

**ANO V Nº 5**  
**ISSN 1806033-1**

REVISTA



**ECOS**

**MULTITEMÁTICA**



**FAPEMAT**  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

Coordenação Editorial	Marilda Fátima Dias
Editor Executivo	Agnaldo Rodrigues
Bolsista	Noize Benedita da Silva
Projeto Gráfico/Diagramação/Capa	Edgar Bortoleto Ferreira / Valter Gustavo Danzer
Revisão	Maristela Cury Sarian Gislaine Aparecida de Carvalho Albano Dalla Pria Marilda Fátima Dias

Copyright © 2007 / Editora Unemat  
Impresso no Brasil - 2007

Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Bibliotecas  
UNEMAT - Cáceres  
ISSN: 1806-0331

Revista ECOS. Lingüísticas e Literaturas.  
Coordenação de Agnaldo Rodrigues (Revista do Instituto de  
Linguagem). Cáceres-MT: Editora Unemat, 2007.

106 p.  
1. Literatura 2. Lingüística

Semestral (Jan2007-Julho2007) Ano 5, n. 5

CDU: 81

**Índices para catálogo sistemático**

**1.Literatura - 82**

**2.Lingüística - 81**

**FAPEMAT**

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

FAPEMAT - FUNDO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MATO GROSSO  
Rua 03 s/n - 3º andar - C.P.A. CEP 78050-970 - Cuiabá - MT  
Tel (65) 3613-3500 - Fax (65) 3613-3502 - Prédio do IOMAT



REVISTA ECOS - INSTITUTO DE LINGUAGEM  
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres MT - Brasil - 78200000  
Tel: 65 3223 0038 - revistaecos@unemat.br



EDITORA UNEMAT  
Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000  
Fone/Fax 65 3221 0080 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ANO V, Nº 5  
ISSN: 1806033-1

# REVISTA ECOS

Literatura e Lingüística

---

**Universidade do Estado de Mato Grosso**

Reitor	Taisir Mahmudo Karim
Vice-Reitor	Elias Januário
Pró-Reitoria de Ensino e Graduação	Agnaldo Rodrigues da Silva
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	Carolina Joana da Silva
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	Ilário Straub
Pró-Reitoria de Planej. e Desenv. Institucional	Vitérico Jabur Maluf
Pró-Reitoria de Administração	Anapaula Rodrigues Vargas
Pró-Reitoria de Gestão Financeira	Wilbum de Andrade Cardoso

**DIRETOR DO INSTITUTO DE LINGUAGEM**

Isaac Newton Almeida Ramos  
Maristela Cury Sarian

**CONSELHO EDITORIAL**

Agnaldo Rodrigues - UNEMAT  
Elza Assumpção Miné - USP  
Inocência Mata – Universidade de Lisboa/Portugal  
José Camilo Manusse – Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique  
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida – USP  
Maria dos Prazeres Santos Mendes – USP/PUC  
Maria Fernanda Antunes de Abreu – Universidade Nova de Lisboa/Portugal  
Mônica Graciela Zoppi Fontana - UNICAMP  
Roberto Leiser Baronas - UNEMAT  
Tânia Celestino de Macedo – UNESP/USP  
Valdir Heitor Barzotto – USP/UNESP

**CONSELHO TEMÁTICO CONSULTIVO**

Agnaldo José Gonçalves – UNESP  
Águeda Aparecida Cruz Borges - UFMT  
Ana Antônia de A. Peterson - UFMT  
Ana Maria Di Renzo –UNEMAT  
Benilde Laacorte Justo Caniato – USP  
Benjamin Abdala Junior –USP  
Célia Maria Domingues da Rocha Reis - UFMT  
Dante Gatto - UNEMAT  
Eduardo Guimarães - UNICAMP  
Elizete Dall'Comune Hunhoff - UNEMAT  
Elza Assumpção Miné - USP  
Isaac Newton Almeida Ramos - UNEMAT  
José Camilo Manusse – Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique  
José Carlos Paes de Almeida Filho - UNICAMP  
Liliane Batista Barros - UFPA  
Luiz Francisco Dias - UFMG  
Maria dos Prazeres Santos Mendes – PUC/USP  
Mário César Leite - UFMT  
Mônica Graciela Zoppi Fontana – UNICAMP  
Nelly Novaes Coelho - USP  
Rita de Cássia Natal Chaves - USP  
Roberto Leiser Baronas - UNEMAT  
Tânia Celestino de Macedo – USP/UNESP  
Valdir Heitor Barzotto – UNESP/USP

# SUMÁRIO

Editorial .....	007
-----------------	-----

## LITERATURA

CENOGRAFIAS PÓS-COLONIAIS NAS LITERATURAS AFRICANAS .....	011
Ana Mafalda Leite	
A LINGUAGEM COMO RESISTÊNCIA NO FAZER POÉTICO DE LUCINDA PERSONA .	017
Marta Helena Cocco	
DOIS ESPAÇOS DOIS MOMENTOS: “ANARQUISTAS, GRAÇASA DEUS”, DE ZÉLIA GATTAI, E “O BERRO DO CORDEIRO EM NOVA YORK”, DE TEREZA ALBUES ....	023
Leonice Rodrigues Pereira	
LICENÇA POÉTICA PARA ENTRAR NA “MESQUITA” DE HAROLDO DE CAMPOS: O CULTO DA LEITURA .....	031
Maria Heloísa Martins Dias	
AS TRILHAS DO LIVRO DE PRÉ-COISAS .....	037
Renata Beatriz B. Rolon	
SILVA FREIRE E WLADEMIR DIAS PINO: POÉTICAS DE VANGUARDA EM MATO GROSSO .....	041
Isaac N. A. Ramos	
O FANTÁSTICO E A POESIA NAS EXPRESÕES RECRIADAS DE MIA COUTO .....	047
Irene Severina Rezende	
AMÁLIA VERLANGIERI NO MODERNISMO MATO-GROSSENSE: UMA POÉTICA DO TEMPO FUGAZ .....	055
Marinei Almeida Lima	
SOBRE “DAS UNHEIMLICHE”, DE S. FREUD .....	061
Vera Maquêa	

## LINGÜÍSTICA

PROBLEMATIZAR O FUTURO NÃO É PERDER A MEMÓRIA DO QUE HÁ DE VIR ...	067
João Wanderley Geraldi	
O LUGAR DA EMOÇÃO NO ENCONTRO ETNOGRÁFICO: CARLOS CASTANEDA E A LINGUAGEM DA DIFERENÇA .....	071
Frederico César Barbosa de Oliveira	

LEITURA E ESCRITA: EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS .....	081
Roziner Aparecida Guimarães Gonçalves	
SABERES SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTO E ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	087
Maria Augusta G. de M. Reinaldo	
INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MATO GROSSO (XIX) UM CONVITE À FELICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DE NAÇÃO .....	099
Marlene Flores de Souza	

# EDITORIAL

A Revista Ecos é um periódico organizado pelo Instituto de Linguagem, cujo objetivo é reunir artigos, ensaios e resenhas voltados à área de Letras. Esporadicamente, o periódico publica textos relacionados à educação quando os temas constituem discussões que abrangem as problemáticas e/ou indicações de soluções aos problemas do Ensino Superior.

Os trabalhos publicados são de docentes/pesquisadores da Universidade do Estado de Mato Grosso e de outras Instituições de Ensino Superior brasileiras e estrangeiras. O intercâmbio que se estabelece entre as universidades, por meio deste periódico, tem fomentado a formação de linhas e grupos de pesquisas, cujas discussões permeiam os âmbitos da literatura, da lingüística e da língua portuguesa. Além disso, a UNEMAT estabelece a troca de experiências com outras Instituições de excelência, oportunizando que os pesquisadores dessas Instituições utilizem este veículo de divulgação do saber.

A Revista do Instituto de Linguagem está no seu 5º número e recebeu o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT para esta publicação. Nesse sentido, as equipes que fazem frente à organização deste periódico (Instituto de Linguagem, Conselho Editorial e Conselho Temático Consultivo, Unemat Editora) não têm medido esforços para garantir a excelência dos textos e a qualidade de todo trabalho. Desse modo, a Ecos publica textos de mestres e doutores que tenham cumprido as exigências estabelecidas pelo projeto, bem como obtido a devida aprovação dos Conselhos Editorial e Temático Consultivo.

Desejamos uma boa leitura dos trabalhos publicados e aguardamos novos textos para divulgação.

A Equipe





REVISTA



**ECOS**

**LITERATURA**



**Resumo:** No texto “La scénographie postcoloniale”, incluído na obra *Littératures Francophones et Théorie Postcoloniale*, Jean-Marc Moura<sup>2</sup> descreve alguns dos traços das poéticas das obras pós-coloniais francófonas, as *teknè* que as fundamentam e organizam o seu processo criativo diferencial.

Há dois conceitos que são fundamentais para esta descrição, o de enunciação e o de cenografia. O estudo da poética pós-colonial concentra-se, segundo o autor, não sobre a situação de enunciação da obra, conceito linguístico transferido para o plano socio-histórico, mas antes na situação de enunciação que se configura na própria obra (situação que a obra pressupõe e que valida), e esse conjunto de signos decifráveis na obra constitui a cenografia<sup>3</sup>, que articula a obra e o mundo e constitui a inscrição legitimadora de um texto.

**Palavras-chave:** Cenografia, pós-colónias, literaturas, africanas, poéticas, enunciação.

**Abstract:** In the text “La scénographie postcoloniale”, included in the *Littératures Francophones et Théorie Postcoloniale* work, Jean-Marc Moura describes some of the poetics features of the Francophone post colonial works like *teknè* that bases and organizes them in their differential creative process. There are two conceptions which are basis to the description: one of the enunciation and the other of the scenography. The post colonial poetic study is not concentrated, according to the author, about the situation of the work enunciation, linguistic conception transferred to the social-historical plan but before in a the enunciate situation that configures in the paper work (situation in what the work presupposes and validates it) and this group of decipherable signs in the work constitutes the scenography, it articulates the work and the world so that it sets up the legitimate inscription of a text.

**Keywords:** Scenography, post colonies, literatures, African, poetics, enunciation.

No texto “La scénographie postcoloniale”, incluído na obra *Littératures Francophones et Théorie Postcoloniale*, Jean-Marc Moura<sup>4</sup> descreve alguns dos traços das poéticas das obras pós-coloniais francófonas, as *teknè* que as fundamentam e organizam o seu processo criativo diferencial.

Há dois conceitos que são fundamentais para esta descrição, o de enunciação e o de cenografia. O estudo da poética pós-colonial concentra-se, segundo o autor, não sobre a situação de enunciação da obra, conceito linguístico transferido para o plano socio-histórico, mas antes na situação de enunciação que se configura na própria obra (situação que a obra pressupõe e que valida) e esse conjunto de signos decifráveis na obra constitui a cenografia<sup>5</sup>, que articula a

obra e o mundo e constitui a inscrição legitimadora de um texto.

Por meio da cenografia, a obra define os estatutos de enunciador e de coenunciador, o espaço (topografia) e o tempo (cronografia)<sup>6</sup>, a partir dos quais se desenvolve a enunciação, de que ela é criadora. A cenografia é dominada pela cena literária, que confere à obra o seu enquadramento pragmático (e dramático), dispondo de um lugar de autor e um lugar de público e impondo um ritual discursivo próprio à encenação e representação.

As obras pós-coloniais inscrevem-se numa situação de enunciação em que coexistem diversos universos simbólico-linguísticos (um inicialmente imposto como modelo, na situação colonial,

<sup>1</sup> Professora Doutora da Universidade de Lisboa - Portugal.

<sup>2</sup> MOURA, Jean Marc. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris: Puf, 1999. p. 120-138.

<sup>3</sup> Arte e técnica de projectar e dirigir a execução dos cenários.

<sup>4</sup> Estes conceitos, refere Moura - cenografia, topografia e cronologia -, são de Maingueneau, D. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1988. p.29.

<sup>5</sup> JAMESON, Frederic. *Third World Literature in the Era of Multinational Capitalism*. Social Text, n.15, p. 1986.

<sup>6</sup> *Les Soleils des Indépendances* de A Kourouma é um exemplo de interlíngua.

contra o qual se vem a reagir); nesta situação de coexistência, a construção, pela obra, do seu próprio contexto enunciativo, desenvolve opções formais intencionais, que o conceito de cenografia pode descrever. Essas estratégias confirmam a necessidade de *legitimar teoricamente novos campos literários* e situá-los relativamente ao campo literário ocidental.

De acordo com a crítica pós-colonial, a obra procura situar-se, de forma dúplice, no mundo *geral*, ligando-se a um conjunto socio-cultural, enraizado num território *particular*, com tradições próprias; no entanto, segundo Moura, a forte hierarquização europeia tem dificultado este duplo movimento, na sequência ora da desvalorização, ora da mitificação do conceito de *primitivo*.

Obras como *Les Soleils des Indépendances* de Kourouma, *L'Enfant Noir* de Camara Laye, vêm demonstrar que a cenografia pós-colonial permite evidenciar que a obra tem como objectivo legitimar a cultura donde emana, num prolongamento actual das suas tradições. Desenvolvem-se temas que são o retrato de sociedades, de culturas, de costumes diferentes.

A insistência sobre a *Memória* dá ao enunciador um estatuto específico, que o torna sujeito e símbolo de uma cultura. Esta particularidade, que faz das obras *alegorias nacionais*<sup>7</sup>, formula uma co-enunciação: o *público europeu* (com a intenção de o fazer descobrir uma cultura) e o *público indígena* (a quem se devolve, recriada, a memória).

A defesa e ilustração cultural, característica de muitas das obras pós-coloniais, foi inspirada e legitimada pela investigação antropológica. Maurice Delafosse serviu de apoio, através da sua obra, a muitos autores francófonos, nomeadamente a Cheik Anta Diop, que recusou aderir à tese defensora de uma mentalidade primitiva, bem como ao mito de que a história africana começa com a chegada dos europeus.

A articulação da criação com a antropologia (quase com o aspecto de uma arqueologia) transforma as obras literárias num dispositivo poético de mistura entre Mito e História, que tem por horizonte a fundação de uma comunidade. Apesar de ser necessário avaliar as teorias antropológicas, principalmente vindas do norte,

tendo em conta a sua relação com o colonialismo, este dispositivo poético, que recorre a uma origem mítica, como elemento de reflexão sobre o devir cultural do presente, é uma das constantes das literaturas africanas pós-coloniais.

Para descrever alguns dos procedimentos mais constantes da *cenografia pós-colonial*, Jean-Marc Moura distingue várias fases de um processo de apropriação literária, nomeadamente uma fase de imitação do modelo europeu (a literatura colonial), a etapa da recusa e combate contra esse modelo (a literatura revolucionária) e uma terceira, a fase de recurso às fontes culturais.

Considera haver alguns eixos em torno dos quais a obra pós-colonial constrói o seu quadro enunciativo, a saber: o *ethos*, ou a forma como a cenografia produz a sua *vocalidade* e a sua relação com a *temporalidade*, em que pretende representar-se. A relação com a *vocalidade* é um elemento fundamental; o *ethos*, noção aristotélica, está ligado ao exercício da palavra e ao papel que corresponde ao tipo de discurso adaptado.

Desta forma, a cenografia encena de diversos modos a relação com essa voz, que manifesta uma origem narrativa, concretizando-se em sinais formais e temáticos específicos: por vezes, surge associada a uma personagem típica, o *griot - contador de histórias*, ou encenada numa língua oral fictícia, ou ainda ligada à criação de uma *interlíngua*<sup>8</sup>, formas de atestar tal *vocalidade*, fundadora, ou o *lugar* de onde se fala, em que a obra situa a Voz.

A encenação da *topografia* da origem é muito frequente. A obra retrata espaços concretos, ou transformados em mito, para ilustrar o tempo presente, as tradições; simultaneamente pretende inscrever-se no tempo dinâmico da investigação, entre uma tradição cultural autóctone e a tradição literária europeia. Há, por vezes, rupturas, uma preocupação de voltar às raízes, às origens, ou uma sensibilidade e imaginação que encoraja os autores a uma expressão literária mais próxima das suas experiências.

O freqüente uso de uma *cronografia* mítico-histórica pretende prolongar no presente o registro da memória dos tempos antigos, e este caminho retrospectivo mais do que resultante de uma percepção nostálgica, é uma forma de confronto

<sup>7</sup> Entre outros, BONI, V. Nazi. *Crépuscule des temps anciens*. Paris: Présence Africaine, 1962; RABEARIVELO, JJ. *L'Interférence*. Paris: Hatier, 1987; CONDE, Maryse. *Ségou*. Paris: P. Laffont, 1984.

<sup>8</sup> NIANE, D.T. *Soundjata ou l'Épopée Mandingue*. Paris: Présence Africaine, 1960.

com um presente histórico, muitas vezes crítico e problemático. A narrativa histórica, com muitas variantes<sup>9</sup>, transforma a história numa metáfora, em que a construção da temporalidade enunciativa se revela fundamental.

Outra das características da cenografia pós-colonial referida por Moura é a prática de géneros híbridos, uma vez que as categorias habituais, herdadas de modelos ocidentais, têm sido postas em causa por uma prática efectiva de produção de textos que oscilam em diversas partilhas genéricas. Tome-se o exemplo de *Soundjata ou l'épopée mandingue*, de Djibril Tamsir Niane<sup>10</sup>, escrita de transposição de um texto oral épico, que partilha de uma estrutura romanesca. Neste campo, vários são os caminhos e reorientações genológicas possíveis: passagem de um género ou de uma forma literária autóctone a um género ou forma literária ocidental, do conto ou da narrativa oral à narrativa escrita, de uma forma métrica oral a um poema, de uma manifestação ritual à cena teatral<sup>11</sup>. A *indeterminação genérica* parece ser uma constante nas narrativas pós-coloniais, que partilham vários géneros como a autobiografia, a narrativa mítica e utilizam recursos a procedimentos e formas orais.

A cenografia pós-colonial revela, em conclusão, que há uma tentativa de partilha e de conciliação de universos simbólicos diferentes, em que a polifonia e a hibridação são reveladoras de uma rica e dramática interacção cultural.

O *Sétimo Juramento*, da autora mulina Chiziane, permite-nos situar algumas das questões levantadas pelo texto de Moura, bem como o romance *Ualalapi*, de feição mítico-histórica.

Na situação de enunciação que *O Sétimo Juramento* configura, apresenta-se um conjunto de *signos decifráveis*, que constituem uma *cenografia*, com opções formais intencionais de inscrição de um novo campo literário, moçambicano.

O romance é uma crítica à hipocrisia dos comportamentos da burguesia urbana moçambicana e desvenda os tortuosos procedimentos de uma sociedade, dominada pelo mundo do feitiço e dos mitos, que esteve sempre ligada ao comportamento sócio-cultural da maior parte dos intervenientes activos na nova política social de Moçambique, embora de forma mais ou menos latente<sup>12</sup>.

Em uma história de família, na qual Vera é uma das protagonistas, somos confrontados com a presença do mundo mágico-espiritual, que questiona, entre outras coisas, a assimilação dos costumes, a cristianização, resultados ainda do tempo colonial. Formula-se nesta obra uma encenação da *topografia* de origem, recorrendo a autora a uma espécie de regressão temporal e espacial, a viagem do mundo urbano, litoral, para o interior do país, a fim de encontrar os representantes das práticas mais remotas de feitiçaria.

Questionam-se os primeiros anos do pós-independência em que foram proibidas as práticas feiticistas e religiosas. Este "apagamento" das tradições religiosas animistas e a ocidentalização dos costumes levou, por um lado, ao seu recrudescimento clandestino, por outro, à incapacidade de defesa e compreensão comportamental, por desconhecimento dessas mesmas práticas e tradições antigas. A corrupção e o desejo do poder fácil, da ostentação, riqueza e domínio e os modos de os obter, por via de acesso a mundos infernais, são os temas relatados em *O Sétimo Juramento*.

Um homem despoleta uma viagem iniciática ao mundo dos mortos, não olhando a meios, sacrificando ritualmente a família, para conseguir os seus almejados objectivos, poder, dinheiro e força. A mulher, Vera, protagoniza, tragicamente, uma dupla marginalização em relação ao poder cultural e patriarcal.

No romance de Chiziane, a temporalidade é um dos aspectos que nos permite perceber esta

<sup>9</sup> A escritora camaronesa W. Liking escreve teatro a partir de formas rituais africanas.

<sup>10</sup> "No contexto moçambicano [...] as crenças e práticas referentes à possessão pelos espíritos foram reprimidas, tanto pelo regime colonial como pelo governo pós-colonial. Deste modo, o resultado da relação entre os soldados (tanto da Frelimo como da Renamo), os médiuns espirituais e os adivinhos pode ser visto numa dupla perspectiva: por um lado, conferiu legitimidade aos soldados em termos de crenças religiosas, ligando-os aos poderes espirituais; por outro lado, possibilitou a legitimação dos fenómenos de possessão pelos espíritos numa escala social e política mais ampla" (HONWANA, Alcina. *Espíritos vivos. Tradições Modernas*. Maputo: Promedia, 2002. p. 38).

<sup>11</sup> Vasta zona cultural e linguística da África Ocidental que se estende pelos territórios do Mali, Senegal, Guiné, Burkina Faso e o norte da Costa do Marfim.

<sup>12</sup> BORGOMANO, Madeleine. *Ahmadou Kourouma, Le Guerrier Griot*. Paris: Harmattan, 1998. p.37.



insistência sobre a *Memória*, enquanto dispositivo poético, constante nas literaturas africanas pós-coloniais, que recorre a uma origem mítica, como elemento de reflexão sobre o devir cultural do presente e, simultaneamente, confere ao enunciador um estatuto específico, que o torna sujeito e símbolo de uma cultura.

Com efeito, em *O Sétimo Juramento*, tempo passado e tempo presente convivem em permanência; o presente linear da diegese é continuamente invadido pela intemporalidade do mito, colando-se a ele, distorcendo-o e colocando-nos, dubitativamente, num espaço temporal indefinido. A encenação cronográfica é, por outro lado, um argumento que permite entender a interpenetração de formas orais no romance de Paulina. O conto, na sociedade tradicional, veicula um sistema de valores normativo da comunidade, ou um sistema de valores do narrador/formador. Forma fechada, na sua temporalidade circular, mítica, instaura um tempo suspenso, em que os heróis, imutáveis, não envelhecem; o tempo do “mundo contado” é um tempo cíclico de “eterno retorno” (Mircea Eliade), em que a repetição permite deixar o tempo profano, do presente, para se reconciliar com o tempo sagrado da origem.

Este enredamento do tempo imemorial, que se insinua na linearidade diacrónica do enredo, alterando-o, é um processo permanente na textualidade da autora moçambicana. Em *O Sétimo Juramento*, o tempo da magia e da feitiçaria, a acronia dos espíritos sobrepõe-se ao quotidiano e altera os comportamentos e vontades. As personagens vivem a morte fantasmizada na vida, pressentindo uma estranha intemporalidade que fractura o seu tempo presente:

É o xihuhuro, o remoinho maldito [...] O vento repentino varreu a terra, recolocando no solo a paisagem original.[...]Nós abrimos caminhos. Fechamos caminhos.Protegemos. Punimos. [...] No nosso mundo não há barreiras de espaço nem de tempo e comunicamos com todos os mundos que queremos. (SJ, p. 171).

Há dois movimentos fulcrais no romance *O Sétimo Juramento*, ao entrar nos mundos míticos. Um descendente, a viagem ao inferno *ndau*, e um outro, ascendente, a subida às montanhas, na demanda de um espírito *nguni*. Um surge como causa, provocadora do segundo, o efeito. Este movimento predicativo, alegorizado, mostra, de novo, que a estrutura narrativa segue uma

linearidade aproximável das narrativas orais do tipo conto e que as personagens agem de acordo com funções bem definidas, preenchendo papéis de “herói”, “agressor”, representando qualidades inconfundíveis. Confirma-se, nesta obra, a sua particular *indeterminação genérica*, que é uma constante nas narrativas pós-coloniais, de acordo com Moura, pela partilha dos recursos das narrativas míticas e das formas orais.

Digamos que o núcleo principal da narrativa é alargado, distendido capítulo a capítulo, através de digressões e de comentários de um narrador moral, que ora se distancia, numa espécie de monólogo com o ouvinte/leitor, expressando opiniões, ora se desdobra em voz exemplar, relatando outras pequenas narrativas que ilustram o decorrer dos acontecimentos, numa *vocalidade griótica*, que se exprime por sinais formais e temáticos.

A matéria narrativa concentrada, que poderia corresponder a um conto, e, de facto, corresponde, se alonga, por digressão e encaixe, em variantes, redundância, desmesura e variação.

No que respeita às narrativas encaixadas que surgem em *O Sétimo Juramento*, elas são mitos, ou fábulas, ou, ainda, histórias pessoais, exemplares; muitas delas são elípticas, outras enumerativas e litânicas e reúnem um variado grupo de exemplos do imaginário maravilhoso oral moçambicano.

Por seu turno, o provérbio surge como concludor de idéias sobre factos acontecidos; a poética oral tsonga (Junod, 1974) integra este tipo de forma breve na *poesia didáctica e sentenciosa*, que se encontra nos provérbios, máximas e enigmas. No romance de Chiziane, recorre-se ao provérbio como prática de conversação entre personagens, ou ditos do narrador, que nunca esquece a sua vertente formativa e, conforme vai comentando, vai preenchendo o seu discurso de verdades feitas, outras improvisadas, especulativas.

*O Sétimo Juramento* fundamenta-se no conto tradicional, as personagens cumprem papéis e os seus nomes poderiam ser outros, indefinidamente; moralizadora, a narrativa desoculta os imaginários culturais e trata-os, pela escolha das formas adaptadas, dentro da sua lógica mítica\_\_maravilhosa e acrónica.

À maneira da oratura, o narrador desdobra-se em personagem, dramatiza a acção narrando e distancia-se dela, na pausa comentarista, retomando depois o seu papel de condutor do acto narrativo.

A epígrafe - *Hlula mine/U hlula tingonyamo/U ta teka tiko,i dzaco!* (*Vence-me/ vence também os leões/ e a terra será tua*) - serve de mote de abertura do romance, enquanto preceito, que resume, ou encabeça, a intenção moralizante da narrativa de Paulina Chiziane. O enredo do romance-conto desenvolve a canção, que abre o sentido como um *incipit* e ilustra com uma história principal (que tem outras dentro, encaixadas) a argumentação necessária para a demonstração das sugestões avançadas pelo mote.

Outro tipo de intencionalidade autoral anima a escrita de Chiziane, a crítica e descrição de costumes, a vinculação a um sentido moralizador do acto narrativo, com carácter pedagógico, essencialmente comunitário e social, característico da oratura. Esse carácter moralizador do romance de Paulina fundamenta-se na transmissão de conhecimento esotérico e oculto, da tradição religiosa e cultural: práticas de magia, feitiçaria, rituais de morte, relato das normas e tabús existentes nas relações familiares e entre homem e mulher.

O romance de Paulina Chiziane, *O Sétimo Juramento*, demonstra que a cenografia pós-colonial permite evidenciar que a obra tem como objectivo legitimar a cultura donde emana, bem como prolongar, no presente, o registo da Memória dos tempos antigos, e este caminho retrospectivo, mais do que resultante de uma percepção nostálgica, é uma forma de confronto com um presente histórico moçambicano, muitas vezes crítico e problemático.

Por sua vez, o romance do costa marfinense Ahmadou Kourouma, publicado em 1969, quase três décadas antes do romance de Chiziane, problematiza algumas questões similares às do romance moçambicano. Com efeito, como referido anteriormente, a tematização social e nativizante no romance moçambicano é tardia relativamente a outras literaturas africanas em diferentes línguas.

*Les Soleils des Indépendences* encena um quadro decadente, de miséria económica e social, do pós-independência, representado no percurso do protagonista, Fama, que viaja da capital para o campo e, por essa viagem iniciática, redescobre os valores e a honra da sua ascendência nobre, ao mesmo tempo que penetra noutra tempo, marcado pela permanência dos valores ancestrais.

Romance de costumes, e de crítica social, mostra os contrastes profundos da sociedade africana, com particular incidência sobre as

práticas e hábitos religiosos, muçulmanos, dos mandingas. Retrata as camadas sociais antagónicas, os senhores antigos, a antiga aristocracia destrocada e a burguesia arruinada, bem como os candidatos a senhores, na capital e na província, na nova era das independências. O narrador assume-se, da primeira à última página, conhecedor da sua cultura, usando, no decorrer da narrativa, uma descrição objectiva, factual.

Ao enveredar pela caracterização dos valores tradicionais, das relações sociais, descreve as práticas da poligamia e da excisão, no caso das mulheres, ou descreve as situações da corrupção, da fome, da degradação dos costumes antigos, mostrando que os novos tempos são mais sombrios do que a esperança solar que tinha animado o projecto da independência. O romance começa com uma cena de exéquias e todo ele é marcado pela morte, símbolo da perda e da ruptura social e cultural, que vive grande parte das outras personagens, além do protagonista.

Kourouma organiza o enredo do seu romance em torno das viagens do herói, Fama, partindo de uma situação inicial de desequilíbrio e terminando com a recuperação dos valores perdidos. A estrutura do romance, que recupera modelos narrativos orais, obedece a algumas das características apontadas por Kane, nomeadamente o tratamento do espaço, como forma conflitual de caracterizar as divisões entre tradição e modernidade, e a demanda da origem. Togobala, a aldeia natal, acaba por representar o reencontro do herói com um espaço/tempo de reconhecimento da memória e da infância.

A encenação topográfica da origem é acompanhada, ao longo do romance, por múltiplas narrativas encaixadas, genealogias, mitos, canções de núpcias, cantos de caça. O provérbio circula parcimoniosamente das falas das personagens para as descrições e intervenções do narrador, que faz uso de juízos, opiniões, reflexões, tornando-se verdadeiras intrusões autorais, retomando a vocalidade do contador de histórias tradicional. O narrador revela-se profundo conhecedor dos factos, dos costumes e tradições do povo Mandinga, bem como mostra minucioso conhecimento relacionado com a cultura africana; dotado de poder de convicção, oferece ao leitor informações sobre diferentes áreas, históricas, culturais, religiosas, rituais.

Kourouma alia a oralidade a um conhecimento da língua francesa escrita e erudita; mas, desde o

primeiro parágrafo, utiliza, sempre que se torna necessário, o *mandinga*, subvertendo e apropriando-se da sintaxe e do léxico da língua francesa. O autor afirmou em várias entrevistas pensar em *mandinga* e traduzir para francês; o uso do termo tradução revela-se particularmente adequado para este processo de *interlíngua*.

Como Moura salientou, a cenografia pós-colonial encena de diversos modos a relação com

essa *Voz*, que manifesta uma origem que conta, uma vocalidade que se exprime por sinais formais e temáticos; por vezes surge associada a um personagem típico, o *griot*, ou à criação de uma *interlíngua*, formas de atestar essa vocalidade, fundadora, ou o *lugar* de onde se fala, como é o caso de Kourouma neste romance.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

## A LINGUAGEM COMO RESISTÊNCIA NO FAZER POÉTICO DE LUCINDA PERSONA

Marta Helena Cocco<sup>1</sup>



**Resumo:** Este estudo investiga, por meio de pesquisa bibliográfica, a concepção de arte engendrada pelo eu lírico em poemas metalingüísticos de Lucinda Persona, publicados nos livros *Ser cotidiano* e *Sopa Escaldante*, e aproxima-a dos pressupostos teóricos elaborados por Gilles Deleuze e Félix Guatari a respeito da arte e, por Alfredo Bosi, acerca das tendências poéticas contemporâneas.

**Palavras-chave:** Poesia metalingüística, poesia-resistência, Lucinda Persona, contemporâneas.

**Abstract:** This study investigates, by bibliographical research, the art conception produced for the lyric me, in metalinguistics poems of Lucinda Persona published in the books *Ser Cotidiano* and *Sopa Escaldante*, and approaches her to the theoretical presupposes elaborated for Gilles Deleuze and Félix Guatari about the art and for Alfredo Bosi, concerning the contemporaneous poetical tendencies.

**Keywords:** Metalinguistic Poetry, resistance poetry, Lucinda Persona, contemporaneous.

Os poemas de Lucinda Persona (que reside em Cuiabá há mais de vinte anos e que já foi - por duas vezes - premiada nacionalmente) desde a primeira vez que os li, não me deixam dúvida quanto à qualidade de construção textual, no sentido da manipulação dos elementos lingüísticos e da forma, para uma melhor expressão do conteúdo. Mas o que me instigou à reflexão, posteriormente, e ainda me instiga, é a concepção da autora sobre o fazer poético e a poesia, questão que não pretendo respondida em uma entrevista com Lucinda, mas na própria tessitura dos poemas.

O conceito de poesia é movediço, polêmico e incapturável desde sempre. Historicamente, tem sido objeto de reflexão de teóricos de várias áreas do conhecimento. De Platão e Aristóteles aos contemporâneos, há quem considere o poeta um ser iluminado e o fazer poético um ato de inspiração dos deuses, há quem considere um trabalho que requer habilidade e domínio técnico, há quem pondere entre essas duas posições, e muitas outras. A partir do modernismo, sobretudo, a poesia tem se debruçado à exaustão sobre si mesma, fazendo do exercício metalingüístico uma importante característica que perdura até hoje. Como não é

objetivo deste trabalho reunir o percurso histórico dessas definições, escolhi poemas metalingüísticos da autora, atribuí a eles possíveis sentidos e, então, elegi fundamentos teóricos que mais se aproximassem da leitura feita. Conforme comprovarei no decorrer da exposição, optei por aproximar a concepção de poesia encontrada nos textos de Lucinda ao pressupostos teóricos formulados por Gilles Deleuze e Félix Guatari sobre a arte. Para esses autores, a arte conserva e se conserva em si, embora não dure mais que seu suporte e seus materiais. O que se conserva, o que resiste, na verdade, é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e *afectos*<sup>2</sup>.

Alfredo Bosi, no capítulo denominado poesia-resistência, do livro *O ser e o tempo da poesia*, refere-se à função da linguagem poética, hoje, em contraste com as suas origens, quando o poeta era um "doador de sentido" e o poder de nomear significava "dar às coisas a sua verdadeira natureza ou reconhece-la. Pois bem, hoje,

a poesia já não coincide com o rito e as palavras sagradas que abriam o mundo ao homem e o homem a si mesmo. A extrema divisão do

<sup>1</sup> Marta é professora de Literatura da Unemat de Tangará da Serra, mestranda em Estudos da Linguagem da UFMT, pesquisadora do grupo RG-Dicke (Cnpq) e escritora.

<sup>2</sup> Segundo os autores, os *perceptos* não são mais percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os *afectos* não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, *perceptos* e *afectos*, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido (1992, p. 213).



trabalho manual e intelectual, a Ciência e, mais do que esta, os discursos ideológicos e as faixas domesticadas do senso comum preenchem hoje o imenso vazio deixado pela mitologias. É a ideologia dominante que dá, hoje, nome e sentido às coisas. (BOSI, 2000, p. 164).

Para Bosi, então, a poesia dissociada de seus primórdios míticos passa a ser, hoje, uma forma de resistência simbólica aos discursos dominantes.

### OS POSSÍVEIS SENTIDOS NA TRAMA METALINGÜÍSTICA DE PERSONA

Dos livros *Ser cotidiano* e *Sopa escaldante*, escolhi os poemas *Língua* (SC), *Meu Coração Ferve* (SE) e *Luz ou Sombra* (SE), sobre os quais infiro alguns sentidos que dialogam com teorias sobre a arte, especialmente sobre o fazer poético.

Também extraí desses livros estrofes de dois outros poemas, assim recortados porque evidenciam a preferência do eu lírico pelas coisas banais do cotidiano ou por seres considerados desimportantes na cultura ocidental (fundamentada no modelo capitalista) ou, ainda, em miudezas que fazem parte de determinada paisagem:

Língua de Trevas

Da plácida lesma  
O corpo solene  
Na pedra universo

Também dou preferência  
Para as coisas pequenas  
Neste velho quintal  
Onde a alma se esconde  
E os olhos descobrem  
A matéria ideal  
(para atormentar-me)  
(SE, p.65)

Seja evidenciando quais motivos o inspiram, seja declarando a trivialidade como objeto da poesia, à guisa do mato-grossense do sul Manoel de Barros, o eu poético vai assinalando o seu percurso lírico para o leitor:

[...]  
eu compartilho  
a melancolia

das coisas comuns e inevitáveis  
me fascina  
a trilha dos pequenos assuntos.  
(SE, p. 75)

Essa preferência não pode entretanto, ser explicada apenas pelo critério do gosto do artista. Por si só, essa questão é discutível. Antes, reflete todo um modo de vida que se espreita nas tramas do capital, do tecnológico e sobrevive, mingudadamente, a despeito dos apelos do consumo. Vale a pena registrar a observação de Alfredo Bosi: “quanto à poesia, parece condenada a dizer apenas aqueles resíduos de paisagem, de memória e de sonho que a indústria cultural ainda não conseguiu manipular para vender” (BOSI, 2000, p. 165).

Para fins desta análise, inicio com o poema *Língua*, repetindo a análise que fiz em outro artigo<sup>3</sup>. Ele nos acena para uma concepção de arte como forma de sobreviver, de resistir às intempéries da vida:

Língua

Floresce  
Na pia de aço  
Um enorme buquê  
De couve-flor.

Floresce é um modo de dizer  
Com nervos  
Com saliva  
Com céu  
E com palavra  
Da minha língua deslumbrada.

A língua que ajuda  
A empurrar à digestão  
O cotidiano.

Na primeira estrofe, o verbo florescer vem antes do sujeito e é repetido na segunda. Flexionado no presente e com aspecto incoativo, mostra que algo passa a ser, torna-se. O eu lírico assim procede para dizer que a couve-flor o deslumbra e esse deslumbramento (da visão) é fixado pela linguagem. Língua é um nome ambíguo que não dispensa nenhum dos significados, pelo contrário, concilia-os. A couve cumpre uma função metafórica, a função de representar os desejos de expressão do eu lírico, em conformidade com o que Bachelard teoriza

<sup>3</sup> COCCO, Marta. *Culinária Poética de Lucinda Persona: um banquete de imagens*. In: LEITE, M. C. S. *Mapas da Mina: estudos da literatura em Mato Grosso*. Cuiabá: Cathedral, 2006. p. 141.

sobre o papel imaginante da linguagem. “Para bem sentir o papel imaginante da linguagem, é preciso procurar pacientemente, a propósito de todas as palavras, os desejos de alteridade, os desejos de duplo sentido, os desejos de metáfora” (BACHELARD, 1990, p. 3).

De forma semelhante, Deleuze e Guattari recomendam que é preciso procurar, descobrir que *percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente* estão presentes na obra de arte.

Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. Para isso, é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra. [...] O material particular dos escritores são as palavras e a sintaxe, a sintaxe criada que se ergue irresistivelmente em sua obra e entra na sensação. Para sair das percepções vividas, não basta evidentemente memória que convoque somente antigas percepções, nem uma memória involuntária que acrescente a reminiscência como fator conservante do presente. (DELEUZE; GUATARI, 1992, p. 217).

Se o sentido das imagens deve ser buscado em seu devir e não em uma anterioridade, pode-se dizer que a imagem inusitada da verdura, que surge numa pia de aço em forma de flor, provoca uma fusão de tempo-espaco, natural-artificial e, aliada ao sentido polissêmico de língua, pode representar a força que a poesia desprende para resistir diante do modo de vida contemporâneo, determinado pela primazia do capital sobre o pessoal. Nesse sentido, a língua não funciona como um instrumento de comunicação destinada a *transmitir palavras de ordem*<sup>4</sup>, ou um discurso hegemônico, mas como algo que se presta a criticá-lo, pois digeri-lo não tem o mesmo sentido de enguli-lo ou degustá-lo. Insisto nas duas imagens fortes do poema: a pia de aço e o buquê de couve flor, para situar, à luz das reflexões de Deleuze e Guattari, a emergência desta última, diante da primeira, tomada como representação do mundo material e capitalista: A arte luta efetivamente com o caos, mas para fazer surgir nela uma visão que o ilumina por um instante, uma sensação. (op. cit., p. 262).

Às vezes, o ato de escrever é tomado como um hábito, um costume e não significa que haja a necessidade de comunicar, porque, para isso, é preciso haver um sobre o quê escrever, e o mundo,

às vezes, se cala, ou então fala demais e o Eu se nega a ouvi-lo:

Meu coração ferve

Um hábito  
sentar-me e escrever  
mesmo que o mundo  
não me diga nada.  
Um certo amor passou  
como passam tantas coisas.  
Os dias agora  
estão cheios de palavras  
como se fossem temporais  
são demoradas chuvas  
sem o favor do arco-íris.

Repetindo, o mundo se cala, não pela falta, mas pelo excesso. É característico da contemporaneidade o excesso de informação e de circulação de textos em seus variados gêneros. Isso é percebido pelo eu lírico como um temporal, sem o favor do arco-íris, que, nesse contexto, pode ser lido como a falta de uma imagem mais cara (embora não se saiba qual) ao eu poético, causada pela avalanche de palavras. Seria preciso, antes, limpar essa paisagem, conforme Deleuze e Guattari:

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar, para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão. (op. cit. p. 262).

O eu poético reconhece que *há muito para entender e sentir*, mas acaba se detendo numa imagem que o *inquieta*.

Há muito para entender e sentir  
o tempo é curto  
as convocações inúmeras.  
Coleciono salmos  
e o meu coração ferve.  
O que mais me inquieta  
num dia que se vai  
é a margem de sangue da tarde  
suas nuvens hemorrágicas  
e esta sombra

<sup>4</sup> Expressão cunhada por Deleuze e citada por Ludmila Brandão em artigo publicado na revista *Vote!*



em que se converte a cidade

a cidade que se converte  
em terra de ninguém  
amém.

Para ter essa sensação sobre a cidade, é preciso que o eu poético sinta a cidade, converta-se nela e isso ocorre, pois o pronome demonstrativo esta (*esta sombra*) descarta qualquer relação de distanciamento e denuncia a presença da primeira pessoa do discurso. A sombra em que se converte a cidade é esta, ou seja, a própria sombra do eu lírico, o seu devir não humano. Isso pode ser ilustrado com o que dizem Deleuze e Guattari quando citam uma personagem de Virginia Woolf:

É Mrs. Dalloway que percebe a cidade, mas porque entrou na cidade, como uma lâmina através de tudo, e se tornou, ela mesma, imperceptível. Os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são paisagens não humanas da natureza. Há um minuto do mundo que passa, não o conservamos sem nos “transformarmos nele”, diz Cézanne. Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir (op. cit., p., 220).

É preciso salientar, também, uma imagem anterior à da sombra, a *margem de sangue da tarde com suas nuvens hemorrágicas*. Embora o excesso de palavras, o muito que há para sentir e a escassez do tempo, algo foi captado, uma sensação foi conservada pela escrita, pela arte. O sangue pode evocar muitos sentidos, mas o adjetivo hemorrágica não nos permite uma positivação dessa imagem. As sensações parecem mais próximas da dor, do sofrimento, da tristeza, do que qualquer outra coisa. Talvez resida aí o ponto culminante da trama paradoxal, em que se envolve o eu lírico. Quando diz que o mundo não lhe diz nada, parece estar dizendo: não diz nada que eu queira ouvir, que me agrade. Por isso ensurdece e resiste. Até que algo o incomode demasiadamente, a ponto de dizê-lo.

Importante também é o sentido que assume a palavra amém no texto. Entre outros, pode significar que a conversão eu-sombra-cidade foi aprovada pelo Eu, que, dessa forma, faz uma provocação (ao leitor): Se a cidade passa a ser terra de ninguém, o mesmo não ocorre com a sua escrita, com a arte? Amém pode ser tam-

bém o fechamento de uma oração, afinal o coração do Eu ferve, enquanto coleciona salmos. Ou, ainda, pode representar a sensação de um dever cumprido, de que enfim, algo foi escrito, objetivo da arte, como o entendem Deleuze e Guattari: “O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro”. (op. cit, p. 217).

Enfim, um composto de sensações foi criado e se conserva em si mesmo. (Amém).

Em Luz ou sombra, o eu poético escancara a sua opção estética e o modo como se relaciona com a linguagem:

A palavra  
(note-se bem)  
esta que com o papel  
estritamente se une  
tomando forma corpo  
tamanho cor e alma  
a palavra  
permite a poesia  
(que particularmente me acalma)  
e permite a prosa  
(que vejo ser teu ofício)  
permite ainda  
se não tudo  
pelo menos quase tudo, num jogo,  
a palavra – uma luz ou sombra  
que ao papel se cola  
como unha e carne.  
(SE, p. 85).

Chamando a atenção do leitor (note bem), o poeta afirma que a relação que mantém com a palavra é de cumplicidade, usando uma expressão bastante popular para representá-la: unha e carne. Esse sentido é reforçado pelos verbos unir e colar e pelo advérbio de modo estreitamente.

Forma e conteúdo da poesia são entendidos como corpo e alma, o que faz dela um ser capaz de acalmar o poeta diante das hostilidades do mundo. A sua opção estética é confessadamente a poesia (a prosa é teu ofício) que lhe permite quase tudo, já que a palavra só existe pelos sentidos e esses são constituídos de incompletude. Há o que é dito e o que é silenciado, a luz e a sombra, pois a linguagem é um jogo cujas faces, coladas ao papel, vão resistindo a todos os impérios, inclusive o do tempo.

### Considerações finais

A leitura feita dos poemas aqui apresentados, procurando nas imagens um devir, os perceptos e afectos, nos termos de Deleuze e Guattari, que conservam a obra de arte, indica que há uma concepção de fazer literário a partir de uma concepção de linguagem que não se presta a comunicar algo, a repetir o que já foi dito, mas se nega, resiste a isso. O eu lírico dos textos prefere não ouvir os ruídos do mundo a ter de reproduzi-los, numa atitude de resistência que se dá, sempre com a cumplicidade do papel, mas não pelo protesto, nem pelo grito, e sim no recolhimento e na solidão. E antes que pareça incomum esse procedimento, vale lembrar, com Bosi, que “essas formas estranhas pelas quais o poético sobrevive em um meio hostil ou surdo, não constituem o ser da poesia, mas apenas o seu modo historicamente possível de existir no interior do processo capitalista” (BOSI, 2000, p. 165).

Se uma das facetas do mundo contemporâneo é a sua descartabilidade, a arte, embora não pretenda, traduz essa consciência, e isso significa resistir, não estar alheio. Na poesia de Persona, a metalinguagem é um dos caminhos para esse fim, como o crítico já apontou:

Dos caminhos de resistência mais trilhados (poesia-metalinguagem, poesia-mito, poesia-biografia, poesia-sátira, poesia-utopia), o primeiro é o que traz, embora involuntariamente, marcas mais profundas de certos modos de pensar correntes que rodeiam cada atividade humana de um cinturão de defesa e autocontrole. (BOSI, 2000, p. 170).

Enfim, nos poemas de Lucinda Persona aqui estudados, o escrever ora é um modo de digerir o cotidiano, ora é um hábito. Modos diferentes, mas não antagônicos de se manter no mundo (conservar-se) e de resistir através de imagens que,

como unha e carne, são cúmplices do poeta. Se falam ou silenciam, não importa. O fato é que jamais se expressam pelas palavras de ordem ou pelos lugares-comuns.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOSI, Alfredo. Poesia-resistência. In: \_\_\_\_\_. *O ser e o tempo da poesia*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRANDÃO, Ludmila. Aspectos de uma estética deleuziana. *Revista Vôte!*, Cuiabá, n.6, ed. 10, ano 7, p. 17 – 20.

COCCO, Marta. Culinária poética de Lucinda Persona: um bauete de imagens. In: LEITE, M.C.S. *Mapas da mina: estudos da literatura em Mato Grosso*. Cuiabá: Cathedral, 2006. p. 141.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Percepto, afecto e conceito. In: \_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 211-254.

\_\_\_\_\_. Conclusão e do caos ao cérebro. In: \_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 257-279.

PERSONA, Lucinda. *Ser cotidiano*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Sopa escaldante*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2001.



**DOIS ESPAÇOS DOIS MOMENTOS: "ANARQUISTAS, GRAÇAS A DEUS", DE ZÉLIA GATTAI, E "O BERRO DO CORDEIRO EM NOVA YORK", DE TEREZA ALBUES**

Leonice Rodrigues Pereira<sup>1</sup>



**Resumo:** A narradora de Tereza Albués, ao referir-se ao tempo da narração (década de 90), funde em sua narrativa recordações do ambiente e do espaço mato-grossense, onde passou a infância, com percepções do espaço de uma megalópole, onde reside nos Estados Unidos. Tratando dessa temática da "travessia" do homem de um país a outro, Zélia Gattai traz em sua obra de memória não só sua história individual, mas a história da imigração de sua família da Itália para o Brasil no final do século dezenove em busca de um espaço onde pudesse se fixar.

**Palavras-chave:** Travessia, memória, imigração.

**Abstract:** Tereza Albués' narrator, while referring to the timing (the 90's) mixes in her narration remembrances of the ambient and the mato-grossense space. That's where she spent her childhood with space perception of a megalopolis, in the United States where she lives. Concerning the man's traveling from country to country as a theme, Zélia Gattai brings in her memory piece not only an individual history but her family's immigration history from Italy to Brazil at the end of the 19's century in search of a space where they could stand.

**Keywords:** Crossing, memory, immigration.

A "travessia", o deslocamento do homem em busca de um mundo distante e diferente de onde passou sua infância constitui ação primordial na construção dos heróis ficcionais ou históricos não só da cultura ocidental, mas de várias outras culturas. A tradição literária apresenta inúmeras obras que versam sobre essa caminhada contínua do ser humano, sempre ansioso por uma "vida melhor" e diferente em um espaço distinto e desconhecido. Dessa constante caminhada do homem, emerge a significativa imagem da "terra prometida" ainda hoje presente no discurso religioso. A "terra prometida" é assimilada como um presente de Deus ao homem, para que este se propague e se dignifique conforme os desígnios divinos. A terra adquirida pelo ser humano, nos escritos religiosos, não obtém conotação apenas de aquisição de poder, de posse ou de valor utilitário (de um espaço a ser ocupado), mas um sentido de construção da identidade do homem que nela habita, pois esse constrói laços afetivos com a mesma. No que se refere aos aspectos culturais, o espaço pode apresentar características em comum com o povo que o habita. Além de assumir traços próprios do ser humano, o espaço atua sobre esse, fazendo-lhe se parecer com o lugar onde reside e vice-versa muitas vezes essa

transferência de características atinge até os animais que dividem o mesmo espaço com o homem. Como é o caso, por exemplo, dos poemas de João Cabral de Melo Neto que versam sobre temas nordestinos:

Como o rio  
aqueles homens  
são como cães sem plumas  
(um cão sem plumas  
é mais  
que um cão saqueado;  
é mais  
que um cão assassinado[...])

Depois de conhecer várias obras que abordam a temática da terra, optei pela leitura comparada das seguintes narrativas: *O Berro do Cordeiro em Nova York*, da cuiabana Tereza Albués, e *Anarquistas, Graças a Deus*, da paulista Zélia Gattai. São duas obras de memórias de cunho confessional, em que as autoras narram em primeira pessoa as lembranças da infância. Tanto uma narrativa quanto a outra não apresenta a luta do homem pela terra como enfoque principal. A escolha dessas obras se deu pelas seguintes razões: por serem obras de memórias referentes à infância das narradoras, personagens femininas;

<sup>1</sup> Professora no Campus Jane Vanini - UNEMAT - Cáceres/MT.



por suas narradoras-protagonistas já serem mulheres experientes e por já terem feito inúmeras viagens, permitindo-lhes o conhecimento da cultura de diversos países e, principalmente, por ambas tratarem do trânsito das pessoas, por longas caminhadas, de uma nação a outra.

É importante ressaltar, na abordagem apresentada por *Anarquistas, graças a Deus*, a fixação das famílias italianas Gattai e Da Col em São Paulo, no final do século XIX e início do século XX. A narradora dá enfoque ao espaço, à cidade constituída por imigrantes vindos de diversos países, especialmente da Itália. Os imigrantes eram atraídos pelas possíveis oportunidades oferecidas pelos países do “novo mundo”, que lhes representavam a “terra prometida”. Nesse sentido, a chegada dos italianos anarquistas, representados no livro pela família paterna da protagonista, com o objetivo de criarem a colônia Cecília é de grande relevância na interpretação dessa obra.

O *Berro do Cordeiro*[...] trata do “doloroso” perambular de uma família pobre no interior de Mato-Grosso e do caminhar de uma jovem mato-grossense para Rio de Janeiro e deste para Nova York. Nesse estudo comparado, uma obra completa a outra, na medida em que, na narrativa de Zélia Gattai, há o movimento de entrada de pessoas do mundo inteiro, há um século atrás no Continente Americano, e no livro de Tereza Albués esse fluxo de pessoas, no Brasil, mudou de direção, pois os brasileiros, assim como pessoas de outras nacionalidades, vão para os Estados Unidos ou outros países que lhes possam oferecer uma outra forma de vida diferente daquela experimentada no país de origem.

Nascida em 1916, fotógrafa e escritora, Zélia Gattai ocupa atualmente a cadeira 23 da Academia Brasileira de Letras, isto é, a cadeira do esposo Jorge Amado, falecido em 2002. Sendo a caçula de uma família italiana de cinco filhos, publica seu primeiro livro em 1979, *Anarquistas*[...], relatando os acontecimentos que vão desde a mudança dos pais recém-casados para um casarão velho de arquitetura italiana em São Paulo, lugar em que fora criada, até a saída e demolição do mesmo. A história da imigração presente na obra é relatada às crianças pelos adultos da família. A narrativa em primeira pessoa de caráter linear, com alguns retrocessos na narrativa bem delineados em busca de informações e esclarecimento sobre a origem dos personagens,

flui sem nenhuma surpresa para o leitor, habituado com os relatos tradicionais.

Em contrapartida, a autora mato-grossense, nascida em 1936, vinte anos mais jovem que a paulista Zélia Gattai, publica em 1995, *O Berro do Cordeiro*[...] Trata-se de uma narrativa também em primeira pessoa, mas com um discurso norteadado pelo fluxo da consciência, em que os acontecimentos do presente da narrativa, relacionados principalmente à infância e adolescência da personagem principal, vividas em Mato Grosso, vão entrecruzando com fatos de outros passados mais remotos, de momentos recentes, principalmente acontecimentos do presente e local da narração, que ocorrem em Nova York, cidade em que reside a protagonista-narradora desde a década de oitenta.

O livro de Zélia Gattai em estudo é o primeiro de uma série de vários livros de memória publicados pela autora, através dos quais relata, de forma linear, suas experiências de vida da infância até a velhice: *Anarquistas, Graças a Deus* (1979), *Um Chapéu para Viagem* (1982), *Senhora Dona do Baile* (1984), *Jardim de Inverno* (1988), *Chão de Meninos* (1988), *Casa do Rio Vermelho* (1999), *Cittá Di Roma, Códigos de Família* (2001) e *Um Baiano Romântico e Sensual* (2002), sendo este último volume produzido em parceria com os filhos Paloma Amado e João Amado. A produção desses livros de memórias foi intercalada por produções de outros gêneros: obras infantis, romance e fotografias.

A obra de Tereza Albués escolhida para análise é o quinto livro de sua produção literária que oscila entre a ficção e a memória. Além dos romances *O Berro do Cordeiro em Nova York* (1995), *Pedra Canga* (1980), *Chapada da Palma Roxa* (1991), *Travessia dos Sempre Vivos* (1993) e a *Dança do Jaguar* (2000), a autora mato-grossense publica vários contos avulsos, sendo que alguns deles são publicados pela internet.

Ao refletir sobre a questão da memória na arte literária, a partir das reflexões de Edson Santos de Oliveira, observar-se que o ato de recordar não é um ato estritamente individual, mas coletivo. Ao recordar seu passado, Zélia passa aos seus leitores uma vivência social, experiências vivenciadas por um grupo e a “visão de mundo da classe social a que pertence” (1988, p. 109).

Em meio às experiências de menina, contempladas na narrativa, surgem abordagens que denunciam a longa e rica experiência de vida

e de leitura da narradora, tanto da paulista quanto da mato-grossense. Pode-se afirmar que ambas são sexagenárias. É possível observar que a velhice é uma fase que aproxima o sujeito novamente das experiências infantis, muitas vezes dos netos. Envolvido em suas recordações, o velho se volta consideravelmente para as lembranças de sua infância. Analisando o livro de Zélia Gattai, observa-se que a mesma, por meio de suas recordações, não só descreve os acontecimentos sob o ponto de vista da personagem-menina, mas analisa-os, valorizando a perspectiva infantil.

De acordo com Ecléa Bosí (1987), na sociedade atual, o adulto está constantemente envolvido com o tempo presente, com as atividades do cotidiano, não lhe sobra tempo para recordações de seu passado e nem tem interesse por este. Já ao velho, excluído do meio social pela sociedade industrial como um inválido, o presente não lhe interessa mais. O idoso volta-se para o passado, recria-o e cultiva as suas experiências vividas, as histórias de sua família, de seus amigos, enfim, faz vir a tona as histórias de todos aqueles que, de alguma maneira, fizeram parte de sua existência. No *descompromisso* com a *produtividade* do mundo capitalista, relembra o seu passado e o transmite aos mais jovens, principalmente às crianças, também vistas pelos adultos “ativos” como elementos inúteis. Tanto o velho quanto a criança são marginalizados pelo meio em que vivem, pois não lhes é atribuída nenhuma função social. Ambos se interessaram pelo passado, pela fantasia, pelos prazeres do dia-a-dia e acabam por identificar-se, marcando presença na vida um do outro.

Tanto em *Anarquistas*[...] como em *O Berro do Cordeiro...*, ao escrever suas memórias, a personagem-narradora está separada da sua menina, protagonista da história, no tempo e no espaço.

A dificuldade em definir o tempo da narrativa de *O Berro do Cordeiro*[...] é grande, até porque esta definição é refutada pela narradora, que fala dos acontecimentos de sua infância, adolescência, juventude e até de sua vida adulta, sem colocar nenhuma referência temporal que o delimite.

[...] não há uma ordem do que veio primeiro, o tempo foi abolido, as cores da passagem vêm da emoção, da paixão com que foram ou estão sendo vivenciadas, nelas o tom e o andamento se movem frenéticos, lânguidos, delicadeza e violência conforme a natureza do momento aflorado. (p. 12).

O leitor, por meio dos conhecimentos dos fatos históricos narrados, é capaz delimitar o tempo, hipoteticamente, dos acontecimentos expressos na narrativa. Como a memória não é disciplinada racionalmente pela linha do tempo e nem pelo espaço geográfico, ao relatar suas lembranças, a narradora-personagem vai arrolando fatos que lhe afloram de modo espontâneo na mente. Os acontecimentos em Mato Grosso, Rio de Janeiro e outros lugares por onde a narradora-personagem passa são misturados aos fatos acontecidos nos Estados Unidos, local em que escreve o livro.

Esse ecletismo do tempo narrado dá à obra um ar de estranhamento por fundir acontecimentos remotos de sua infância com o vivido no tempo da narração, como se apresenta na citação seguinte: “*Sou uma criança com dois anos, choro de dor de barriga, [...] berro, ainda não sei falar, papai me carrega [...] continuo berrando. Tão alto que me ouvem nas ruas de Nova York [...]*” (p. 12).

Parece que Tereza Albuês quer revelar, por intermédio de tudo isso, como se dá a tessitura de suas memórias. Talvez possa ser uma “metamemória”. O texto traz uma forma muito natural de descrever o processo de escritura de uma obra de memória, em que as lembranças não são ordenadas de maneira cronológica e nem organizadas geograficamente. A forma como a narradora lê o passado mais distante está imbuída de suas experiências adquiridas em passados mais próximos, no momento presente, e o momento atual é percebido por ela a partir das experiências vivenciadas ao longo de sua vida. Nesse sentido, o pensamento de Halbwachs, referido por Ecléa Bosí (1987, p. 17) revela que:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui

a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

A obra *O Berro do Cordeiro*[...] está dividida em nove capítulos, correspondendo, metaforicamente, aos nove meses de gravidez da mulher, de sua mãe, já que a narradora deixa visível que uma de suas metas é desvendar os mistérios de sua existência.

Mas à medida que fui crescendo, comecei a me sentir cada vez mais solitária, refugiava-me nas leituras, buscava dentro de mim elucidação para o grande mistério da vida, por que viera ao mundo, para onde iria quando morresse, qual o sentido da existência? (p. 67).

Do primeiro ao sexto capítulo, o assunto dorsal da narrativa são os acontecimentos em Mato Grosso no período de sua infância e adolescência. No sétimo, o assunto relevante é a sua vida no Rio de Janeiro, já jovem e adulta. O oitavo capítulo descreve sua chegada aos Estados Unidos: São Francisco. O nono e último falam de sua vida em Nova York, momento do nascimento para o mundo, do corte de seu cordão umbilical com a terra-mãe. Momento crucial de contatos íntimos com outras culturas de diversas faces do Planeta.

Em *Anarquistas*..., a narrativa, composta de pequenos episódios delineados por meio de curtos capítulos, também avança acompanhando o crescimento da protagonista e as transformações ocorridas em sua existência e de sua família: *Nossa vida mudava, tudo mudava em torno da família. Em frente à casa, num terreno baldio [...] foram levantados dois sobradinhos* (p. 241).

A narradora-personagem de Tereza Albues não está preocupada em falar das mudanças do panorama onde viveu, mas sim em narrar as transformações que ocorreram consigo mesma.

Distinto do livro de Zélia Gattai, em *O Berro do Cordeiro*..., o olhar da narradora adulta se sobrepõe ao olhar infantil do personagem. A distância temporal e o conhecimento adquirido ao longo de sua existência lhe permitem não só se posicionar frente aos acontecimentos, mas analisá-los enquanto parte de um contexto. Além de apresentar um discurso crítico frente aos fatos abordados, a narradora analisa a própria obra e principalmente o ato de narrar, dando, assim, à mesma um caráter claramente metalingüístico:

Comecei a escrever em São Francisco. Meu primeiro romance traz o frescor de chuvas molhando o cerrado, as pessoas me perguntando, como é que pode, você tão longe e tão presente? [...] Mas a força que me impulsionava a passar para o papel as minhas lembranças era tão poderosa que eu escrevia até o dia clarear. Era um brotar sem fim, renascimento de fatos esquecidos, revitalização de vocabulário adormecido, que susto lindo! (p. 204).

Em *Anarquistas*..., apenas na sua conclusão, certamente por optar por uma forma de narrar de caráter tradicional, Zélia Gattai se refere ao momento de sua criação literária. Ao concluir o livro, ela revela-se preocupada com o que sua mãe diria ao ler o mesmo. *“Fico agora pensando o que diria minha mãe, se fosse viva, ao ler estas páginas...”* (p. 271).

As duas narradoras se depararam com um ambiente bastante distinto daquele em que foram criadas. Uma porque saiu de sua terra e foi perambular pelo mundo, desejando essas transformações, como acontece na obra *O Berro do Cordeiro*...; a outra, Zélia Gattai, porque não precisa sair do país para deparar-se com um ambiente bastante diverso daquele que cresceu. O próprio meio se encarrega das transformações. Transformações estas indesejadas percebida na sua atitude de reprovação ao ver o grande casarão de sua infância demolido para construção de um edifício moderno. Zélia, na verdade, sente saudades de seu passado, relata-o mais com a intenção de preservá-lo como um grande exemplo de vida.

*Anarquistas*, *Graças a Deus* e *O Berro do Cordeiro* em Nova York são dois títulos bastante sugestivos no sentido de adiantar ao leitor o conteúdo dos livros que nomeiam. Ambos trazem na carga significativa das palavras que os compõem uma ou mais antíteses.

*Anarquistas*, um movimento revolucionário de pessoas que não acreditavam em Deus, contrasta com a expressão religiosa de contentamento *Graças a Deus*. Se, de um lado, *Anarquistas*... representa a família paterna, de outro, *Graças a Deus* representa a família materna, considerando que os pais de sua mãe eram vênets católicos. Italianos de origens distintas que se uniram e fizeram parte da construção da cidade de São Paulo, como muitos outros casais oriundos dos mais diversos países. E os filhos, como a personagem-narradora, eram os novos brasileiros que surgiam naquele momento e representavam

a síntese dessa união de diferentes. Analisado o contentamento diante da vida presente no discurso da narradora-personagem, a expressão *Graças a Deus* pode representar sua postura ideológica de aceitação e conformidade diante do mundo, no tempo da narração, em oposição à rebeldia, acompanhada do desejo de uma nova ordem social, apresentada pelos membros de sua família paterna, os quais fizeram parte do movimento anarquista acontecido num tempo remoto em relação ao tempo presente da narrativa.

O *berro*, presente não só no título do livro mato-grossense, mas em todo o seu texto, apresenta o sentido de rebeldia diante das situações experimentadas pela protagonista, o que contraria o uso convencional do termo *cordeiro* que traz a idéia de obediência e de passividade.

[...] berro, tenho as faces arroxeadas, ainda não sei falar, papai me carrega e anda comigo tentando me acalmar, continuo berrando. Tão alto que me ouvem nas ruas de Nova York[...]. (p. 12).

[...] papai cada vez mais estranho, começou a falar sozinho, mais alto, berrava, às vezes numa linguagem que ninguém entendia[...]. (p. 90).

O ato de *berrar* denota a disposição da narradora-personagem em manifestar suas idéias, sua história pessoal (que traz a tona questões universais), enfim, em manifestar a cultura do seu lugar de origem, Mato-Grosso. As manifestações culturais, através da voz da narradora, podem atravessar a barreira da distância geográfica entre um espaço e outro e fazer-se conhecida universalmente. Constatação essa que pode ser exemplificada por meio dos livros da Tereza Albuês que já foram lançados no Rio de Janeiro e na França. Como o *berro* que impõe sua presença no título do livro (*O berro do cordeiro em Nova York*), ocupando a função de núcleo dentro da frase, a narradora faz questão de impor-se como protagonista na narrativa, superando os desafios e se fazendo presente num espaço (Estados Unidos), que se coloca como superior diante do mundo.

Desse modo, o sentido de oposição também se faz presente na revelação dos dois principais espaços da obra, antecipados no título do livro: O *cordeiro*, que berra, refere-se ao espaço principal da primeira infância da protagonista, o *Sítio do Cordeiro*, marcado pela insegurança e pelo medo vivenciado pela protagonista, pertence

ao passado desta. O espaço do *Sítio do Cordeiro* é personificado, conforme se apresenta no título e na narrativa, porque, além de cometer a ação de *berrar*, sua humildade e sua simplicidade enquanto ambiente são traços que também caracterizam a protagonista na infância. Há, assim, uma identificação entre a personagem e o espaço onde viveu suas primeiras experiências de vida. Já em Nova York, o *berro* se manifesta, constituindo-se, no presente da narração, o espaço imponente diante do mundo, mundo em que reside a narradora, adulta e experiente, que se coloca como vencedora. Em contrapartida, a narradora não revela nenhuma intenção de mostrar que há identificação da personagem com a cidade de Nova York, espaço esse marcado pela frieza e pelo individualismo de uma megalópole. Mesmo mostrando os aspectos negativos da vida moderna em Nova York, este é o espaço de sua vitória, de suas conquistas de uma outra vida longe de sua terra de origem. Nova York representa o ponto máximo da capacidade de transformação revelada pela narradora-personagem.

Esse potencial em se metamorfosear apresentado pela protagonista está presente simbolicamente na obra através da figura da borboleta com a qual ela se identifica.

[...] saio voando no lombo das borboletas amarelas do pantanal, companheiras que me salvam da selva de arranha-céus nova-iorquinos, na inundação do Rio de Janeiro, do terremoto de São Francisco. O meu espírito nômade me acotovelando, não agüentava vida sedentária[...]. (p. 204).

Há, na figura da borboleta, a representação da inconstância e da transformação da protagonista em *O Berro do Cordeiro*, representando a fase da *travessia* de um espaço a outro, de uma forma de vida para outra.

O caráter de *mutação* da personagem-narradora está expresso também em outras figuras de linguagem, como esta em que a narradora diz: "A unidade do eu sofre abalos; o ovo começa a trincar e não há forma de impedir infiltração na casca" (p. 103).

Em *Anarquistas...*, existem dois elementos simbólicos muito importantes: o cavalinho de alvenaria e o quadro anarquista.

A demolição da casa, espaço em que a protagonista passara o início de sua existência, da cocheira, que abrigava a oficina de carros de

seu pai por tanto tempo, e, especialmente, a queda da referida estátua do cavalinho no final da narrativa retratam o fim de um ciclo ou um período de transição na vida da personagem e na história: a passagem da protagonista da infância para a vida adulta e o fim da exclusividade do transporte de tração animal com a chegada do automóvel, resultado da industrialização. A transformação da cocheira em oficina de automóveis no começo da narrativa e demolição da mesma para dar lugar a um edifício moderno no final da história expressam a rápida modificação pela qual passava o cenário paulistano, isto é, a rápida transformação pela qual passa o mundo moderno. É o tom melancólico e saudosista que permeia o olhar da narradora evidencia uma visão pessimista da mesma em relação às mudanças ocorridas no espaço à sua volta. Essa perturbação emocional sentida pela narradora-personagem pode apontar para o conflito existencial vivenciado pelo homem moderno, proveniente não só pela rápida modificação da paisagem que nos cerca, mas em decorrência da queda dos valores tradicionais, que estruturam a sociedade.

Quando porém encontrei diante da realidade: nossa velha casa demolida, as árvores arrancadas, o cavalinho de alvenaria, de quem tanto me orgulhara, decido de seu pedestal na cumeeira, um edifício de apartamentos surgindo daquelas ruínas, senti um aperto na garganta, comecei a chorar. (p. 241 e 271).

A estátua era o objeto de desejo da personagem e o interesse desta em montá-lo expressa a sua relação de proximidade com a identidade cultural do país, constituído como a nova pátria de seus familiares, imigrantes italianos vindo para o Brasil no final do século XIX. A estátua eqüina, por referir-se na narrativa a fase da locomoção de tração animal, remete ao período histórico brasileiro anterior ao surgimento dos primeiros carros em São Paulo, ainda no início do século XX. E, desse modo, o cavalinho representa o vínculo estabelecido pela filha de imigrantes italianos com a cultura brasileira.

O desejo da personagem de imitar seus irmãos montando o cavalinho na comunheira da sua casa pode estar revelando também não só um espírito de aventura da menina travessa, mas a busca da mulher pela conquista de seu espaço no século XX e, enfim, a constituição da identidade da mulher moderna.

O outro elemento simbólico de relevância na narrativa é o quadro fixado na parede da cozinha, que o pai de Zélia herdara dos anarquistas. O quadro refere-se ao vínculo dos italianos com a cultura de seu país de origem, era o elo de ligação entre os moradores da casa com o seu passado político e histórico vivido na Itália, como Zélia adulta faz questão de observar: “Wanda não percebia que o quadro não era preso à parede por pregos mas, sim, por raízes? Raízes que vinham de uma Itália distante, as raízes de nossa família?” (p. 254).

Esses símbolos no livro de Zélia representam, então, a constituição de uma nova cultura brasileira, composta por elementos locais mesclados por traços culturais oriundos dos mais diversos países pelo processo de imigração. Tanto os imigrantes deram uma nova face para São Paulo como foram modificados pela cultura do país onde se instalaram.

De forma semelhante ao que acontece em *Anarquistas* [...], em *O Berro do Cordeiro* [...], o imigrante brasileiro nos Estados Unidos, representado na figura da protagonista, é modificado pela cultura daquele país, e, em contrapartida, contribui para a construção de uma nova cultura no espaço em que habita, por meio de suas memórias e dos seus costumes.

De certa forma, a relação estabelecida pela personagem de Tereza Albuês com os espaços em Mato-Grosso, por onde perambula na infância, a qual é marcada pelo sentimento de medo e insegurança, define como se constituirá a relação com a protagonista e com o espaço percorrido na fase adulta em Nova York em outras partes do mundo. Esse constante perambular experimentado menina juntamente com sua família pode estar figurado no próprio entrelaçar dos fios narrativos, na medida em que o foco narrativo não se atém em nenhum espaço, ora está em Nova York, ora está no Rio de Janeiro, ora está em Mato Grosso, ora está em São Francisco. O espírito “andarilho” está não só nas ações da personagem, mas também nas atitudes como narradora, que não consegue se fixar em um único fato ou lugar.

Usando de uma linguagem figurada, é possível afirmar que o foco narrativo no livro de Tereza Albuês se move no espaço como move os pés da personagem amedrontada sobre o chão trêmulo do pantanal, onde seu pai fora submetido ao trabalho escravo. Por outro lado, a tranquilidade e proteção do casarão antigo, onde Zélia passara

a infância no seio de uma família bem estruturada, vai marcar também a linearidade como os fatos estão colocados na narrativa, à fluidez e a leveza presentes no discurso da narradora em *Anarquistas...* Em suma, tanto numa obra quanto na outra a relação estabelecida na infância pelas protagonistas com o meio vai ser muito importante para determinar a forma de relacionamento das mesmas com os espaços e ambientes na vida adulta (Cf. BACHELARD, 1990, p. 23-51).

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AGUIAR, Joaquim Alves de. *Espaço da memória: um estudo sobre Pedro Nava*. São Paulo: Fapesp, 1998.
- ALBUES, Tereza. *O berro do cordeiro em Nova York*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- ALVIM, Zuleika Maria Forcione. O Brasil Italiano (1880 – 1920). In: FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América*. São Paulo: EDUSP, 1999. p. 383-417.
- ARRIGUCCI, Davi Jr. Móbile da memória. In: \_\_\_\_\_. *Enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221, v.1. (Obras Escolhidas).
- BOSI, Ecléa. Memória-sonho e memória-trabalho. In: \_\_\_\_\_. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: Edusp/T.A. Queirós, 1987. p. 43-70.
- CÂNDIDO, Antonio. Poesia e ficção na autobiografia. In: \_\_\_\_\_. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987. p. 51-69.
- CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. O poder do mito. In: FLOWERS, Betty Sue (Org.). Tradução de Carlos Felipe Moisés. 22. ed. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- GATTAI, Zélia. *Anarquistas, Graças a Deus*. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- OLIVEIRA, Edson Santos de. O tear da memória em *Infância*. In: \_\_\_\_\_. *O eixo e a roda: memorialismo e autobiografia*. Belo Horizonte, 6 (3) 105-120, jul. 1988.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *História da literatura de Mato Grosso: século XX*. Cuiabá: UNICEN publicações, 2001.
- MORSE, Richard M. *Formação histórica de São Paulo: de comunidade à metrópole*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- NAVA, Pedro. *Baú de ossos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Balão Cativo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- SEVECENKO, Nicolau. Os maquinismos de uma cenografia móvel. In: \_\_\_\_\_. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 83 - 151.





## LICENÇA POÉTICA PARA ENTRAR NA “MESQUITA” DE HAROLDO DE CAMPOS: O CULTO DA LEITURA

Maria Heloísa Martins Dias<sup>1</sup>



**Resumo:** Focalizar os procedimentos de construção da linguagem presentes em “Mesquita”, poema de Haroldo de Campos (Crisantempo, 1998), instigadores da relação texto-leitura, eis o propósito deste artigo. A freqüentação à poesia haroldiana, qualquer que seja o recorte de sua produção, é sempre uma experiência desafiadora, em virtude da atualidade de sua “poética sincrônica”.

**Palavras-chave:** Haroldo de Campos, poesia contemporânea, intertexto, temporalidade.

**Abstract:** This paper aims at focusing on the procedures of language construction, which stimulate the relation between text-reading, present in “Mesquita”, a poem by Haroldo de Campos (Crisantempo, 1998). The frequentation to Haroldian poetry is always a challenging experience due to the contemporaneity of his “synchronic poetics”.

**Keywords:** Haroldo de Campos, contemporary poetry, intertext, temporality.

### Mesquita

pássaros entram  
em vôo esfuziante  
na penumbra da mesquita

a memória da  
cúpula dourada  
migrou para  
arabescos e  
vitrais:  
onde a voz escrita do corão  
resplandece em fiorituras

no chão alfombrado  
um céu reverso –  
vermelho escuro  
vermelho mais claro  
vermelho e ouro –  
de tapetes que  
rezam:

por vozes multifluentes  
algaravia de arabescos (Crisantempo, 1998)

(VÁRIOS, *Poetas na Biblioteca*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2001. p. 48)

\*\*\*

A escolha de um poeta para que sua obra seja focalizada pela leitura crítica certamente se

apóia em motivos pessoais, dos quais não há como fugir, mas esses se somam a outros critérios, situados em parâmetros de natureza essencialmente literária. Para além do gosto pessoal, da homenagem, das afinidades eletivas, enfim, o que decisivamente conta nessa escolha é o peso da poesia eleita: é por esta se impor como um corpo denso, impactante e sedutor, ou, como queria João Cabral de Melo, por boiar no papel como pedra a ser deglutida com cuidado e atenção aos riscos é que a poesia exhibe sua qualidade e merece ser examinada. Neste caso, o poema “Mesquita”, de Haroldo de Campos, se oferece ao leitor como um espaço poético que se abre à freqüentação, mas fecha em seu interior as pistas para a captura de sua construção, conservando as chaves de sua arquitetura simultaneamente acolhedora e refratária.

Se quisermos partilhar das *Paixões* de Jacques Derrida em relação ao ato crítico, podemos dizer que o poema a ser analisado é uma “oferenda oblíqua”, pois toda oferenda jamais é uma coisa simples, já é um discurso, início de uma simbolicidade (1995, p.7). A melhor resposta para se dar conta desse discurso é a não-resposta, ou melhor, é o caminho sinuoso e tautológico, transitivamente intransitivo, de construção de possíveis sentidos. Quem se dispuser a participar dessa aventura singular, está convidado.

Interessante observarmos que o poema de Haroldo de Campos faz parte de seu livro

<sup>1</sup> Professora na UNESP- Departamento de estudos Lingüísticos e Literários.



*Crisantempo*, de 1998, título que já nos provoca o aguçamento da percepção (ou a desequilibra do habitual?) graças à estranha sobreposição de dois signos – crisântemo e tempo – resultando esta insólita realidade: uma flor que atravessa os tempos e os limites de sua natureza própria, transformando-se num corpo novo, em que o familiar se metamorfoseia para adquirir outras funções, como a de deslocar a tonicidade habitual do crisântemo para outros tempos e lugares... E que flor é essa para atuar como título de uma obra a não ser figurando como metáfora?

Quem conhece o projeto poético de Haroldo de Campos não pode deixar de perceber aí, assim como em toda sua obra, o senso profundo de uma consciência artística que enlaça tradição e modernidade, substrato erudito e desvio formal libertador. É por essas vias que sua poesia deve ser percorrida, respeitando-se, claro, o contexto específico de cada livro. Tal caminho significa lidar com o jogo tensivo da (i)legibilidade ou, voltando a João Cabral, experimentar a degustação indigesta dos grãos segregados pela linguagem, um sabor custoso de leitura. É como penetraremos na “Mesquita” haroldiana.

\*\*\*

A atenção deve repousar no título do poema, afinal, pórtico para a entrada no texto e dotado de singularidades. Observe que não é **a** mesquita, mas apenas o nome sem quaisquer determinantes, o que cria duas margens possíveis de leitura. Se, por um lado, o nome aponta para um espaço que tem sua história e, portanto, um contexto de significação codificado por essa tradição, a do templo maometano, por outro lado, a ausência da determinação solta o nome no espaço da página, desprendendo-o de amarras definidas, seja do código religioso, seja da cultura de que se origina. Existindo como signo autônomo, o espaço nomeado reclama do leitor a busca de outros sentidos e relações que o poema irá, certamente, desenvolver em seu percurso.

Ao lermos os três primeiros versos, acentua-se a sensação de esvaziamento do conhecido ou de uma memória cultural, a qual toma outra forma. Note-se que, contrariamente à expectativa de uma presença de fiéis ou de ocupação humana desse espaço de culto, são pássaros que entram, sendo caracterizados por um animismo em nítido contraste com a condição do ambiente: a euforia

das aves com seu “vôo esfuziante” antagoniza com o recorte obscuro em que imerge a mesquita. É como se tal desacordo fosse já o anúncio de um deslocamento temporal provocado pela consciência inquieta do poeta, sujeito moderno não mais acomodado à serenidade confortadora desse antigo espaço de culto. Só mesmo despovoando a mesquita ou deixando que ela se preencha de seres inesperados e animados por outro espírito é que vale a pena, parece, cultuar tal antigo. Ou, por outras palavras: é preciso trazer essa imagem espacial para outra configuração, a do espaço poético, em que o desconcerto é a nota dominante.

Mas também surgem outras possibilidades para interpretarmos o que a primeira estrofe nos sugere com sua construção. Note-se, por exemplo, como os versos vão se alongando em sua métrica (4, 6 e 7 sílabas), como se tal gradação e variação nos acentos ou cesuras espelhassem uma espécie de dinamismo eufórico, “esfuziante” a contagiar a linguagem, apesar da penumbra referida ao espaço. Ou seja, o vôo, não já dos pássaros, mas o que a escrita poética vai traçando para abordar o objeto, confere a este uma aura que o revitaliza, retirando-o de sua imobilidade e quietude. É significativa, nesse sentido, a força do tempo verbal em “entram”, presente que atualiza mais ainda o movimento.

\*\*\*

Não é por acaso, portanto, que a segunda estrofe se configure com uma extensão bem maior que a primeira, pois o alçar ou voar do imaginário pelo poeta (e pelo leitor) está dando resultados com seu ato criativo. Lançado o estranhamento no início do poema, o texto se permite operar livremente com a memória, não propriamente para recuperar imagens passadas ou seu sentido histórico, original, mas para transformar esse sentido em processo de ressignificação pelo olhar poético em movimento. É em virtude da focagem singular operada pelo poeta que se torna possível a migração da memória que, em seu deslocamento, atua como verdadeiro caleidoscópio em que vão se compondo pequenos fragmentos coloridos, “arabescos e / vitrais” (vv 4 e 5) – eis as imagens captadas pelo sujeito poético em meio ao gesto migratório com que passeia pelo espaço recortado/recordado: “a memória da / cúpula dourada / migrou para / arabescos e / vitrais:”.

Os versos curtos e ligados pelo encadeamento sintático ficam constelados numa construção circular, adequada para figurativizar a própria composição em mosaico. E, se a primeira estrofe termina com a presença de sons fechados, obscurecendo o espaço focalizado – “na penumbra da mesquita” –, na segunda despontam sons abertos em signos marcados pela reiteração do **a**: a/ memória / da / dourada / para / arabescos / vitrais. Mas há também a “cúpula”, como a não permitir que a abertura seja completa, signo intermediador entre o aberto e o fechado, o alto e o baixo, o céu e o chão.

Antes de continuarmos, uma ressalva. É sempre arriscado associarmos sons a determinadas sensações atribuindo-lhes sentidos em função de “convenções” previsíveis e impressões subjetivas, por isso a análise da camada fônica deveria ser maleável à vinculação com outros procedimentos formais e nunca se cerrar no isomorfismo fácil. Lembrando as lúcidas colocações de Alfredo Bosi (1977, p.51) sobre essa questão, a “corporeidade interna e móvel da matéria verbal torna relativa, mediata, simbólica, jamais icônica, a representação do mundo pela palavra”, o que nos leva a reconhecer que o isomorfismo tem limites.

O ritmo encadeado pela pontuação nos versos, desde o início do poema, é quebrado pelos dois pontos após “vitrais” (verso 8). Somos, então, tentados a questionar: por que a pausa nesse momento? O que se enuncia após essa parada? Que funções desempenha o sinal de pontuação?

Uma das respostas, provisória e instável como todas as outras (ou, de acordo com Derrida, uma não-resposta...) assinalaria nessa parada a abertura de um tempo para que se possam fruir, como ato suplementar, as imagens pintadas nos vitrais, portanto, é como se o poeta emprestasse seu caleidoscópio para que o girássemos por nossa conta. Suspensão do objeto/poema, mas não do ato interpretativo do olhar crítico. Acontece que, realizada ou não a fruição dos vitrais (e arabescos) pela leitura, o tempo do poema ou sua historicidade interna enquanto processo de escrita deve continuar, retomar seu ritmo. Assim, nos deparamos com os dois últimos versos da segunda estrofe – “onde a voz escrita do corão / resplandece em fiorituras” – que afinal inscrevem a possibilidade de mais uma resposta para a questão colocada sobre a pausa gerada pelos dois pontos. Desenha-se uma função explicativa para os versos anteriores, por meio da qual se

sobrepõem duas linguagens, a plástica e a verbal: os vitrais e arabescos traduzem em seu corpo pictórico o que a escrita contém no livro sagrado, o corão. A escritura resplandece em fiorituras. O verbo fez-se imagem e esta corporificou-se na carne do signo: “fiorituras”. A fala das sagradas escrituras, seja como voz ou texto, se converte em imagem vista graças, afinal, ao poder mágico da palavra poética, criadora de signos e portadora de sentidos só capturáveis pela conjunção de escrita e leitura.

No termo “fiorituras”, escolhido a dedo pelo poeta como se apanhado com cuidado num livro de raridades ou decorado com iluminuras, a memória associativa do leitor cumpre o seu trabalho criativo. Fiorituras é um signo que nos reporta a outros, seja pela rima, seja pelo sentido: escrituras, iluminuras, gravuras, pinturas etc, etc. Pois é justamente essa possibilidade desdobrada pela leitura, esse suplemento como ato compositivo de outros signos para “ornamentar” o que já foi dado, é esse o sentido verdadeiro que está contido em “fiorituras”: acessório ornamental, complemento. Assim como o corão (ou Alcorão), livro sagrado dos muçulmanos e palavra de origem árabe com o sentido etimológico de o que deve ser lido, digamos que as “fiorituras” contêm o sentido de *tudo que couber nessa composição poética*, tecido feito de signos e procedimentos a serem fruídos pelo leitor. É por isso que um verso como “resplandece em fiorituras”, o último da segunda estrofe, não faz apenas alusão às pinturas vistas no interior da mesquita mas, principalmente, aponta para essa outra “pintura” que o texto vai fazendo aflorar em seu trabalho poético: nomear imagens, modular ritmos, criar estranhamentos, deslocar a percepção, aproximar sonoridades, distribuir acentos. Tudo isso são “fiorituras” na escritura da poesia.

É justamente por se constituir como espaço aberto ao seu próprio trabalho com as fiorituras que o poema se permite escrever corão com minúscula, distanciando-se, assim, da convenção e trazendo o nome próprio para o terreno livre da matéria poética.

\*\*\*

A terceira estrofe põe em relevo o movimento descendente que o olhar do poeta vem traçando em seu texto. O vôo dos pássaros, a parada na cúpula, a passagem para vitrais e arabescos, a

descida aos tapetes. Os sete versos dessa estrofe centram-se no plano inferior, destacado por expressões como “chão alfombrado”, “céu reverso”, “tapetes”. Antes de analisarmos as imagens contidas nesse momento do poema, vale a pena determos nosso olhar na métrica aí modulada. São versos de cinco sílabas, com exceção do segundo, “um céu reverso” (4 sílabas) e do último, “rezam”, composto apenas de uma palavra. A impressão que nos fica dessa recorrência métrica, embora em dois momentos quebrada (que logo comentaremos), é a de uma projeção plástica que acentua os seus reflexos para o olhar, fixando-o nesse espaço cromático que vai matizando (e metrificando) a cor vermelha: “vermelho escuro / vermelho mais claro / vermelho e ouro”. É como se a penumbra do início do poema, infiltrada pelo gesto poético da escrita, desanuviasse a obscuridade e fosse se abrindo para abrigar a luz colorida que os signos projetam no espaço textual. Por outras palavras, é como se os vitrais antes mencionados reaparecessem, agora, sob a forma concreta do fazer da linguagem em seu curso, espelhando ou performatizando a gradação no próprio discurso poético. Aqui, novamente, o caleidoscópio giratório do poeta retoma seus movimentos.

Mas, como dissemos, o segundo verso, com apenas duas sílabas métricas, corta a seqüência dos outros em redondilha maior. Não estaria esse verso, justamente o que contém o “céu reverso”, destacando a passagem do alto para o baixo, ou melhor, registrando a diferença de planos, revertendo as posições nessa focalização do espaço interior, daí a diferença métrica?

Quanto ao último verso, constituído apenas do verbo “rezam”, ele tem seu sentido na unidade que compõe com o anterior, onde se encontra o sujeito para a ação. Lidos em conjunto (“de tapetes que / rezam”), os dois versos resgatam a sintaxe, mas tal resgate não atende ao efeito provocado pelo signo final colocado isoladamente. Algumas possibilidades podemos levantar em relação a esses versos. São tapetes que rezam, ou seja, “traduzem”, em seus desenhos e cores, um “texto” conhecido: o da cultura que os fabricou e que permite identificá-los como a ela pertencentes. A reza, portanto, não se prende ao ato próprio do ritual religioso, ao contrário, tem seu sentido ampliado, pois legitimado pela personificação e pelo efeito plurissêmico instaurado nos signos pela ressignificação operada pelo poeta no trato com

a memória que vai construindo o poema. Assim como os vitrais e arabescos traduzem a escrita do Corão, os tapetes traduzem com suas imagens os sentidos e motivos cultuados pela cultura árabe. Acontece que nessa tradução, atendendo ao propósito do poeta tal como ele acredita e realiza em suas obras, não há apenas obediência ou reflexo do original, pois as vozes são “multifluentes” e a “algaravia de arabescos” cria um embaralhamento ou desvio, como convém à atitude tradutória – uma “reza” totalmente irregular, descrente e infiel em relação à fonte.

É por conta do substrato erudito que o poeta resgata o termo de origem árabe – algaravia – etimologicamente significando “língua árabe”, para lhe dar a extensão que o nome acabou adquirindo: linguagem confusa, de difícil entendimento. Logo, a tradução que o poeta faz desse espaço sagrado conjuga transparência e opacidade. Tal como o faz toda poesia: seu dizer, com ou sem fiorituras, nunca se faz sem obliquidade, ou para recuperarmos Derrida, é uma oferta que recusa a imediatez e facilidade de sua captura.

Os dois versos finais, configurando-se como o pórtico com que se fecha a “Mesquita”, não apenas explicitam essa profusão indistinta e plural de falas a reinarem no espaço de culto, como também acentuam a multilingüência, isto é, um escorrer de vozes outras, não só as do local focalizado. Não seriam essas “vozes multifluentes” (penúltimo verso) as inúmeras possibilidades de leitura criadas a partir desse espaço babélico e que com ele dialogam? Ou então, tais vozes não estariam aludindo à pluralidade de culturas abrigadas no culto ecumênico (des)sacralizado pelo espaço da poesia? Não é, portanto, gratuita a presença dessa imagem de multilingüismo no final do poema, aludindo à conjunção de várias linguagens: a de uma cultura antiga que o poeta recupera, por via da memória, para inscrevê-la em seu tempo atual; a que o texto realiza em seu corpo, ao operar com sons e imagens cuidadosa e intencionalmente escolhidas para atenderem ao funcionamento poético do discurso; a que os leitores experimentam no contato com esse poema para poderem fruir os arabescos e traduzir seu sentido.

Enfim, podemos sair da “Mesquita” com nosso mundo interior mais reconfortado, menos pela fidelidade ou cumplicidade sagrada com o culto por ela inspirado, e muito mais pela vivência de

outro culto: o da persistência ou freqüentação atenta, pedregosa e paciente que a análise nos permitiu. Novamente, João Cabral: “para aprender da pedra, freqüentá-la.” (“Educação pela pedra”).

\*\*\*

Como o ato de leitura é também ampliação de horizontes, olhar que se desdobra para além do texto buscando projetá-lo em outros campos de saber, a fim de legitimá-lo como prática discursiva polissemicamente abrangente, cabem agora algumas reflexões sobre o poeta Haroldo de Campos e sua obra.

Relacionar o poeta brasileiro ao Concretismo, movimento poético de vanguarda da década de 50, é inevitável, embora não sirva como pressuposto para análise do poema em questão, conforme procuramos demonstrar. “Mesquita” não é um poema concreto, até porque faz parte de uma obra surgida muitos anos após a eclosão desse movimento, já numa fase de total amadurecimento do poeta em sua trajetória literária. Porém, mesmo que mais de quarenta anos tenham se passado desde o surto concretista até o momento da publicação de *Crisantempo*, há traços conquistados por aquele movimento que irão permanecer na sua poesia, evidentemente já descartada a ortodoxia caracterizadora da vanguarda concretista e expressa em obras como: *O Â Mago do Ô Mega* (1955), *Fome da Forma* (1958), *Servidão de Passagem* (1961), *Variações Semânticas* (1965). Desse modo, a exploração do corpo verbal, concreto, da linguagem entendida na sua materialidade significativa é marca de uma poesia que se concebeu sempre como “geométrica, densa, permutável, cinética, aberta, auto-referencial”, no dizer de Inês Depré (1997).

Por outro lado, há também uma via que demarca sua obra poética, na verdade, complementar e em diálogo com a fixação pelo concreto – a herança barroca – que, no poeta moderno, se transfigura em neobarroco (termo complexo e problemático que não cabe aqui discutir) do qual a melhor realização é sua obra *Galáxias* (1976). Conjugando essas duas vertentes, a obra poética de Haroldo de Campos exhibe seu arrojado projeto em que “ser ‘concreto’ é optar por um tipo de poesia não antinômico à visão barroca, aberta, onde as figuras de tema, isomorfas às figuras do signo, são também figuras da vida” (OSEKI-DEPRÉ, 1997, p. 9).

Acontece que um terceiro viés se acrescenta a esse “concreto barroco”, expressão usada por Augusto de Campos para se referir à poesia de Haroldo. Trata-se de uma dimensão ou “razão antropofágica” com que o próprio poeta conceitua a cultura brasileira. Rejeitando os limites espaço-temporais circunscritos ao provincianismo e ao subdesenvolvimento patentes na visão colonialista, Haroldo de Campos redefine a literatura (e cultura) brasileira em termos dialógicos e dialéticos, do ponto de vista histórico. Por essa ótica não nacionalista e sim aberta à incorporação da diferença, o poeta transforma o espaço da poesia num programa constelar, onde cabem a reconstrução da tradição, o jogo paródico, a ruptura com o linear etc. É nesse espaço constelado de fontes diversas, em que se cruzam reflexos e fios de diferentes culturas, que um poema como “Mesquita”, como analisamos, parece se situar. Revisitar os clássicos, os chineses, os japoneses, trovadores provençais, escritores barrocos, modernistas, tropicalistas... tudo faz parte de um tecido que serve de fundamento à nossa cultura; cabe ao poeta “tecer os fios da aranha poética que irão persistir – e alicerçar a própria cultura presente – através dos tempos” (OSEKI-DEPRÉ, 1995, p. 11). Eis o trabalho de “transcriação”, ou seja, de uma permanente tradução criativa “que se propõe como operação radical”, segundo o próprio Haroldo.

Radicalismos à parte, o que nos interessa enquanto leitores de sua obra, assim como a de qualquer outro grande poeta, **não** é tomar esse percurso histórico-literário como pressuposto ou condição determinante (determinadora) para a análise de seus poemas. Como vimos, a poesia é um corpo que erige os seus próprios pilares de sustentação ou uma arquitetura singular que reclama nossa focagem atenta. Depois, sim, fica aberto e livre o espaço para estabelecermos relações contextuais mais amplas, em busca de outras paragens e linguagens.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CAMPOS, Haroldo de. *Mesquita*. In: VÁRIOS. *Poetas na biblioteca*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2001. p. 48.



DERRIDA, Jacques. *Paixões*. São Paulo: Papyrus, 1995.

OSEKI-DEPRÉ, Inês. Haroldo de Campos ou a educação do sexto sentido. In: \_\_\_\_\_. *Melhores poemas: Haroldo de Campos*. 2. ed. São Paulo: Global, 1997. p. 7-12.

**Resumo:** Este artigo constitui um estudo sobre os textos que compõem o Livro de pré-coisas, do poeta Manoel de Barros. Nas narrativas de Barros o teor lírico e o ritmo abrem caminho para a integração entre texto e imagem, que resultam em nova essência do fazer poético.

**Palavras-chave:** Livro de Pré-coisas, Manoel de Barros, imagem, símbolo.

**Abstract:** This article is about a research of the text which belongs to the Livro de pré-coisas by the poet Manoel de Barros. In Barros narratives the lyric and rhythm contents open way to the integration between the text and the image that result in a new essence of the poetical making.

**Keywords:** Book of pré-coisas, Manoel de Barros, image, symbol.

Os textos que compõem o Livro de pré-coisas, de Manoel de Barros, rompem com a estrutura fixa da prosa e da poesia, por isso é pertinente lembrar Octavio Paz (2003), para quem é possível encontrar obras que, apesar de serem escritas em prosa, possuem várias características comuns aos textos poéticos:

Libros como Los cantos de Maldoror, Alicia em el país de las maravilhas o El Jardín de senderos que se bifurcam son poemas. En ellos la prosa se niega a sí misma; las frases no se suceden obedeciendo al orden conceptual o al del relato, sino presididas por las leyes de la imagen y el ritmo (p. 92).

É a partir da aglutinação do texto narrativo e da poesia que se chega a uma nova composição, no caso, a prosa poética. Ao analisar a obra de Manoel de Barros, percebe-se que tanto os seus poemas quanto a sua prosa poética possuem uma linguagem que resulta num jogo de significantes. A pujança, a (des)construção da forma nos textos que compõem especificamente o Livro de pré-coisas demonstra a liberdade e a transcendência da linguagem puramente descritiva, objetiva, esta última característica das narrativas que primam pela simples retratação dos espaços e personagens. Vale ressaltar que esse não é um resultado alcançado apenas por Barros, é o

caminho de outros escritores a partir de 40, como Guimarães Rosa, por exemplo.

No Livro de pré-coisas, o oitavo do poeta<sup>2</sup>, o projeto estético-poético que toma conta das narrativas apresenta, da estrutura ao conteúdo, uma marca da transgressão do autor.

Aos olhos do leitor é apresentada uma prosa poética que relata o movimento da vida no Pantanal, seu ecossistema, como também apresenta personagens tipicamente pantaneiros. O livro está dividido em quatro partes. Para acompanhar o leitor nessa viagem, Barros utiliza um narrador, um eu-lírico, que tem como ofício revelar toda a transmutação da fauna e da flora nesse local. No âmbito dessa apresentação, o narrador, na primeira parte intitulada "Ponto de partida", mais especificamente no texto "Anúncio", deixa claro o seu propósito:

Este não é um livro sobre o Pantanal. Seria antes uma anunciação. Enunciados como que constativos. Manchas. Nódos de imagens. Festejos de linguagem.

Aqui o organismo do poeta adoece a Natureza. De repente um homem derruba folhas. Sapo nu tem voz de arauto. Algumas ruínas enfrutam. Passam louros crepúsculos por dentro dos caramujos. E há pregos primaveris...[...] (p. 9, grifo meu).

<sup>1</sup> Professora Mestre em Estudos Literários e Culturais – Departamento de Letras/Unemat/Cáceres.

<sup>2</sup> Essa obra teve a primeira edição publicada em 1985 pela Philobiblion (RJ), com capa de Fernando Freitas sobre detalhes de quadro de Juan Miro.

Ao dizer que não se trata de “um livro sobre o Pantanal”, o narrador procura mostrar ao leitor que o mesmo não deve esperar uma abordagem referencial desse ambiente. E, na seqüência, ao afirmar que “seria antes uma anúncio”, ele parece preparar o leitor para o que há de vir. São anunciadas “manchas”, “nódoas de imagens” e “festejos de linguagem” para celebrar de maneira estranhada o estado poético. E a natureza é transfeita pelo organismo do poeta. Ela se instaura como unidade imagética, em perfeito estado de ebulição. Sinestésias surgem em um espaço de surrealidade: “sapo nu tem voz de arauto” (símbolo metonímico da proclamação), “ruínas enframam” (a metamorfose anunciada), “louros crepúsculos por dentro dos caramujos” (a visão tátil personificada prepara o entardecer), finalizando o trecho com a pungente expressão surreal “pregos primaveris”.

Com tais enumerações, o eu-narrante mostra uma busca que o levará às “pré-coisas”. Para compreender melhor o que significa essa expressão, é importante compreender o significado da palavra “coisa”.

Pode-se pensar que “coisa”<sup>3</sup> é o existente, o evidente, o que se coloca diante dos olhos, um objeto inanimado, a realidade. Nesse caso, podem-se ver as “coisas” e lhes dar nomes. Isso faz com que tanto a nomeação quanto as próprias coisas despertem muito interesse em filólogos, lingüistas, filósofos e poetas.

Isaac Epstein (1986, p. 37) faz uma discussão sobre os signos imotivados (arbitrários) e motivados. Ele questiona se há, no caso da linguagem verbal, relação entre os nomes e as coisas. Segundo o autor, essa é uma questão antiga, posto que Platão, em um de seus diálogos, o *Crátilo*, descreve como Hermógenes e Crátilo pedem opinião de Sócrates sobre se os nomes são dados arbitrariamente às coisas ou se há alguma correspondência entre a realidade que designa o mesmo objeto. Para Hermógenes, não há nenhum princípio para nomear as coisas senão o acordo mútuo. Para Crátilo, os nomes são naturais e não fruto de uma convenção. No entendimento de Sócrates as coisas são nomeadas levando em conta certos fatores motivadores e não arbitrariamente, enquanto que para Epstein (Ibid., 38), “mudar nomes arbitrariamente é atributo de quem tem a

posse exclusiva dos objetos nomeados; o sentido das palavras pertence a quem manda”.

Nicola Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia* (2000), informa que alguns filósofos entendem a palavra “coisa” como representação ou idéia, ou um complexo de representações ou de idéias. Para Heidegger (apud CASTRO, 1991, p. 86), a “coisa” ganha ser e existência pela palavra e pela linguagem, é a palavra que traz as “coisas” ao mundo. Ele afirma que a “coisa” traz em si as dimensões do céu e da terra, dos mortais e dos divinos, tudo graças à palavra. Tem-se assim a compreensão e a revelação da coisa e por isso a interpretação fundamenta-se não a partir do sujeito, mas da realidade da própria coisa.

Manoel de Barros, além de trazer muitas “coisas” para o seu poema, também faz uso freqüente desse vocábulo. Observando seus versos, é perceptível uma relação de materialidade e imaterialidade na representação, uma tentativa de aproximar essas partes, palavra e coisa, o que, afinal, é a busca de toda poesia. Ele caminha, de certa forma, em sentido contrário às teorias que afirmam: “a palavra não é a coisa”, como observa Hayakawa (1972, p. 35).

A palavra do poeta materializa literariamente as coisas e projeta imagens. No seu mundo verbal, há semelhança entre a linguagem e o mundo exterior. Indo além, na extrema singularidade do seu fazer poético, surgem palavras que aparentemente ainda não adquiriram o estatuto de símbolo, que ainda não se semantizaram a ponto de formar um contrato ou convenção na designação do existente, no contexto do universo pantaneiro, que é, em grande parte, o seu universo poético. Ou seja, na poética de Barros há coisas que se formam graças à palavra que cria imagens do que ainda não está materializado na existência. O resultado disso é a constituição de palavras que aceitam várias associações, que se tornam brincadeiras feitas com letras, como os “festejos de linguagem” e as “nódoas de imagens”. O próprio poeta admite “Gostava de desnomear: Para falar barranco, dizia: lugar onde avestruz esbarra” (BARROS, 1993, p. 18).

É no ambiente familiar que o eu poético utiliza, como material para o seu trabalho, sapo, homem, pantanal em relações inusuais. Em face disso,

<sup>3</sup> Foi desconsiderado aqui o amplo uso que essa palavra adquiriu em nossa língua, assumindo a função de categorias gramaticais diversas.

observa-se a implantação de outros materiais lingüísticos, de extratos culturais, que originam um processo, no qual mesmo que o significante esteja ausente não se perde o significado.

Esse modo de fazer poético em Barros remete-nos às teorias de Severo Sarduy, quando trata dos conceitos de metáfora e proliferação. Para Sarduy, esse processo

[...]é o que consiste em obliterar o significante de um determinado significado, mas sem substituí-lo por outro, por mais distante que este se encontre do primeiro, mas por uma cadeia de significantes que progride metonimicamente e que termina circunscrevendo o significante ausente, traçando uma órbita ao redor dele, órbita de cuja leitura – que chamaríamos de uma leitura radical – podemos inferi-lo. (apud SILVA LEITE, 2004, p. 20).

Nesse contexto são percebidas certas associações que podem se caracterizar com o que Sarduy denomina “significante ausente”: “No garfo da árvore seca uma casa de amassabarro!” (LPC, p. 64). O vocábulo “garfo” é signo constituído de um caráter significativo a partir da relação entre o jogo das palavras “garfo” e “galho”. Aqui, o significado se constrói mediante a motivação externa da língua, pois, ao contrastar “garfo” numa cadeia paradigmática com “galho”, percebe-se a substituição de /lho/ por /rfo/. Essa associação permite fazer uma analogia de sentido entre as duas palavras. Além dessa analogia sonora, há o fato que tanto garfo como galho possuem hastes compridas, de pontas, o que os tomam semelhantes quanto à forma física, ou seja, “garfo” remete ao significado conceitual de “galho”.

Os versos de Barros brincam com a sintaxe e a formação de palavras e atribuem, às vezes, uma significação inversa da conceitual. Nesses versos, os significantes não têm a obrigação de remeter a algum significado. Os versos manoienses corrompem a sintaxe da significação. O que importa, para a linguagem desse eu, é o que está na origem. Mas o poeta não pára aí. Ele valoriza muito o que ainda será criado. “As coisas que não existem são mais bonitas”. O que há de mais bonito é o que está na origem de tudo. É o Éden de novo, onde a palavra e a imagem se formam” (BARROS, 1993, p.8). Por isso, no cerne do *Livro de pré-coisas* está o anseio para ter no texto poético a palavra, que dá a idéia de contigüidade.

Na proclamação desse mundo “pré-coisal”, Barros, em sua prosa poética, utiliza palavras que podem significar coisas diferentes,

que são reorganizadas através dos sons, das letras, que podem representar coisas por similitude. Esses recursos criam outras palavras, outros modos sintáticos, assim como também a palavra inaugural, a “despalavra”. Estas conduzem o conhecedor dessa poética a um novo mundo. Para ler essa prosa poética é preciso desligar-se dos sentidos restritos da palavra e aderir ao sentido metafórico da linguagem:

Como o poeta, também o leitor de poesia precisa descer uma escada submarina, se despedir da familiaridade dos significados conhecidos para aprender a respirar sob a água densa dos sentidos metafóricos entrelaçados, obscuros, mas genuínos. A recompensa é a descoberta de uma nova dimensão da linguagem: menos utilitária, menos corriqueira, hermética, [...], mas preciosa em sua recusa da simplicidade óbvia e desgastada. (ANDRADE, 1996, p.139).

Manoel de Barros, mesmo quando usa palavras simples, apresenta algo novo que concede às palavras a condição de dizer e revelar o mundo e as relações que nele existem. Na concepção de Bachelard (1989, p. 203), “todas as palavras são chaves do universo, do duplo universo do cosmos e das profundezas da alma humana”.

Com base nisso é que, no *Livro de pré-coisas*, o narrador tudo vê com o olhar de (re) descobrimento. Para Santo Agostinho (apud BOSI, 1999, p. 17), “o olho é o mais espiritual dos sentidos, [...] o olho capta o objeto sem tocá-lo [...] constrói a imagem não por assimilação, mas por similitudes e analogias[...]”. Um exemplo desse ilusionismo do olhar é a passagem bem humorada, no livro em análise, na qual o narrador sugere “aquele morro bem que entorta a bunda da paisagem!” (LPC, p. 13, grifo meu). É possível observar, por meio desse exemplo, a capacidade do poeta em humanizar a natureza no intuito de livrar-se de algum tipo de rigor, que se poderia ter ao descrever um cenário. O discurso aqui empregado possibilita a criação de imagens, que se constituem graças à capacidade de associação que o poeta possui para misturar o real, o que vê ou o que está guardado em sua memória com a imaginação, que funciona como elemento gerador na composição de uma poética, que procura desvincular-se do reconhecimento imediato para dar lugar à força da impressão.

Aceito para publicação em 23/04/2007.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ANDRADE, Fabio de Souza. A musa quebradiça. In: BOSI, Alfredo (Org.). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996. p. 127-39
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BARROS, Manoel de. *Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no Pantanal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na poesia*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- EPSTEIN, Isaac. *O signo*. São Paulo: Ática, 1986.
- HAYAKAWA, S. I. *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Arte e Comunicação, 1972.
- SILVA LEITE, Mário Cezar. Mar de Xaraés ou as 'reinações' do Pantanal. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v.5, n.1, p. 6 – 24, 2004.
- PAZ, Octavio. *La casa de la presencia: Obras completas*. Ciudad del Mexico: Edición del autor: Fondo de Cultura Económica, 2003.

## SILVA FREIRE E WLADimir DIAS PINO: POÉTICAS DE VANGUARDA EM MATO GROSSO

Isaac N. A. Ramos<sup>1</sup>



**Resumo:** A Literatura Brasileira durante o modernismo experimentou diversas experiências de poéticas de vanguarda, seja na semana de Arte Moderna de 22, seja em meados do século XX com o Concretismo, Neoconcretismo até chegar ao Poema-Processo. Wladimir Dias-Pino é um dos autores que participou do movimento concretista e fundou o intensivismo, juntamente com o amigo e poeta Silva Freire, nos periódicos modernistas de Mato Grosso, em defesa da cultura mato-grossense. Papel fundamental na história da Literatura Mato-grossense.

**Palavras-Chave:** Poesia visual, poema-processo, intensivismo, vanguardas poéticas, comparativismo.

**Abstract:** During the Modernism, the Brazilian Literature experimented several experiences of poetics of vanguard, even during the 22<sup>nd</sup> Modern Art Week or in the middle of the XX century with the Concretism, Neoconcretism until they arrive to the Process-Poem. Wladimir Dias-Pino is one of the authors of the concretist movement and with Silva Freire, his friend and poet; they created the intensivism in the Mato Grosso modernist periodic, which has a fundamental role in mato-grossense Literature history.

**Keywords:** Visual poetry, process-poem, intensivism, poetic of vanguards, comparativism.

O Movimento da Poesia Concreta surgiu no Brasil nos anos 50, floresceu em outros países nas décadas de 60 e 70 e no presente ainda frutifica. São signatários desse movimento os irmãos Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari. O grupo teve outros nomes que dele fizeram parte, como Ferreira Gullar e Wladimir Dias Pino. O movimento em si se caracterizou por um radicalismo morfológico textual, simultaneidade dos signos verbais e não-verbais, visualidade visual e objetiva, de forma que a palavra é objeto, o texto é matéria e há uma sintaxe combinatória. Além disso, o significante/significado é uma semântica outra.

Na poesia concreta ocorre a espacialização dos signos verbais. Ela teve um manifesto: Plano Piloto para a Poesia Concreta (1958). A Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson e Abraham Moles, teve um significado importante para esse movimento. Nem todos os participantes concordaram com o encaminhamento político e a prática poética executada pelos autores do primeiro manifesto. Isso gerou uma série de divisões. O próprio Ferreira Gullar, por mais de uma vez, afirmou que foi convidado pelo grupo a participar e acabou tendo um desentendimento

estético; outros, como Dias Pino radicalizaram para fundar o poema-processo. O resultado estético chegou a ter um componente ideológico bem evidente no final da década de 60. Com a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs) pela União Nacional de Estudantes (UNE), momento em que Silva Freire foi Diretor de Cultura dessa combativa entidade estudantil, o tom de criticidade e ousadia estética aumentou.

“Os poetas do movimento do Poema-Processo (livres do sofisticado do heroísmo) têm a consciência das dificuldades de ser vanguarda e mais do que isso, sabem que ao dissociar a Poesia (estrutura) do Poema (processo), separaram, definitivamente, o que é língua de linguagem dentro da literatura”. Assim vem registrado nas primeiras páginas do livro *Processo: linguagem e comunicação*, de Wladimir Dias Pino, contendo textos fundamentais desse movimento. A obra abre uma concessão sob a forma de livro e traz material da 4<sup>ª</sup> Exposição Nacional de Poema/Processo em abril de 1968, no Museu de Arte Moderna da Bahia.

Os dois autores, Pino e Freire, criaram juntos as revistas *O arauto da juvenília* e *O saci*, importantes publicações que serviram para

<sup>1</sup> Professor Assistente da UNEMAT. Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP. Organizador do livro *Ensaio de Literatura Comparada: Portugal, Brasil, Angola e Cabo Verde*, juntamente com Agnaldo Rodrigues. Diretor do Instituto de Linguagem (Gestão 2003/2007).



divulgar novos valores no estado de Mato Grosso. Segundo Hilda Dutra Magalhães, Silva Freire é um “autor experimental, sua arte desafia o bom tom e o conservadorismo da literatura clássica” (2001, p.162). Rubens de Mendonça, ao falar sobre um poema do autor dedicado ao Marechal Rondon, assim se expressou: “o verso não entendi, mas foi muito elogiado por Gervásio Leite e João Antonio Neto” (2005, p. 196-197).

As bases em que se estruturam essa nova fase da produção literária em Mato Grosso e no Brasil são frutos do bafejo modernista do começo do século XX, a partir das vanguardas européias. É importante frisar que não se tratam propriamente de textos engajados acerca do fazer literário, da composição do poema e da divulgação dos mesmos. No Brasil, dentre os diversos movimentos surgidos no final da década 60 e começo da década de 70, destaca-se a Poesia Marginal, ou Alternativa, ou Independente. São os poetas da geração mimeógrafo. No caso dos autores em estudo, eles não se enveredaram por essa enseada e utilizaram recursos mecânicos, tipográficos e arquitetônicos que causaram surpresa e até estranhamento ao seus leitores.

Ao falar sobre a *Trilogia Cuiabana*, de Silva Freire, Gomes afirma que bem poderia se chamar “Anatomia cuiabana”, dado o visceral compromisso com a cuiabana “[...] E Silva Freire, ao incorporar o patrimônio popular à tradição vanguardista do Concretismo, une o popular ao erudito, dialogando com os textos históricos, jornalísticos, jurídicos e outros, na confabulação do texto novo” (2001, p.171). Enquanto isso, um dos maiores estudiosos da poesia de Wladimir Dias Pino, Sergio Dalate, menciona que “além da imagem existente está outro significado poético que diferencia o poeta simbolista do poeta intensivista.” (2004, p.120). E ao falar sobre o material de sua poesia, o mesmo estudioso afirma que “a linguagem matemática, a visão da física e da geometria, o trabalho sobre o suporte e os processos correlatos por ele desenvolvidos são instrumentos de produção” (p. 124-125).

Um das discussões básicas que gostaria de apresentar é como se constituem essas poéticas, considerando que grande parte da historiografia literária e, sobretudo, dos estudos críticos literários, acabam deixando de lado a análise de poemas que trabalham com o mínimo de palavras. Normalmente só se encontram estudos desse tipo quem trabalha com a poesia concreta. Então

penso que esse seja o desafio maior. Aproximar obra e crítica sem separação de gêneros, sem se prender à forma e sem ter uma idéia pré-concebida acerca dessa literatura.

Começo por apresentar uma breve seleção de poemas de Silva Freire, que constam do livro *Águas de Visitação*:

#### garimpo da infinitude

o garimpo talha  
moe  
remoe  
moenda  
remorrendo  
na brita do sol  
no brilho da vida  
no budum do lençol

Nesse primeiro trecho do poema **garimpo da infinitude**, destaco a imagem plástica advinda da “peneira”, que seleciona as palavras dos grãos do garimpo, (penso em Cabral em “Catar feijão”) utilizando-se de gradações com derivações impróprias: *moe/remoe/moenda/remorrendo*. Ele parte do verbo primitivo “moer”, passa ao derivado “remoer” e chega ao substantivo “moenda”, que faz lembrar as moendas das senzalas e leva ao neologismo verbal “remorrendo”. A base dessa “pirâmide” está sustentada sintaticamente por três adjuntos adverbiais de lugar que fecham essa estrofe inusual. O jogo sonoro inventado pelo poeta começa pela aliteração, do /m/, /r/ e encerra com a consoante bilabial, surda /b/. Novamente utiliza-se de gradações como em *brita/brilho/budum/*, assim como em *sol/vida/lençol*, que misturou o surreal “o garimpo talha”, que faz lembrar o entalhe que se faz com buril na madeira ou no metal, e encerra com “no budum do lençol” de forma sensual. Acumula-se uma imagem metafórica sinestésica e prosopopéica do garimpo, mostrando uma perfeita simbiose entre o ver (visão) e o sentir (tato).

O aspecto social não é deixado de lado no trecho abaixo:

- a barriga ruge  
geme de gente  
na boca da sede  
na sede do engano  
na seda da gema

Novamente ele usa amplamente os recursos sonoros nos dois primeiros versos, que quase chegam a se configurar como trocadilhos como em *na boca da sede/na sede do engano/na seda da gema*. No verso do meio ele utiliza-se de uma belíssima catacrese e *sede/sede* são apresentadas com grafias semelhantes e significados diferentes, preparando o verso para outra metáfora sinestésica. Desta feita são utilizadas audição, visão e tato.

O lirismo se apresenta sutilmente ao mostrar o que contém o bernal de garimpeiro, como se fosse um objeto de desejo:

	fumo goiano
	brilho de palha de milho
bernal	caxiri ou canivete
de	picurá
garimpeiro	grana
	e cartas da namorada

No poema **os oleiros** é possível verificar a luta contra a forma, um problema antigo com os parnasianos, não só de Mato Grosso:

- o forno/fogão  
adelgaça  
a alça  
da  
fôrma  
na graça  
da  
forma

E volta o lirismo revestido de fé com uma conotação social bastante evidenciada, no primeiro trecho, e no segundo novamente a gradação verbal é utilizada *acha-se/enche-se/água-se de ave*, desembocando em uma imagem surreal que prepara os versos insólitos – o *oleiro argamassa a solidão/despojada de saibro* num contraste entre o concreto e o abstrato que se constroem metaforicamente:

- a prensa  
preme  
a epiderme  
do salário  
na prece  
que o oleiro tece

(...)

- chove no barreiro:  
a olaria acha-se  
enche-se  
água-se de ave

- o oleiro argamassa a solidão  
despojada de saibro

No poema **carvoeiro/vegetal** volta a preocupação com o social e, ao mesmo tempo, Silva Freire não se descuida da forma, conforme se verifica no segundo trecho:

(...)

- a explosão da fornalha  
na cara do carvoeiro  
é imposto que a terra cobra  
no altar da fabricação

	traja	raja	franja	lento	arde
- a tarja a	a	a	no	que o	
	Face fala	tarde	luto	carvão	

Uma carga de lirismo sensual dá-se através da erotização da palavra em dois trechos distintos do poema **canavial**. Além disso, destaco o tom de humor leve (penso em Manuel Bandeira com seu lirismo desvelado):

(...)

- uma estrela foi se trocar  
atrás do canavial...  
: a fazenda se iluminou  
de vírgulas semi-nuas

(...)

- do cerrado o canavial espele  
a lenta esfregação sensual das  
moendas...

Um dos trabalhos mais elaborados esteticamente penso que se encontra no poema **os pássaros**. Destaco, além disso, o neologismo em *no enfeite que ninha* e a belíssima metáfora do segundo trecho *ornato no olfato do ovo/orfanato dentro do ninho*, momento em que o eu-lírico apresenta uma imagem forte de pássaro empalhado. O fato de ele apresentar-se empalhado representa metonicamente a destruição da própria natureza:

- o pássaro gora o vôo  
no enfeite que ninha...

(...)

- pássaro empalhado  
mentira de vôo  
áspero resumo da elegância  
enfeite ausente do canto  
ornato no olfato do ovo  
orfanato dentro do ninho

(...)

O que disse Wladimir Dias Pino acerca da poesia de Silva Freire:

[...] As linhas/colunas de seus poemas experimentais adquirem valores e possibilidades próprias que não podem ser chamados de versos. São vocábulos giratórios como uma estrutura de átomo. Dele já se pode dizer: não mais o poema expressando objetos, mas o próprio poema sendo usado como objeto versátil. É quando o espaço perde o sentido de representação para ganhar a funcionalidade.

Este artigo é fruto de uma preparação inicial para o meu doutorado. Análises mais aprofundadas serão realizadas nesse período, inclusive com uma bibliografia ainda mais densa. Nesse sentido, o artigo aqui apresentado, na verdade, tem uma preocupação primeira de trazer para discussão dois importantes autores que merecem ter uma atenção maior da academia. Encerro o presente texto com um poema de Wladimir Dias Pino, seguido de um comentário escrito por Augusto de Campos e publicado no **Suplemento do Estado de São Paulo**, em 1966.

Perfil é como o tempo  
e a cal do cansaço  
unânime e poroso  
que envelhece a dor  
e amarga a ruga  
o suor essa amassada resina.

Perfil todos seus sons  
seus riscos, seus achados  
sua tatuagem negra  
suas dobras, seus rentes  
como o contorno do som  
como a letra se exprime.

(Trecho do livro *A MÁQUINA ou a coisa si*)

A rebeldia de Wladimir se manifesta, ainda, ao nível semântico, pela dessacralização do “poético”, por meio de um sistemático “culto do feio” ou do “mau gosto” em “Os Corcundas”, a que se vem adicionar o “culto da máquina (tipográfica)” em “A máquina ou a Coisa em Si”: em ambos os casos ocorre a intromissão de um vocabulário rejeitado em poesia e que pela constante reiteração chega a ser, mais do que prosaico, propositadamente incômodo e perturbador.

O bloqueio à sintaxe convencional se faz ainda mais pronunciado em “A Máquina ou a Coisa em Si”, conjunto de poemas desmontáveis (em páginas soltas) de versos desmontáveis. Augusto de Campos / Suplemento do Estado de São Paulo (1966) (apud DIAS-PINO, 1982, p.32)

Finalizo dizendo que pretendo realizar um levantamento de textos publicados a partir da segunda metade do século XX, no Brasil, com o objetivo de analisar a consolidação da poesia visual como poética de vanguarda e o movimento intensivista como defesa da cultura popular mato-grossense.

A poesia concreta, visual, experimental e outras delas derivadas possuem estudos bastante dirigidos e normalmente tomam o movimento como um todo e poucos trazem um estudo mais aprofundado dos autores. Nesse sentido, penso em um projeto que discuta a inserção da crítica dessa poética, juntamente com outras poéticas, caso contrário, se correria o risco de circunscrevê-la em mesas de semiótica e poéticas de vanguarda tão somente. Cada um desses autores teve pouca atenção da academia, seja em dissertações de mestrado, seja em tese de doutorado. Conforme foi dito em outro momento, a comparação das suas poéticas é um exercício quase pioneiro, do ponto de vista da análise literária.

O projeto em si terá como base a pesquisa bibliográfica, estabelecendo interdisciplinaridade com a História Literária, os Estudos Literários. Utilizarei algumas obras fundamentais da Teoria da Literatura, História da Literatura Mato-Grossense, assim como obras sobre poéticas de vanguarda e logicamente obras dos próprios autores, assim como os estudos críticos já produzidos por estudiosos e publicados em periódicos e livros especializados.

O que é fato é que partirei da metrópole para o interior. Nesse processo antropofágico nasce uma literatura modernista consistente no Estado de Mato Grosso. É hora de dar voz a esses dois poetas. Em *Dialética da Colonização*, Alfredo Bosi debate o processo de colonização e encontra nele marcas dos antigos romanos. *Na expressão verbal do ato de colonizar opera ainda o código dos velhos romanos* (1982, p. 12). Nesse debate o autor aponta a colonização não como um simples processo migratório, mas “*é a resolução de carências e conflitos da matriz e uma tentativa de retomar sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante que tem acompanhado universalmente o chamado processo civilizatório*” (1982, p. 13).

Wladimir Dias Pino e Silva Freire foram vanguardistas não apenas no seu estado natal, mas, sobretudo, colocaram em prática poéticas arrojadas entre tantos movimentos de vanguarda que se apresentaram durante o século XX. O parnasianismo não acabou com a literatura em Mato Grosso, muito pelo contrário, a sua história literária ainda precisa ser mais bem contada a partir do século XX até chegar aos contemporâneos.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- CARVALHO, Carlos Gomes de. *A poesia em Mato Grosso*. Cuiabá: Verdepantanal, 2003.
- DALATE, Sérgio. Wladimir Dias Pino e o livro de artista. In: RAMOS, Isaac; RODRIGUES, Agnaldo (Orgs.). *Ensaio de literatura comparada: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2004. p. 119-127.
- FREIRE, Silva. *Presença na ausência do tempo*. In: DIAS-PINO, Wladimir (Org.) *Trilogia Cuiabana*. Cuiabá: EDUFMT, 1991. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Na moldura da lembrança*. In: DIAS-PINO, Wladimir (Org.) *Trilogia cuiabana*. Cuiabá: EDUFMT, 1991. v. 2.
- \_\_\_\_\_. *Águas de visitaço*. 4. ed. Cuiabá: Leila Barros Silva Freire, 2002.
- GALVÃO, Dácio Tavares de Freitas. *Da poesia ao poema: leitura do poema-processo*. Natal: Zit gráfica e editora, 2004.
- LIMA, Marinei Almeida. Wladimir Dias Pino e o intensivismo. *Revista Ecos*, Cáceres, n.2, p.37-44, 2004.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *História da literatura de Mato Grosso: século XX*. Cuiabá: UNICEN, 2001. (Coleção Tibanaré).
- SILVA LEITE, Mário Cezar (Org). *Mapas da mina: estudos de Literatura em Mato Grosso*. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.
- MENDONÇA, Rubens de. *História da literatura mato-grossense*. 2. ed. esp. Cáceres: Unemat Editora, 2005.
- PAZ, Octavio. *La casa de la presencia: poesia e história*. In: \_\_\_\_\_. *Obra completa*. 2.ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. v.1.
- \_\_\_\_\_. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Saravy. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1982.
- PINO, Wladimir Dias. *Processo: linguagem e comunicação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.
- \_\_\_\_\_. *A separação entre inscrever e escrever*. Catálogo de exposição. Cuiabá: Edições do Meio, 1982.
- RAMOS, Isaac Newton Almeida. Sete ensaístas e um destino. *Revista Ecos*. Cáceres, n.1, p.189-199, 2004.
- TELES. Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1977.





## O FANTÁSTICO E A POESIA NAS EXPRESÕES RECRIADAS DE MIA COUTO

Irene Severina Rezende<sup>1</sup>



**Resumo:** Este é um estudo que pretende apontar como o escritor Mia Couto. Desconstrói a linguagem e recria-a, conferindo-lhe significações sempre novas. Ele reescreve a língua portuguesa, rompendo com a tradição gramatical e insere suas histórias no fantástico, valendo-se para isso, de um universo em que o real e o insólito coexistem em perfeita sintonia. Sua escrita pode ser considerada como possuidora de textos dos quais emanam poesia, sons e significados fantásticos, pois nela nos deparamos com enigmas que nunca desvendaremos por completo. Dentre os teóricos da Literatura Fantástica, foram destacados, para este estudo, Tzvetan Todorov e Roger Caillois.

**Palavras-chave:** Mia Couto, Literatura Fantástica, irreal, absurdo, insólito.

**Abstract:** This is a study that intends to show how the writer Mia Couto desconstrói the language and recreate it, always conferring new significations. He rewrites the Portuguese language, breaching the grammatical tradition, and inserts his histories in the fantastic, being valid, for this, in a universe where the real and the uncommon coexist in perfect syntonization. His writing can be considered as possessing of texts which emanate fantastic poetry, sounds, and meanings, because on it we come across them with enigmas that never we will never unmask completely. Amongst the theoreticians of Fantastic Literature, they had been detached, for this study, Tzvetan Todorov and Roger Caillois.

**Keywords:** Mia Couto, Fantastic Literature, unreal, absurd, insolit.

Principiamos por convidar o leitor para se deliciar com a leitura do conto *A Velha* e *a Aranha*, que se encontra em anexo, antes mesmo de ler estas considerações. Nosso convite está baseado em duas idéias básicas. A primeira delas é a de que é o leitor quem fornece existência ao texto literário, e a segunda é aquela que entende que não se pode reduzir a obra a uma única interpretação.

Assim sendo, tentamos realizar uma interpretação na ordem do fantástico (sem desprezar o contexto histórico-social) que aponta o insólito e o irreal existentes no texto, mesmo sabendo que muitas outras leituras poderão ser desenvolvidas, sem que, necessariamente corresponda a esta que agora realizamos.

Esta opção que fizemos deu-se por acreditarmos que este gênero não cumpre apenas uma função estética, mas também nos ajuda a enxergar o lado social que é apontado nas narrativas consideradas fantásticas. Esta escolha foi, também, por acreditarmos que, quando um texto é estudado como pertencente ao fantástico, não faz com que o estudioso deixe de enxergar as circunstâncias históricas da época de sua criação

e nem de ver que este texto dialoga com outros tempos, outras obras e sobretudo com o mundo interior das personagens, ainda que este mundo seja surpreendente e estranho.

### 1. Um pouco de Mia Couto

O conto que tomamos para estudo tem por título: *A Velha* e *a Aranha*, de autoria de Antonio Emílio Leite Couto, o Mia Couto, biólogo e escritor que nasceu na Beira, em Moçambique, em 1955, e que teve seu início na escrita como jornalista, mas que, na década de 90, sagrou-se como um dos mais importantes ficcionistas da literatura em língua portuguesa. Sua obra inclui poemas (*Raiz de Orvalho*), romances (*Terra Sonâmbula*, *A Varanda do Frangipani*, *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, *O último Vôo do Flamingo*) e contos (*Vozes Anoitecidas*, *Cada Homem é uma raça*, *Cronicando*, *Estórias Abensonhadas* e *Contos do Nascer da terra*).

A respeito deste autor e de seu estilo, Rita Chaves (1997, p. 245) observa que em cenários tão diversificados como são os da África:

<sup>1</sup> Professora de Literatura. Campus de Tangará da Serra-MT. Universidade do Estado de Mato Grosso.



[...] o escritor faz circular sobre eles personagens que, compondo-se de múltiplas vivências, contam sob várias perspectivas a história do país. Seus contos são povoados por cenas que, inseridas na comunhão lírica do dia-a-dia, projetam os personagens e atraem o leitor para um mundo onde a fantasia não quer colidir com o real, desdobrado assim em fragmentos que evocam a totalidade sobrevivente na memória de seres tocados pela marginalidade. Nas tramas, em que se reconhecem as dificuldades postas pela vida no contexto de crises extremadas, também se podem vislumbrar as linhas do humor a relativizar a ponta dramática de tantas situações. Se o momento é de tão intensa dureza, mais do que o recurso à lagrima, a ironia surge como tática poderosa para sacudir a incômoda poeira dos tempos.

Realmente, um continente tão extenso como o africano, que possui 52 países, de etnias, religiões e culturas diferentes, as histórias que lemos podem nos chegar, muitas vezes (se formos leitores desavisados) apenas como acontecimentos exóticos e poderão nos parecer cheias de informações preconceituosas. Porém, um leitor mais atento perceberá que, nos textos fantásticos de Mia Couto, há uma crítica à falta de valores éticos e morais e também, nessas narrativas, encontramos referências à dignidade que estava sendo perdida em meio à corrupção que se expandia por quase todo o país africano, durante e após o fim da colonização europeia.

Sua literatura enquadra valores específicos da cultura oral tradicional de Moçambique, numa maneira inteiramente nova, mas que não faz de sua escrita uma literatura descompromissada falando sobre amenidades; é, antes, uma obra, como observou Rita Chaves, “cheia de ironia”, mas que acrescentamos: é de uma “ironia triste” e que nos é apresentada em uma ficção recheada de fatos simples que o autor transforma em cenas fantásticas e insólitas que contribuem para a reflexão sobre as vidas existentes naquele país.

## 2. Mia Couto, inventor de lirismos

Por meio de uma linguagem desenvolvida com maestria, este escritor elabora frases cheias de lirismo que tornam o texto mais rico em sua

poetização: “Ali onde apenas o escuro fazia esquina, havia agora a alma de uma luz, flor em fundo de cinza”. São construções que permitem a introdução de elementos surpreendentes e insólitos junto a outros perfeitamente tidos como normais e aceitos com naturalidade, dentro do cotidiano das personagens, que acabam sendo o retrato de *um mundo de que ele é, afinal, um representante*<sup>2</sup> (CHAVES, 1997, p. 246).

O trabalho com a linguagem poética, desenvolvida por este autor, serve para que sejam discutidas coisas que, se não são as mais importantes, são talvez as mais freqüentes em sua obra: o povo e a cultura moçambicana.

Um dos pontos em que se apóia sua obra, que está ancorada em personagens que simbolizam a miséria de Moçambique, devastado pelos quase 30 anos de guerra civil (explicitamente ou encobertos) são as decadentes situações dos seres humanos, mostrados por meio das personagens que se tornam familiares a quem o lê.

E como os ecos dessa guerra, ainda não estão distantes, o autor vale-se deles: “Ele se dera às tropas, serviço de tiros”, para dar vida aos mesmos para que nunca sejam esquecidos; é neles que o autor se mantém, é neles que vence o tempo e encara a sina de um povo que se defrontou com a miséria econômica agravada por essa guerra, mas que, ainda assim, se acredita capaz de renovações.

## 3. Nas histórias - as lonjuras

Quando lemos esta e outras narrativas de Mia Couto, temos a nítida sensação de que nos afastamos para um universo muito diferente e muito longe do nosso: “Deu-se em época onde o tempo nunca chegou”, é como se o autor nos deslocasse para tempos e espaços tão longínquos que eles se apresentam a nós como sendo irreais. Em suas histórias, os personagens estão sempre dependendo dos percursos que passam pela memória de tempos que se perderam para sempre: “O antigamente ali se arrumava”, “Naquela inteira solidão, ela via seu filho regressando”.

A ambigüidade contida nestas frases convida à dúvida. De início, nós, leitores, percebemos um caráter estranho e surpreendente, mas que não chega a nos escandalizar, como diria Vax (1960), e ao qual voltaremos mais adiante.

<sup>2</sup> CHAVES, Rita. *Mia Couto: voz nascida da terra*. Revista Novos Estudos, CEBRAP, n. 49, p. 246, 1997.

Temos, diante de nós, uma linguagem desconstruída e recriada de maneira poética, com significações sempre novas e irrealis, pois Mia Couto reescreve a língua portuguesa, rompe com a tradição gramatical e insere suas histórias no fantástico, valendo-se, para isso, de um universo em que o real e o insólito coexistem em perfeita sintonia.

Resta em nós o sentimento da dúvida até mesmo sobre o que se vai lendo: “O tudo que foi, será que aconteceu?” Acabamos por perceber que a incerteza sobre o acontecido: vai dialogar com as teorias desenvolvidas por Todorov, quando este teórico apontou que *a dúvida era a primeira condição do fantástico* e que a partir do momento em que se desse alguma explicação para os fatos, cairíamos no terreno do estranho. Esse teórico chegou mesmo a dialogar com Sartre, quando os dois postularam que o século XX assistiria a *uma transformação da literatura fantástica*,

#### 4. O fantástico em *A Velha e a Aranha*

Os episódios desse conto, que não podemos qualificar senão de fantásticos, apresentam situações inusitadas, que nos surpreendem, justamente por estarem intimamente mesclados dessas incertezas, sem que o narrador nos dê nenhuma explicação, como postulou Todorov. Teria Antoninho regressado para o ventre da mãe? Aliás, teria Antoninho regressado? E o par de botas negras, lustradas, ao lado da cama, sem gota de poeira? E a teia que cobria a personagem em todo o seu redor, envolvente, uma espessa teia”. São acontecimentos que desorganizam a ordem de superfície e instaura o choque entre o real e o impossível. Ou, ainda,

Oculto de face, ela entretinha seus silêncios [...] A mulher só morava em seu assento, sem desperdiçar nem um gesto. [...] ela sacudia as moscas que lhe cobriavam as feridas das pernas. Sentada, imovente, a mulher presenciava-se sonhar. Naquela inteira solidão [...] E o cansaço era sua única carícia. Ela adormecia-se, um leve sorriso meninando-lhe o rosto. E assim por nenhum diante. [...] aprontava o vestido mais a jeito de ser roupa. O vestido saía da caixa para compor sua fantasia. (grifamos).

A forma que o escritor se vale para dar conta do universo da personagem centra-se na solidão, aliada aos episódios irrealis, talvez para mostrar a

própria limitação de cada ser humano, num presente que oscila entre a força da espera e a incerteza de futuro: “Depois, em triste suspiro, a roupa da ilusão voltava aos guardos. [...] o cansaço era sua única carícia”.

As dúvidas com relação aos fatos e não em relação à verossimilhança acumulam-se por toda a narrativa: o narrador afirma que se está escrevendo para mostrar a “redigida verdade”. Uma verdade redigida, significa uma verdade escrita, mas por quem? Pela velha? Teria ela deixado algum esboço da história em algum lugar da casa? Por que afirma que a caligrafia da velha era enrugada? E ele mesmo questiona essa verdade que está posta ao dizer “o tudo que foi, será que aconteceu?” e chega mesmo a alertar: “Desconhece-se a data, talvez nem tenha havido”. A narrativa termina sem que haja nenhuma explicação para todos esses fatos, o que é próprio do fantástico moderno.

A cena do “parto ao revés” também pode ser lida como um acontecimento absurdo, uma vez que transcende o real e assim nos fornece elementos insólitos, que são determinantes da unidade fantástica do conto. Eles permitem aferir o viés pelo qual o autor busca o irreal e como este está reformulado no enredo, apontando para um fantástico moderno que é próprio do século XX, como também postulou Castex (1951, p. 8):

O fantástico não se confunde com a fabulação convencional dos relatos mitológicos ou de fadas, que implica uma expatriação do espírito. Ele se caracteriza ao contrário por uma **intrusão brutal do mistério na vida real**; ele é ligado geralmente aos estados mórbidos da consciência que, nos fenômenos do pesadelo ou de delírios projeta diante de si as imagens de suas angústias ou de seus terrores. “Era uma vez”, escrevia Perrault; Hoffmann, quanto a ele, não nos emerge num passado indeterminado; ele descreve as alucinações cruelmente apresentadas à consciência enlouquecida e da qual o relevo insólito se destaca de uma maneira surpreendente sobre um fundo de realidade familiar. (grifamos).

Quando nós, leitores, mergulhamos nesses mundos fantásticos criados por Mia Couto, é como se sentíssemos que estamos entre dois planos distintos, o do real, cotidiano, se misturando com aquele que não podemos conceber como existente, apenas como fazendo parte de um universo diferente, que nós, leitores, aceitamos sem questionar.

Ao utilizar-se do gênero fantástico para veicular os horrores da solidão em que está mergulhada a personagem, que é uma velha, sem relevo, sem expressão enquanto ser humano, veremos que o exagero é um recurso utilizado pelo autor e que dialoga com o pensamento de Caillois (1966, p. 22), quando este afirma que:

[...] o fantástico, ao contrário (do feérico), manifesta um escândalo, uma cisão, uma irrupção insólita quase insuportável no mundo real. O conto de fadas se passa num mundo onde o encantamento é óbvio e onde a magia é a regra. O sobrenatural não é assustador, ele não é sequer surpreendente, pois constitui a substância mesma do universo, sua lei, seu clima. Ele não viola nenhuma regularidade; ele faz parte da ordem das coisas [...]. ao contrário, no fantástico o sobrenatural aparece como uma ruptura na coerência universal. O prodígio se transforma numa agressão interdita, ameaçadora, que rompe com a estabilidade de um mundo cujas leis eram até então tidas por rigorosas e imutáveis. É o impossível se abatendo de improviso sobre **um mundo onde o impossível, por definição, é banido.** (grifamos).

Nas histórias de Mia Couto, **esse impossível não existe**, nem mesmo em nível da criação verbal, pois esse escritor vai, aos poucos reinventando o idioma, e podemos encontrar proposições para um fantástico moderno, como por exemplo, quando se trata das recordações da personagem, que não são trazidas pelo narrador para a forma literal, mas apenas recriadas em atmosferas de lirismo, num ambiente que é *tido como real*, quando ela se queixa dessa solidão a que se vê condenada: “-Depressa-te Antoninho, a minha vida está-te à espera”.

O cultivo da esperança se faz através da espera da velha que se prolonga por toda uma vida: Não era apenas uma espera de momento era a *vida* que esperava e tinha pressa. Denuncia-se, deste modo, a miséria presente na localidade, principalmente naquele momento de guerra. A solidão sobressaltava e possivelmente parecia maior devido à pobreza da velha, que demonstrava como único significado de sua vida, a espera de seu filho que havia partido para a guerra.

Estas, e outras expressões, além de ajudarem na criação de uma atmosfera fantástica, exigem do leitor uma redobrada atenção, à medida em que vão surgindo outras incertezas de fatos que se desenvolvem diante dos olhos do leitor: “Oculta

de face, ela entretinha seus silêncios numa casinha tão pequena, tão mínima que se ouvia as paredes roçarem umas de encontro às outras”, como se aqui a personagem fizesse parte do próprio cenário da história, ou ainda como se velha e parede se fundissem formando um todo.

O fantástico moderno não acontece num mundo onde monstros invadem o cotidiano ou fantasmas aparecem, como no fantástico tradicional, mas é aquele onde nossas mazelas incomodam; são as bestas humanas reais que agem em destruição do outro, construindo o insólito, tão próprio deste gênero na modernidade.

Neste conto, o fantástico acontece como o constituiu Caillois, a atmosfera é o da realidade cotidiana e não aquela de terror ou de horror do século XIX, apenas algo natural cresce aos olhos do personagem e adquire um significado perturbador a ele: “E, de logo, lhe surgiu a pergunta que luz tecera aquele bordado? Não podia ser obra de bicho. Não. Aquilo era trabalho para ser feito por espírito, criaturamente”.

Também Vax (1960, p. 13), como já dissemos, tem o mesmo pensamento a respeito do fantástico moderno: “É preciso que ele se insinue pouco a pouco, em vez de escandalizar a razão, a adormeça”.

Nossa razão fica tão adormecida que não nos damos conta à primeira lida do acontecido. Mas o que realmente terá acontecido? Um parto ao revés, ou somente acontece a morte da personagem? Uma morte, que pode ser vista como a vitória da mesma sobre a esperança, encerrando mais um capítulo triste de sofrimento, que é próprio das narrativas de Mia Couto?

Se a morte venceu, resta a esperança do renascer, porque os africanos não encaram a morte como nós, eles a encaram com mais naturalidade, como diria o próprio Mia Couto: “Neste deserto solitário, a morte é um simples deslizar, um recolher de asas, não é um rasgão violento como nos lugares onde a vida brilha” (COUTO, 1987, p. 16). A velha liberta-se totalmente e, quem sabe, haverá um renascer para ela em outro plano da existência humana?

Sobre a visão do que seja a morte/eternidade, para algumas das culturas africanas, ficamos, mais uma vez, com as palavras do próprio Mia, na entrevista que concedeu a Ana Paula Chinelli (2006, p. 7):

Na África bantu, os mortos não morrem. Talvez todas as outras culturas e religiões ofereçam a

mesma ilusão de eternidade. O que há de particular nessa religiosidade é que os mortos influenciam o governo. Isto implica que os vivos são responsáveis pela manutenção do equilíbrio cósmico e da harmonia entre o parecer dos mortos e o fazer dos vivos.

Ele se vale mais uma vez da parábola da morte para mostrar as mazelas de um momento histórico de um país em que o povo é a vítima de sempre. Representa o imenso raptó da esperança, praticado pela ganância dos poderosos, que se enriquecem à custa de tudo e de todos e que obriga jovens, como o Antoninho do conto, a lutar por interesses escusos que nada têm a ver com os desejos deles próprios.

### 5 . Velha e aranha tecelãs de sonhos

Os velhos representam a sabedoria, as tradições, os costumes que se perpetuam através dos ensinamentos que os mesmos vão passando, por meio da oralidade, de geração para geração. Aqui, a personagem principal do conto não recebe nome, é apenas chamada de *velha*. Identificamos essa velha, internamente à narrativa, como sendo a mãe particular de António, mas que ao mesmo tempo, externamente, pode representar a mãe de muitos africanos que viveram experiências semelhantes e até mesmo podemos entendê-la como sendo a representação da própria África, de onde nasceram os filhos que, cansados de uma espera de dias melhores, partiram em busca de outros caminhos e nunca mais retornaram. Enfim, a velha nada mais é que um *símbolo*, uma lembrança desse tempo de guerra. Ela é onde estão enraizadas as lembranças das sobras dum passado que todos gostariam de esquecer, pois “era mais as esperas do que as horas. E o cansaço era sua única carícia. Ela adormecia-se, um leve sorriso meninando-lhe o rosto. E assim por nenhum diante”.

O escritor junta as duas - velha e aranha - num encontro natural de mães, sem nenhum comentário de surpresa: “Era suspeita que ela bem sabia. Confirmou-se quando as duas, mulher e aranha, se olharam de frente. E se entregaram em fundo entendimento, trocando muda conversa de mães”.

Junta a inquietante sabedoria dos mais velhos, que são detentores de um saber empírico, que gera as premonições. É o saber daqueles que conhecem

o passado e o presente de um país que se encontra dividido entre os acontecimentos reais (a história) e outros irrealis folclóricos (reinventados) e a *aranha* que pode representar no imaginário popular, tanto o começo como o fim da vida.

Ao se encontrarem, a *velha* sente que algo acontecerá: “Qualquer uma coisa vai acontecer”; a esperança que alimentou toda uma espera chegaria ao fim, com a volta do filho: “Para receber António ela aprontava o vestido mais a jeito de ser roupa. Azul-azulinho. O vestido saía da caixa para compor sua fantasia. Depois, em triste suspiro, a roupa da ilusão voltava aos guardos”.

A longa espera que perdurou até a hora de sua morte, simbolicamente, pode representar essa incansável expectativa de todas as mães africanas que nunca termina.

Somente com um parto ao revés (que pode ter acontecido ou não) com a volta de Antoninho ao abrigo uterino, num último aconchego de mãe, que recebe de volta o filho ao ventre, há o encontro tão sonhado. Esse encontro transcende o real e devolve-lhe o que a vida não lhe pôde devolver: a paz de espírito, agora, com Antoninho lhe retornando às entranhas, lhe proporcionando a estabilidade mental e emocional que somente adquiriu com a eternidade.

O homem da terra moçambicana tem a memória afetada pelos sentimentos atrozis relativos aos conflitos. Assim, literatura e história, ficção e memória se entrelaçam ao longo da narrativa, tornando a literatura um espaço de representação entre a metáfora do país e as cenas fantásticas.

### 6 . A aranha como mito

Na África, os animais têm uma grande participação nas narrativas, como personagens e heróis das histórias. Nas lendas, a aranha representa um papel importante, pois sempre vence pela astúcia e não pela bondade.

No conto, a aranha, que é parte do título, é o mito organizador da narrativa e veicula uma credence, podendo ser entendida de diferentes maneiras. A arte de tecer e fiar é obra da Grande Mãe, que tece a teia da vida e fia a meada do destino. Como grande fiandeira, a aranha representa, muitas vezes, o lado feminino que consegue *tecer* a vida, humana, assim como também a luz ou a escuridão, mas que também pode tirá-la.

Na credence popular, que também a vê a aranha como tecelã, ela representa a senhora do destino que de seu tecido criou o mundo e de seu véu, a ilusão que encobre a suprema realidade. Os feiticeiros do Congo e de Gana recolhem cuidadosamente suas teias, pois, por serem elásticas e muito resistentes, protegem contra os ferimentos e os venenos.

Na Sibéria a aranha é a alma liberta, pois algumas tradições costumam considerar que a aranha é um animal que representa a alma. Para os povos da Colômbia, a aranha transporta pelos rios, em um barco feito de teia, as almas dos defuntos que devem ir para o Inferno. Entre os astecas ela é o símbolo do deus dos Infernos. Para os montanheseiros do Vietnã do Sul, a aranha também é uma forma da alma, que escapa do corpo durante o sono.

Seu simbolismo encontra-se em muitas culturas do mundo, dependendo do lugar ela pode vir a ser uma criadora cósmica, uma divindade superior ou uma criatura intermediária entre os homens e Deus.

O macho da aranha é considerado o criador do mundo, mistificador da mitologia do oeste africano. Ele é respeitado pela sua rara inteligência e possui muitos nomes, entre eles: Anansi ou Anansê. Anansi engana outros animais e os homens pois pode se transformar em muitas coisas, mas seu maior trunfo é o seu profundo conhecimento psicológico de suas vítimas. Popularmente, considera-se que foi Anansi que criou os primeiros humanos, assim como o Sol, a Luz e as Estrelas. Esse deus-aranha é conhecido pelo nome popular de "Mister Spider" (Senhor das Aranhas). As façanhas deste personagem criaram contos populares na África Ocidental, que se espalharam por diversas regiões, entre elas o Haiti e a América do Sul.

Para encerrar nosso estudo, ficamos novamente com as palavras do autor, que afirmou numa entrevista concedida ao jornal do Brasil, em 29 de agosto de 1998:

Não basta que haja uma pessoa escrevendo é preciso que haja pessoas lendo, discutindo, vivendo esta literatura, em bibliotecas, casas de leituras, que se estude, que se critique esta literatura. Isto é quase ausente em Moçambique, que é um país muito jovem, com apenas 23 anos e portanto tem uma literatura que é feita de casos, não falo de mim, mas cada autor é uma espécie de universo literário formando aquilo que seriam as bases de um edifício ainda a ser, que é a literatura moçambicana.

O que importa a nós leitores é realmente *ler e discutir essa literatura*, vislumbrar a viagem pelo mundo da palavra reinventada, perceber alguns dos recursos, que, cheios de iluminação e requintes filosóficos, aparecem desembaraçados de amarras, com uma poesia que revela fragmentos de cotidiano da vida do povo moçambicano, que pode muito bem ser a vida de qualquer povo de qualquer país, onde, enfim, poderiam transitar as figuras essenciais dos contos de Mia Couto.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAILLOIS, Roger. *Anthologie de la littérature fantastique*. Paris: Gallimard, 1966. t. 1 e 2.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CANDIDO et al. *A personagem de ficção*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CAILLOIS, Roger. *Antologia da literatura fantástica*. Paris: Éditions Gallimard, 1966. t. 1 e 2.

CARPEAUX, Otto Maria. *Tendências contemporâneas na literatura*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1992.

\_\_\_\_\_. *Vinte e cinco anos de literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CARPENTIER, Alejo. *O reino deste mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

CASTEX, Pierre-Georges. *O conto fantástico na França de Nodier à Maupassant*. Paris: Éditions José Corti, 1951.

CHAVES, Rita. Mia Couto: voz nascida da terra. *Revista Novos Estudos*, n. 49, p. 246-256, 1997.

CHINGLI, Ana Paula. Mia Couto. *Revista Super Interessante*, São Paulo, p.7-8, 2006.

COUTO, Mia. *Vozes anoitecidas*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1987.

\_\_\_\_\_. *Cronicando*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1991.



\_\_\_\_\_. *O último vôo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. *Contos do nascer da terra*. Maputo: Ndjira, 1997.

FURTADO, Felipe. *A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1980.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

LOVECRAFT, Howard Phillips. *O horror sobrenatural na literatura*. Tradução de João Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

PENZOLDT, Peter. *Supernatural in fiction*. London: Peter Nevill, 1952.

SARTRE, Jean-Paul. *Situações I*. Tradução de Rui Mário Gonçalves. Lisboa: Publicações Europa-América, 1968.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Debates, 98).

\_\_\_\_\_. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

VAX, Louis. *A arte e a literatura fantásticas*. Tradução de João Costa. Lisboa: Arcádia, 1977.

## ANEXO

### A VELHA E A ARANHA

Deu-se em época onde o tempo nunca chegou. Está-se escrevendo, ainda por mostrar a redigida verdade. O tudo que foi, será que aconteceu? Começo na velha, sua enrugada caligrafia. Oculta de face, ela entretinha seus silêncios numa casinha tão pequena, tão mínima que se ouviam as paredes roçarem, umas de encontro às outras. A poeira, madrugadora, competia com o cacimbo. A mulher só morava em seu assento, sem desperdiçar nem um gesto. Em ocasiões poucas, ela sacudia as moscas que lhe cobijavam as feridas das pernas. Sentada, imovente, a mulher presenciava-se sonhar.

Naquela inteira solidão, ela via seu filho regressando. Ele se dera às tropas, serviço de tiros.

-Esta noite chega Antoninho. Vem todo de farda, sacudu.

Para receber António ela aprontava o vestido mais a jeito de ser roupa. Azul-azulinho. O vestido saía da caixa para compor sua fantasia. Depois, em triste suspiro, a roupa da ilusão voltava aos guardos.

-Depressa-te Antoninho, a minha vida está-te à espera.

Mas era mais as esperas do que as horas. E o cansaço era sua única carícia. Ela adormecia-se, um leve sorriso meninando-lhe o rosto. E assim por nenhum diante. Desconhece-se a data, talvez nem tenha havido, mas num dos seus olhares demorados, a velha encontrou um brilho cintilando num canto do tecto. Era uma teia de aranha. Ali onde apenas o escuro fazia esquina, havia agora a alma de uma luz, flor em fundo de cinza. A velha levantou-se para mais olhar o achado. Não era a curiosidade que lhe puxava o movimento. Assustava-lhe a sua transparência demasiada. E, de logo, lhe surgiu a pergunta que luz tecera aquele bordado? Não podia ser obra de bicho. Não. Aquilo era trabalho para ser feito por espírito, criaturamente. A teia podia só ser um sinal, uma prova de promessa. Decidiu-se então a velha surpreender o autor da maravilha. A partir dessa tarde, seus olhos emboscaram o tempo, no degrau de cada minuto. Esquecida do sono e do sustento, não houve nunca sentinela mais atenta. Até que, certa vez, se escutou um rumor quase arrependido, desses feitos para ser ouvido apenas pelos bichos caçadores. Por uma breve fresta se injanelava uma aranha. Era de um verde pequenino, quase singelo. Com vagaroso gesto a velha foi tirando o vestido do caixote. Usava os mais lentos gestos, fosse para o bicho não levar susto.

- Qualquer uma coisa vai acontecer!

Era suspeita que ela bem sabia. Confirmou-se quando as duas, mulher e aranha, se olharam de frente. E se entregaram em fundo entendimento, trocando muda conversa de mães. A velha sentiu o bicho pedia-lhe que ficasse quieta, tão quieta que talvez qualquer coisa pudesse acontecer. Então ela se fez exacta, intranseunte. As moscas, no sobrevôo das feridas, estranharam nem serem sacudidas. Foi quando passos de bota lhe entraram na escuta. Antoninho! A velha esmerava-se na sua imobilidade para que o regresso se completasse, fosse o avesso de um nascer. E lhe



vieram as dores, iguais, as mesmas com que ele se havia arrancado da sua carne. Encontraram a velha em estado de retrato, ao dispor da poeira. Em todo o seu redor, envolvente, uma espessa teia. Era como um cacimbo, a memória de uma fumaragem. E a seu lado, sem que ninguém vislumbrasse entendimento, estava um par de botas negras, lustradas, sem gota de poeira.

Cacimbo – neveiro

Sacudu – mochila

Fumaragem – (fumarar = expelir ou difundir como a fumaça)

## AMÁLIA VERLANGIERI NO MODERNISMO MATO-GROSSENSE: UMA POÉTICA DO TEMPO FUGAZ

Marinei Almeida<sup>1</sup>



**Resumo:** O presente texto propõe uma “viagem” por meio da leitura de alguns poemas da autora Amália Verlangieri que foram publicados em alguns periódicos mato-grossenses em meados do século XX: *Ganga* (1951/1952) e *Sará* (1951-1952), periódicos que surgiram em Cuiabá na esteira do movimento modernista desencadeado no Estado, em 1939, por meio da Revista *Pindorama*.

**Palavras-chave:** Literatura Brasileira, Mato Grosso, Imprensa, Amália Verlangieri.

**Keywords:** This essay purposes a “trip” through the reading of some poems of the author Amália Verlangieri, which were published in some mato-grossense periodical in the middle of the 20 century: *Ganga* (1951/1952) and *Sará* (1951-1952). These periodic arose in Cuiabá on the Modernist movement wake that began in the state through the *Pindorama Magazine* in 1939.

**Keywords:** Brazilian literature, Mato Grosso, Press, Amália Verlangieri.

Sabemos que é com a realização da “Semana de Arte Moderna”, em 1922, organizada pelo irreverente grupo paulista, que se define a modernização das artes no Brasil. Os adeptos desse movimento experimentaram, então, uma fértil inquietação intelectual com preocupações de caráter nacionalista e investiram contra um contexto cultural do país considerado arcaico. Movimento este que abriu “fazendas” no sertão brasileiro.

Em diferentes datas e locais, o movimento pela modernização artística e cultural surge em todo Brasil. Em Mato Grosso (LIMA, 2000), província isolada dos principais centros do país, na época – a luta por uma renovação artística chega, por meio da revista *Pindorama*, somente em 1939, portanto, dezessete anos após o lançamento de *Klaxon*, em São Paulo, momento em que já não havia grupos preocupados em lançar movimentos, como houve no decorrer da década de 20. A ficção, nesse momento, encontrava-se em extremo amadurecimento e fecundidade no país. Período este em que o Brasil atravessava a fase de pré-consciência de seu subdesenvolvimento – segundo reflexão de Antonio Candido (1989).

Diante dessa breve localização espacial e artística em relação à modernização das letras no país, faz-se objetivo deste artigo discorrer sobre a

produção poética de Amália Verlangieri, que publicou em alguns periódicos que apareceram em Cuiabá – Mato Grosso, na esteira das idéias implantadas pela “Semana da Arte Moderna”. Faz-se pertinente localizar, também, mesmo que rapidamente, a produção de cunho feminino desse período no meio cultural mato-grossense.

Através do estudo realizado por Yasmin Nadaf (1993), pudemos obter informações a respeito dos primeiros decênios do século XX, quando a mulher teve ativa participação na vida intelectual no estado de Mato Grosso, sendo colaboradora de jornais e revistas, de maneira que em 1916 cria-se um grêmio literária por nome de “Júlia Lopes”, composto somente por mulheres e que perdurou até 1950. Desse grêmio surgiu *A Violeta* - órgão de divulgação literário. Em 309 exemplares, localizados por Yasmin Nadaf, a pesquisadora constata que grande parte da produção da revista diz respeito, direta e especificamente, à mulher – “a mulher-esposa, a mulher-mãe, a mulher-namorada, a mulher-filha, a mulher-moça, a mulher-educadora, a mulher-estudante, a mulher-funcionária pública e a mulher-profissional liberal” (NADAF, 1996, p. 470). Com exceção deste e de alguns outros estudos, há um vazio na história literária quanto a uma pesquisa direcionada à literatura de autoria feminina em Mato Grosso.

<sup>1</sup> Marinei Almeida – professora da UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Pontes e Lacerda – Mestre e doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa – FFLCH/USP.



Na ocasião da busca de material sobre tal assunto, o que nos deixou bastante indignados foi a falta de informações, sobretudo em relação à produção da autora Amália Verlangieri, uma vez que seu nome é lembrado em várias obras que falam da vida cultural e literária do Estado e, no entanto, não há uma atenção maior voltada à sua produção que, a nosso ver, soma positivamente à modernização da literatura produzida em Mato Grosso.

No texto “O Modernismo em Mato Grosso”, do escritor João Antônio Neto (1973, p. 5) - primeiro autor a traçar um panorama do movimento do Modernismo em Mato Grosso, já que tal assunto era ignorado pela maioria dos intelectuais de Cuiabá - Amália Verlangieri é apontada como “nome maior da moderna poesia feminina, poetisa do Luar, das Estrelas e da Luz”. Yasmin Nadaf (1996), em uma breve homenagem feito à escritora, a coloca como uma das pioneiras da poesia de cunho modernista em Mato Grosso e noticia a publicação de seus poemas nos periódicos mato-grossenses *O Arauto de Juvenília, Ganga e Sarã*.

Com exceção desses dois trabalhos que enfatizam a importância da produção dessa autora mato-grossense, Amália Verlangieri não aparece em várias outras obras percorridas que tratam da produção local e, quando aparece, ela é apenas citada. Dentre essas obras, lembremos o mais recente estudo sobre o assunto, de Hilda Magalhães, *História da Literatura de Mato-Grosso - Século XX*, publicada em 2001 que traça e analisa a natureza e evolução da literatura produzida no século XX, identificando nomes e obras mais representativos do meio cultural mato-grossense. Nesse livro, o nome de Amália Verlangieri é apenas citado como colaboradora em periódicos do Modernismo no Estado, sem comentários e nem citações de e sobre sua produção.

O mesmo acontece em *História da Cultura Matogrossense* (1994), de Lenine Póvoas e *Literatura Matogrossense para Vestibulares* (1990), de José Vicente Monteiro Filho. Em ambas as obras, no capítulo que se refere ao Modernismo, o nome de Amália é apenas citado entre os demais poetas contemporâneos, juntamente com Wladimir Dias Pino, Silva Freire, João Antônio Neto e outros.

Constatamos que seu nome nem ao menos aparece em outras obras, como é o caso da *Bibliografia Matogrossense* (1976), organizada pela Fundação Cultural de Mato Grosso. Essa obra traz somente o levantamento, sem

bibliografias e nem comentários, de autores nascidos no Estado e dos autores brasileiros e estrangeiros que moraram e/ou escreveram sobre Mato Grosso. O mesmo pode ser constatado em duas obras de Rubens de Mendonça – *História da Literatura Mato Grossense* (1970) e *Dicionário Biográfico Mato-Grossense* (1970), autor que mais escreveu sobre literatura e história de Mato Grosso e que participou ativamente como diretor e colaborador em todos os periódicos do Modernismo no Estado.

Diante de tal constatação, perguntamos: Será esse o reflexo da criação literária de autoria feminina no Estado e, conseqüentemente, no Brasil? Ou será que algumas publicações foram tão inexpressivas que não mereceram maior atenção por parte dos estudiosos que apenas apontaram nomes? Qual o tratamento dado aos arquivos existentes da memória cultural no Estado e do Estado?

Muitos são os questionamentos e inquietações que ainda estão à procura de respostas, porém, por se tratar de um estudo ainda pouco explorado, pelo menos no que diz respeito ao espaço aqui citado, sabemos que possíveis respostas aqui dadas poderão ser parciais e incompletas, passíveis de aprofundamentos e/ou divergências.

A falta de informação e registro sobre obras de alguns escritores, apenas apontados por estudiosos locais sem o devido aprofundamento, dificulta o empreendimento de um estudo sobre o assunto, como é o caso da ausência de dados sobre a produção de Amália, problema que há muito tempo alguns pesquisadores enfrentaram e ainda enfrentam em Mato Grosso, como testemunha Lenine Póvoas no prefácio da *História da Cultura Matogrossense* (1994), obra já citada:

[...] a extrema dificuldade com que se luta na pesquisa de dados, em virtude da precariedade de arquivos, resultante do desprezo que outrora houve na preservação de tudo que dizia respeito ‘a nossa memória histórica. Justamente por isso – pela escassez de fontes informativas -, é que o lançamos com o simples intuito de reunir elementos, de transmitir informações que possam um dia ser úteis ao pesquisador do futuro, quiçá mais afortunado. (1994).

Um outro fator, por nós apontado, diz respeito à dificuldade que autores “novatos” encontram para lançarem-se no mercado editorial. A esse respeito, a autora Hilda Magalhães comenta que:

era uma atividade rara no início do século e, mesmo assim, um privilégio de poucos, notadamente de homens. Isso explica, pelo menos em parte, o anonimato em que permanecem vários escritores e escritoras até hoje. (2001, p. 80).

Talvez estes sejam alguns dos motivos de encontrarmos, muitos anos depois, na casa de Dona Carmela Verlangieri Ferreira Mendes, irmã de Amália, um simpático diário recheado de poemas escrito a mão, num total de cinqüenta e dois, em versos livres, e um soneto, todos datados do período de 1951 a 1955 com temas bem variados, lançando mão de metáforas relacionadas à modernidade, principalmente os que refletem a dor humana em meio ao caos do século XX.

No entanto, ressaltamos que nos deteremos em apresentar apenas alguns poemas de Amália publicados nos três periódicos: *O Arauto de Juvenília* (1949), *Ganga* (1951/1952) e *Sarã* (1951/1952).

Amália Sizinia Verlangieri nasceu em Cuiabá no dia 22 de julho de 1930 e faleceu em Brasília em 29 de agosto de 1976. De acordo com sua irmã, Amália tinha dois sonhos: o de ser médica e o de concluir seus estudos de piano no Conservatório do Rio de Janeiro, no entanto, Amália não conseguiu realizá-los. Porém, seus dotes poéticos se fizeram notar aos nove anos, quando fez uma pequena poesia saudando sua avó pelo aniversário.

Com relação à sua produção poética, os temas e formas adotados por Amália Verlangieri são variados e com ricas construções metafóricas que fogem do academicismo adotado pelos colaboradores de alguns periódicos, sobretudo de *Ganga*.

Em “Se me fosse dado”, poema composto de dezenove versos em uma única estrofe, aparecem vários elementos carregados de ambigüidade, onde se lê:

Se me fosse dado voar, sozinha,  
Sem avião nem zepelim,  
Como o pássaro, ou rubro papagaio  
Armado em meio do jardim,  
Que sobe, se contorce,  
Transforma-se em ponto negro  
E enfia-se pelas nuvens...  
Talvez... se me queimassem as asas  
À luz do sol, das estrelas...  
Se me fosse dado baixar

Viver como peixe, nadar,  
Descobrir o mistério das profundezas obscuras  
tão feias!  
Quem sabe? Talvez lindas...  
(Mas... não me apraz esta idéia?)  
Pois o meu leito não seria sempre a lama?  
Por isso entre o céu e o mar,  
Sem arredar o pé da terra,  
Construo sonhos, divago...  
Subo ao céu e desço ao mar.  
(*Ganga*, n. V, ano I, p. 5)

O poema apresenta um “eu” que, ao mesmo tempo que está na terra, pelo imaginário, desloca-se: “subo ao céu e desço ao mar”. A construção poética bem ritmada, com farta pontuação, recheada de elementos que oscilam entre atos de elevação e queda, tonalidades escuras e claras, remete a essa dupla situação do sujeito lírico: estar e não estar, aproximação e afastamento do real imediato.

Além dos símbolos, “sol”, “asa”, há no poema a presença de outros elementos, ora explícitos, ora apenas sugeridos, como o do “fogo”, em “se me queimassem as asas”, construções que referem à queda, portanto, a um vôo frustrado. Alguns outros elementos que também compõem o universo desse poema, como o “mar”, o “céu”, a “terra”, os quais podem ser relacionados como imagens ligadas ao mito de Ícaro, o que nos parece sintetizar a problemática principal do poema: a viagem, mesmo que imaginária, a um outro mundo possível. Esse desejo de estar em outro mundo é realizado, não precisamente, pela evasão do real, mas a partir do real traçando o desenho de outra realidade, uma vez que a imaginação é importante na constituição utópica, no sentido de que está alicerçada na realidade concreta da vida, como lembra-nos Benjamin Abdala Junior (2003).

Alguns dos elementos ligados a “viagem” também comparecem em outros poemas, muitas vezes associados aos transportes (comboio, automóvel, navio) e outras vezes relacionados ao mar (água), à estrada (terra) ou ao vôo (ar).

Em “Alma das Cousas”, destacamos o elemento “água”, responsável pela divagação do sujeito lírico que, ao mirar a água e contemplar seu efeito, a compara às lágrimas de alguém, trazendo este “eu” de volta à realidade concreta. Sugere, então, o ato de ir e vir dos estados de alma, portanto refere-se à viagem interior:

A água que cai agora  
Tão mansa, tão quieta,  
Parece a lágrima escorrendo

No rosto dum menino pobre.

E em tudo há certa mágoa, desalento  
Tão grande e profundo,  
Que alma das cousas se emudece  
E se curva, humilde, como ante um altar.

E eu que andava a falar...  
Parei para escutar  
A alma das cousas falar...

(*Ganga*, n. V, ano I, p. 5)

Em tom melancólico de reflexão, a divagação se dá por meio de uma nota profunda de tristeza e desencanto diante da vida terrena. Este tom sombrio é reforçado pela repetição do advérbio de intensidade “tão”, na primeira e segunda estrofes. O movimento na primeira estrofe é provocado pela “água que cai” e remete à queda das lágrimas e na estrofe seguinte o ato de curvar-se resulta no silêncio e contemplação do ser.

Um outro poema que destacamos é “Que levem Tudo”, o qual mostra um conflito do ser diante do mundo e o anseio por algo novo:

Levem daqui essa música e todo esse barulho humano  
Que lembra vida, sangue e suor.  
Tragam-me algo novo, diferente e misterioso para mim.  
Não me tentem com quadros e pinturas,  
Nem me iludam estas palavras arrebatadas pelo vento.  
Quero algo que me faça viver em outra terra.  
Num mundo diferente, delicioso,  
Onde se viva de sonhar e amar,  
Num “dolce far niente” sem cessar.  
Mas tudo, como disse, diferente disto aqui.  
Levem estas grades para longe, levem...  
E todas estas necessidades humanas, tão tristes e mesquinhas  
Porque o mundo que me trarão será imenso, sem limites...  
E todos caberão dentro dele.  
Levem este marulhar incessante  
Das águas do mar,  
Que cada batida esmaga  
Uma saudade escondida.  
Levem tudo o que possa magoar  
E molhar os meus olhos pela sensibilidade.  
Que fique apenas comigo o meu mundo,  
Pobre mundo! meu e de ninguém!  
Feito desta mentira enganadora  
Do raio do luar!...

(*Ganga*, n. IV, ano I, p. 16)

Neste poema, em que aparecem vários versos imperativos, há um apelo misturado a certa irritação. Um ser desiludido clama por algo novo e por uma nova vida que tenha o poder de afastar todo sofrimento “feito desta mentira enganadora/ do raio do luar!...”. O poema apresenta uma atmosfera melancólica, uma nota de tristeza e desencanto perante a vida humana. Há nesse percurso de introspecção uma busca angustiada.

Em “Luar” há também a presença de alguns elementos que refletem o descontentamento com o mundo, num tom bastante sombrio:

Pálida renda, mansamente posta  
As asas brancas de um perdido sonho  
Luz fina, transparente, quase morta,  
Que se desfaz em prata, lentamente.  
Errantes formas desenhadas  
Contra o painel errante.  
Espectros do ser, sombras calcadas  
Sobre o fundo distante.  
Sons penetrantes, demorados,  
De suaves vozes entoados.  
Frio de luz que não aquece.  
Alva esteira anunciando a prece  
De um esquecido adeus.  
Espumas de luz, entrecortadas asas.  
Leves eflúvios perpassantes  
De anseios mortos, já distantes.  
Fino lençol, lágrimas derramadas  
No rosto frio da saudade.  
Mágoa calada, adormecida,  
No doce esquecimento anda perdida.  
Pétalas brancas, reunidas  
Na branca maciez das rosas brancas.  
Trêmulas notas, faces fugidias.  
Filtro perene de belezas  
Refletidas na doçura  
Desta melancolia

(*Ganga*, n. VII, op. cit., p.9)

Ao expressar o efeito do raio de luz refletido pela lua, cria-se um clima de tristeza e introspecção. A ação da lua remete a um outro elemento carregado de subjetividade – a noite – neste caso, metáfora da intimidade, companhia eterna do encontro do ser com o próprio “eu”; elemento, aliás, muito utilizado pelos românticos e, mais tarde, pelos simbolistas e modernistas, objetivando demonstrar o desdobramento, não apenas da personalidade mas, do mundo.

Há, portanto, na produção poética de Amália Verlangieri um tipo de modernismo que dialoga com outras tradições, não a de contestar tais tradições, mas de assimilar a sua modernidade.

Assim já havia feito o poeta Cruz e Souza que, noutra perspectiva, ao lançar mão de versos livres e brancos, antecipava procedimentos que seriam explorados pelos modernistas e acabava, com isso, abolindo a rigidez das estéticas vigentes, mantendo, ao mesmo tempo, a atmosfera simbolista como eixo de força de sua poesia.

As construções poéticas de Amália, em sua maioria, apresentam versos breves e ritmados. E o tema principal é o da melancolia perante as angústias da vida. Estas características são bastante próximas do que observamos nos poemas de Cecília Meireles, considerada por Davi Arrigucci Júnior “a expressão mais alta da poesia moderna, renovada na riqueza e originalidade das imagens, mas sem romper com os elos da tradição” (s.d., p. 241). A produção literária de Cecília Meireles passou por vários momentos, mas, de modo geral, sua poesia se firmou pela inovação, pela simplicidade de seu canto e trovas, mostrando uma vasta compreensão do mundo e da vida, em versos recheados também de desesperança, desalento, angústia, mágoa, saudade e solidão. A autora fazia de sua poesia “um grito transfigurado”, segundo Alfredo Bosi (1999, p. 461).

A atmosfera melancólica e solitária, através da introspecção do sujeito lírico que comparece em Cecília Meireles, é o que vislumbramos também em “Alma das Cousas” de Amália Verlangieri, poema comentado anteriormente.

O tema do sonho e da introspecção do sujeito lírico, cultivado por Cecília Meireles, aparece no poema “Chuva”, que faz parte do diário de Amália, publicado também em *Sarã* sob título “Sonho”, em julho de 1951.

A chuva feroz e barulhenta  
Passou  
E em lugar, um sol frio e aguado  
Chegou.

O sabiá em sua casa alta  
Se pôs a cantar  
E eu triste, olhando a água,  
Me pus a sonhar.

E ao vê-la, enorme e sem destino  
Correr  
Eu via nela um lindo sonho  
Morrer.

(*Sarã*, n. 4, ano I, p. 6)

Estes exemplos, portanto, trazem para o cenário da literatura a obra de uma autora mato-

grossense que há muito dorme em solitários arquivos e mostram, sobretudo, o que a torna autônoma ao dialogar com nomes reconhecidos na história da Literatura Brasileira, uma vez que as produções de Amália são ricas de modernas construções imagéticas.

Através dessas imagens como as do vôo, da noite, da chuva, da viagem - e o que tais imagens sugerem sobre a solidão e o desencanto do homem diante do moderno e do efêmero, além dos vários recursos estilísticos dessa produção, é que situamos a obra desta autora no tardio movimento em prol da modernização artística e cultural no cenário da literatura produzida em Mato Grosso.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA JR., Benjamin. *De vôos e ilhas: literatura e comunitarismos*. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. *Poesia e estilo de Cecília Meireles*. São Paulo: [s.n.,s.d.].

BIBLIOGRAFIA MATOGROSSENSE. Org. *Fundação Cultural de Mato Grosso – Governo Garcia Neto*. Cuiabá-MT, 1976.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e subdesenvolvimento*. In: \_\_\_\_\_. *A educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

FILHO, José Vicente Monteiro. *Literatura matogrossense para vestibulares. Ganga – jornal de cultura*, Cuiabá, 1990, ano I, v.1-7.

LIMA, Marinei Almeida. *Revistas e jornais: um Modernismo em Mato Grosso*. 2002. 190f. Dissertação (Mestrado Literatura). São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, 2002.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *História da Literatura de Mato-Grosso- Século XX*. Cuiabá: Unicen Publicações, 2001.

MENDONÇA, Rubens de. *História da Literatura Mato Grossense*. Cuiabá, 1970.



\_\_\_\_\_. Dicionário Biográfico Mato-Grossense. 2.ed. Cuiabá, 1970.

NADAF, Yasmin. *Sob o signo da flor*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. Literatura Matogrossense de autoria feminina – séculos XIX e XX. In: *Anais do VI Seminário Nacional Mulher e Literatura*. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NIELM, 1996.

NETO, João Antônio. *O Modernismo em Mato Grosso*. Cuiabá: 1973. (texto digitado).

PÓVOAS, Lenine. *História da cultura matogrossense*. Cuiabá, 1994.

VERLANGIERI, Amália. *Sonho*. Sarã, Cuiabá, n. 4, p. 6, 1951.

## SOBRE “DAS UNHEIMLICHE”, DE S. FREUD

Vera Maquêa<sup>1</sup>



**Resumo:** Em 1919 Sigmund Freud publicou um texto que ainda hoje tem despertado a curiosidade dos estudiosos da linguagem, em particular, da literatura: *Das Unheimliche*. Esse texto foi traduzido para o português como *O estranho* a partir do alemão e da tradução inglesa *The Uncanny* e assimila, pelas dificuldades próprias da tradução, problemas de linguagem e de sentido que constituem já desafios para o autor na origem.

**Palavras-chave:** Freud, linguagem, literatura, estranho, desafios.

**Abstract:** In 1919, Sigmund Freud published a text that still today it has awake the curiosity of the researchers, mainly from the literature: *DAS UNHEIMLICHE*. The text was translated to Portuguese as *O Estranho* from the German and the English translation *The Uncanny* and it assimilates, by the inherent translation difficulties, language and feeling problems that constitutes challenges to the author in the origin.

**Keywords:** Freud, language, literature, strange, challenges.

Em 1919, Sigmund Freud publicou um texto que ainda hoje tem despertado a curiosidade dos estudiosos da linguagem, em particular, da literatura: *Das Unheimliche*. Esse texto foi traduzido para o português como *O estranho*, a partir do alemão e da tradução inglesa *The Uncanny*, e assimila, pelas dificuldades próprias da tradução, problemas de linguagem e de sentido que constituem desafios para o autor, na origem. Num passeio por várias línguas, Freud pesquisa em diversos dicionários termos correspondentes à palavra alemã *heimlich*. Encontra alguns sentidos confluentes, mas, ao mesmo tempo, desviantes, e, depois, retorna ao alemão, de onde parte, para uma inquisição significativa que atravessa, em várias direções, aspectos da infância e da formação psíquica do sujeito que acompanham neuroses infantis e que permanecem em muitos casos.

Encontra-se na palavra alemã uma ambigüidade fundamental, já que *heimlich* significa tanto o que é familiar, doméstico, pertencente à casa, íntimo (p. 279) etc, quanto aquilo que está oculto e reprimido, escondido e recalcado (p. 282). Assim, o sentido da palavra *heimlich* coincide com o da palavra *unheimlich*. Ainda que Freud afirme que “a palavra alemã *unheimlich* é obviamente o oposto de *heimlich*” (p.277), está interessado em investigar exatamente esse campo comum de sentidos que constitui um e outro. O que é aterrorizador, assustador, no mais

das vezes, habita o familiar e esse estranho, ou esse sinistro, pode ser o que o sujeito desconhece de si mesmo. Os dicionários, segundo Freud, não esclarecem muito, talvez porque “nós próprios falamos uma língua que é estrangeira” (p. 278).

O interesse do assunto para a literatura, a meu ver, está em que a primeira consideração do autor seja sobre seu passeio pelos campos da estética, ocupando-se da estética “não simplesmente como a teoria da beleza, mas a teoria das qualidades do sentir” (p. 275). Para abordar o tema do “estranho”, Freud percorre uma galeria de casos clínicos colhidos tanto na vida real quanto na vida ficcional, mas percebe-se, claramente, que é no discurso literário que concentra sua especial atenção.

Relacionando o “estranho” ao que é assustador, ao que provoca medo e horror, o autor avisa sobre uma estrada bifurcada: uma seria “descobrir que significado veio a ligar-se à palavra” (p. 277), uma espécie de gênese semântica do termo; outra seria “reunir propriedades” (p. 277) comuns de eventos que despertam em nós o sentimento de estranheza, o que seria construir uma gramática do “estranho” a partir do sujeito que vive a situação de estranheza. Localizar no “assustador” o caráter do estranho é dar autonomia plena ao objeto e é, de fato, uma questão estética fundamental, tal como em Aristóteles, que preconiza que a qualidade do

<sup>1</sup> Professora de Literatura- campus de Cáceres-MT- UNEMAT.



objeto nele está contida de forma essencial e, portanto, que os objetos possuem qualidades imanentes.

Atribuir a estranheza ao sujeito que vive a experiência do estranho é mais complexo, pois seria remeter para fora do objeto e a essa exterioridade, sua constituição e existência. Então novamente a ambigüidade do (*un*)*heimlich* se faz presente. O argumento de Freud é o de que ambos se encontram porque o resultado é o mesmo, ou seja, “aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, há muito familiar” (p. 277) coloca o problema de conhecer o estranho pelo que está escondido nas dobras do doméstico. Nesse ponto, a questão se torna mais difícil de ser enfrentada, pois, lembre-se, Freud trata de casos reais, mas, sobretudo, de exemplos da literatura, de experiências ficcionais. E não é pouco se se atentar para o fato de que o autor escolhido para tal empreendimento é Hoffmann e seu exemplar “O homem de areia”. A definição de propriedade do estranho não pode ser reduzida a si mesma como objeto ou ao seu exterior.

Se há essa contradição inconciliável, ou paradoxal, pense-se, é menor no resultado efetivo da discussão do que na construção do texto, porque, ao final, parece que Freud busca tanto a essência no sentido de saber o que constitui seu objeto, de que matéria constitui-se o “estranho”, quanto as particularidades, as subjetividades de quem o experimenta. O esforço do autor parece ser por encontrar uma definição para algo que nem sequer pode ser facilmente nomeado. Se no rastreamento dos sentidos da palavra *unheimlich* Freud encontra a palavra *heimlich* e vice-versa e se chega ao entendimento de que num determinado momento o sentido de ambas se conflui, isso explica o aparente paradoxo de que o estranho é “aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, há muito familiar” (p. 277).

Esse campo de intersecção é que constitui o problema. Como saber o que é esse “algo” que consegue pertencer a duas categorias inicialmente excludentes? A recorrência à literatura parece ser o caminho mais produtivo que o autor encontra, talvez porque o texto é uma realidade material muito melhor definida que as experiências que enfrentamos na vida. Assim, a análise de Hoffmann permite o melhor exercício de sua investigação, considerando que a literatura oferece uma circunstância dada, uma “narrativa”, um todo

mais coeso, pode-se dizer, de uma situação delimitada.

Pense-se nos romances de William James, principalmente *A volta do parafuso*. Suas noites cheias de vultos, a estranha narradora e as duas crianças que nunca se separavam são tecidas no cuidado de uma narrativa, à semelhança nebulosa que aperta, a cada volta, como um parafuso, o par ritmo e mistério que a engendra. O que as crianças viam, que ninguém mais conseguia ver, parece exercer o sentimento de “horror” sobre algumas personagens e, através delas, e somente através delas, no leitor. O leitor experimenta “o estranho”, o “não-familiar”, mas só na medida em que algumas personagens experimentam esse estranhamento como algo que já lhes é familiar. Não é a mesma coisa em Edgar Allan Poe. Suas *Histórias Extraordinárias*, na estrutura da narrativa policial, engendra o “estranho” como natural no gênero policial. O sentido do estranho está impregnado pela familiaridade do gênero, seja o que for que se encontre na história. A tendência de dizer mais do que deve é uma expressão da consciência perturbada do narrador no conto “O gato preto”: “Não espero nem peço que se dê crédito à história sumamente extraordinária e, no entanto, bastante doméstica que vou narrar” (POE, p. 41). O excesso não é exatamente o crime, mas a sua denúncia feita pelo próprio criminoso.

Assim, a ambivalência anunciada por Freud do termo *heimlich*, que leva à coincidência com o sentido do seu oposto *unheimlich*, é obtida tanto pelo que é dado a ver, quanto pelo que se “esconde”, pela impossibilidade de pureza das coisas e dos seres, pela natureza contraditória do mundo que é extensiva nas coisas e nos seres. O próprio Freud, nesse mesmo texto, passa pela questão do duplo, narrando a experiência de encontrar sua imagem no espelho, em que o outro é que permite o encontro com algo que nem ele próprio conhecia, mas que era, ao fim, ele mesmo: um estranho no próprio corpo. O estranhamento de si mesmo torna-se mais um indicador seguro de que sua tese tem sentido, lembrando Schelling, que ele cita, considerando o valor da sua argumentação geral: “o estranho provém de algo familiar que foi reprimido” (p. 307). Portanto, é algo que coexiste com o “familiar” e só assim permite o *unheimlich*.

De Aristóteles a Umberto Eco e Italo Calvino, o problema da relação entre as palavras e as coisas, com diferentes acentos de rigor teórico, foi

tratado à luz de perspectivas diversas. É considerável a literatura que toca o *unheimlich*, como a literatura fantástica (na brasileira, Murilo Rubião, José J. Veiga); sobre o realismo mágico (na literatura hispano-americana, García Márquez, Carpentier); o maravilhoso (na literatura portuguesa, Camões); o absurdo (na literatura tcheca Kafka) e tantas outras referências que podem ser colhidas na literatura de todos os tempos. Enfim, parte considerável da literatura põe-se sobre esses problemas que nos tocam na vida e na arte e que inquietaram Freud: sejam algumas coisas estranhas na realidade e não na literatura e vice-versa; seja o mundo ficcional, dada a liberdade imaginativa do autor, muito mais fértil para a criação do “estranho” e, ao mesmo tempo, que muitos acontecimentos tomam a vida de modo tão inabordável que, por vezes, seja difícil concebê-los mesmo na ficção.

O mais extraordinário no texto de Freud é justamente o fato de um homem que prezava o rigor da Ciência ter se deixado capturar pelo encanto da linguagem, imiscuir-se por entre letras

e palavras em dicionários diversos, em itinerários de línguas estrangeiras e, estrangeiro na própria língua, perder-se para encontrar o mundo do paradoxo, de certa dialética em que duas realidades excludentes se tocam, se misturam e se significam e voltam a se excluir. Esse o mundo da linguagem. O mundo da literatura é alimentado pela vida.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREUD, Sigmund. O “estranho”. In: \_\_\_\_\_. *História de uma neurose infantil e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. p.274-314 (Obras completas vol. XVII).

JAMES, Henry. *A volta do parafuso*. São Paulo: Clube do livro, 1987.

POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Nova Cultural, 1993.



REVISTA



**ECOS**

**LINGÜÍSTICA**



## PROBLEMATIZAR O FUTURO NÃO É PERDER A MEMÓRIA DO QUE HÁ DE VIR<sup>1</sup>

João Wanderley Geraldi<sup>2</sup>



**Resumo:** Neste texto trago para a discussão da teoria crítica em educação uma preocupação com a necessidade de redefinição da categoria “sujeito”, tendo presente considerações formulada por aqueles que vem criticando as metanarrativas e que se situam, também eles, no campo crítico.

**Palavras-chave:** Sujeito, teoria crítica, Paulo Freire.

**Abstrat:** So many people criticize metanarratives. Supported by these critics, in this paper the aim is to re-determine the category “subject” in the critical field.

**Keywords:** Person, critical theory, Paulo Freire.

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico (Paulo Freire).

O objetivo deste ensaio é correr o risco de trazer para a criação das práticas políticas e pedagógicas um conjunto de conceitos formulados em outros contextos, ou mais concretamente ainda, organizar uma seqüência de vozes extraídas propositadamente de seus contextos para atravessá-las por uma interrogação militante: *a problematização do futuro, com o suposto fim das meta-narrativas, implica o esquecimento do amanhã em nome da ‘surfagem’ e leveza do deixar-se levar pelo presente?* Mais especificamente ainda, o diálogo que gostaria de estabelecer toma como fonte privilegiada, polifonicamente mediada por contrapalavras procedentes de outros lugares, o pensamento de Paulo Freire entrecruzado pela arquitetura do pensamento de Bakhtin, para com eles interrogar esta tão difícil passagem do pensamento sobre as origens para o pensamento que se propõe criar o novo sem perder compromissos de vizinhança com utopias passadas.

Sem dúvida alguma, os riscos maiores destas aproximações dizem respeito à **noção de sujeito** que resulta [ou se constrói a partir] da concepção

de linguagem como atividade constitutiva com que se pode escapar da tranqüilidade do estruturalismo lingüístico que inspirou inúmeras reflexões sobre o sujeito e delas extraiu uma *prima filosofia* que define um modo de ‘movimento estático’ de estar no mundo. Em nome dos deslizamentos constantes, dos movimentos sem direções, propõe-se um radical desmantelamento de valores das origens, fazendo-se entender que o questionamento de essências fundantes implica estancar qualquer memória de futuro próximo. À recusa do exercício de uma subjetividade racional, crítica e consciente, soma-se a recusa da construção de formas de convívio capazes de incorporarem em sua arquitetura as instabilidades dos seres humanos, as suas múltiplas personalidades potenciais e suas condições de possibilidade de produzir acontecimentos ou reagir a acidentes que lhes sucedem. Para recusar a fixidez das origens, deitam-se fora água e bebê, recusando-se também a utopia de um futuro humanizado e humanizante.

Esboçados os riscos, o desejo é o de construir um lugar capaz de escapar aos questionamentos recentes à “pedagogia crítica”, contribuindo com alguns elementos de construção de uma concepção de sujeito que, por não aceitar qualquer essencialidade intocável, qualquer “alma governante”, qualquer princípio ou origem a não ser sua constante mobilidade e mutabilidade, tem que assumir uma ‘memória de futuro’, cuja concretização não resultará do ‘deixar-

<sup>1</sup> Texto apresentado em Painel Dialógico do IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire “Caminhando para uma Cidadania Multicultural”, Universidade do Porto, setembro de 2004, publicado eletronicamente nos anais do evento.

<sup>2</sup> Professor na UNICAMP-SP.



se levar pela onda'. Ao contrário, o futuro exige atitudes de *pilotagem* (STOER; MAGALHÃES, inédito). E esta parece implicar desenhos utópicos no presente, irrealizáveis como totalidade no futuro, porque este exigirá sempre novos esboços, porque o futuro "é uma tarefa permanente de transformação" (FREIRE, 1979).

Certamente uma tal construção não se fará sem os andaimes que nos fornece o pensamento de Paulo Freire: a conscientização "consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência". A tomada de consciência é apenas o primeiro produto da adaptação ao disponível, resulta da "aproximação espontânea que o homem faz do mundo [...] A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização. A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização" (Freire, 1979).

O pensamento crítico deste final e início de século tem ramificações de toda ordem, ora apontando para "as tensões dialécticas que informam a modernidade ocidental" (Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, e sua trilogia de tensões: entre regulação social e emancipação social; entre o Estado e a sociedade civil e entre o Estado-nação e o que designamos por globalização), ora apontando para as crises dos paradigmas científicos, reintroduzindo o tempo, o acontecimento e o acaso nos quais a modernidade apostava na previsibilidade inscrita nas "leis da natureza" (Ilya Prigogine, por exemplo, e a reintrodução da seta do tempo e sua irreversibilidade que demanda o reencantamento do mundo), ora apontando para a construção de subjetividades autônomas, para o exercício da cidadania e para a construção de uma ação contra-hegemônica (conceitos tão presentes nos textos da pedagogia crítica quanto nos movimentos sociais contra-hegemônicos, de Paulo Freire a Edgar Morin, do MST ao movimento anti *fast food*).

Todas estas direções remetem a concepções de sujeito, de forma explícita ou implícita, nem sempre partilhadas, mas todas elas com um denominador comum: compartilham crenças e certezas nas possibilidades de ação dos sujeitos

sociais, que se definem de formas distintas relativamente aos condicionamentos históricos. Estas direções podem tomar diferentes fundamentos para o sujeito – uma vocação à eternidade? Uma vocação à solidariedade? Uma vocação à racionalidade? Uma vocação à subjetividade eticamente fundada, razão convertida em paixão pelo humano de cada um e de todos? Mas nenhuma destas direções dispensa ou se dispensa de uma tomada de posição.

A essas concepções e a compartilha da crença de outros possíveis (para usar uma chave paulofreireana, outros **inéditos possíveis**) opõem-se não somente discursos pragmaticistas, com interesses a defender, em que a noção de "adaptação aos tempos" é o condão mágico do pensamento sobre a constituição das subjetividades, como se os tempos não fossem "regíveis", mas regentes. Estes discursos podem ser encontrados na imprensa, na política, nos acordos de uma economia planejada para a liberdade dos mercados, nos planejamentos educacionais: o discurso hegemônico sempre encontrou porta-vozes eficientes.

Também no próprio campo crítico essas concepções e sua compartilha básica de possibilidades de construção de um outro futuro são postos sub suspeita<sup>3</sup>. As críticas endereçadas ao pensamento crítico pelas análises foucaultianas, pelas desconstruções derridianas, necessariamente devem ser postas sob escrutínio, porque não representam mais uma diferença de opção entre campos de luta, mas resultam de um refinamento necessário às concepções para não cairmos no engodo da inovação que repete e reproduz os mecanismos mesmos que quer destruir.

Para exemplificar estas posições críticas, gostaria de retomar aqui uma passagem de Deleuze. A citação será longa, mas necessária para retomarmos a força propulsora da **conscientização** a partir de novas concepções sobre o sujeito, sem perder com isso que o futuro se constrói como possibilidade do que há de vir e não como produto constante de uma mutação contínua e sem rumos.

Se hoje em dia o pensamento anda mal é porque, sob o nome de modernismo, há um retorno às abstrações, reencontra-se o problema das origens, tudo isso... De pronto são bloqueadas

<sup>3</sup> Do embate, certamente o debate entre Telmo Cracia e Rui Gomes (Revista **Educação, Sociedade e Culturas**, 18, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2002) é um exemplo recente, que retomamos no texto "Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O encontro que não houve" (GERALDI, 2003).

todas as análises em termos de movimentos, de vetores. É um período bem fraco, de reação. No entanto, a filosofia acreditava ter acabado com o problema das origens. Não se tratava mais de partir nem de chegar. A questão era antes: o que se passa “entre”? É exatamente a mesma coisa para os movimentos físicos.

Os movimentos mudam, no nível dos esportes e dos costumes. Por muito tempo viveu-se baseado numa concepção energética do movimento: há um ponto de apoio, ou então se é fonte de um movimento. Correr, lançar um peso, etc.: é esforço, resistência, com um ponto de origem, uma alavanca. Ora, hoje se vê que o movimento se define cada vez menos a partir de um ponto de alavanca. Todos os novos esportes – surfe, windsurfe, asa delta – são do tipo: inserção numa onda preexistente. Já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, “chegar entre” em vez de ser origem de um esforço.

E no entanto, em filosofia se volta aos valores eternos, à idéia do intelectual guardião dos valores eternos. É o que Benda já criticava em Bergson: ser traidor da sua própria classe, a classe dos clérigos, ao tentar pensar o movimento. Hoje são os direitos do homem que exercem a função de valores eternos. É o estado de direito e outras noções, que, todos sabem, são muito abstratas. E é em nome disso que se breca todo pensamento, que todas as análises em termos de movimento são bloqueadas. Contudo, se as opressões são tão terríveis é porque impedem os movimentos, e não porque ofendem o eterno. Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento. (DELEUZE, 1992, p.151-152).

Se a noção de conscientização demanda um compromisso histórico e se a inserção crítica na história implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, que criam sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1979), então encontramos nessa afirmação uma oposição entre os pontos de vistas defendidos pela pedagogia crítica e pela crítica deleuziana (e de outros pensadores contemporâneos). Seria possível encontrar um outro posto de observação a partir do qual poderíamos construir pontes entre o fazer e o

deixar-se levar, entre criar a existência e o se fazer aceitar pelo movimento de uma grande onda? Em resumo, entre surfar e pilotar?

Parece-me que é precisamente no percurso dessa busca de respostas a perguntas que não se deixam apagar, porque são perguntas constantes de respostas provisórias, que poderíamos encontrar categorias com que reconstruíssem nossas noções de sujeito, sem perder esperanças num momento propício à desistência e à inação política. Sem defender qualquer perenidade a não ser o movimento permanente e, nesse sentido, os direitos do homem não são valores eternos, mas valores a que outros se acrescentam, no movimento da história, re-configurando cada um deles - talvez possamos encontrar no ‘modelo’ não estruturalista de funcionamento da linguagem algumas pistas para uma inserção no movimento, sem com isso recusar a existência de pontos de energia material e social.

Um dos processos mais notáveis da linguagem é sua vocação constante à repetição e à mudança. Se não houvesse repetição, a cada nova enunciação, teríamos que construir os recursos expressivos mobilizáveis para sua realização: isso impediria qualquer possibilidade de partilha de sentidos. Se não houvesse mudança, toda enunciação seria citação constante dos mesmos enunciados. A linguagem não funciona nem sobre a permanência dos recursos expressivos, nem sobre a criação ininterrupta que não produz história. Por isso a linguagem é uma atividade constitutiva de si mesma, uma sistematização em aberto, produto do passado e projeção do futuro. Talvez possamos extrair desse modo de funcionamento uma primeira lição: nenhuma sociedade é uma estrutura em cujo movimento temos que nos inserir, mas uma arquitetura que demanda enunciações singulares a cada momento histórico em que o que se repete muda de sentidos e o que se altera adquire sentidos no que se repete. Indeterminação com história, movimento com futuro.

Em conseqüência, por aceitarmos a linguagem como atividade constitutiva, somos forçados a reconhecer que a relação entre o mundo da cultura, em que os sentidos circulam, e o mundo da vida, em que os atos são executados – incluindo entre eles nossos atos discursivos – é também uma relação constitutiva, em que um mundo somente existe porque constituído pelo outro. Um muda o outro permanentemente. Reencontramos o movimento, mas agora com história, que funda raízes não para garantir o futuro, como se dele

fosse à origem, mas para tornar possível o próprio movimento como criação e não repetição do já dado. Tal como os recursos expressivos permitem a enunciação sem, no entanto, fixar-lhe os limites de seus enunciados nunca antes ditos e jamais repetíveis em sua singularidade.

Acrescentemos a esta concepção de linguagem as implicações que dela extraem Bakhtin na filosofia e Vygotsky na psicologia e reencontraremos a questão da construção da consciência e da conscientização. Se nossa consciência é *signica*, está repleta de signos nunca neutros porque são produtos da história, somos todos produtos da história: mutáveis, múltiplos e singulares. Irrepetibilidades e responsabilidades irreversíveis. Não podemos alegar qualquer *álibi* para a existência: não podemos dizer “não estamos aqui”. E estar aqui é uma resposta a si mesmo e ao outro, com o qual necessariamente estamos e a quem dizemos “estou aqui”. Conscientizar-se é ser esta resposta à alteridade.

Dispúnhamos, no passado, de certas palavras pouco precisas, mas extremamente mobilizadoras. Seria paradoxal, em nome da inexistência da fixidez de valores eternos, exigir precisão matemática de conceitos abstratos como ‘estado de direito’, ‘direitos do homem’, ‘justiça social’, etc. A concretude, produto da totalidade, é sempre uma abstração a nos mostrar que estamos sempre incompletos em nossos conceitos e em nossas vidas. Não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produzirá o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto e, na faísca deste encontro, escreverá em sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra capaz de criar uma compreensão nova, exigir um investimento intelectual e desencadear este encanto que é o pensamento crítico. Pensar exige liberdade. Pensar exige silêncios e vazios. E terá valido a pena pensar, mesmo que o pensado se esvaia no momento mesmo de sua emergência.

Uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Não gosto das palavras  
 fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas.  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade  
 das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim esse atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado  
 para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos  
 como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato de  
 canto.  
 Porque eu não sou da informática:  
 eu sou da invenção.  
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
 (Manuel de Barros. *O apanhador de desperdícios*).

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (para uso didático e acadêmico). Título Original: *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BARROS, Manuel. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

DELEUZE, Gilles. Os intercessores. *L'Autre Journal*, n. 8, outubro de 1985, entrevista a Antoine Dulaure e Clare Parnet. In: *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GERALDI, João W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *O encontro que não houve*. In: Norma Sandra de Almeida Ferreira (Org). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2003.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget, [s. d.]. (original de 1997).

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STOER, Stephen e MAGALHÃES, António M. *Mapeando decisões no campo da Educação numa época de globalização*. Texto inédito.

## O LUGAR DA EMOÇÃO NO ENCONTRO ETNOGRÁFICO: CARLOS CASTANEDA E A LINGUAGEM DA DIFERENÇA

Frederico César Barbosa de Oliveira<sup>1</sup>



Todos os homens, uma vez socializados, são potenciais traidores de si mesmos (Berger, 2001, p.224).

**Resumo:** O objetivo central deste artigo é discutir as experiências emocionais dos antropólogos com “seus” nativos, utilizando uma abordagem lingüística do encontro etnográfico considerando, sobretudo, o encontro etnográfico como uma linguagem própria. Assim, me proponho a tomar as experiências descritas por Carlos Castaneda em seus livros, com “seu” informante Dom Juan, sobretudo, como uma grande metáfora capaz de nos dizer algo de mais geral sobre essa relação com a diferença e com a emoção.

**Palavras-chave:** Emoção, diferença, alteridade, antropologia, conhecimento.

**Abstract:** The central goal in this article is to discuss the emotinal experiences of anthropologists with “their” native, using a linguistic approach of the ethnographic conjuncture as a peculiar language. This way, I propose to take the experiences described by Carlos Castaneda in his books, with his informer Dom Juan, mainly as a great metaphor able to reveal us something more general about this relationship with difference and emotion.

**Keywords:** Emotion, diference, otherness, anthropology, knowledge.

O ponto central a ser discutido neste trabalho sobre a obra de Carlos Castaneda diz respeito à possibilidade de alguém – e, no seu caso, um antropólogo – abrir mão de uma visão de mundo já estabelecida e mergulhar completamente numa realidade distinta, tendo, por conseqüência, seus costumes, percepções e hábitos completamente alterados. Devo inicialmente destacar o caráter literário e muitas vezes ficcional que sua obra tem recebido por parte de muitos críticos, leitores e mesmo do meio acadêmico antropológico de uma forma geral. Ainda que, de fato, exista uma grande aura de mistério envolvendo os acontecimentos em seu trabalho de campo, não vejo porque não considerar alguns aspectos de seus relatos sobre o encontro com o índio Don Juan e analisá-los a partir de um viés hipersignificativo<sup>2</sup>, ou seja, como um exemplo extremo capaz de indicar algo de concreto e padronizado sobre a vida social e sobre as percepções que utilizamos para dar sustentação à nossa realidade. Para evitar me perder diante de suas reflexões num mundo tido por muitos como fantasioso e místico, invoco ainda a

experiência descrita por Vincent Crapanzano em seu encontro com “Tuhami”, como uma espécie de controle, que permite também uma maior aproximação da realidade científica acadêmica.

Pois bem, diante dessas perspectivas, permito-me dizer que temos duas metáforas, das quais, a partir das falas dos próprios antropólogos, proponho-me a trabalhar o encontro e, mais especificamente, o encontro etnográfico como uma linguagem. Trata-se, portanto, de propor um trabalho de interpretação dos diálogos – internos<sup>3</sup> e externos – dos próprios antropólogos, sobre sua experiência diante de uma realidade adversa à sua de origem e, a partir daí, reconhecer algo de mais concreto sobre o que realmente suporta as perspectivas de construção da identidade pessoal. Para me referir a essa identidade pessoal, utilizo o conceito de *Self*, recuperado pelo próprio Crapanzano em obra posterior a “Tuhami”<sup>4</sup>, em que propõe uma compreensão lacaniana do termo. Devo ressaltar a importância de trabalhar com as falas dos antropólogos, em função de serem pessoas já estabelecidas no meio científico-

<sup>1</sup> Professor da UNEMAT, campus de Alta Floresta-MT.

<sup>2</sup> Para mais detalhes sobre o aspecto hipersignificativo da linguagem, ver Santos (2002).

<sup>3</sup> Mesmo sendo uma conversa interna, é digno ressaltar que ainda assim é dirigida a um público determinado.

<sup>4</sup> Cf. *Hermes Dilemma and Hamlet's Desire. On the Epistemology of Interpretation. 1992.*



acadêmico, uma vez que interpretar suas preocupações diante de um mundo que ameace tal lógica é capaz de proporcionar uma visão, digamos, “mais elaborada” (ainda que subjetiva) sobre o que está em jogo nesse processo.

A partir da concepção de Mead<sup>5</sup>, considero que o indivíduo somente experimenta a si mesmo, de forma indireta, ou seja, a partir do ponto de vista de outros membros individuais, que fazem parte de um mesmo grupo social. O Outro significa não apenas um indivíduo concreto, mas tudo aquilo que nos circunda de forma simbólica, provendo o mundo de significados. Segundo Crapanzano: “ele é um locus transcendental de significado” (1980, p. 9).

Um outro componente importante dessa análise, que diz respeito à constituição e afirmação do *Self*, é o conceito de *Terceiro* avançado por Peirce (1955). Esse conceito certamente não se apóia em uma definição fixa, uma vez que tem seu significado definido em função da situação e do próprio valor que lhe é conferido pelo *Self*. De acordo com Peirce, que se preocupou em estabelecer uma fenomenologia das idéias, lançando mão, sobretudo, de conceitos da lingüística, os elementos do fenômeno são divididos em três categorias: qualidade, fato e pensamento. O primeiro é representado pela qualidade positiva, o segundo pela atualidade do fato e o terceiro por uma lei ou convenção que governa os significados futuros. Assim, se deixamos para resolver as coisas do pensamento em função do primeiro ou segundo elemento, o que ocorrerá será uma quantidade inexaurível de significados. O ponto central, portanto, da argumentação de Peirce é que o significado de um determinado fenômeno sempre dependerá de uma relação triádica. Sua concepção de signo admite, logo, como fundamental a presença do Terceiro ou interpretante, ou seja, algo que se coloca para alguém (sujeito), em relação a algo (objeto) e cria na mente do sujeito um signo equivalente, que adquire significação em função da mediação de uma convenção ou lei, previamente, estabelecidas. De início, e para os propósitos deste trabalho, digamos que o Terceiro é tudo aquilo que aponta metaforicamente ou simbolicamente para a confirmação previamente

definida de um determinado *Self*. É aquilo que fortalece a concepção de um determinado indivíduo que ele é quem sempre acreditou ser.

Assim, apresento uma primeira questão que será capaz de nos conduzir de forma mais direta ao ponto central desse trabalho: reconhecendo que o *Self* é constituído social ou culturalmente (tomando como referência o Terceiro peirceano, que avaliza e garante o significado), o que ocorre quando o indivíduo tem seu *Self* ameaçado por um outro conjunto de significados que o faz avaliar seus conceitos e rever suas concepções e seu mundo anterior? De acordo com Crapanzano, temos nessa situação, um dilema de intencionalidade uma vez que:

O outro deve importar na constituição de seu próprio *self*; não deve simplesmente ser um objeto do escrutínio científico ou quase-científico. Para compreender o Outro, o etnógrafo deve vir a *participar* o melhor que puder da realidade do Outro. Sem considerar as dificuldades usuais que vêm com esta entrada em uma tradição cultural estrangeira, o etnógrafo é arrastado para o interior de um dilema de intencionalidade. [...] De um lado, o etnógrafo deve se engajar na vida dos povos que estuda [...] Do outro lado, o pesquisador de campo deve permanecer fiel à sua intenção preliminar: fazer pesquisa. (1980, p. 141-142, grifo meu, tradução minha).

Considerando que nossos dois exemplos dizem respeito a situações em que o antropólogo mantém viva a questão de se envolver com o outro, mas sempre com o receio de se perder nesse mundo estrangeiro, procuro reconhecer os mecanismos que operam nessa defesa do *Self* (mais no caso de Crapanzano) e o que é perdido quando se muda de mundos (no caso de Castaneda).

Tomando inicialmente a experiência de Castaneda, cabe aqui delinear uma breve introdução sobre seu encontro e as circunstâncias em que ocorreu. Teria sido então no verão de 1960, quando era estudante de antropologia da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, que Castaneda fez algumas viagens ao Sudoeste dos Estados Unidos, com o intuito de coletar informações sobre as plantas medicinais da região – mais especificamente o peiote – utilizadas pelos

<sup>5</sup> Cf. *On The Social Psychology*. Chicago: University of Chicago Press, 1964. A concepção de *Self* que me proponho a trabalhar tem mais relação com essa possibilidade da consciência de se perceber como tal de forma indireta e nem tanto a partir das formulações do interacionismo simbólico avançadas por este autor.

índios locais. Numa dessas viagens, teria sido apresentado por um amigo a um índio Yaqui – tido como grande conhecedor de plantas –, que se apresentou como Don Juan (CASTANEDA, 1995, p. 17).

Tendo de antemão compilado uma longa lista de traços culturais dos índios Yaqui, a partir da literatura etnográfica, Castaneda havia preparado uma genealogia com quadros de parentesco, que buscava completar com o auxílio do índio<sup>6</sup>. Reproduzo a seguir o diálogo que teve com Don Juan a partir desse momento:

– Como você chamava seu pai?

– Eu o chamava de Papai – respondeu ele muito sério.

Fiquei meio contrariado, mas continuei, supondo que ele não tivesse entendido. Mostrei-lhe o quadro e expliquei que um espaço era para o pai e outro espaço para a mãe. Dei como exemplo as diferentes palavras usadas em inglês e em espanhol para pai e mãe. Pensei que talvez devesse ter escolhido a mãe.

– Como você chamava sua mãe? – perguntei.

– Eu a chamava de Mamãe – respondeu, num tom inocente.

– Quero dizer, que outras palavras você usava para chamar seu pai e sua mãe? Como os chamava? – disse eu, tentando ser paciente e educado.

Ele coçou a cabeça e olhou para mim com uma expressão estúpida.

Puxa! – disse ele. – Agora você me pegou. – Deixe me pensar.

Depois de um momento de hesitação, pareceu lembrar-se de alguma coisa e eu me preparei para escrever.

– Bem, disse ele, como se estivesse pensando muito seriamente – de que outro jeito os chamava? Eu os chamava: Ei, Papai! Ei mamãe!

Ri contra a vontade. A expressão dele era realmente cômica e, naquele momento, eu não sabia se era um velho absurdo caçoando de mim ou se era realmente um palerma. Com toda a minha paciência, expliquei-lhe que essas eram questões muito sérias e que era muito importante para meu trabalho preencher os formulários. Tentei fazê-lo compreender a idéia de genealogia e de história pessoal.

– Quais eram os nomes de seu pai e de sua mãe? – perguntei.

Olhou me com olhos límpidos e bondosos.

– Não perca tempo com esse tipo de besteira – disse ele baixinho, mas com uma força insuspeitada.

Eu não sabia o que dizer; era como se alguma outra pessoa tivesse pronunciado aquelas palavras. Um momento antes, ele era um índio desajeitado e burro, coçando a cabeça; e depois num instante, inverteram-se os papéis: eu era o burro e ele olhava para mim com um olhar indescritível, que não era de arrogância, nem desafio nem raiva nem desprezo. Seus olhos eram límpidos e penetrantes.

– Não tenho história pessoal – disse ele, depois de uma longa pausa. – Um dia eu descobri que a história pessoal não me era mais necessária e, como a bebida, eu a deixei de lado. (CASTANEDA, 1997, p. 25-26).

Se considerarmos que é nos diálogos e interações sociais que o indivíduo se define, definem-se os papéis e hierarquias, é possível notar, nessa passagem, que algo não ocorre conforme o planejado na mente do antropólogo. Quando Castaneda apresenta o quadro genealógico a ser preenchido com a ajuda de Don Juan, algumas categorias já parecem dadas de antemão para o observador, mas não para o observado. Para Castaneda, seria muito natural aproximar-se – avalizado pela figura de pesquisador universitário – de um índio pertencente a um determinado meio cultural e, a partir desse encontro, tomar o nativo como seu informante. Inclusive, o fato de ter estudado traços culturais dos índios da região e propor um quadro genealógico são estratégias que visam entender o indivíduo a partir da cultura da qual faz parte, ou seja, através de sua história de vida.

No momento em que o índio parece não entender o propósito de tal quadro, o problema parece estar, de fato, em algum tipo de imprecisão lingüística que teria sido capaz de confundi-lo. De acordo com Crapanzano, o *Self* não é algo pronto ou acabado, deve ser formado continuamente através de um movimento dialético e, por conseguinte, as caracterizações ou tipificações do outro estão sujeitos a certos constrangimentos inerentes à linguagem (1992, p. 91). Porém, se a constituição do *Self* pressupõe um idioma (Terceiro) que possa garantir o significado, quando Don Juan diz que pesquisar sobre a história pessoal é besteira, esse Terceiro passa a ser ameaçado. A estabilidade inicial do diálogo interior do estudante de antropologia com

<sup>6</sup> A maior parte do material aqui utilizado foi extraída do livro *Viagem a Ixtlan*.



seus mestres e teorias é, logo, abalada. A posição de cientista – que sabe – em contraposição ao objeto de estudo – que fornece o saber – começa a correr perigo. Quando o antropólogo afirma que parece ter sido outra pessoa a pronunciar tais palavras, parece que seu idioma científico-acadêmico não estaria dando conta de abarcar tal tipo de mudança de papéis tão brusca e inesperada. O índio parecia aos poucos tomar conta da situação.

O diálogo se desenvolve, em seguida, no sentido de Castaneda entender como alguém pode viver sem possuir algum tipo de história pessoal. Ainda acreditando que possa ser algum tipo de problema no código, o antropólogo procura testá-lo com seu interlocutor (função fática da linguagem, como diria Jakobson), até perceber que os idiomas são incongruentes, ou ainda desacreditar o índio, retomando sua posição de superioridade no diálogo:

- Como é que a pessoa pode largar sua história pessoal? – perguntei com vontade de discutir.

- Primeiro, é preciso ter o desejo de largá-la – respondeu. – E depois é preciso passar a harmoniosamente cortá-la, pouco a pouco.

- Por que a pessoa havia de ter esse desejo? Eu tinha apego muito forte por minha história pessoal. Minhas raízes de família eram profundas. Sentia sinceramente que, sem elas, minha vida não tinha continuidade, nem objetivo.

- Talvez você possa me dizer o que quer dizer com abandonar a história pessoal. – continuei.

- Acabar com ela é o que quero dizer – respondeu, de maneira mordaz.

Insisti que eu não devia ter entendido o que ele dissera.

- Veja seu caso, por exemplo – falei. – Você é um yaquí. Não pode modificar isso.

- Sou? – perguntou sorrindo. – Como é que sabe disso?

- É verdade! – disse eu. – Não posso saber disso com certeza, a essa altura. Mas você o sabe e é isso que importa. É isso que torna tal fato história pessoal.

Achei que havia acertado um tento.

- A circunstância de eu saber se sou ou não um índio yaquí não torna isso história pessoal – respondeu ele. – Só quando outra pessoa sabe disso é que tal fato se torna história pessoal. E eu lhe garanto que nunca ninguém há de saber isso ao certo.

(...) Não conseguia entendê-lo. (...) Seu humor aborrecido e sua esperteza, sua expressão de burrice de boa-fé quando lhe perguntei pelo

pai e pela mãe, e depois a força inesperada de suas declarações, me tinha estraçalhado.

(...) Don Juan disse que todo mundo que me conhecia tinha idéia a meu respeito e que eu alimentava aquela idéia com tudo o que eu fazia.

- Você não vê? – perguntou, teatralmente. – Você tem de renovar sua história pessoal contando a seus pais, seus parentes e seus amigos tudo o que faz. Por outro lado, se não tiver história pessoal, não há necessidade de explicações; ninguém fica zangado nem desiludido com seus atos. E acima de tudo, ninguém o prende com seus pensamentos.

*De repente a idéia esclareceu-se em minha mente. Quase sabia dela, eu mesmo, mas nunca a examinara. Não ter uma história pessoal era realmente um conceito atraente, pelo menos ao nível intelectual; dava, porém uma sensação de solidão que eu achava ameaçadora e desagradável. Queria discutir meus sentimentos com ele, mas me controlei; havia alguma coisa de terrivelmente incongruente naquela situação. Sentia-me ridículo procurando entrar numa discussão filosófica com um velho índio que obviamente não tinha a “sofisticação” de um estudante universitário. De alguma maneira, ele me afastara de uma intenção original de lhe perguntar acerca de sua genealogia.* (CASTANEDA, 1997, p. 27-28).

Diante dessa passagem, podemos pensar um pouco sobre como se estabelece o *Self* no indivíduo e começar a perguntar se ele, de fato, é algo característico de toda sociedade. Partindo de algumas concepções psicanalíticas, Crapanzano argumenta que:

O *self* é um momento de parada no movimento dialético contínuo entre o *self* e o outro; e esta apreensão depende da tipificação do *self* e o do outro, através da linguagem e a tipificação do outro depende de um terceiro – garantidor do significado que permite a manifestação do desejo. (1992, p. 72, tradução minha).

O Terceiro seria, então, simbolizado pela lei, cultura, convenção e o que mais me interessa aqui, a língua. Assim, quando Castaneda afirma que sua vida não teria continuidade nem objetivo sem história pessoal, é possível inferir que o processo dialético e constante da definição de seu *Self* seria interrompido e aquele “eu”, muitas vezes reificado, que sempre lhe dava segurança diante da vida, poderia deixar de existir. Deixar de sustentar uma determinada imagem na mente dos outros, exatamente não mais lhes contando tudo o que fazia, parecia algo inconcebível em seu mundo. Se, como afir-

ma Berger (2001, p. 230), a identidade só é inteligível quando está localizada em um mundo, esse mundo somente existirá se houver uma dialética contínua entre indivíduo e sociedade (os Outros). De outra forma, os mundos interior e exterior podem tornar-se descontínuos e incongruentes. Daí o medo da solidão e da falta de objetivos.

Outro ponto chave dessa discussão repousa em compreender o momento em que Don Juan afirma que somente quando os outros sabem de alguma coisa, tal coisa torna-se história pessoal. Assim, devemos entender onde situa-se esse poder criador das palavras, que durante a comunicação – como afirma Austin (1962) – não apenas descrevem estados, mas também fazem coisas. Ao contar sobre sua vida para seus amigos e parentes, o que Castaneda estaria fazendo seria buscar um aval de uma caracterização prévia, ancorada num idioma social válido e reconhecível, na mente de terceiros. Nesse sentido, buscava receber de alguma forma um *feedback* que confirmasse uma certa imagem e, então, “(re)fizesse” a sua identidade. As palavras parecem, assim, firmar de forma privilegiada uma determinada forma de pensar, ou ainda uma ideologia ou superestrutura (BAKHTIN, 2004, p.17). Assim, é possível reconhecer, como Saussure, que a língua é um fenômeno social por excelência, mas, por outro lado, a fala não é meramente individual, como viria a afirmar Jakobson. A oposição entre forma e conteúdo, ponto de vista e objeto sequer seria operativa nessa análise.

Quando alguém nos diz algo relativo a uma imagem passada que procuramos reafirmar no presente, essas palavras visam produzir um efeito prático, o de situar um indivíduo dentro de um papel correspondente aceito no interior de um determinado idioma cultural. Aqui também tem papel fundamental a figura do “outro significativo” (BERGER, 2001, p. 175), uma vez que as definições de pessoas com maior envolvimento afetivo têm maior poder de apresentar-se como realidade objetiva. E, ainda, cada sociedade deve ter um repertório particular de formas de comportamento ritualizadas (tradicionalizantes) capazes de aproximar o interior do exterior, o subjetivo do objetivo.

Até aqui espero ter encontrado alguns caminhos sobre como a história pessoal opera na constituição do *Self*. No entanto, a pergunta de Castaneda sobre o porquê de alguém desejar não ter uma história pessoal não deixa de incomodar. Certamente, a resposta de Don Juan já é em alguma medida esclarecedora, quando afirma que agindo assim não ficamos presos aos pensamentos dos outros, ou a uma imagem construída no passado. Assim, o que estaria dizendo é que teríamos a liberdade de expressar um suposto “verdadeiro eu”. Fica evidente aqui que o índio parece ser um pleno conhecedor das lógicas dos dois mundos<sup>7</sup>.

De acordo com Crapanzano, os “verdadeiros entendimentos” da nossa cultura estão localizados em um lugar sempre misterioso e potencialmente ameaçador: a mente do outro (1992, p. 97). Assim, a partir daquilo que se imagina que o outro imagina, a “voz da consciência” profere o veredicto final – porém sempre instável e carente de renovação – sobre o significado e a verdade referente àquilo que somos. Bom, mas será que, de fato, existiria essa possibilidade de alguém não se reconhecer que não a partir de um Outro, ou será que o *Self* existiria em todas as sociedades e culturas, sendo apenas expresso através de modalidades distintas?

Crapanzano assume que os conceitos simbolicamente mediados pelo *Self* afetam a auto-consciência e que tais conceitos variam de sociedade para sociedade. Esse autor ainda afirma que essa auto-consciência e a linha entre objetividade e subjetividade podem variar entre sociedades (1992, p. 74). Um bom exemplo é a experiência de Maurice Leenhardt em “Do Kamo”. Partindo da perspectiva de Levy-Bruhl, Leenhardt afirma que as pessoas se percebem muito mais como personagens de uma coletividade do que indivíduos objetivos. A realidade é muito mais sentida que representada. Os canaque, logo, não reconhecem a possibilidade de uma reflexividade, uma vez que a noção de *Self* requer não simplesmente a consciência de um mundo contrastivo, mas o reconhecimento de sua própria alteridade naquele mundo. Em suma, é indispensável a noção de posse. Porém, esse autor acaba admitindo que, com a “chegada” da

<sup>7</sup> Quando me refiro a dois mundos, não quero dizer que o mundo de Don Juan seja o da sociedade daqui, uma vez que Castaneda mesmo faz questão de enfatizar que ele é um sujeito a parte de sua sociedade de origem, o que não significa dizer que não esteja inserido numa cultura. E de fato está: a cultura dos feiticeiros xamãs.

reflexividade, por meio dos missionários e de outros elementos da modernidade, a participação cósmica deixa de existir ou pelo menos perde seu lugar preponderante.

No entanto, no caso de Castaneda, o movimento parece ter ocorrido no sentido inverso. Assim, para analisar sua experiência, devo considerar que em algum momento ele foi levado a cruzar o umbral do outro mundo e viver como um feiticeiro xamã, que em tese não tem história pessoal, uma vez que esse tipo de prática seria percebida valorativamente como algo que prende o indivíduo às amarras do “eu”. Nesse sentido, se tomarmos o Terceiro peirceano, a partir de uma perspectiva mais micro do que aquela avançada sobre o idioma (linguagem) cultural, talvez possamos ir um pouco mais além. Vejamos, então, a passagem que se segue, em que Don Juan inicia uma explicação de como apagar a história pessoal:

- Pouco a pouco deve criar uma névoa em torno de si; deve apagar tudo em volta de si até que nada possa ser considerado coisa sabida, até não haver nada de certo nem de real. Seu problema é que você agora é real demais. Seus esforços são por demais reais; seus estados de espírito também. Não se fie tanto nas coisas. Precisa começar a se apagar.

- Para que? – perguntei, com trulência.

Nesse momento, vi claramente que ele me estava aconselhando um comportamento. Em toda a minha vida, tinha um acesso quando alguém procurava me dizer o que devia fazer; a simples idéia de me dizerem o que fazer me colocava imediatamente na defensiva.

- Você disse que queria aprender a conhecer as plantas – respondeu calmamente. – Queria conseguir alguma coisa por nada? O que pensa que isso é? Combinamos que você me faria perguntas e eu lhe diria o que sei. Se não quiser, não há mais nada a dizer um ao outro. Sua terrível franqueza me agastou e, de má vontade, concordei que ele tinha razão.

- Então vamos dizer que seja assim – continuou. – Se quer aprender a respeito das plantas, como não há realmente nada a dizer sobre elas, você deve, entre outras coisas apagar sua história pessoal.

- Como? – perguntei.

- Comece com as coisas simples, assim como não revelar o que você realmente faz. Depois, deve abandonar todas as pessoas que o conhecem realmente bem. Assim, você construirá uma névoa em torno de si.

- Mas isso é absurdo – protestei. – Por que as pessoas não me podem conhecer? O que há de errado nisso?

- O que há de errado é que, uma vez que o conheçam, você é coisa em que se fiam e, desse momento em diante, não poderá romper o fio dos pensamentos deles. Pessoalmente, gosto da liberdade total de ser desconhecido. Ninguém me conhece com certeza, como as pessoas o conhecem, por exemplo. (CASTANEDA, 1997, p. 29-30).

Antes de qualquer coisa, devo reforçar que Don Juan, mesmo intuitivamente parece conhecer muito bem a lógica pela qual opera o mundo do pesquisador. Dessa forma, esse diálogo se desenvolve praticamente como uma armadilha para capturar Castaneda e envolvê-lo no mundo dos xamãs. Para que Castaneda pudesse, realmente, “se apagar”, a sugestão do índio partia exatamente no sentido de eliminar as relações que fossem capazes de funcionar como um Terceiro, mantendo o antropólogo em seu mundo de origem, renovando-o constantemente e dando-lhe alguma segurança. Partilhar relações com pessoas que partilham de um mesmo código significa que procuramos afirmar constantemente nossa lógica e, muitas vezes, acreditamos ser a única existente. Assim, recuperando o pensamento de Peirce:

Nossa lógica, mais do que uma operação mental é uma operação social, na qual nosso pensamento é o posicionamento de uma consciência em relação à outra em face de um objeto. Logo, nossa lógica seria, por definição, social, visto que ela existe apenas na medida em que coexistem interpretantes distintos diante de um objeto comum. (BORGES, 2003, p. 15-16).

Talvez tenhamos aqui um ponto marcante do momento em que Castaneda imerge decisivamente nessa outra realidade. Como não possuía nenhum informante, que também pudesse cumprir o papel de Terceiro, o antropólogo foi aos poucos se esvaziando de seu mundo, ao perder o sentimento de alteridade e envolvendo-se emocionalmente com o mundo e com a pessoa do índio Don Juan. A emergência da refletividade depende da conversação e comunicação e, a “voz da consciência” deixada “sozinha”, parece não dar conta. Lembremos também da experiência de Malinowski, que vivia às voltas com seu diário e seus romances, muito mais para transportá-lo de volta a seu mundo do que para passar o tempo.

Se, como disse anteriormente, é meu objetivo compreender como se processa essa passagem do *Self* de uma realidade mais objetiva para outra

mais subjetiva, cumpre-se ressaltar que a história pessoal não é o único componente nesse processo, mas talvez seja o primeiro a ser desafiado. A premissa básica do mundo dos feiticeiros xamãs é que a nossa realidade é apenas uma das muitas descrições possíveis e que, desde o momento em que nasce uma criança, todas as pessoas que com ela entram em contato criam e reforçam essa realidade em sua mente através de suas falas, até que, de fato, a criança é sócia desse mundo e sequer concebe que possa haver outros (CASTANEDA, 1997, p. 8-9). Daí exatamente a dificuldade de Castaneda em entender métodos e conceitos que eram estranhos a suas unidades de descrição. De acordo com Don Juan, apagar a história pessoal era um primeiro passo para ensinar o aprendiz a “ver” em oposição a simplesmente “olhar” e “parar o mundo” era o primeiro passo para “ver”. Portanto, não ter história pessoal era apenas mais uma tática para que o aprendiz pudesse penetrar no mundo dos feiticeiros. Inclusive, para que Castaneda se tornasse sócio desse mundo, Don Juan teria lançado mão de algumas plantas psicotrópicas, justamente com a intenção de “assustar” a sua lógica racionalista, que sempre o mantinha preso a seu mundo de origem, uma vez que a interiorização somente se realiza com a emoção<sup>8</sup> ou identificação (BERGER, 2001, p. 176). Sobre essa dificuldade, temos uma fala de Don Juan, após quase dez anos do primeiro encontro:

*- Você ainda não conseguiu – disse ele, sorrindo. – Nada parece adiantar, porque você é muito teimoso. Mas se você fosse menos cabeçudo, provavelmente já teria “parado o mundo” com qualquer das técnicas que lhe ensinei. (CASTANEDA, 1997, p. 10).*

Porém, como se sabe, em algum momento de seu aprendizado, Castaneda teria conseguido cruzar o umbral e fazer parte dessa nova ordem. Assim, sua saída ao dilema da intencionalidade é que, diante de uma outra riqueza de conceitos e significados, seu mundo original não foi capaz de suportar e sucumbiu a esse novo mundo chamado de feitiçaria. Portanto, ao fim de seu aprendizado, Castaneda afirma que:

*Eu tinha aprendido uma nova descrição do mundo de maneira convincente e autêntica, e assim eu me tornara capaz de obter uma nova percepção do mundo, de acordo com sua nova descrição. Em outras palavras, eu tinha conseguido ser “sócio”. (CASTANEDA, 1997, p. 12).*

Mesmo que Crapanzano afirme logo na primeira frase de seu livro, que “Tuhami” é um experimento, é razoável admitir que se trata mais de um experimento controlado. Analisando sua experiência, fica mais evidente que o autor está, de fato, escrevendo para um público acadêmico e, quando se vê diante das evocações poéticas e contraditórias de Tuhami, não hesita em invocar o Terceiro de uma teoria antropologia para buscar um significado mais seguro. Certamente, o dilema da intencionalidade é também vivido pelo autor em seu encontro etnográfico, porém, como procuro demonstrar a seguir, Crapanzano parece estar mais firmemente enraizado em sua cultura de origem e é capaz de lançar mão de artifícios mais poderosos de sua razão cientificista que não o permitam mergulhar numa viagem sem volta ao mundo emotivo de seu interlocutor. Passo, então, a relatar momentos em que sua subjetividade é exposta e quais mecanismos operam na afirmação de seu *Self* de forma *convincente*.

Tendo chegado ao Marrocos como um estranho, Crapanzano afirma que seu objetivo inicial era entender pelo menos uma pequena faceta das vidas das pessoas que, por alguma razão, achava intrigante e significativa. Havia encontrado várias pessoas, porém poucas eram interessantes e dignas de estima como Tuhami. Tuhami era, como afirma Geertz: “O ladrilheiro marroquino, analfabeto, [...] considerado um forasteiro ou mesmo um paria pelas pessoas de seu círculo”, que “morava sozinho numa choça [urbana] escura e sem janelas”, e que se via casado com uma diaba caprichosa e vingativa, um [...] espírito de pés de camelo chamado ‘Aisha Qandisha” (2002, p. 124-125). Além disso, era um mestre da magia e um esplêndido contador de histórias. De acordo com Crapanzano, seu “assistente” estava pronto para dar e ele, como pesquisador – apoiado em sua “avareza científica” – pronto para receber.

<sup>8</sup> Durkheim e Mauss, em *Algumas Formas Primitivas de Classificação* (1903), também comentam sobre a força da emoção nas representações coletivas e sobre como a afetividade social teria enfraquecido, diante do pensamento refletido dos indivíduos e do avanço da lógica científica (2001, p.455).



É, portanto, por meio do poder que a palavra exerce nas sociedades islâmicas (GEERTZ, 1997)<sup>9</sup> e na habilidade evocativa singular de Tuhami que se torna possível destacar alguns momentos em que as identidades são afirmadas e também situações que ameaçam a própria identidade do pesquisador que buscava apenas por informações para completar sua pesquisa. Não é meu objetivo entrar aqui nas interpretações do antropólogo a respeito das funções sociais que a fala exerce no dia a dia dos marroquinos. Apenas destaco que as recitações cumpriram um papel de lançar o indivíduo em mundo liminar que permite a ele certos privilégios, removendo-o de certos constrangimentos da vida social (CRAPANZANO, 1980, p. 84).

O que mais me interessa é a capacidade que as palavras proferidas por Tuhami têm de causar algum impacto no mundo lógico-reflexivo do antropólogo. Assim:

Tuhami reagiu ao nosso encontro, como disse, com uma dose de fantasia e auto-referência. Era freqüentemente impossível distinguir o que era real do que era sonho e fantasia, alucinação e visão. Seu interesse não era informativo, mas sim se voltava para o aspecto evocativo da linguagem. Ele se contradizia tão freqüentemente que a mínima ordem que eu buscava em sua vida transforma-se em uma forma dele se articular. (CRAPANZANO, 1980, p. 14, tradução minha).

Mais uma vez é fundamental reconhecer que as palavras não somente visam descrever ou informar algo. Assim como nos lembra Leach (1966), a própria fala é uma forma ritual e, como este, exerce um efeito tradicionalizante (perpetua o conhecimento necessário à sobrevivência) e, ao mesmo tempo, estabelece-se como um sistema de comunicação. Tuhami buscava um preenchimento mais completo através do uso da metáfora e da função poética da linguagem (JAKOBSON, 1971), sem, com isso, negar sua qualidade de fantasia. Segundo Crapanzano, “there was always something captivating about Tuhami’s discourse. It was as though he wanted to entrap me, to enslave me through the power of the word in an intricate web of fantasy and reality” (1980, p. 140).

Exatamente por intermédio do poder das metáforas em propiciar um salto imaginativo e da força das redundâncias (TAMBIAH, 1985) que as entoações de Tuhami funcionavam como fórmulas mágicas, transportando-o para uma outra realidade de santos e demônios, ameaçando levar consigo o antropólogo.

Mesmo diante do perigo de ser capturado, Crapanzano enfim reconhece que deveria se tornar um ativo participante na história de vida de seu interlocutor se realmente quisesse apreender a ele e seu mundo de forma mais completa. Como já mencionado, a emoção também produz conhecimento e, segundo o pensamento de Simmel, recuperado por Crapanzano, o conhecimento do Outro com sentimento e frescor teria sido perdido nas teorias mais recentes que procuram tipificar, rotular e alienar. Nesse sentido, deixando de lado a perspectiva de superioridade que seu *Self* no mundo ocidental lhe conferia e constatando um envolvimento emocional, Crapanzano chega a afirmar que “O cuidado fazia parte de nosso relacionamento” (p. 141 / tradução minha). Assim, reconhecendo que as identidades são definidas na interação e que o conhecimento deve ser negociado, confessa que: “Eu me tornei, imagino, um pivô de articulação sobre o qual ele podia girar sobre suas fantasias, a fim de criar a si mesmo como desejasse” (p. 140 / tradução minha).

Admitindo que teria sido cativado e seduzido pelas evocações de Tuhami, Crapanzano também assume que teria se resguardado com mecanismos oferecidos por sua ciência. O autor afirma que a forma pela qual o impulso de tal tipo de cognição, baseada na fusão de percepções, orienta-se diz respeito a um certo medo do oposto, ou seja, a possibilidade de nos perdermos no solipsismo. Então, o pesquisador aciona o diálogo (condicionante) com o Terceiro da teoria antropológica que opera no sentido de afirmar o lugar do “eu” em seu mundo e colocar o Outro no seu lugar de alteridade. Como afirma Bakhtin, é somente impregnada de conteúdo ideológico (aqui entendido como interpretante peirceano) que a consciência se torna consciência e, por conseguinte, isso somente ocorre no processo de interação social (2004, p. 34).

<sup>9</sup> Citando Geertz: “No caso da fé islâmica, cujo ponto central é a retórica divina, a linguagem é considerada sagrada porque é semelhante à palavra de Deus” (p. 168). “Em termos de linguagem, ou mais precisamente em termos de linguagem atuada, a poesia se encontra entre os imperativos divinos do Corão e o empurra-empurra da vida cotidiana, e é isso que lhe outorga seu status incerto e seu estranho poder” (p. 177).

O principal artifício que o antropólogo diz ter acionado relaciona-se à “distância etnográfica”, posto que se trata de um mecanismo retórico que o permitiu mascarar sua posição e racionalizá-la ao mesmo tempo. Contudo, mesmo que o Terceiro referido pelo antropólogo para lhe dar estabilidade e segurança seja a teoria antropológica e os mecanismos de sua ciência, parece-me que havia um outro que, se ali não estivesse presente, possivelmente a “voz interior” da consciência do *Self* não tivesse dado conta de sustentá-lo em seu mundo reflexivo. Refiro-me a seu “assistente de campo” e tradutor, Lhacen. Segundo Crapanzano: “Ele me deu a distância e me protegia do contato direto e imediato. Lhacen era menos um estranho que Tuhami. Eu imagino que Lhacen representava um papel similar para Tuhami. Ele de nenhuma forma se colocava no caminho” (p. 146, tradução minha).

Teria sido, então, através desse Terceiro “presentificado” – em alguns momentos também operando como Segundo (ou seja, com índice) – que o antropólogo teve seu primeiro contato com o Marrocos. Nesse sentido, Lhacen, em algumas situações, era um ícone e um índice que logo permitiam “traduzir” as conversas de um modo aceitável e seguro. Ele e o pesquisador eram estranhos a Meknes<sup>10</sup>, a Tuhami e um ao outro. Dessa forma, aquele outro que em algum momento Crapanzano afirma que sua presença não seria suficiente para distanciá-lo de Tuhami, parecia operar como um garantidor de significado. Então, ainda que Lhacen fosse capaz de ocultar sua presença nos momentos do diálogo, o *Self* do antropólogo podia “percebê-lo” e sentir sua proximidade com seu mundo. Portanto, a saída de Crapanzano ao dilema da intencionalidade é que certamente seu mundo teria sido abalado diante de um outro mágico e poético de Tuhami. Todavia, os mecanismos de defesa de sua razão reflexiva parecem ter operado com relativo sucesso, mas não sem deixar alguma dúvida sobre a riqueza e a validade daquela outra realidade. Como ele mesmo afirma: “O encontro etnográfico, como qualquer encontro, mesmo distorcido pelo imediatismo ou pelo tempo, nunca termina. Ele continuamente demanda interpretação e acomodação” (1980, p. 140, tradução minha).

Se, de fato, o indivíduo nasce em mundo de palavras, que, por sua vez, faz parte de uma ordem simbólica, construindo-o e ao mesmo tempo lhe

dizendo o que ele é, espero ter conseguido mostrar através desses dois exemplos, que os encontros etnográficos, como afirma Crapanzano, são antes de tudo, experiências humanas. As experiências vividas pelos dois antropólogos são ricas na medida em que nos permitem estar mais tolerantes e sensíveis às diversidades de modos de pensamento. O ponto é que com o avanço da lógica racionalista ocidental, muitas vezes perdemos de vista a possibilidade de nossa ciência estar também envolvida em um contexto cultural específico e direcionada a metas particulares. Como comenta Tambiah (1996), a ciência deve ser entendida como uma das muitas funções da linguagem. Assim, a linguagem deve ser percebida além da questão representativa (SAUSSURE, 2002), mas também como uma forma de *participação* e *persuasão* (Jakobson/Bakhtin). O conceito elevado que se atribui ao conhecimento tecnocrático muitas vezes cerra a visão do cientista e não o permite perceber que muitas das práticas de seu meio são também realizadas a partir de expedientes retóricos e persuasivos que em muito se assemelham aos usos primitivos da magia. Basta lembrar a relação que Foucault estabelece entre poder/saber, para admitir que a ciência não está apenas a serviço do conhecimento.

Procurei mostrar neste trabalho que a emoção representa um papel fundamental nos modos de conhecimento de uma realidade. No entanto, ao invés de opô-la de forma polarizada à razão reflexiva, acredito ser mais prudente operar com níveis e gradações que permitem reconhecer um maior ou menor grau de afetividade dirigindo os processos perceptivos dos indivíduos. Assim, as coisas do mundo parecem adquirir qualidades mais em função da cultura e da língua do que de sua própria natureza. Logo, diante das experiências de Castaneda e Crapanzano e dos choques que esses autores experimentaram em suas razões, podemos pensar que a emoção e a identificação com o Outro talvez não sejam este “algo” tão obscuro e incompreensível para a nossa ciência e para o encontro etnográfico.

No que concerne à questão do conhecimento, se, de fato, o propósito do etnógrafo é conhecer o Outro em sua completude, talvez seja relevante considerar que talvez a cognição perfeita pressuponha identificação perfeita. Significa dizer que o Outro não é, primeiramente, objeto da

<sup>10</sup> Cidade de Tuhami.



compreensão e, depois, interlocutor. Torna-se fundamental manter a relação, que por si só é uma linguagem. Da mesma forma, devemos reconhecer que a compreensão do Outro é uma forma de compreensão de si mesmo. Contudo, para tanto é necessário não ter receio de permitir uma exposição afetiva do *Self*, uma vez que o retorno embora recomendável, nem sempre é certo.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J.L. *How to Do Things With Words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BORGES, Antonádia. *Tempo de Brasília*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- BURKE, Peter. *A arte da conversação*. São Paulo: Editora Unesp, 1995.
- CASTANEDA, Carlos. *A erva do diabo*. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Viagem a Ixtlan*. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 1997.
- CRAPANZANO, Vincent. *Tuhami: Portrait of a Moroccan*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- \_\_\_\_\_. The Self The Third and Desire. In: \_\_\_\_\_. *Hermes Dilemma and Hamlet's Desire: On the Epistemology of Interpretation*. Cambridge: Harvard University Press, 1992. p. 70 - 81.
- \_\_\_\_\_. Self Characterization. In: \_\_\_\_\_. *Hermes Dilemma and Hamlet's Desire: On the Epistemology of Interpretation*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. In: MAUSS, Marcel (Org.). *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1903. p. 399 – 455.
- GEERTZ, Clifford. A arte como um sistema cultural. In: \_\_\_\_\_. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 142 – 181.
- \_\_\_\_\_. Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- JAKOBSON, Roman. *Selected Writings*. Paris: Mouton, 1971.
- LEACH, Edmund. Ritualisation in Man. In: HUGH-JONES, Stephen; LAIDLAW, James (Eds.). *The Essential Edmund Leach*. New Heaven: Yale University Press, 1966. p. 158-165.
- LEENHARDT, Maurice. *Do Kamo: Person and Myth in the Melanesian World*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.
- MAUSS, Marcel. Esboço de uma teoria geral da magia. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 49 – 181.
- PEIRCE, Charles. *Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover Publications, 1955.
- SANTOS, Ana Flávia M. Peirce e o beijo no asfalto. In: PEIRANO, M. (Org.). *O dito e o feito*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 43 – 57.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.
- SILVA, Cristhian Teófilo da. *Borges, Belino e Bento: a fala ritual entre os tapuios de Goiás*. São Paulo: Annablume, 2002.
- TAMBIAH, Stanley J. *Culture Thought and Social Action: An Anthropological Perspective*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- \_\_\_\_\_. Relations of Analogy and identity. Toward multiple Orientations to the World. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Eds.). *Modes of Thought: Explorations in Culture and Cognition*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 34 – 52.

**Resumo:** Este artigo discute a prática de leitura e de produção de texto à luz da Nova Crítica ao ensino de Língua Portuguesa. Procura-se entender por que os alunos não sabem escrever, por que eles não entendem o que lêem, por que seus textos apresentam tantos problemas, e, sobretudo, como tornar esses alunos leitores/escritores competentes. Este texto objetiva, pois, refletir sobre a necessidade de se transformar a leitura e a escrita em experiências capazes de proporcionar ao aluno o status de leitor/escritor.

**Palavras-chaves:** Leitura; escrita, problemas, experiências, escritor, leitor.

**Abstract:** This article discusses reading and writing practice under the New Criticism to the Portuguese Language teaching. We try to understand the reason why the students can not write and comprehend what they read and why their texts reveal so many problems and above all, how to become these students competent readers/writers. The aim of this text is to reflect on the need of transforming reading and writing in experiences able to provide the student with the status of effective reader/writer.

**Keywords:** Reading; writing; problems, experiences, reader; writer.

### Introdução

Indagações como: *Por que os alunos não sabem escrever? Por que os alunos não entendem o que lêem? Por que seus textos apresentam tantos problemas?* e, sobretudo, *como tornar os alunos leitores/escritores competentes?* Fizeram nascer a idéia deste artigo, cujo objetivo é discutir as práticas de leitura e de escrita como forma de configurar *modus essendi e operandi*.

Reportando-me às palavras de Bakhtin, "texto é a expressão de uma consciência que reflete algo" (BAKHTIN, 1999, p. 340), trago à tona uma reflexão, embora já há muito discutida, atual e urgente: a necessidade de se criar situações e estratégias de leitura e produção que possibilitem ao aluno/aprendente adquirir o *status* de leitor/escritor. Para tanto, faz-se necessário que ele tenha acesso a diferentes gêneros textuais para que, engajado no processo da leitura e da escrita, possa resgatar a memória cultural da sua comunidade local e também de outras comunidades, bem como criar seu próprio repertório textual. Portanto, este artigo não está direcionado apenas aos professores de Língua Portuguesa, mas a todos aqueles que entendem que a leitura e a escrita

não são conteúdos apenas das aulas de português.

As discussões acerca do tema girarão em torno das idéias de autores já consagrados nessa área, tais como Bakhtin (2000), Orlandi (1999), Kramer (2001), Geraldi (1984), dentre outros.

### O ensino de língua materna e a prática de leitura e de escrita

A nova crítica ao ensino de língua materna, numa perspectiva dialógica, elege o texto como centro do ensino, porque compreende que o "texto é a expressão de uma consciência que reflete algo" (BAKHTIN, 1999, p. 340). No universo desse novo paradigma, cuja base é a concepção interacionista da linguagem, o texto não existe em si mesmo, mas emerge de uma família de enunciados vinculados a uma prática social de linguagem, conhecida como gênero discursivo, que, dentre outras aproximações conceituais, é assim compreendido:

Desse modo, numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa no Curso de Direito das Faculdades Cathedral, em Barra do Garças, e no Curso de Turismo da UNEMAT, em Nova Xavantina.

historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização. (BRANDÃO, 2000, p. 38).

Para Bakhtin (2000, p. 394), o gênero é determinado pelo objeto, pela finalidade e posição do enunciado: “quem fala e a quem se fala. Eis o que determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do chefe, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. eis o que determina a forma do autor. Uma única e mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas de autor”. Se o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é instrumentalizar o aluno para que possa compreender e participar de diferentes práticas sociais – assumindo as diversas formas de autoria – relativas às diversas esferas sociais de atividade, não há como cumpri-lo senão tomando as situações de comunicação como ponto de partida.

O desafio proposto pela nova crítica é o de realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzam o discurso a análises de aspectos puramente lingüísticos nem o dissolvam num trabalho histórico sobre ideologia. Nesse sentido, a sala de aula passa a ser um local onde os alunos conseguem vivenciar uma prática textual intensa e múltipla.

### A prática da leitura e da escrita

Se o texto é a unidade de manifestação do discurso, a prática de leitura e a de produção encontram-se intimamente ligadas como se fossem faces da mesma moeda. Quem escreve pressupõe ser lido e quem lê pressupõe se apropriar do que o outro escreveu. A leitura é uma decorrência, portanto, do desejo de adentrar o dizer do outro, da busca de informações, do prazer de ler, da necessidade de se aprofundar nesse ou naquele assunto. O leitor, engajado no processo da leitura, mergulha no texto em busca dos sentidos ali patentes e latentes, resgata os fios anteriormente tecidos e, nos vazios da trama, refaz todo o percurso e se refaz, enquanto sujeito *do dizer do outro* (BAKHTIN, 1999, p. 313) e do próprio dizer. Esse mergulho não permite que ele se prenda meramente aos aspectos lingüísticos visíveis no texto.

Sendo a leitura entendida como *um processo de interlocução entre leitor/texto/autor*, o trabalho com a leitura, na escola, numa perspectiva

discursiva, tem por objetivo fazer do aluno um leitor crítico, capaz de adentrar o dizer do outro e, tornando-se co-enunciador desse dizer, transformar o dito em uma nova forma de sentido. Nessa perspectiva, o aluno deve ser colocado em contato com uma multiplicidade de textos e o trabalho com a leitura deve ser direcionado de forma que encorage o aluno a se instituir em co-enunciador, desautomatizando o ato de ler.

Um leitor crítico é aquele capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que melhor atendem às suas expectativas, capaz de utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa perspectiva. Para se tornar um leitor crítico, é preciso que a leitura seja entendida como um meio e não como um fim em si mesma. Para Silva,

A formação desse leitor depende de uma prática plural e intensa de leitura organizada em torno de textos representativos da diversidade de gêneros que circulam no espaço social em que o aluno está inscrito e é chamado a desempenhar-se como cidadão. (2000, p. 34).

Falar em leitura é ter, pois, de assumir que ler não é (não pode ser) um processo de decifrar signos. Ao contrário, ler, do latim *legere*, significa atribuir sentidos. Buscar a essência do dito e do não-dito, porque, como afirma Orlandi (1999, p. 39), “todo discurso se faz nessa tensão entre o mesmo e o diferente”:

Daí considerarmos que todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco. Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se *faz* nessa tensão: entre o mesmo e o diferente.

Assim, ler pressupõe não só interpretar (leitura polissêmica), mas também, e, sobretudo, compreender (leitura parafrástica), pois é nesse jogo que se forma o leitor. Para Costa (2000, p. 68),

ser leitor é apropriar-se de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas que, além de relacionar escritos a unidades de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações (inter textualidade) e de interpretar textos diversos, dialogicamente, no sentido bakhtiniano, adentrando o dizer do outro.

Esse processo de construir sentidos e relações, no dizer de Bakthin (2000), aponta para uma *atitude responsiva*, isto é, o ouvinte/leitor, porque compreendeu o que ouviu/leu, tem condições de concordar ou discordar, completar, adaptar e executar, haja vista que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (p. 290). A atribuição de sentidos de um texto, entretanto, só será efetivada por um *leitor maduro* (LAJOLO, 1982, p. 53) que teve intimidade com muitos textos, que foi despertado para a leitura, que foi orientado para ler diferentes textos.

Conseqüentemente, ler e escrever são atividades que estão intimamente ligadas. Uma desencadeia a outra. A leitura deve ser encarada como uma atividade diferenciada, porque distintos são os leitores e diferenciados seus objetivos, já que se lê para retirar informações, para pesquisar, para distrair-se, dentre inúmeros outros motivos. Portanto, a compreensão de um texto está diretamente integrada aos objetivos, interesses, conhecimentos e referenciais temáticos do leitor. Cabe à escola se posicionar como real fomentadora dessa atividade, proporcionando aos alunos situações de leitura e de produção, para que eles se tornem realmente leitores/escritores competentes.

Segundo Kramer (2001, p. 106), a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiências para que possam se constituir como formadoras de leitor e escritor. Entretanto, vários autores têm demonstrado não ser essa a postura da escola. Dentre eles, Matencio (1994, p. 41):

Na escola, o trabalho com a leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e à concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de palavras. A esse ponto de vista, acresce-se uma visão da leitura como decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor.

Segundo os PCNs (1997, p. 66), a eficácia da leitura se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se

escreve e a interpretação de quem lê. Vincular, pois, a leitura ao conteúdo propagado pelo texto, permitindo uma única leitura, não auxilia o leitor a construir, rebater ou confirmar suas próprias hipóteses acerca do que lhe foi exposto. O desenvolvimento coerente de atividades de leitura e escrita deve levar o leitor/escritor a construir hipóteses que, levantadas a partir de indícios e informações contidas no texto, possibilitem sua compreensão. Preocupar-se com a dialogia textual é levar o aluno a ser participante ativo na interação, de forma a se fundamentar não só as pistas textuais, bem como em sua visão de mundo.

O trabalho de produção de texto parece seguir a mesma abordagem dada à leitura. No artigo intitulado *unidades Básicas do Ensino de Português*, Geraldi (1984, p. 54) afirma que

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. [...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial.

As palavras de Brito (1984, p. 118) conduzem ao mesmo raciocínio: a produção de textos na escola é mera formalidade escolar, em que o aluno, porque tem de escrever, escreve sem estar preparado para o exercício da escrita. Diz ele:

[...] nos exercícios e provas de redação, a linguagem [...] construindo-se numa situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo de demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem.

Sendo a linguagem concebida como ação entre e sobre o “eu” e o “outro”, ser sujeito da ação de escrever implica a percepção “do que escrever?”, “para quem escrever?”, “para que escrever?”. A partir dessas percepções, construídas no momento da escrita, o sujeito-leitor-escritor estará em condições de escolher com quais argumentos e com que formas lingüísticas construirá seu texto. O escritor competente é, pois, aquele que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem que desconsidere as características

específicas do gênero, uma vez que, segundo Maingueneau (1996, p. 140), “além das leis gerais que presidem o intercâmbio verbal, cada gênero de discurso define as suas”.

Citando Umberto Eco (1996, p. 7), afirma Maingueneau (1986, p. 39) que o produtor do texto deve presumir que o leitor vai colaborar com a “reticência” do texto, isto é, “vai retirar do texto o que o texto não diz, mas pressupõe, promete, implica ou implícita, a preencher os espaços vazios, a ligar o que existe nesse texto com o resto da intertextualidade, de onde ele nasce e onde irá se fundir”. É, nesse sentido, percebendo o leitor como cooperador<sup>2</sup> do universo textual, que declara:

O texto é uma espécie de armadilha que impõe a seu leitor um conjunto de convenções que o tornam legível. Faz esse leitor entrar em seu jogo de maneira a produzir através dele um efeito pragmático determinado, a fazer seu macroato de linguagem ser bem sucedido. (MAINGUENEAU, 1996, p. 39).

Por ser as leis do discurso modulados, o leitor, sabendo diante de qual gênero está, estrutura suas expectativas de acordo com ele. Entretanto, nem sempre o produtor do texto respeita as convenções do gênero, no qual está escrevendo. Em alguns gêneros, sabendo que o leitor irá fazer essa dedução, o produtor, para decepcioná-lo e causar-lhe surpresa, após induzi-lo a interpretar o texto numa certa direção, brinca com as suas deduções, transgredindo as regras do jogo textual, o que obriga o leitor, presumindo que a transgressão é significativa, a restabelecer o equilíbrio. Maingueneau (1996, p.42) afirma de forma categórica:

Qualquer texto encerra uma negociação sutil entre a necessidade de ser compreendido e a de ser incompreendido, de ser cooperativo e desestabilizar de um modo ou de outro os automatismos da leitura. Ademais, por suas disposições, por mais que o texto se esforce em prescrever sua decifração, não conseguirá de fato encerrar o leitor. Este está à vontade para relacionar quaisquer elementos do texto, desprezando o tipo de progressão que ele pretende impor.

Nesse sentido, deve-se perceber a função que o aluno exercerá em relação à produção, visto que ele deverá ser colocado como produtor de

discursos. Nessa posição de autor, o aluno deverá ser capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se é adequado às condições de produção, isto é, se as idéias ali colocadas não são ambíguas, confusas: deverá ser capaz de revisá-lo e, caso seja necessário, reescrevê-lo até que se torne um todo de sentido. Nessa perspectiva,

Trabalhar com o texto implica, portanto, trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não reproduzir velhas certezas, pois certezas nos deixam no mesmo lugar: é o erro que nos leva na direção do novo. (GUEDES; SOUZA, 2000, p.153).

Trabalhar com a incerteza e com o erro surge como uma possibilidade de solapar a díade tradicional da redação na escola, em que o aluno escreve para o professor de gramática corrigir que, por sua vez, lê como professor de gramática, isto é, o professor, censor dos usos da língua, faz a leitura do texto do seu aluno, concentrando-se no uso da norma culta escrita da Língua Portuguesa. Essa imagem avança sobre o aluno, imobilizando-o, aterrorizando-o. Conseqüentemente, o aluno não é um produtor de textos, mas um fazedor de redações. Nas palavras de Guedes e Souza (2000), fica evidente que a produção de textos deve ser presidida por um jogo de imagens em que o aluno se perceba como leitor/produtor, que trabalha com a incerteza e com o erro, e o professor como mediador desse processo de leitura e produção, proporcionando ao aluno momentos de reflexão sobre o que lê/escreve.

### Considerações finais

Tornar o aluno um leitor/escritor competente implica compromisso com as práticas sociais de leitura e escrita. Ninguém escreve do nada. Afirmação óbvia, porém nem sempre posta em prática. Na maioria das vezes, queremos que nossos alunos escrevam sobre determinado tema sem mesmo possibilitar a eles o encontro efetivo com as idéias que formarão a essência daquilo que deverão escrever. Ora, ler é o primeiro passo para quem deseja escrever bem. Daí a afirmação: “ninguém escreve do nada!”. É preciso criar idéias,

<sup>2</sup> Maingueneau (1996, p.37) afirma que, para ser decifrado, o texto exige que o leitor instituído se mostre cooperativo, isto é, que seja capaz de construir o universo de ficção a partir das indicações que lhe são fornecidas.

e elas surgem a partir do dizer do outro, da observação do que o outro disse, do como disse. Surgem da necessidade de entender o porquê o outro disse o que tinha a dizer da forma como disse. Sem essas "leituras", que incluem leitura do outro, leitura de mundo e leitura de observação, de nada servem as práticas lingüísticas centradas no ensino da gramática, pois não são regras gramaticais que formam o escritor. Ao contrário, são suas experiências de leitura e escrita que o formam e o transformam em leitor/escritor.

Conseqüentemente, as práticas de leitura e escrita deverão voltar-se para o efetivo exercício prático em que o aluno é colocado em situação de leitor e de escritor o tempo todo, pois o tempo todo ele é um texto que constrói textos. Compreendida dessa forma, tanto a leitura quanto a escrita deixarão de ser apenas um exercício de sala de aula, com o único objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos, para ser uma experiência constante na vida deles e que, por isso, tem o poder de conferir a eles o status de leitor/escritor.

Diante do que foi exposto e do que tenho presenciado, as indagações feitas no início deste artigo: *Por que os alunos não sabem escrever? Por que os alunos não entendem o que lêem? Por que seus textos apresentam tantos problemas?* podem ser respondidas se atentarmos para dois motivos. Primeiro, porque não estão acostumados a ler e a escrever, o que acarreta desconhecimento básico das "técnicas" de leitura e escrita. Segundo, porque não há uma prática efetiva de leitura que os motive a ler e a escrever para leitores reais, isto é, que não seja unicamente o seu professor de português. Sem a pretensão de dar respostas definitivas, até porque sei que elas não existem, penso, tornar os alunos leitores/escritores competentes é possibilitar a eles acesso a diferentes gêneros textuais a fim de que eles possam, no exercício prático de leitura e escrita, exercerem a ação de ler e escrever com autonomia e criatividade.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)
- \_\_\_\_\_. Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 109-125.
- COSTA, Sérgio Roberto. A construção de 'títulos' em gêneros diversos: um processo discursivo e polifônico. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 35-65.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Lara Conceição Bitencourt et al. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2000. p. 135-154.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.101-121.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p.51-62.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- SILVA, Mauro Mendes. *Leitura e escrita: as práticas e as concepções de uma alfabetizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.





**Resumo:** Este trabalho objetiva descrever como professoras de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio mobilizam saberes de referência e experiencial para análise de material didático sobre produção de texto escrito. Os dados empíricos provêm de dois momentos de intervenção em um Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, nos quais foram analisadas atividades de ensino de produção de texto, presentes em livro didático de Português. Fundamentam o trabalho conceitos oriundos dos estudos lingüísticos sobre linguagem, escrita e texto e dos estudos educacionais sobre aprendizagem, transformação de saberes e formação docente. Os resultados revelam que os sujeitos tendem a mobilizar, de forma mais sistemática, o saber de referência e o saber experiencial, quando a mediação contempla, ao lado da instância científica, a de normatização oficial para o ensino de produção de texto, o que aponta para o papel relevante dos processos de didatização do saber de referência na construção pelo docente em formação de significados sobre sua prática.

**Palavras-chave:** Transformação de saberes – saber docente – ensino de escrita.

**Resumen:** Ce travail a pour but de décrire comment des enseignants de Langue Portugaise de l' "Enseignement Fondamental" et "Moyen" emploient des savoirs de référence et expérimental pour l' analyse de matériel didactique sur la production de texte écrit. Les données empiriques sont provenues de deux moments de d' intervention dans un Cours de Spécialisation sur l' Enseignement de Langue Portugaise, dans lesquels ont été analysées des activités de la production de texte présents dans des manuels de Portugais. Cette étude est fondée sur des concepts venus des études linguistiques sur le langage, l' écriture et le texte, et des études éducationnelles sur l' apprentissage, la transformation de savoirs et la formation d' enseignants. Les résultats dévoilent que les sujets on la tendance à mobiliser, de façon plus systématique, le savoir de référence et le savoir expérimental, quand la médiation considère, à côté de l' instance scientifique, celle de la normalisation officielle pour l' enseignement de la production textuelle. Ceci renvoie au rôle important des processus de rendre didactique le savoir de référence au moment de la création, par l' enseignant en formation, de signifiés sur sa pratique.

**Mots clés:** Transformation de savoirs – savoir de l'enseignant - l'enseignement de l'écriture.

## 1. Introdução

Desde as duas últimas décadas do século XX, tem-se registrado acentuada preocupação de pesquisadores com a formação de professores da educação básica, em particular, com o redirecionamento teórico dado a essa formação. No âmbito dos estudos educacionais, tem-se defendido a necessidade de se construir lógicas de formação que valorizem a sistematização pelo docente dos seus saberes experienciais. Nóvoa (1999), por exemplo, referindo-se à contradição existente, na virada do milênio, entre o excesso das linguagens dos especialistas e do discurso

científico-educacional, de um lado, e a pobreza dos programas de formação e das práticas pedagógicas, de outro, acentua a necessidade de que a sistematização dos saberes experienciais e a formalização de um saber profissional de referência constituam dimensões integradas no cotidiano da profissão docente, de modo a fazer parte da definição de cada indivíduo como professor.

Essas duas dimensões da formação docente remetem ao componente ideológico das relações entre ciência, sociedade e escola. O caráter evolutivo dos saberes científicos explica a tendência ao distanciamento dos saberes ensinados nas

<sup>1</sup> Este trabalho contribui com a investigação sobre as práticas de reflexão sobre a escrita, desenvolvida no âmbito da pesquisa Práticas de Escrita e de Reflexão sobre a Escrita em Contextos de Ensino, projeto integrado CNPq/UNICAMP/UFCG (proc. 520427/2002-5).

<sup>2</sup> Professora na UFCG.

práticas escolares e à conseqüente perda progressiva de sua legitimidade frente às normatizações oficiais referentes a planejamento e implementação de políticas de ensino. Por essa razão, os processos de didatização dos saberes de referência assumem papel relevante no contexto de formação continuada, tendo em vista estabelecer uma relação de proximidade entre os saberes construídos na esfera científica e os construídos na esfera escolar (BORDET, 1997).

Nessa perspectiva, as iniciativas de formação continuada devem contemplar o acesso às diversas instâncias de produção do saber de referência objeto da formação: a divulgação (espaço de difusão dos conhecimentos especializados), as normatizações oficiais (espaço de discussão sobre composição de currículos, programas, listagem de conteúdos), os materiais didáticos e a sala de aula (espaços de ensino e aprendizagem de um conteúdo específico).

No âmbito dos estudos de Lingüística Aplicada, a discussão sobre a relação entre os saberes de referência teórica sobre língua e escrita e seus processos de didatização tem sugerido redirecionamentos das práticas de formação do professor de língua, no sentido de aliar os saberes de referência teórica sobre esse objeto de ensino aos saberes experiências das práticas escolares (ROJO, 2000; RAFAEL, no prelo).

Neste contexto, defendemos a hipótese teórica de que a ênfase nos processos de didatização do saber sobre produção de texto, construído pela Lingüística e pela Lingüística Aplicada, favorece a aprendizagem significativa por parte do professor em formação continuada, instrumentalizando-o para a análise de situação-problema com foco nesse objeto de ensino. Nesse sentido, este trabalho relata os resultados de uma experiência de formação continuada em que se pretendeu, no contexto da discussão teórica sobre gênero textual, verificar, em duas situações-problema, a mobilização desse conceito pelas professoras participantes, para a prática de análise de atividades de produção de texto presentes em livros didáticos de Português.

A organização deste artigo contempla inicialmente uma reflexão teórica acerca das instâncias de produção do conhecimento sobre o componente produção de texto – a pesquisa em Lingüística Aplicada, envolvendo conceitos dos campos lingüístico e de ensino-aprendizagem, a normatização oficial para esse componente do

ensino de Língua Portuguesa, os manuais didáticos e a sala de aula; segue-se a descrição do contexto da intervenção realizada e, por fim, são apresentados e discutidos os dados mais relevantes obtidos nas situações de formação enfocadas.

## **2. A orientação para produção de texto: dos saberes de referência, aos manuais e às práticas escolares**

A construção de uma proposta pedagógica sobre o componente produção de texto exige a compreensão de dois campos de referência teórica - a linguagem e a aprendizagem. Uma forma atual de compreensão da linguagem é a que a considera como um modo de ação social, realizado por meio das práticas sociais de compreender, escrever e falar.

Essa compreensão centrada na natureza enunciativa da linguagem tem construído um conjunto de noções necessárias à explicação do ato de produzir um texto como um processo construtivo, sócio-interativo e situado. As principais dessas noções estão embutidas no que Bronckart ([1996] 1999, p.91-195) denomina de base de orientação, constituída pelas representações do produtor acerca das condições de produção dos textos, do conteúdo temático e do gênero a que cada texto está vinculado. A construção dessa base de orientação pelo produtor controla as formas de gestão e verbalização do texto, nos seus diversos níveis infraestruturais (planificação do conteúdo, organização seqüencial, mecanismos de textualização e de enunciação).

Quanto à compreensão teórica sobre aprendizagem, destacamos aqui a visão neovigotskyana, ou sócio-cultural, segundo a qual aprender é também um ato social, no sentido de que aprendemos de e com outros envolvidos na busca de conhecimentos e significados comuns (MERCER, 1996). Trata-se de um modo situado de o indivíduo estar no mundo social com a comunidade da qual participa, portanto, revelador de uma concepção que envolve os processos contemporâneos de construção do conhecimento, que contempla as formas de aprendizagem do mundo extra-escolar.

A compreensão desses dois campos de referência teórica, nos termos brevemente assinalados, exige que em situação de ensino-

aprendizagem de produção de texto se favoreça a construção pelo aprendiz de representações sobre os diversos componentes da base de orientação. Isso significa que os comandos para essa atividade devem situar o aluno em relação às condições de produção do texto solicitado.

No entanto, pesquisas têm mostrado que essa compreensão ainda está ausente de muitos materiais didáticos e das práticas de orientação em sala de aula para produção de texto. Em relação aos primeiros, o estudo de Bezerra (2001) mostra que a influência das teorias lingüísticas e de ensino-aprendizagem de línguas sobre os manuais de português se consolidou na década de 70 do século XX, com as tentativas de aplicação das reflexões construídas pela lingüística estrutural, teoria da comunicação, psicologia comportamental. A partir da década de 90, o saber construído pela lingüística de texto / discurso, concebendo a língua como um conjunto de variedades lingüísticas que se atualiza na enunciação, passou a imprimir algumas alterações nos manuais. Atualmente, muitas das coleções, disponíveis no mercado, incorporam conceitos dessa perspectiva teórica e muitas outras conservam a perspectiva teórica anterior. Val (2003), por exemplo, verificou, nas coleções analisadas no PNLD / 2002, a predominância da sugestão de tema e da observação dos aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional e conformidade à variação lingüística padrão e às convenções da escrita), sem a preocupação de explicitar ou mesmo de mencionar os componentes da situação de produção do texto solicitado.

Em relação às práticas de sala de aula, o trabalho de Reinaldo e Oliveira (2003), envolvendo professores de ensino médio em serviço, mostrou o caráter generalizante que tende a marcar os comandos para produção de texto, sempre realizados via oralidade e sem referência às condições de produção, como ilustra o relato a seguir:

[...] Eu cheguei na classe e disse assim ESCOLHAM O QUE VOCÊS QUEREM DEBATER, e depois da escolha do tema eles pesquisaram em textos e começaram a debater e eu fiquei lá... só observando, depois eles debateram a idéia central de cada texto e depois fizeram um grupão e todo mundo dava opinião ... e depois de tudo elaborado eu disse AGORA vocês vão para casa com esse material com os debates que houve pra vocês escreverem /.../ Aí eu não

disse. Eu disse vocês escrevam é uma redação/ redijam um texto, PRONTO. Aí saiu de todo jeito sabe, cada um escreveu o seu /.../

Outra demonstração do distanciamento entre o conhecimento científico sobre produção de texto e as práticas de ensino de produção de texto está no estudo de Menegassi (2003), que constatou, na construção de comandos formulados por professores, a ausência de referência aos componentes das condições de sua produção. Os resultados desse estudo mostram um ponto de fragilidade na formação do professor de língua portuguesa da educação básica, que é a sua dependência dos modelos de ensino da escrita veiculados nos manuais didáticos, como constatado em outro estudo realizado por Val e colaboradoras (SEF / MEC, 2002), segundo o qual as escolhas docentes dos livros didáticos na área de Língua Portuguesa e de Alfabetização têm recaído prioritariamente sobre os avaliados negativamente pelo MEC, ou seja, sobre aqueles que estão orientados por perspectiva teórica ultrapassada.

Esse quadro de distanciamento entre os saberes construídos pelas teorias lingüísticas e de ensino-aprendizagem e as práticas escolares de ensino de produção de texto mostra a relevância de se envolver o professor em formação na reflexão sobre o ato de escrever e de ensinar-aprender a escrever, ancorada nos saberes de referência teórico-metodológica construídos por esses dois campos científicos.

Enquanto formadora, temos a crença de que uma condição necessária para que o professor "melhore sua relação" (para usar uma expressão de Bernard Charlot (2000) com o novo saber de referência a ele apresentado e com o saber fazer (como ensinar) nele inspirado é que lhe seja favorecido o acesso aos processos de didatização desse saber de referência científica, entendidos como transformações a que esse saber é submetido em outras instâncias de sua produção, tendo em vista o seu ensino, como as diretrizes oficiais para o ensino, os manuais didáticos e as práticas de sala de aula (CHATEL, 1995; BORDET, 1997).

Nesse contexto, o relato aqui apresentado, envolvendo os resultados de atividades desenvolvidas em dois momentos de um Curso de formação continuada, tem por objetivo específico avaliar em que medida as condições oferecidas em cada uma das atividades favoreceram aos sujeitos o exame crítico, à luz do saber de

referência apresentado, das práticas de orientação para produção de texto veiculadas em manuais de Português. As atividades formativas e os resultados obtidos estão descritos neste trabalho.

### 3. A Especialização e as atividades de formação

O contexto de formação continuada aqui enfocado é o de um Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica<sup>3</sup>, oferecido pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, com a carga horária de cada disciplina distribuída em 2 encontros semanais de quatro horas-aula. A versão aqui analisada destinou-se a 17 professoras, das quais 16 eram graduadas em Letras e 1 em Pedagogia.

As atividades aqui enfocadas foram aplicadas em dois momentos do curso. O primeiro foi representado pela sexta disciplina - Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa (30 horas-aula) -, que teve como objetivos específicos: a) fazer uma apresentação panorâmica dos estudos de gêneros textuais em suas diferentes perspectivas teóricas; b) descrever características e funcionamento de gêneros textuais associados a práticas sociais de letramento; e c) discutir implicações de teorias de gêneros no ensino de língua portuguesa na educação básica. Nessa disciplina, adotou-se como procedimento central a leitura e discussão de três textos de divulgação científica (capítulos de livro e artigos sobre teorias de gêneros textuais / discursivos), com foco nos conceitos de gênero textual / discursivo, tipo textual, domínios discursivos/ esferas sociais e suas implicações para o ensino de língua. Os encontros com essa finalidade foram em número de oito de quatro horas-aula cada, durante os quais foram lidos e discutidos dois textos de Marcuschi, *Gêneros textuais: como classificá-los*, inédito, e *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, publicado em 2002.

Ao final das discussões, foi realizada, em sala de aula, uma atividade individual de análise de uma situação-problema (situação I), enfocando um comando para produção de texto, extraído sem referência bibliográfica, de um livro didático de Português, resultando a seguinte instrução:

Orientando-se pela perspectiva de Ensino de Língua centrada no gênero, analise a proposta de ensino de produção textual abaixo, sugerindo reformulação, caso seja necessário.

*Os trechos a seguir apresentam diferentes opiniões a respeito do Dia das Mães. Leia-os:*

1. O dia das Mães é uma data importante e de grande emoção. Essa é uma das poucas oportunidades que temos para dizer a nossa mãe o quanto ela é importante para nós.
2. Sou viúva e moro sozinha. Meus filhos já são todos adultos e vivem longe. Para mim, o dia mais esperado do ano é o Dia das Mães, porque todos eles vêm me visitar e então eu posso abraçá-los como nos tempos em que ainda eram crianças.
3. O dia das Mães é o dia mais feliz para as mães; é também um dia muito feliz para os donos de lojas.
4. Mãe, eu queria estar aí com você hoje para lhe dar um abraço muito especial, mas a passagem está custando uma fortuna. Sei que você não liga para presentes materiais, então, junto com esta cartinha, estou mandando um pacotinho de paz. Você a merece. Um beijo.
5. "- Bom, seu pai me deu... O que foi mesmo que seu pai me deu? Ando com a cabeça tão distraída. Ah, sim, uma lancha de passeio".

Baseando-se no conteúdo desses trechos e no que você pensa a respeito do dia das Mães, escreva um texto sobre o assunto. Depois que sua redação estiver pronta, dê a ela um título adequado.

Esse comando ilustra a transformação, no espaço do manual didático, do saber sobre texto, inicialmente produzido pelos estudos de Lingüística Textual. Nesse sentido, registra-se a incorporação

<sup>3</sup> Com uma carga horária de 375 horas-aula presenciais e funcionamento entre maio de 2003 e agosto de 2004, este Curso teve sua estrutura curricular constituída, na ordem de oferta, das seguintes disciplinas: Tópicos em Políticas Públicas em Educação; Tópicos Especiais em Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia da Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Psicolinguísticos e Ensino da Escrita; Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Semânticos e Ensino de Língua Portuguesa; Estudos Morfossintáticos e Ensino de Língua Portuguesa; Teorias de Leitura e Ensino de Língua Portuguesa; Teorias de Produção de Texto e Ensino de Língua Portuguesa.

do princípio de ensino centrado no texto, segundo o qual a diversidade de textos constitui fator de desenvolvimento da competência textual do aluno. No entanto, nesse comando ainda estão ausentes a discussão sobre gênero textual e suas condições de produção, bem como a discussão sobre o papel da modelização didática do gênero, que defende a escolha de um gênero específico como objeto de aprendizagem.

Esse momento da formação foi encerrado com uma sessão reflexiva centrada nas análises produzidas, em que a professora formadora, retomando as referências teóricas estudadas, demonstrou a necessidade de se rever pontos reveladores da compreensão simplificada por parte das professoras da teoria de gênero e sua relação com o ensino de produção de texto.

O segundo momento da formação, aqui enfocado, foi representado pela disciplina Teorias de Produção de Texto e Ensino de Língua Portuguesa (45 horas-aula), décima e última disciplina do Curso, orientada pelos seguintes objetivos específicos: a) conceituar escrita, texto e o ato de produzir texto, segundo as perspectivas cognitiva e sócio-interacionista; e b) estabelecer a relação entre essas perspectivas teóricas, as orientações oficiais para o ensino e os manuais didáticos de Português. Nessa disciplina, diferentemente do procedimento adotado na disciplina, procurou-se favorecer o acesso das professoras à didatização do saber sobre produção de texto, elegendo, ao lado das duas fontes de referência, produzidas na divulgação científica e nas orientações oficiais sobre ensino de produção de texto. A instância divulgação científica esteve representada pelo artigo *Revisitando a produção de textos na escola* (ROJO, 2003), que discute mais especificamente o campo de investigação da produção de textos, confrontando a perspectiva cognitiva e a sócio-histórica neo – vygotskyana. A autora elege a segunda como mais adequada para o enfrentamento das situações empíricas de ensino, dada a construção de um modelo que privilegia a base de orientação para a produção de texto, discussão que foi ampliada com a apresentação, em sala de aula, de um esquema do capítulo *As condições de produção dos textos* (BRONCKART, [1996]1999), em que o autor

esboça o modelo sócio-interacional de leitura e produção de texto, já referido na seção anterior deste relato. De acordo com ambos os estudos, os gêneros de texto constituem um dos objetos centrais do ensino de língua materna, devendo-se, inicialmente, descrever o gênero escolhido, a título de modelo didático, quanto às características lingüístico-enunciativas e ao modo de funcionamento na esfera social (princípios, mecanismos, formulações), para, em seguida, avaliar o que os aprendizes conseguem produzir e compreender de textos do gênero selecionado.

A segunda instância de produção de conhecimento sobre o tema, contemplada na discussão em sala de aula, foi representada pelas orientações oficiais para o ensino de produção de texto escrito, presentes em trechos extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série), nos quais são reconhecidas as referências aos componentes das condições de produção de um texto, enfatizadas no modelo de produção de texto, de inspiração sócio-interacionista, previamente já discutido em sala de aula. Nesse sentido<sup>4</sup>, o objetivo da produção, a definição do interlocutor, a referência ao lugar de circulação do texto (PCNLP, 1998, p. 58).

Com o objetivo de possibilitar às professoras uma aprendizagem situada dos novos conceitos envolvidos no saber sobre produção de texto, foram realizadas duas oficinas de trabalho. A primeira, enfocando a relação entre as duas fontes de referência (artigo de divulgação e orientação oficial para o ensino de produção de texto), levou as professoras, organizadas em duplas, a identificarem as bases teóricas de referência subjacentes aos conceitos-chave e procedimentos metodológicos para o ensino de produção de texto escrito, presentes nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. A segunda oficina, também realizada em duplas, consistiu de uma análise de comandos para produção de texto em um livro didático de Língua Portuguesa, selecionado pelas professoras, com preferência para aquele que fosse usado em seu contexto de serviço. Essa segunda atividade de análise de comando de produção de texto em manual didático (situação II) foi orientada por duas categorias, extraídas da ficha de

<sup>4</sup> Nesse momento, a noção e a denominação apresentadas nos PCN foram confrontadas com as apresentadas em Marcuschi (2002), optando-se pela denominação gênero textual, em razão de a considerarmos mais compreensível para o professor que se encontra distanciado da discussão teórica sobre esses conceitos.



avaliação adotada pelo Plano Nacional do Livro Didático, resultando na seguinte instrução:

Com base nas leituras e discussões realizadas sobre ensino de produção de texto, analise uma proposta do livro didático escolhido por você. Observando os objetivos no manual do professor e / ou no livro do aluno e a adequação entre tais objetivos e as atividades propostas, avalie a presença / ausência dos seguintes aspectos da ficha de avaliação, presente no Guia do livro didático / 2005.

1. Diversidade de gêneros e tipos textuais.
2. Indicação das condições de produção (objetivo para a produção do texto, destinatário, circulação, veículo ou suporte textual).

Observa-se que nesta instrução, diferentemente da instrução apresentada na situação I, adotou-se como procedimento de didatização a presença de descritores centrados no saber de referência teórica sobre gênero textual, descritores esses reconhecidos pelas professoras, durante a primeira oficina, os quais deveriam orientar a análise de um comando para produção de texto, presente em um livro didático selecionado por cada dupla de professoras.

Na próxima seção são apresentados os resultados das atividades aplicadas nas duas situações de formação aqui descritas.

#### **4. Mobilização dos saberes de referência e experiencial nas análises de comandos para produção de texto em livro didático**

O levantamento das análises produzidas nas duas situações-problema mostrou diferenças de aprendizagem pelas professoras do saber de referência teórica sobre gênero textual e suas implicações para o ensino de produção de texto. Os dados da situação I revelam certa dificuldade do grupo em mobilizar, de forma crítica, alguns dos conceitos discutidos na sala de aula para a análise do comando para produção de texto selecionado, registrando-se, em alguns casos, a mobilização exclusiva do saber experiencial pelas professoras para resolver a atividade. Uma evidência de que o processo formativo desenvolvido nessa situação foi menos produtivo do que o desenvolvido na situação II foi o fato de duas professoras não terem assumido a condição de analisadoras da proposta do livro didático, mas

de alunas do ensino fundamental, resolvendo a tarefa proposta na instrução do livro didático, como atestam os exemplos (1) e (2), a seguir:

(1)

Mãe é mãe o ano inteiro

O dia das mães não se restringe apenas a uma simples data comemorativa, pois isso é apenas uma estratégia comercial. No entanto, presentear-la ou não nessa data específica não significa lembrá-la apenas em um dia especial. Afinal, especial mesmo é a nossa mãe, ou melhor, a minha mãe, pois ela está presente em todos os dias da minha vida.

Mas... e a sua mãe... por que lembrá-la só nas datas comemorativas (P4).

(2)

Fortuna Humana

O dia das mães tem sido encarado por muitos como aquele em que devemos correr às lojas a procura de algo que possa deixá-las felizes, acreditando que não foram esquecidas.

Sabemos que essa prática tem ocorrido com muita frequência, mas não tem comprovado que tal atitude demonstra o verdadeiro amor do filho para com a sua mãe. Isso, tem tornado o dia das mães, no dia dos comerciantes, pois é nele que o volume das vendas aumenta consideravelmente.

Certamente, agindo como meros presenteadores, não estaremos valorizando, reconhecendo a fortuna que temos em nossas vidas (P7).

Ambos os exemplos mostram a não mobilização pelas professoras do saber de referência teórica a elas disponibilizado, para analisar sua relação com a proposta de ensino de produção de texto. Com efeito, a escolha da tarefa proposta pelo livro, em lugar da tarefa proposta pela professora formadora, revela a ativação de uma prática de escrita cotidianamente solicitada ao aluno, alternativa que isentou as professoras de proceder a uma reflexão crítica sobre a qualidade da orientação para produção de texto apresentada para análise.

Entretanto, as análises produzidas na situação II revelam que as professoras construíram um conhecimento mais contextualizado para a avaliação da situação - problema enfocada, registrando-se maior equilíbrio na mobilização conjunta dos saberes de referência apresentados em sala de aula e dos saberes experienciais, provindos do cotidiano da sala de aula. Essa constatação permite-nos afirmar que as condições de mediação oferecidas na segunda situação

possibilitaram, de forma mais explícita, aos sujeitos a utilização de elementos do saber teórico sobre produção de texto para a sistematização de um novo saber profissional de referência (NÓVOA, 1999) sobre ensino de produção de texto.

Entendemos que essa diferença quanto à natureza do conhecimento mobilizado para as análises na situação II pode ser explicada, em grande parte, pela apresentação didatizada, nos PCNLP, do saber de referência teórica sobre ensino centrado no gênero e pela retomada desse saber na instrução da atividade, que contemplou categorias de análise de comandos extraídas da ficha de avaliação do Guia do Livro Didático.

Detalhamos, a seguir, os resultados obtidos nas duas situações, em função da mobilização pelas professoras, em suas análises, dos saberes sobre *diversidade textual, especificidade do gênero textual e condições de produção de texto*.

#### 4.1 Sobre a diversidade textual: sua relação com o tema e a com a textualidade

A observação das análises produzidas na situação I permitiu a identificação de diferentes formas de mobilização do saber experiencial sobre o aspecto da diversidade textual e sua relação com o ensino de produção de texto. Nesse sentido, a diversidade de fragmentos de gêneros textuais, presente no comando selecionado, suscitou considerações que procuram integrar a concepção de escrita para expressão do pensamento, da tradição escolar sobre ensino de redação, à concepção de escrita como prática social, saber de referência teórica que já se encontra em via de escolarização, integrando-se a cultura do senso comum, segundo a qual “o ensino de língua deve se dar por meio de textos diversificados”, ainda que não se tenha uma definição de como tratar o que é objeto de leitura, nem de escrita.

Na adesão a essa máxima atual do ensino de língua materna, encontram-se embutidas questões conceituais e metodológicas que ainda não foram compreendidas no âmbito do sistema escolar, resultando-se muitas vezes em sobreposições de conceitos (RAFAEL, no prelo), provindos de diferentes perspectivas. Essa forma híbrida de manifestação dos conceitos de escrita, representando o saber de referência teórica recém-adquirido (escrita como prática social) e o saber experiencial (escrita como expressão do

pensamento) das professoras em formação continuada, está ilustrada na análise apresentada em (1).

(1)

Baseada na perspectiva de Ensino de Língua centrado no Gênero, acredito que a proposta acima está bem formulada, uma vez que apresenta ao aluno uma variação de gêneros, oportunizando-lhe o contato com os mesmos, ao mesmo tempo em que deixa-lhe à vontade para expressar seu pensamento a respeito do tema proposto (P1).

Esta análise ilustra, de forma saliente, o modo escolar de se pensar a escrita como expressão de pensamento, maquiado por conceitos que remetem à forma inovadora de pensá-la como prática social. Nesse sentido, a autora defende que, oferecendo-se um conjunto (variação) de gêneros possivelmente sobre o tema proposto, estão garantidos os demais requisitos para a produção de um texto que, via de regra, não é representativo dos modelos que circulam fora da escola, mas que atende à expressão pura e simples do pensamento do autor (deixa-lhe à vontade para expressar seu pensamento a respeito do tema proposto).

Essa mobilização de um conceito recém-adquirido, ainda dissociado de suas implicações para o tratamento em sala de aula, ao lado de um conceito já familiar também está presente em (2). Nesse caso, o saber experiencial sobre escrita como expressão de pensamento encontra-se com a nova roupagem de escrita como prática social:

(2)

A proposta de produção textual apresentada traz possibilidade de o aluno compor gêneros textuais diversificados, como o texto opinativo, uma carta, um diálogo e até mesmo um artigo publicitário, o que permite ao estudante direcionar a sua produção escrita para um aspecto cujo domínio seja mais do que conhecimento.

Esse tipo de proposta não pressupõe um modelo fixo de texto no qual o produtor precise necessariamente segui-lo; ao contrário, apenas apresenta sugestões a respeito de como o aluno pode elaborar suas idéias.

Essa prática não é só interessante, como também é válida, já que não se restringe a um gênero textual propriamente dito. (P2)

Pode-se perceber nesta análise, sobretudo no primeiro parágrafo, a mobilização pela professora

do novo saber de referência sobre ensino de produção de texto, ao identificar, com certa limitação, a denominação dos gêneros a que pertencem os fragmentos apresentados no comando. No entanto, no segundo parágrafo, esse saber sobre a diversidade de gêneros é utilizado pela professora para avaliar positivamente (interessante e válida) uma ação de ensino de produção de texto que pode ser considerada como centrada na expressão de pensamento, já que não pressupõe um modelo fixo de texto, mas apenas sugestões a respeito de como o aluno pode elaborar suas idéias.

Por outro lado, a observação das análises produzidas na situação II permite a afirmação de que esta situação possibilitou que as professoras construíssem, de forma mais elaborada, reflexões sobre o material didático observado. Uma evidência dessa modificação encontra-se em (2a). Nesse caso, a mesma autora de (2) demonstra ter construído conhecimento situado sobre o duplo papel da diversidade textual, qual seja, o de contribuir para a elaboração da temática e da textualidade pelo aluno, como se pode depreender em (2 a):

(2 a)

A proposta está no capítulo 3 da parte de redação, denominada Leitura e Produção de Textos. Após uma série de textos que tem como tema "a arte de escrever", incluindo poemas, artigos de revista, tiras e crônicas literárias, o aluno é conduzido a responder questões relativas à interpretação dessa unidade, é sugerida a proposta de produção textual que se desvincula completamente dos assuntos tratados no capítulo.

Na proposta, o aluno é conduzido, a partir de um breve comentário acerca do papel da televisão em nossas vidas e de um Cartum de Caulos, a produzir um texto opinativo sobre o papel da televisão nos dias de hoje. Percebe-se que tal proposta não leva em consideração o que o aluno sabe a respeito do tema, para quem ele vai escrever e, principalmente, não cria condições adequadas de produção eficientes, como por exemplo, não informa ao aluno quem vai ser o leitor do seu texto.

Dessa maneira, propostas como estas, a não ser que sejam reelaboradas e redirecionadas pelo professor, só contribuem para que o aluno perca, de maneira progressiva, o seu interesse pela comunicação escrita. (P2)

Diferentemente da posição assumida em (2),

a autora apresenta-se mais crítica em relação aos componentes da base de orientação para produção de texto apresentados no livro didático, identificando como limitação da proposta selecionada a ausência de sistematização de atividades que contribuam para a construção da temática (é sugerida a proposta de produção textual que se desvincula completamente dos assuntos tratados no capítulo; tal proposta não leva em consideração o que o aluno sabe a respeito do tema) e da textualidade pelo aluno, ao lado dos demais componentes das condições de produção (para quem ele vai escrever do texto solicitado; não informa ao aluno quem vai ser o leitor do seu texto).

Esse exemplo, como a maior parte das análises produzidas na situação II, constitui um forte indício de que as professoras tenham modificado sua relação com o novo saber de referência a elas apresentado sobre diversidade textual e com o saber ensinar nele inspirado (CHARLOT, 2000).

#### 4.2 Sobre a especificidade do gênero e suas condições de produção

O aspecto da especificidade do gênero textual apresentou-se, em ambas as situações, como o componente mais sugerido pelas professoras para constar na base de orientação para produção de texto e, conseqüentemente, como requisito a ser observado em comandos de produção de texto. Na situação I, no entanto, a referência à especificidade do gênero foi mobilizada de forma restrita, dissociada das suas condições de produção, sinalizando, naquele momento da formação, não serem ainda, na visão da maior parte das professoras, os demais componentes da base de orientação (*o objetivo da produção, a definição do interlocutor e a referência ao lugar de circulação do texto*) decisivos para a orientação de produção de textos. Ilustra essa preocupação com a especificidade do gênero de texto objeto de produção a análise a seguir.

(3)

Houve uma mistura de gêneros na questão como um todo, faltando a questão um direcionamento mais específico, ou seja, caberia aqui o modelo de vários textos, mas que todos eles pertencessem a um mesmo gênero. Sabemos que num texto diversos gêneros podem até aparecer, mas um será predominante. Na questão solicitada percebemos como mo-

delo a propaganda, diálogo, carta, depoimento e como solicitação a produção de um texto a respeito do Dia das Mães sem que houvesse uma especificação em qual gênero o aluno iria escrever. (P3)

Observa-se, nessa análise, a preocupação da professora com o reconhecimento dos gêneros representados nos fragmentos selecionados pelo autor do livro didático que, de certa forma, está influenciado pelo princípio da diversidade textual como objeto de leitura, sem apresentar sistematização para o ensino do gênero a ser produzido, limitação que é identificada pela professora (sem que houvesse uma especificação em qual gênero o aluno iria escrever). No entanto, faltam considerações sobre a ausência dos demais componentes constitutivos da orientação para a produção, denota, ainda, não dificuldade da professora em inserir em sua prática de reflexão os componentes enunciativos envolvidos na produção de texto.

A constatação de que, nesse momento da formação, as professoras ainda não conseguiram atribuir significado aos conceitos recém-apresentados, via leitura e discussão dos artigos de divulgação científica, foi evidenciada durante a mediação realizada pela professora formadora (PF), em uma sessão reflexiva, centrada na atividade aplicada na situação I, conforme atesta a seqüência da interação a seguir:

P 6: Eu não sei porquê, mas nessa hora eu fiquei... perguntei a R, eu disse assim: gênero num trabalha com os referentes? Escrever pra alguém, pra dizer alguma coisa... é... toda aquelas... as... o contexto?

PF: Toda a situação de enunciação, né?

P6: Exatamente. Aí eu lembrei do letramento, né? A proposta do letramento que é trabalhar a escrita no contexto do usuário.

PF: Porque o gênero está exatamente dentro do letramento.

P6: Pois é... aí na hora eu fiquei em dúvida, mas são duas coisas que a gente tá estudando agora, aí eu disse: letramento é que faz isso, aí eu fiquei confusa e terminei não trabalhando esses aspectos achando que era uma coisa nova... eu não atentei que gênero era exatamente isso... pensei que letramento era que trabalhava com isso...

Nesse fragmento da sessão reflexiva para a avaliação, (P6) revela-se ainda uma compreensão insuficiente do caráter enunciativo que perpassa

a noção de gênero e sua relação com as práticas de letramento (nessa hora eu fiquei... perguntei a R, eu disse assim: gênero num trabalha com os referentes? Escrever pra alguém, pra dizer alguma coisa... é... toda aquelas... as... o contexto?..... pensei que letramento era que trabalhava com isso...). O não alcance da compreensão desses conceitos pode explicar a ausência, na maior parte das análises produzidas na situação I, de considerações sobre a relação entre a especificidade de um gênero de texto e suas condições de produção como requisitos para integrar comandos de atividades de ensino de texto.

A mediação centrada nos resultados dessa atividade, aliada à reorientação da intervenção, no segundo momento da formação, contemplando diversos níveis de elaboração do saber sobre produção de texto (cf. seção 3), possibilitaram, de forma mais explícita, a integração entre o saber de referência científica e o saber experiencial dos sujeitos em formação. Nesse sentido, a atividade aplicada na situação II ensejou um processo mais elaborado de reflexão, com a manifestação de posicionamento crítico das professoras sobre o tratamento dado à especificidade do gênero como objeto de produção. As considerações sobre as limitações das propostas analisadas estiveram sempre marcadas pela referência às possíveis dificuldades do aluno em produzir o texto solicitado pelo LD, em virtude da não indicação da especificidade do gênero e de suas condições de produção. Com efeito, a inserção de componentes como objetivo, destinatário nas análises pode ser explicada pelo fato de esses conceitos já terem adquirido significado e, de alguma forma, incorporado ao conhecimento experiencial, considerando-se a importância, para a situação de ensino, de se estabelecer a relação entre um gênero de texto e suas condições. Essa transformação na relação das professoras com o novo saber de referência e sua aplicação para o ensino de produção de texto está ilustrada em (3a), cuja dupla produtora reúne a autora de (1) e a autora de (3).

(3 a)

Nesta atividade percebemos, pelo menos a intenção de contemplar a reportagem, só que o LD não apresenta sequer uma reportagem para que o aluno leia, observe, para em seguida escrever, produzir um trabalho nesse gênero. A única referência sugerida são os noticiários de televisão, dessa forma o aluno não tem subsí-

diós para o início de sua prática, uma vez que muitos dos alunos sequer assistem noticiários. Por outro lado, as orientações específicas destinadas ao professor não têm como funcionar, pois o autor utiliza uma página e meia apontando os procedimentos desde o tema, definição dos papéis, redação coletiva das falas, cenários, seqüência da apresentação, sem ter modelado o aluno com uma reportagem. Atividades desse nível só sobrecarregam o professor com intermináveis “procedimentos” que o mesmo não tem com quem dividir, pois o aluno sendo alvo do ensino, não dispõe no seu livro de nada que o faça conhecer uma reportagem /.../ O fato de assistir reportagem fora da escola não é suficiente para que o aluno produza uma que atenda aos interesses da escola, e no caso, do LD adotado (P1 e P3).

Nessa análise, a dupla, embora reconheça no comando analisado a solicitação de um gênero específico, aponta como principal limitação da proposta do livro didático o fato de o autor não haver contemplado, no manual do professor, nem no decorrer da unidade, a reflexão para reconhecimento do modelo de gênero solicitado no comando. Sugerem que essa reflexão, tendo em vista o reconhecimento do gênero, seja desenvolvida durante a leitura, representando-se, a nosso ver, uma mediação centrada na modelização didática (SCHNEUWLY, 2004), mesmo sem ainda referir em que nível ela ocorreria. Sob esse aspecto, já é saliente na crítica das autoras o saber experiencial sobre as limitações que cercam a proposta analisada no provimento de com materiais escritos que venham favorecer as lacunas teóricas do livro didático (Atividades desse nível só sobrecarregam o professor com intermináveis “procedimentos” que ele não tem com quem dividir, pois, o aluno, sendo alvo do ensino, não dispõe no seu livro de nada que o faça conhecer uma reportagem).

### 5. Implicações para o modelo de formação continuada

Os resultados da experiência relatada, com foco em dois momentos de uma formação continuada, permitem-nos destacar alguns pontos para consideração, tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas formativas de professores de Língua Portuguesa. O primeiro, de caráter mais geral, diz respeito à necessidade de

se pensar o papel do formador, cuja tarefa não reside apenas na apresentação do saber de referência ao docente em formação, mas também, e principalmente, na condução desse professor a estabelecer, via situações de reflexão, vinculação de sentido desse novo saber com o saber experiencial que já detém.

O segundo ponto, decorrente do primeiro, refere-se à natureza das atividades formativas, que devem favorecer a capacidade dos formandos em dar sentido ao saber de referência recém-adquirido, usando-o como instrumento de análise de situações de ensino. Nesse sentido, os dados mostram que o docente tende a apresentar dificuldades em proceder à transformação do objeto teórico em objeto de ensino - pensar o como ensinar - a partir apenas da reprodução dos conceitos, o que costuma acontecer quando a mediação se restringe à leitura e à discussão de materiais produzidos na instância científica, como foi o caso da situação I, em que embora os conceitos apresentados nos artigos de divulgação tenham sido mediados pela discussão, não foram efetivamente aprendidos por algumas professoras, cujas análises se mostraram marcadas pela sobredeterminação do saber experiencial das práticas de redação escolar. Entendemos que a ausência de um material marcado pelo processo de didatização dos conceitos apresentados, aliada à natureza genérica da instrução apresentada para análise foi, em parte, responsável pelos resultados obtidos no primeiro momento enfocado. A reorientação da intervenção aqui relatada e os resultados obtidos na segunda situação de análise constituem uma evidência de que o novo saber de referência tem sentido para o professor quando lhe é apresentado em atividades formativas que contemplam as diversas instâncias de sua elaboração - científica, orientação para o ensino e prática de ensino (material didático e/ou sala de aula).

O terceiro ponto refere-se à possível contribuição da experiência aqui relatada para a reorientação dos cursos de Especialização. A estrutura disciplinar, com carga horária centrada quase exclusivamente no repasse de saberes de referência científica sobre um objeto, tende a não contemplar a reflexão sobre a transformação desses saberes para saberes sobre ensino desse objeto. Esse quadro responde, em parte, pelo distanciamento entre o saber de referência, a que o professor de língua tem acesso na academia, e o saber que ele constrói na sua prática, conforme

atestam os dados de Andrade (1997), traduzindo-se na desarticulação entre os saberes ensinados e os efetivamente aprendidos no contexto de formação. Uma alternativa possível para contemplar, de forma mais produtiva, a sistematização dos saberes experienciais e a formalização de um saber profissional de referência (Nóvoa, 1999) na Especialização de Língua Portuguesa parece ser a distribuição da carga horária (360 horas-aula, conforme Resolução do CNE) em módulos correspondentes aos atualmente considerados quatro componentes do ensino de língua materna - oralidade, escrita, leitura e conhecimento lingüístico (cf. PCNLP, 1998), organizados em fases presencial (teórica e oficinas de trabalho), à distância e em serviço.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé. Procura-se um formador - a produção universitária sobre ensino de português: uma ação reflexiva. *Leitura: teoria e prática*. n. 24, p. 16 – 29, 1997.
- BRASIL. MEC. Parâmetros curriculares nacionais - língua portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: Secretaria do ensino Fundamental, 1998.
- \_\_\_\_\_. MEC. *Guia de livros didáticos*. 2005. 5ª a 8ª séries. Brasília: Secretaria do ensino Fundamental, 2004. v. 2.
- BEZERRA, M. A. Livros didáticos de português e suas concepções de ensino de leitura: uma retrospectiva. In: DIAS, L. F. (Org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2001.
- BORDET, David. Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement. *Revue des sciences économique et sociales*. Paris, DEES 110, decembre 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discursos e textos*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1996/1999.
- CHATEL, Elisabeth. Transformation de saviors en sciences économiques et sociales. *Revue Française de Pedagogie*. n. 112, Paris, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam*. Recife: Programa de Pós Graduação em Lingüística (inédito).
- MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 42, p. 81-93, 2003.
- MERCER, N. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso em el aula. In: EDWARDS, D.; COLL, C. (Orgs.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso educacional*. Madrid: Visor, 1996.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- RAFAEL, E. L. *A escrita como objeto escolar de ensino*. Programa de Pós –Graduação em Linguagem e Ensino. São Paulo: DELTA (a sair).
- REINALDO, M. A.; OLIVEIRA, Germana C. As noções de texto, gênero e tipo textual nas práticas de orientação para produção de texto no ensino médio. *Iniciados*, João Pessoa: UFPB/CNPq-PIBIC, 2004.
- ROJO, R. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VAL, M. G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- VAL, M. G. C. et al. *Os professores e a escolha de livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa (1ª à 4ª)*. Brasília: SEF/MEC, 2003.





## INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MATO GROSSO (XIX) UM CONVITE À FELICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DE NAÇÃO

Marlene Flores de Souza<sup>1</sup>



**Resumo:** Analisou-se, neste trabalho, o discurso do Presidente da Província de Mato Grosso, Antônio Pedro de Alencastro, no ano de 1836, sobre a idéia de Nação construída pelos princípios da instrução pública. Verificou-se a significação dos movimentos dos sentidos de felicidade, construindo o imaginário de nação pela instrução pública. A análise mostrou um movimento de sentidos que circulam entre o termo público/privado, cidadão/Estado. São significações que se sobrepõem e limitam o sentido de individual, a felicidade individual é apagada para dar lugar ao Estado. Assim, constituiu-se, no século XIX, uma suposta institucionalização de unidade moral, legal e cívica, um lugar de significação: a escola.

**Palavras-chave:** Instrução Pública, Mato Grosso, felicidade, cidadão, Estado.

**Abstract:** This paper foceizd Alencastro's discourse, in 1836, considerinrg the ideal of Nation sustained principles of public enstruction. The sense displacement of felicity contributed to the construction of the imaginary of nation by public instruction. The analysis shows a sense displacement between the mords public/ private, citizen/ State. These meanings cover and restrict the sense of individual, the individual falicity is erased in favor of the state. In the 19 century it was constructed a supposed institutionalization of moral, legal and unity: the school.

**Keywords:** Public Instruction, Mato Grosso, happiness, citizen, State.

Vários sentidos, como o da felicidade, dos princípios morais de religião, da responsabilidade dos pais e outros foram produzidos pelos discursos dos Presidentes da Província que passaram por Mato Grosso, século XIX, na intenção de constituir uma instrução pública que fosse o motor de civilização no processo de identificação e nacionalidade em comunhão com o resto do país. Para essa análise, delimito o estudo dos movimentos dos sentidos de felicidade na significação da instrução pública, na Província de Mato Grosso.

Os sentidos imaginários de nação, no Brasil, construíram-se no século XIX, a partir de uma suposta institucionalização de unidade moral, legal e cívica, que se constituíram num imaginário de educação.

Segundo Mattos (1987), a construção de poder da autoridade foi característica do Estado Imperial. A sociedade dirigente fundamentou-se, para esse imaginário de nação, em princípios da hierarquização, disciplina e civilização. Mato Grosso, estando inserido nesse contexto nacional, não fugiu a essa construção de preceitos de natureza política e administrativa.

A política administrativa sobre a questão da educação fica bem clara no ato Adicional de 1834, que delegou às Províncias o poder de legislar sobre a instrução pública na parte referente às primeiras letras e ao ensino secundário, ficando o ensino superior responsabilidade única da Coroa.

No início do século XIX, na Província mato-grossense, a ênfase maior foi para o ensino primário. O ensino secundário fortaleceu-se mais na segunda metade do século. Dificuldades econômicas, professores sem qualificação e mesmo a necessidade de organizar a Província são questões que os seus presidentes alegavam devido à lentidão do ensino. Precisavam, segundo eles, educar (ato que desenvolve o caráter e as qualidades morais) e instruir (ato que desenvolve as faculdades intelectuais) ao mesmo tempo, pois a Província estava no processo de colonização e, concomitantemente, a população estava no processo de identificação.

Dessa forma, os objetivos do Império condiziam a um imaginário de escola com princípios de moralidade que modificariam o comportamento social do homem, tirando-o da barbárie. Conseqüentemente, teriam uma

<sup>1</sup> Prof.<sup>a</sup> Ms. vinculada ao Instituto de Linguagem da UNEMAT, como professora auxiliar, no curso de Letras no Campus Universitário de Pontes e Lacerda.



liberdade controlada pelo sistema, dando-se, assim, a ordenação social.

Foucault (1996, p. 43-44) define bem a institucionalização por meio da instrução pública e como o Estado toma a responsabilidade de institucionalizar o saber e os poderes pelo discurso da educação.

[...] em uma escala muito ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Resultou dessa reflexão de institucionalização do poder no discurso o interesse em estudar os discursos dos presidentes da Província de Mato Grosso. Como se construiu o sentido imaginário de educação nesses discursos?

Diante dessa questão, delimito um *cópus* de análise para esse trabalho, o discurso do Presidente da Província, apresentado à Assembleia Legislativa de Cuiabá em 1837. A partir de leituras desse documento oficial, encontro, no discurso, o sentido institucionalizado de *felicidade*. Frente ao termo *felicidade*, os sentidos dão significações que se sobrepõem e limitam o sentido de individual descrito no discurso, o imaginário de *felicidade* é apagado para dar lugar ao Estado que se movimenta no ato de educar e instruir.

Para discutir os sentidos que estão dispersos no discurso, instauro o lugar metodológico da Análise de Discurso Francesa, cuja filiação teórica principal iniciou-se nos anos 60 com Michel Pêcheux, ocupando-se da questão dos significados discursivos que tem como objeto de estudo o discurso. Tomo, como suporte bibliográfico, os textos de Eni P. Orlandi, autora que estende e aprofunda as discussões da Análise de Discurso no Brasil.

Para Orlandi (2000, p. 10), é dos/nos movimentos dos sentidos que o discurso é significação e os lugares discursivos dos sujeitos, a representação histórica:

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão,

de unidade e diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetões, de ancoragem e de vestígio: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo os da que não dizem. De um lado é na movência, na provisoriedade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem.

Na apropriação desses movimentos dos sentidos e acreditando-se que nos lugares provisórios de conjugação, ou seja, do dizer, e na sua própria dispersão haja o deslocamento de sentido, faz sentido voltar à Revolução Francesa para ver que os iluministas proclamavam “a conquista da felicidade”. A idéia de felicidade tem a significação de Pátria. Como na referência de Boto (1996, p.77):

[...] a propósito do tema, algumas considerações efetuadas por Nicolau Sevcenko. Segundo ele, essa noção vai aparecer como idéia de felicidade que não é explicável, é simplesmente um estado de entusiasmo. Conforme Saint-Just: ‘Quem não é feliz não tem pátria. A definição de pátria é a felicidade. A noção de República é a pátria e a noção de pátria é Nação’. Os conceitos são todos circulares, se fecham em si mesmo, nenhum deles é explicável, mas todos eles em última instância, têm esta referência na tradição mítica do culto solar, da luz e da idéia mítica de felicidade, que não é a ausência de opressão e do sofrimento, como se poderia pensar à primeira vista. Mas, sobretudo, como um estado de entusiasmo passional, cuja sensação pode ser de extremo sofrimento, caso de amor-paixão, o qual é um estado de sofrimento que leva à mais alta elevação e sublimação das virtudes do homem. Da mesma forma, esta felicidade é responsável por levar os homens a um estado de fervor e embriaguez patriótica que lhes conduz à paixão de morrer pela pátria, como dizia os cantos cívicos da Revolução.

A institucionalização do sentido de felicidade aparece na sociedade francesa, no século XVIII, com o discurso de civismo. Um dos fatores para educar estava no da felicidade instituída nos discursos dos dirigentes franceses, como se viu.

Segundo Boto (1996, p. 77), na educação francesa,

A liberdade e a igualdade proclamadas aliam-se a conquista da felicidade como ‘uma idéia nova na Europa’. [...] pensar a felicidade na esfera pública e, portanto, coletiva, a Revolução

Francesa erige a ruptura com a tradição e projeção de um novo tempo como tarefas prementes a serem firmadas.

Conforme Orlandi (2001, p. 143), as palavras são ausência e presença, ou seja, as palavras significam também naquilo que não está escrito, mas está dito:

[...] as palavras não são apenas o que parecem, não são só presença. São presença e ausência. São o que parecem e o que não parecem, são o que dizem e o que não dizem. Não são evidentes. Não ficam paradas no mesmo lugar. Movimentam-se, deslocam-se, rompem espaços de sentidos fixados.

Nesse ritual da linguagem em que as palavras movimentam-se e se deslocam, compreendo que o discurso do presidente da Província de Mato Grosso, José Antônio da Silva, no ano 1837, apresentado à Assembléia Legislativa de Cuiabá, produziu o sentido de felicidade, funcionando num jogo discursivo de palavras que foram configurando o papel da instrução pública em relação ao imaginário de nação.

Para facilitar a compreensão da análise dos sentidos de felicidade nesse discurso, aponto para a seguinte rede discursiva:

(1) “A instrução pública tão necessária para a felicidade individual dos cidadãos e prosperidade geral da sociedade [...]”.

(2) “Mestres pouco hábeis têm sido encarregados de tal instrução, e não se aplicam suficientemente convencer a mocidade de eu a verdadeira liberdade não é inimiga de toda a sujeição, e de toda a dependência, e não pode existir aquela sem subordinação, sem respeito às autoridades e sem obediência e submissão às Leis.”.

(3) “Convém apartar da mocidade a ociosidade, sempre companheira do vício que quebra todos os recursos da alma.”.

(4) “[...] imprimir novos sentimentos, novos costumes e novos hábitos; e é da ação diária e sempre crescente da instrução pública que se pode alcançar tais mudanças [...] em uma palavra viver feliz.”.

(5) “Nas vossas mãos está o fazer feliz a mocidade mato-grossense.”.

A palavra felicidade movimentam-se numa junção de significados que vão se opondo ao sentido de individual durante o discurso. Ficam evidentes os sentidos de contradição postos entre

o público/privado; individual/coletivo; cidadão/sociedade.

A noção de felicidade está conjugada ao imaginário de nação que se pretende na seqüência discursiva (1), “instrução pública tão necessária para a felicidade individual dos cidadãos”, já há, no mínimo, dois equívocos que marcam o funcionamento do discurso: 1) o significado da *instrução pública* que apaga o sentido *individual*. O sentido de público está relacionado à responsabilidade do Estado em estender o ensino para todos, com isso, vem a instrução e a educação como processo de unificação do saber. Todos deveriam, no mínimo, ter o ensino primário.

[...] É, evidentemente, uma primeira série de conhecimento indispensável tanto para o pobre quanto para o rico, para o menos inteligente quanto para o mais dotado; saber ler, saber escrever e contar. Os camponeses tentam quanto os moradores das cidades precisam desses conhecimentos. (ALMEIDA, 2000, p. 82).

O condicionamento dito por Almeida reflete a universalidade da educação com certa homogeneidade de conhecimento e isso apaga o individual, pois coloca uma necessidade básica e igual a todos.

A retórica justifica a necessidade da “instrução pública para felicidade individual do cidadão”; aqui funciona o outro equívoco discursivo: 2) ser cidadão apaga o sentido de individualismo, porque põe esse sujeito numa relação com o Estado. O indivíduo passa a ser um sujeito de direitos e deveres, proclamado pela instrução pública.

Para Foucault (1977), o poder se inscreve nos aparelhos disciplinares pelo viés de mecanismos individualizantes, nesse caso, a instrução pública, contribuindo para fabricar certo tipo de individualidade, no caso, o sujeito jurídico, autônomo, mas, ao mesmo, tempo subm.

A passagem por essa consideração de Foucault é para pensar como o sentido de *felicidade individual* é apagado pela do *cidadão*, que, de certo modo, está amarrado à individualidade que é institucionalizada pelo público-Estado. A felicidade não é a simples expressão de liberdade. Até certo ponto, pode compreendê-la como uma injunção, uma imposição, obrigação coercitiva do Estado.

A felicidade representa o sujeito jurídico. O sentido de felicidade põe em funcionamento os sentidos de normas cívicas e legais exercidas pelo

sujeito jurídico. Estão instituídas no ensino público como conhecimento que garanta a Nação/Paraíso. Ainda na seqüência discursiva (1), verifica-se uma intertextualidade de poder, em que o enunciado parafraseia o discurso da Independência do Brasil, proferido por D. Pedro I: “se for para o bem de todos e a felicidade geral da Nação, diga ao povo que fico”. Trata-se de uma paráfrase que põe em movimento um sentido fundador da nação brasileira, e os sentidos se mobilizam na construção ideológica de nação nos discursos do poder.

Isso faz refletir, pela Análise de Discurso, que os sentidos funcionam não só como informação, mas também como circulação e elaboração histórica dos sentidos, ou seja, o sentido de felicidade como o lugar de construção do saber visto na instrução pública de Mato Grosso era também significado pela Revolução Francesa. Conforme Saint-Just, ‘Quem não é feliz não tem Pátria’.

Na seqüência discursiva (2), novamente a felicidade está inscrita pelos sentidos de moral de civismos; direitos e deveres. “Ao dizer verdadeira liberdade não é inimiga de toda sujeição”, garante o individualismo do sujeito pelo processo de autonomia e submissão, pois, ao mesmo tempo em que ele tem o direito de exercer tais práticas, será submisso a elas pela cobrança do Estado em ser sujeito jurídico.

Para se compreender esse processo de autonomia e submissão, Orlandi (1993, p. 51) traz uma representação do sujeito jurídico no capitalismo que corresponde ao sujeito submisso aos controles imperiais no século XIX:

A evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade, esconde que esta resulta de uma identificação, que é o que constitui sua interpelação. Essa interpelação – que se dá pela ideologia – produz o sujeito sob a forma do sujeito de direito (jurídico) que, historicamente, corresponde à forma-sujeito do capitalismo: sujeito ao mesmo tempo autônomo (e, logo, responsável) e determinado por condições externas.

Ao se tratar da *verdadeira felicidade*, desse lugar emanam sentidos de submissão, dependência, subordinação. De acordo com Althusser (1974), o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que aceite (livremente) a sua sujeição e só existem sujeitos para e pela sua sujeição. Os sentidos aqui marcam o lugar constitutivo do poder. A liberdade fora da escola

não é legitimada. Trata-se de sentidos coercitivos, marcados pela relação de força daquele que os produz.

A evidência dos sentidos de felicidade na significação da liberdade como processo de educar e instruir está na legitimidade de quem ensina. Isso está dito quando, na retórica, o presidente da Província acusa os Mestres de não cumprirem os deveres morais, “Mestres poucos hábeis tem sido encarregados de tal instrução...” (2).

Quando se diz *verdadeira liberdade* (2), joga-se com a presença discursiva de *outra liberdade*, aquela que está dita na ausência da palavra, poderia ser a liberdade sem submissão às normas jurídicas, cívicas e legais garantidas pelo Estado. Nesse sentido, o fazer por querer, o produzir sem imposição não garante a ordem.

Essa outra liberdade que está dita através do não dito está evidente na “ociosidade, sempre companheira do vício que quebra todos os recursos da alma” (3). Ociosidade que pode significar lazer, folga, descanso, repouso; pode também significar vadiagem, preguiça. Assim, mocidade ociosa, numa injunção de sentidos com vício (3), significa a classe desfavorecida, os infelizes, o lugar da barbárie.

A felicidade é institucionalizada pela unidade de moral, legal e cívica que combatem a desordem em que se encontra, nesse momento histórico, a mocidade da Província. Educar com finalidades morais, legais e cívicas. Sentidos da felicidade estão ditos na expressão “imprimir novos sentimentos e novos costumes [...] em uma palavra viver feliz” (4). Novamente o individual é apagado pelo cidadão. São sentimentos e costumes regidos pelo Estado para uma segurança social-nacional, *viver feliz* equivale à organização social no discurso de Estado, Nação/Paraíso.

Nessas seqüências discursivas, há uma rede de significação em que os sentidos vão se organizando para dar uma consistência retórica ao discursivo. De um lado, o público/cidadão que compreende Estado/sociedade, supondo vida coletiva. De outro lado, respectivamente, tem-se o individual (que é uma ilusão discursiva). Essas são as redes ideológicas e discursivas que Orlandi chama de formações ideológicas e discursivas<sup>4</sup>. O sujeito-presidente representa o seu lugar de produção e diz o que pode e deve ser dito no lugar mesmo que ocupa. Dizendo de outro modo, assume o lugar do sujeito que administra a Província e toma a voz daquele que rege o país –

o Imperador – *Instrução pública – prosperidade geral do povo* depende da felicidade do cidadão. Pelo imaginário, o sujeito-presidente acredita significar a voz do povo em: “A instrução pública tão necessária a felicidade individual”, configurando seus anseios e sonhos.

Segundo os princípios da Análise de Discurso (AD), não existe sentido em si mesmo, eles têm “relação a” alguma coisa, determinam-se pelas condições em que são produzidos, em formações imaginárias: imagem de quem fala, de quem ouve, do próprio objeto de que se fala, das circunstâncias em que irrompem, os sentidos não dependem das intenções, mas das possibilidades e necessidades reais concretas com seu efeito simbólico. E funcionam ideologicamente. Para a AD, o importante é saber como eles funcionam, como produzem significados.

Diante dessas considerações, acredita-se que o sentido de felicidade produzido na retórica do presidente da Província 1836 sobre a relação instrução pública e Nação constrói-se a partir da noção de doutrinas morais, que são regidas pela necessidade ilusória de transformar o indivíduo em cidadão, sendo esse um dos sentidos que funcionam na relação com os outros, para definir a instrução pública ou, pelo menos, o seu papel.

Aceito para publicação em 23/04/2007.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de Almeida. *Instrução pública no Brasil (1500 – 1889): história e legislação*. 2. ed. Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC, 2000.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9.ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MATTOS, Ilmar R. *O tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- ORLANDI, P. Eni; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes, 2002a.
- ORLANDI, P. Eni. *Discurso e leitura*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870 – 1889)*. Cuiabá: UFMT, 2002.









**REVISTA ECOS**  
**Instituto de Linguagem - Unemat**  
**ISSN 1806-0331**

## **FICHA DE ASSINATURA (Order Form)**

**Anual: R\$ 20,00**

**Annual: US\$ 20,00**

Conta para depósito nº 1.041.321-9 Agência 3834-2  
Banco do Brasil - Unemat Taxas

UNEMAT - Av. Tancredo neves, 1095 - Cavanhada - CEP 78.200-000  
Cáceres - Mato Grosso / Brasil  
Fone/Fax: 0(xx)65-221-0000 / 0(xx)65-223-1290

Estou encaminhando comprovante de depósito no valor de R\$ \_\_\_\_\_,  
referente a minha assinatura na Revista Ecos.

### **Endereço para correspondência:**

Nome (Name): \_\_\_\_\_

Rua (Street): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

CEP (Zip Code): \_\_\_\_\_ Cidade (City): \_\_\_\_\_

Estado (State): \_\_\_\_\_ País (Country): \_\_\_\_\_

Tel. (Phone): \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Caixa Postal(P.O. Box): \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_