

**Pesquisa  
(Auto)Biográfica  
Temas Transversais**

**Territorialidades: imaginário,  
cultura e invenção de si**

Cleuza Maria Sobral Dias  
Lúcia Maria Vaz Peres  
(Orgs.)

1

*Territorialidades:  
imaginário, cultura e  
invenção de si*

Editora filiada à



Associação Brasileira





Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte  
Reitora  
Ângela Maria Paiva Cruz

Vice-Reitora  
Maria de Fátima Freire Melo Ximenes

Diretor da EDUFRN  
Margarida Maria Dias de Oliveira

Editor  
Helton Rubiano de Macedo

Conselho Editorial  
Cipriano Maia de Vasconcelos  
(Presidente)  
Ana Luiza Medeiros  
Humberto Hermenegildo de Araújo  
Herculano Ricardo Campos  
Mônica Maria Fernandes Oliveira  
Tânia Cristina Meira Garcia  
Técia Maria de Oliveira Maranhão  
Virginia Maria Dantas de Araújo  
Willian Eufrásio Nunes Pereira



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul  
Reitor  
Joaquim Clotet

Vice-Reitor  
Evilázio Teixeira

Diretor da EDIPUCRS  
Jerônimo Carlos Santos Braga

Editor  
Jorge Campos da Costa

Conselho Editorial  
Jorge Luis Nicolas Audy  
(Presidente)  
Ana Maria Mello  
Armando Luiz Bortolini  
Augusto Buchweitz  
Beatriz Regina Dorfman  
Bettina Steren dos Santos  
Carlos Graeff Teixeira  
Clarice Beatriz de C. Sohngen  
Elaine Turk Faría  
Érico João Hammes  
Gilberto Keller de Andrade  
Helenita Rosa Franco  
Jane Rita Caetano da Silveira  
Lauro Kopper Filho  
Luciano Klöckner  
Nédio Antônio Seminotti  
Nunciária Maria S de Constantino



Universidade do Estado  
da Bahia  
Reitor  
Lourisvaldo Valentim da Silva

Diretora da EDUNEB  
Maria Nadja Nunes Bittencourt

Conselho Editorial  
Atson Carlos de Souza Fernandes  
Liege Maria Sítja Fornari  
Luiz Carlos dos Santos  
Maria Neuma Mascarenhas Paes  
Tânia Maria Hetkowski

Suplentes  
Edil Silva Costa  
Gilmar Ferreira Alves  
Leliana Santos de Sousa  
Mariângela Vieira Lopes  
Miguel Cerqueira dos Santos

**Coleção**  
**Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais**  
**EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB**

**Coordenação**

Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Maria da Conceição Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Elizeu Clementino de Souza | Universidade do Estado da Bahia

**Parcerias**

Coleção Pesquisa (Auto)biográfica ↔ Educação

Natal: EDUFRN

Collection “(Auto)biographie ↔ Education”

Paris: Téraadre

Collección “Narrativas, autobiografías y Educación”

Buenos Aires: FFyL | UBA – CLACSO

Cleuza Maria Sobral Dias  
Lúcia Maria Vaz Peres  
(Organizadoras)

COLEÇÃO PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA:  
temas transversais

*Territorialidades: imaginário,  
cultura e invenção de si*



EDUFRN | ediPUCRS | EDUNEB

Natal, Porto Alegre, Salvador

2012

Capa: LG Studio graphique (Strasbourg) e Wilson Fernandes (Natal | RN)

Editoração eletrônica: CVY Consultoria e Empreendimentos

Revisão: Cleuza Maria Sobral Dias e Lúcia Maria Vaz Peres

Impressão e acabamento: **Epecê**  
GRÁFICA  
Queremos a melhor impressão.

**FICHA CATALOGRÁFICA - Sistema de Bibliotecas da UNEB**

Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si / Organizado por Cleuza Maria Sobral Dias; Lúcia Maria Vaz Peres. – Porto Alegre: EDIPUCRS;

Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

334 p. – (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 7.)

ISBN 978-85-7887-156-7 (COLEÇÃO)

ISBN 978-85-397-0240-4 (EDIPUCRS)

ISBN 978-85-7273-946-7 (EDUFRN)

ISBN 978-85-7887-164-2 (EDUNEB)

1. Educação - Congressos. 2. Autobiografia - Congressos. 3. Biografia como forma literária - Congressos. 4. Literatura - História e crítica - Congressos. 5. Professores - Formação - Congressos. I. Dias, Cleuza Maria Sobral. II. Peres, Lúcia Maria Vaz.

CDD: 370.11

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada  
sem a autorização expressa das Editoras.



© Editora da UFRN – 2012  
Av. Senador Salgado Filho, 3000  
Lagoa Nova Natal/RN-Brasil  
59.078-970  
Tel.: (84) 3215-3236  
Fax: (84) 3215-3206  
edufrn@editora.ufrn.br



© Editora da PUCRS – 2012  
Av. Ipiranga, 6681  
Prédio 33 Caixa Postal 1429  
Porto Alegre/RS-Brasil  
90.619-900  
Tel.: (51) 3320.3711  
Fax: (51) 3320.3882  
edipucrs@pucrs.br



© Editora da UNEB – 2012  
Rua Silveira Martins, 2555  
Cabula Salvador/BA-Brasil  
41.150-000  
Tel.: (71) 3117-5342  
Fax: (71) 3117-2412  
editora@listas.uneb.br  
eduneb.secretaria@gmail.com

Impresso no Brasil, 2012

## | Apresentação da coleção

**A**Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais oferece à comunidade científica os avanços mais recentes da Pesquisa (Auto)Biográfica, propostos por pesquisadores que vêm consolidando essa jovem ciência em países das Américas e da Europa. Os livros da Coleção verticalizam debates sobre o estatuto epistemológico das fontes biográficas e autobiográficas, seus potenciais teórico-metodológicos e suas contribuições para a produção do conhecimento em diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente em Educação.

Por conseguinte, apresentar à comunidade científica e à sociedade em geral a coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais é um momento feliz por três razões principais: pela internacionalização da pesquisa em Educação, que encontra na realização das edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica um espaço privilegiado de alianças e de debate; pela consolidação de redes de pesquisa, que vem enriquecendo o movimento biográfico em âmbito nacional e internacional e, finalmente, pela oportunidade de agradecer aos nossos pares por suas valiosas contribuições e às agências de fomento, em particular ao CNPq e à CAPES, pelo auxílio a projetos e programas de cooperação e de mobilidade acadêmica, realizados por pesquisadores vinculados aos Programas de Pós-Graduação no Brasil.

### **Os Organizadores**

Maria Helena Menna Barreto Abrahão  
Maria da Conceição Passeggi  
Elizeu Clementino de Souza

**Coleção**  
**Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais**  
**EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB**

**Coordenação**

Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Maria da Conceição Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Elizeu Clementino de Souza | Universidade do Estado da Bahia

**Conselho Científico**

Alberto Filipe Araújo | Universidade do Minho, Portugal  
Ana Arévalo | Universidade do Chile, Chile  
Antonio Bolívar | Universidade de Granada, Espanha  
António Nôvoa | Universidade de Lisboa, Portugal  
Chatherine Schmutz-Brun | Universidade de Fribourg, Suíça  
Christine Delory-Monberger | Universidade de Paris 13, França  
Cleuza Maria Sobral Dias | Universidade Federal do Rio Grande, Brasil  
Denice Barbara Catani | Universidade de São Paulo, Brasil  
Daniel Hugo Suárez | Universidade de Buenos Aires, Argentina  
Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade da Cidade de São Paulo, Brasil  
Gabriel Murilo Arango | Universidade de Antioquia, Colômbia  
Gaston Pineau | Universidade de Tours, França  
Henning Salling Olesen | Universidade Rotskild, Dinamarca  
Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Johanne Cauvier | Universidade de Québec, à Rimouski, Canada  
Jorge Luiz da Cunha | Universidade Federal de Santa Maria, Brasil  
José Antonio Serrano Castañeda | Universidade Pedagógica Nacional, México  
José Gonzalez Monteagudo | Universidade de Sevilla, Espanha  
Kátia Maria Santos Mota | Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires, Argentina  
Lúcia Maria Vaz Peres | Universidade Federal de Pelotas, Brasil  
Luís Alcoforado | Universidade de Coimbra, Portugal  
Luis Gomez | RQPHV | Universidade de Québec, Canada  
Manuel Martínez Delgado | Universidade Autônoma de Zacatecas, México  
Márcia Rios da Silva | Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Marcos Vilella Pereira | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil  
Maria Tereza Santos Cunha | Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Marie-Christine Josso | Universidade de Genebra, Suíça  
Marta Maria de Araújo | Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil  
Martine Lani-Bayle | Universidade de Nantes, França  
Oresta López | Universidade Autônoma de San Luis, México  
Paula Peri Vicentini | Universidade de São Paulo, Brasil  
Peter Alheit | Universidade de Goettingen, Alemanha  
Tatyana Mabel Nobre Barbosa | Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil  
Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia, Brasil

**Apoio**

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação  
BIOGraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica  
ANNHIVIF - Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação  
ASIHVIF/RBE - Association Internationale des Histoires de Vie en Formation/  
Recherche Biographique en Education  
ASPHE - Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisa em História da Educação,  
ESREA - European Society for Research on the Education of Adults  
SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação

# |SUMÁRIO

## Prefácio

*Christine Delory-Momberger*..... 9

## Apresentação

*Cleuza Maria Sobral Dias e Lúcia Maria Vaz Peres* ..... 21

### 1| Manoel de Barros: um inventor de si mesmo

*Verbena Maria Rocha Cordeiro* ..... 27

### 2| A Arte como Imagem que Evoca a Memória de Formação - histórias em um grupo de pesquisa

*Helena Amaral da Fontoura, Gianine Maria de Souza Pierro, Glaucia Braga Ladeira Fernandes, Glaucia Campos Guimarães, Marcia Maria e Silva, Maria Cristina Cardoso Ribas, Tania Marta Costa Nhary e Vânia Medeiros Gasparello* ..... 45

### 3| As Peregrinações Extraliterárias de Paulo Coelho: um esboço biográfico

*Sayonara Amaral de Oliveira* ..... 69

### 4| Em Lugar de Escritor, Humilhado Leitor?

*Maria Antônia Ramos Coutinho* ..... 95

### 5| Zito e Guimarães Rosa: quando narrar é reviver

*Márcia Rios da Silva* ..... 119

### 6| Cine-Autobiografia em Agnès Varda: a potência de fragmentos desordenados de memória

*Rosa Maria Bueno Fischer* ..... 141

**7| Tornar-se Próximo no Espaço Virtual: a experiência da produção de relato autobiográfico sobre os “tempos de escola” no curso *gestão de currículo para professores coordenadores* (REDEFOR/2010-2011)**

*Paula Perin Vicentini, Rita de Cassia Gallego,  
Vivian Batista da Silva e Milena Colazingari da Silva* ..... 161

**8| Na Insegurança das Palavras: livros e cadernos pessoais na biografia de um professor catarinense - século XX**

*Maria Teresa Santos Cunha* ..... 187

**9| Novas Territorialidades – limites e possibilidades educativas de enfrentar o vazio na cultura da imagem**

*Cleber Gibbon Ratto* ..... 211

**10| Imaginário, Cultura e Narrativa: imagens e simbolismos no cenário de uma escola pública**

*Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves* ..... 243

**11| Apontamentos sobre Polarizações Mítico-Simbólicas: matriciando a escrita (auto)biográfica de estudantes de pós-graduação**

*Lúcia Maria Vaz Peres* ..... 269

**12| Sobre “O Cuidado de Si”, Formação e Experimentações Autobiográficas**

*Valeska Maria Fortes de Oliveira* ..... 301

**Sobre Organizadoras e Autores** ..... 323

## | Prefácio

*“De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?”*

**O**título da célebre tela de Gauguin - *“De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?”* - poderia muito bem resumir o entendimento que inspirou a concepção do V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (V CIPA): fazer um balanço do estado da pesquisa (auto)biográfica, hoje, reencontrar e repensar seus lugares de origem e examinar suas perspectivas, à luz de um presente, alimentado pelas fontes do passado e enriquecido pelas promessas e desafios futuros. Nesse sentido, esta Coleção - *Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais* – oferece uma excelente amostragem dos principais trabalhos apresentados no Congresso pelos professores convidados.

O CIPA, que nasceu em Porto Alegre, em 2004, retorna a Porto Alegre sob a mesma presidência de Maria Helena Menna Barreto Abrahão, oito anos depois. Esse retorno é a metáfora concreta de um ciclo, que só se fecha para poder voltar-se sobre si mesmo e encadear um novo ciclo, a semelhança do trabalho autobiográfico em sua dinâmica continuamente retrospectiva e prospectiva. Assim, Porto Alegre de 2012, não é Porto Alegre de 2004. Entre uma e outra, uma história aconteceu, uma história foi escrita: a história desta instituição no Brasil, provavelmente, sem paralelo no mundo, que é o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Por isso, ela merece ser brevemente lembrada, a fim de melhor situar os desafios e as perspectivas de sua quinta edição.

As edições do CIPA, que reúnem, a cada dois anos, professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros de instituições de pesquisa, de ensino e de formação, constituem, de fato, momentos altamente significativos da pesquisa (auto)biográfica internacional, pois permitem dar visibilidade aos trabalhos dos grupos de pesquisa e às experiências de pesquisa-formação, realizadas em países do Novo e do Velho Mundo. Essas reuniões

do CIPA, que congregam atualmente cerca de mil participantes, representam um espaço muito expressivo de questionamento e de debate sobre os aspectos científicos e pedagógicos da pesquisa (auto)biográfica. Através de suas sucessivas edições, consolidou-se a articulação entre os grupos de pesquisa, foram amplamente alargados e aprofundados os debates teóricos em diferentes setores da investigação científica e da formação, criaram-se associações muito ativas e os Encontros Intermediários, no Brasil, tornaram-se uma prática de trocas institucionais para pensar a organização do Congresso.

Graças à participação de um grande número de pesquisadores estrangeiros, a cooperação científica internacional também se estabeleceu amplamente entre os países da América Latina (Argentina, México, Colômbia, Chile, Brasil ...), da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e da Europa (França, Alemanha, Suíça, Portugal, Espanha, Dinamarca, Itália, Polônia, Inglaterra).

Uma rica atividade editorial acompanhou a história do CIPA. Mais de vinte livros foram publicados por suas quatro primeiras edições, aos quais se somam os nove livros deste quinto Congresso. Múltiplas publicações surgiram das trocas e dos projetos tecidos durante os CIPAs, entre as quais se destaca a parceria na criação de três coleções de codireção internacional: “*(Auto)biographie ∞ Education*”, que nasceu, em 2008, na França, na Editora Téraèdre, rapidamente, seguida pela Coleção brasileira “*Pesquisa (Auto) Biográfica ∞ Educação*”, e depois pela Coleção argentina “*Narrativas, autobiografias y educación*”. Podemos então dizer, hoje, que o objetivo do CIPA de constituir e de ampliar uma rede internacional de pesquisa, que permitisse consolidar e fazer reconhecer as contribuições teóricas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como um campo de conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais, está em boa via de realização.

O I CIPA, organizado em Porto Alegre, em 2004, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), dava sequência à publicação do livro coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2004) - *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* - do qual retomava o título e os

eixos temáticos. O Congresso respondia ao cuidado de por em comum reflexões recentes sobre a pesquisa (auto)biográfica e promover uma aproximação entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros. A gênese desse primeiro Congresso estava marcada por reflexões epistemológicas e metodológicas a respeito das pesquisas que utilizavam as histórias de vida e de suas implicações enquanto práticas de formação e de investigação científica. O objetivo era claramente um aprofundamento das discussões teóricas e metodológicas vinculadas à pesquisa (auto)biográfica, assim como do estado da arte dos trabalhos e atividades suscitadas por essa abordagem em diferentes contextos, dos avanços teóricos e empíricos que ela havia permitido, mas também de suas lacunas e dos progressos que devia ainda realizar.

A segunda edição do CIPA, realizada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em setembro de 2006, em Salvador, alcançou um grande sucesso, tanto pela participação de numerosos pesquisadores e professores, quanto pelo interesse despertado pelos temas escolhidos. Sob o título *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, os trabalhos do Congresso foram organizados em seis grandes eixos temáticos, concebidos para integrar a grande diversidade de experiências e de práticas criativas, segundo as quais os seres humanos se constroem social e historicamente, em tempos e espaços diversos. Em terreno propriamente brasileiro, o tema da “invenção de si”, com as potencialidades que ele abrange em termos de construção dos sujeitos, é um tema extremamente promissor, na medida em que se refere muito diretamente à multiplicidade das configurações culturais brasileiras e à variedade das construções identitárias e biográficas, tal como elas se inscrevem na realidade – em realidades plurais - do país e de sua população. A publicação de livros organizados por Souza e Abrahão (2006) e por Souza (2006) mostram essas aberturas e essas perspectivas e marcam os pontos de junção da pesquisa brasileira com as tendências conhecidas em outros países. A abordagem biográfica não é mais concebida apenas para fornecer instrumentos de pesquisa a diversas disciplinas. Ela se torna um modo de compreensão por si mesma, trazendo dentro de si seu próprio valor herme-

nêutico e heurístico. Por essa razão, ela pode, portanto, pretender constituir-se um espaço de pesquisa autônomo.

Essas são as vias que o III CIPA, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em setembro de 2008, em Natal, continua a explorar sob o tema central (*Auto*) *Biografia: formação, territórios e saberes*. Entre as objetivos fixados por essa terceira edição, além de dar continuidade ao trabalho de análise das referências epistemológicas, teóricas e metodológicas das histórias de vida em Educação, observa-se em particular o cuidado de, sob o ângulo da pesquisa (auto) biográfica, favorecer a interface das Ciências da Educação com outras Ciências Sociais e Humanas. O tema escolhido para o Congresso dá uma dimensão concreta a esse projeto, pois trata-se de por em debate as relações dialéticas entre os indivíduos e os territórios e de analisar os “saberes” de todas as ordens que essas relações podem produzir em espaços institucionais, sociais, ambientais, culturais e interculturais, considerados enquanto lugares de formação e de transformação, de ecoformação e de (auto)biografização. Com esse alargamento dos campos de investigação da pesquisa (auto)biográfica, o Congresso aprofundou a interrogação sobre a reflexividade autobiográfica como modelo hermenêutico de compreensão de um mundo humano em perpétua transformação. Os cinco livros resultantes do III CIPA foram publicados sob a coordenação de Maria da Conceição Passeggi com vários pesquisadores como coorganizadores (2008a, b, c, d, e).

O IV CIPA aconteceu em julho de 2010 e foi promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP-USP), sob o título *Espaço (auto)biográfico: artes viver, conhecer e formar*. O Congresso propôs como objetivo explorar os diferentes lugares de investimento de um espaço biográfico em suas dimensões sócio-histórica, psicológica e estética. Focalizou a noção de “arte”, que abrange tanto as formas e as práticas artísticas explícitas, quanto as “artes de fazer”, no sentido utilizado por Michel de Certeau. Essa quarta edição ressaltou notadamente as dimensões da criação, da invenção e da produção, inerentes à vida, ao conhecimento e à formação. A narrativa (auto)biográfica é seguramente um desses lugares

privilegiados de criação e de produção, o que lhe dá o poder de vincular, entre si, os domínios do vivido, do conhecimento e do formativo. O Congresso atribuiu um lugar de destaque à Literatura, à música, à fotografia, ao cinema e seu Programa pode mostrar que as formas e as práticas artísticas são também “artes de fazer”, artes de viver, de conhecer e de formar. Os trabalhos dos pesquisadores convidados do IV CIPA estão reunidos nos seis volumes que constituem a coleção intitulada *Artes de Viver, Conhecer e Formar* (2010), coordenada por Paula Perin Vicentini, presidente do IV CIPA.

Mas é tempo de voltar à atualidade deste V CIPA, promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), de 16 a 19 de outubro de 2012. A novidade de sua temática - *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios* - deve ser apreendida não apenas na forma como o Congresso se inscreve numa filiação e numa continuidade daqueles que o precederam mas como ele afirma a intenção de avançar, de assumir referências para o amanhã e de se dar os meios para responder aos desafios do futuro. E para a pesquisa (auto)biográfica, esses desafios parecem ser de duas ordens. Por um lado, a consolidação de seu estatuto de jovem corrente científica, e por outro lado, a definição de seus campos de investigação e a elucidação de seu alcance social e político.

A questão metodológica é, em geral, inerente à pesquisa qualitativa e aos estudos empíricos que dela decorrem, e essa questão encontra-se no centro da pesquisa (auto)biográfica, na medida em que toma por objeto de estudo *a gênese individual do social* nos processos de biografização. Situada entre a singularidade de alguma forma definicional de seu objeto e a necessidade de uma formalização científica, a pesquisa (auto)biográfica deve elaborar instrumentos e métodos que lhe permitam, não apenas conciliar essas duas exigências, mas também responder metodologicamente à pergunta que coloca teoricamente, a saber, a fabricação “do mundo interior do mundo exterior”, a metabolização e a apropriação pelo indivíduo de todos os tipos de ambientes aos quais pertence. Portanto, não é surpreendente que essa preocupação, em conceber e em praticar abordagens

metodológicas adequadas ao que constitui o projeto específico da pesquisa (auto)biográfica, volte de congresso em congresso, de colóquio em colóquio, no Brasil e na América Latina, assim como na Europa. E, por conseguinte, não é também surpreendente que essas questões epistemológicas e metodológicas sejam postas em destaque neste V CIPA, em que a ocasião é amplamente favorável para anunciar *outras* perspectivas epistemológicas e metodológicas. Isso passa seguramente por uma visão crítica da ciência e da produção do saber científico, pela superação de pontos de vista estritamente disciplinares e pelo desenvolvimento de uma abordagem que visa a elaborar os termos de uma pesquisa e de um saber firmemente ancorados na dimensão concreta e singular da experiência humana.

Os eixos do Congresso dão uma ideia da diversidade e da riqueza dos campos de investigação propícios à pesquisa (auto)biográfica. Ao lado do domínio instituído da formação e da educação, encontra-se tudo o que faz a “constituição humana”. E, para retomar as palavras de Lucien Sève (2008, p.105), “o conjunto dos processos biográficos mediante os quais o *indivíduo* da espécie humana torna-se psiquicamente societário do gênero humano” é o que constitui o espaço reservado à pesquisa (auto)biográfica, uma vez que ela toma como tarefa apreender a experiência subjetiva. Notemos que esse espaço expandindo inclui a “formação” como uma das dimensões constitutivas do fato de ser e de tornar-se humano. Para a pesquisa (auto)biográfica, com efeito, os indivíduos não cessam de “dar forma” à sua experiência e à sua existência no interior do espaço histórico e social. Nesse sentido, e quase por definição, a dimensão da formação está sempre presente entre os objetos da pesquisa (auto)biográfica, no espaço social e no tempo da existência, pois se trata sempre de compreender como se forma e se constrói o *ser social singular*.

Essa preocupação com a “formação humana” dá à pesquisa (auto)biográfica uma responsabilidade particular, que não é apenas de ordem científica, mas também de ordem ética e política. Se a “palavra de si”, em todos os seus registros e em todas as suas variedades, constitui o material privilegiado de um saber (auto)biográfico, ela é também o vetor pelo qual os seres

humanos têm acesso, por si mesmos, a um saber e a um poder que lhes dá a capacidade para se desenvolver e agir enquanto “sujeitos” entre os outros e no interior de uma comunidade politicamente organizada. Nesse ponto, em que o vocabulário pretensamente neutro da ciência cede diante da linguagem da ética e do político, a pesquisa (auto)biográfica não pode deixar de ser interpelada pela distribuição desigual - social e geograficamente - dos recursos diretamente relacionados à capacidade das pessoas de elaborar e de fazer compreender uma linguagem *aceitável* sobre elas mesmas e de ter acesso aos meios de expressão e de afirmação que as tornarão social e politicamente reconhecidas. Tais questões relacionam a pesquisa (auto)biográfica ao que constitui a dimensão ética de seu método, a saber, a preocupação em esclarecer as condições sob as quais a palavra de si pode constituir para o sujeito um vetor de apropriação de sua história e de seu projeto e, assim, contribuir para uma perspectiva “emancipadora” das pessoas e dos grupos humanos.

Pela intenção que conduz sua concepção, por suas orientações e pelos temas escolhidos, o V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica coloca essas preocupações no centro de seus trabalhos e de suas reflexões.

Paris, 24 de julho de 2012

*Christine Delory-Momberger*  
Universidade de Paris 13|Nord

Tradução  
*Maria da Conceição Passeggi*  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008a.
- PASSEGGI, M. C. (Org.) *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008b.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.) *Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação*. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008c.
- PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.) *Narrativas de formação e saberes biográficos*. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008d.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, Imaginário e Memória*. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008e.
- SEVE, L. *Penser avec Marx aujourd’hui*. Tome 2: “L’Homme”? Paris: La Dispute, 2008.
- SOUZA, E. C. de (Org.) *Histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006.
- SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) *Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006.
- (2008)
- SOUZA, E. C. de. Histórias de vida e de pesquisa biográfica no Brasil. In: DELORY-MOMBERGER; SOUZA, E. C. de (éd.). *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris: Téraèdre, 2009, p. 33-47.

### **Série *Artes de viver, conhecer e formar* (IV CIPA)**

VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) *Sentidos, potencialidades usos e da (auto)biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.) *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs.) *Docência, aprendizagem e pesquisa: (auto) espaços de formação-investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, E. C.; GALEGO, R. C. *Espaços, tempos e gerações: Perspectivas (auto) biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARBOSA, R. L.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) *Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, V. L. G.; CUNHA, J. L. (Orgs.) *Práticas de formação, memória e pesquisa (auto) biográfica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

### **Coleção *Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais***

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012a.

PASSEGGI, M. C. ; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Tomo II. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012b.

SOUZA, E. C.; BRAGANÇA, I. F. S. (Orgs.). Memória, Dimensões Sócio-históricas e Trajetórias de Vida. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012c.

- EGGERT, E. ; FISHER, B. D. (Orgs.). Gênero, geração, infância, juventude e família. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012d.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. (Orgs.). Práticas docentes e práticas de (auto)formação. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012e.
- ANTUNES, H. S. ; OLIVEIRA, V. F. (Orgs.). Diversidade: culturas, ruralidades, migração, formação e integração social. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012f.
- CUNHA, J. L.; VICENTINI, P. P. (Orgs.). Corpos, saúde, cuidados de si e aprendizagens ao longo da vida: desafios (auto)biográficos. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012g.
- DIAS, C. M. S.; PERES, L. M. V. (Orgs.). Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012h.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). Pesquisa (auto) biográfica em rede. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012i.

### ***Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica ∞ Educação***

- DELORY-MOMBERGER. C. A condição biográfica. Ensaios sobre as escritas de si na modernidade avançada. Trad. Nelson Patriota; Carlos Braga; Maria da Conceição Passeggi. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.
- VEIGA SIMÃO, A. M. ; FRISON, L. M. B. ; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). Autorregulação da Aprendizagem e Narrativas Autobiográficas: epistemologia e práticas. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

**Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica ∞ Educação. Série “Clássicos das Histórias de Vida”**

DELORY-MOMBERGER, C. As histórias de vida. Da invenção de si ao projeto de formação. Tradução: Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coord. ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C.).

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. As histórias de vida. Trad. Carlos Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.



## Apresentação

Cleuza Maria Sobral Dias & Lúcia Maria Vaz Peres (orgs)

Sabemos que nos últimos anos, a pesquisa (auto)biográfica vem instalando novos jeitos de pensar e problematizar as “matérias”, os objetos e os fenômenos que advêm das Ciências Humanas e Sociais, implementada e reconhecida internacionalmente. No entanto, o marco desta vertente (auto)biográfica no Brasil se constitui no acontecimento dos CIPAs, que teve seu inicio no ano de 2004 em Porto Alegre, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, para onde retorna ao completar 10 anos desde sua primeira realização.

Para este histórico evento, ficamos com a desafiadora tarefa de organizar e apresentar este livro que tem como tema central as **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**.

O livro organiza-se a partir de textos que configuram **novas** territorialidades que se entrecruzam e conversam entre si, a partir de dois eixos temáticos. Quais sejam: *Cultura e Invenção de Si* e *Imaginário*. Tramados por estes eixos, os textos mostram e tematizam as narrativas de homens e de mulheres com singularidades teóricas, mas com convergências metodológicas no que se refere às (auto)biografias.

O eixo da *Cultura e Invenção de Si* inicia pelo texto de **Verbena Maria Rocha Cordeiro** (UNEB) que nos brinda com o título “*Manoel de Barros: um inventor de si mesmo*”, tratando do interesse pelas biografias e autobiografias no contexto histórico, ao mostrar que os escritos dessa natureza se multiplicam e se manifestam em diferentes formas discursivas, que convidam a pensar o sujeito e sua escrita. Assim, Verbena adentra a trajetória do poeta Manoel de Barros, a partir dos seus escritos, dos seus depoimentos, demonstrando a relevância das histórias de vida dos sujeitos, expandindo as possibilidades de compreensão de seus processos criativos. Ressalta que as pesquisas sobre a produção autobiográfica de escritores, dos mais aos menos

consagrados, têm fertilizado as contribuições teóricas que se produzem nesse campo, sobretudo, quando se abrem a novas indagações e interpretações de suas diferentes expressões de subjetividades e alteridades.

Na seqüência, temos o texto de **Helena Amaral da Fontoura et al**, intitulado “*A arte como imagem que evoca a memória de formação-histórias em um grupo de pesquisa*” que expressa processos formativos através da linguagem de canções, reflexões e ousadias, apresentando o processo de constituição de um grupo de pesquisa com uma trilha narrativa. Ou seja, expressam simbolicamente as situações vividas e processos de formação que possibilitaram tais movimentos de recriação de sentidos, através de trilhas musicais. E, assim, vão construindo reflexões desde o lugar de narrador/formador.

“*As peregrinações extraliterárias de Paulo Coelho: um esboço biográfico*”, de autoria de **Sayonara Amaral de Oliveira**, traça um breve esboço da trajetória de Paulo Coelho, interpretando alguns aspectos de sua vida literária que auxiliem a compor uma biografia da figura pública do escritor. Ciente de que o sentido de uma vida é fruto das interpretações que lhe damos, a autora seleciona e combina elementos visando uma relativa lógica discursiva, sem confundir tal operação com o esforço por um relato totalizante. Para isso, ela elege como foco temático um dos assuntos mais marcantes em torno da figura de Paulo Coelho - o seu êxito profissional, que é amplamente divulgado pela mídia e constatado nas largas tiragens, reedições e traduções de sua obra, ao longo de uma carreira que conta pouco mais de vinte anos.

Com **Maria Antônia Ramos Coutinho** (UNEB) temos um instigante texto “*Em lugar de escritor, humilhado leitor?*” que se refere ao “tom” memorialístico a propósito da obra de Carlos Drumond de Andrade, nos chamando atenção para a memória. Para que ela cumpra sua função é necessário ter-se vivido. A autora examina a poesia de Drummond, na qual o poeta inspeciona o passado como matéria-prima sujeita à re-experimentação, para que, retirados os despojos, os excessos de contingência histórica, possa redimensionar, através da poesia, a existência humana. Apesar das diferenças das etapas de vida, das condições existenciais, da contingência pessoal, dos modos

de ler, das formas de acesso, dos lugares, às vezes inusitados nos quais os livros se tornaram disponíveis, pode-se perceber como as práticas de leitura, na infância ou na vida adulta, fornecem elementos para se compreender a história da leitura no Brasil.

Na continuidade desta aventura literária temos “*Zito e Guimarães Rosa: quando narrar é reviver*”, com **Márcia Rios da Silva** (UNEB). A autora traz os relatos de uma entrevista, de João Henrique Ribeiro, concedida a João Correia Filho. Nela há uma tecelagem entre o “retrato” do próprio Zito e do escritor, numa espécie de escrita biográfica. Seu Zito é um dos vaqueiros que conviveu com o escritor mineiro e desse convívio guarda muitas histórias para contar. Márcia nos instiga a compreender os modos de ser e sentir dos homens que vivem na zona rural, com seus “próprios códigos de conhecimento e sua própria concepção de destino”, mostrando que esses homens sabem que narrar é reviver.

Por sua vez, **Rosa Maria Bueno Fischer**, no texto “*Cine-autobiografia em Agnès Varda: a potência de fragmentos desordenados de memória*”, fala por dentro de diferentes sequências do filme, “As Praias de Agnès”, permitindo que as imagens e a narrativa em primeira pessoa possam orientar considerações sobre possíveis pesquisas acadêmicas que fazem uso do cinema e, particularmente, da cine-autobiografia. Ao longo do texto, a autora buscou dialogar com Agnès Varda e suas *Praias*, na tentativa de buscar elementos que nos permitam debater sobre o ato de pesquisar na universidade, quando usamos narrativas autobiográficas. Nas considerações a autora aponta para os temas: narrativa de si e alteridade; memória, espelho e multiplicação de si e do outro; técnica e temporalidade; afeto e recordação; abertura de si ao político; experiência e criação, como forma de dialogar com as diversas possibilidades provocadas pelo processo narrativo do referido filme.

Com a problematização da busca de proximidades nos espaços, o texto “*Tornar-se próximo no espaço virtual: a experiência da produção de relato autobiográfico sobre os “tempos de escola” no curso Gestão de Currículo para professores coordenadores (REDEFOR/2010-2011)*”, de autoria de **Paula Perin Vicentini, Rita de Cássia Gallego, Vivian Batista da Silva e Milena Co-**

**lazingari da Silva**, considera as potencialidades formativas dos relatos autobiográficos em cursos de formação inicial e continuada de professores, oferecidos à distância. O estudo realizado junto às professoras integrantes do curso Gestão do Currículo para professores coordenadores, oferecido à distância, no âmbito da Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), tomou como ferramenta o Memorial de Formação, a partir da escrita sobre os tempos de escola, defendendo as potencialidades do uso destes relatos, produzidos e divulgados em espaço virtual, como “*textos webgráficos*”. Ao destacarem o processo narrativo como espaço de formação apontam para a contribuição da escrita das memórias no início do curso como forma de aproximação entre alunos e tutores, os quais tornaram-se “próximos à distância”.

E, para finalizar este bloco temos o texto da pesquisadora **MariaTeresa Santos Cunha** (UDESC) com o tema “*Na insegurança das palavras: livros e cadernos pessoais na biografia de um professor catarinense - século XX*”. Trata-se de um estudo do acervo pessoal – livros e cadernos de anotações - do intelectual, professor e colecionador catarinense Victor Márcio Konder (1920-2005), analisado como um registro biográfico para buscar indícios sobre sua formação, seus interesses de leitura, seus hábitos de escrita, suas formas de relacionar-se com o conhecimento. Os indícios encontrados até o momento da escrita deste texto, demonstram que Victor Márcio Konder pertencia a redes de sociabilidade aparentando, por vezes, a imagem de um homem público, intelectual e bem relacionado. Em meio a firme escrita, sobressaem desenhos, gravuras, padrões ilustrativos, recados, panfletos, bilhetes... Traços de um percurso pessoal, de um sujeito personalizado na figura de um “revolucionário letrado” que, mais que aluno ou professor, é um sujeito que deixa rastros e se entrega nas brancas páginas de seus cadernos, a momentos de devaneio e de lazer. Indício este que faz com que a pesquisadora perceba, patentemente, o desejo de escrever uma biografia.

No limite entre o eixo da *Cultura e Invenção de Si* e o *imaginário* temos **Cleber Gibbon Ratto** com o texto “*Novas territorialidades – limites e possibilidades educativas de enfrentar o*

*vazio na cultura da imagem*”. O autor inspira-se em Estamira, a catadora de lixo protagonista do documentário dirigido por Marcos Prado como elemento operador das suas ideias. Segundo seu pensamento, os restos e os descuidos constituem-se em signos para designar a matéria constitutiva da subjetividade contemporânea e a reaparição da invenção dos modos de existência que transitam entre a loucura e a perfeita razoabilidade. A escrita de Cleber nos faz pensar sobre os limites e as possibilidades educativas frente a uma cultura da imagem que é, também e ao mesmo tempo, uma cultura do vazio. Mas ele também nos aponta possibilidades de superação dessa condição contemporânea, tendo nas práticas educativas atuais, os potenciais para enfrentarmos a desterritorialização de nossos modos de existir. E o mais instigante é a defesa do alargamento dos limites entre clínica e educação com o intuito de favorecer a existência para enfim, com Estamira afirmar que “tudo que é imaginário tem, existe, é”.

No eixo do imaginário temos o “*Imaginário, cultura e narrativa: imagens e simbolismos no cenário de uma escola pública*”, com **Iduina Edite Mont’Alverne Braun Chaves** (UFF), onde a autora apresenta-nos resultados parciais da pesquisa realizada no Colégio Universitário da UFF(COLUNI) com o objetivo de captar traços da cultura escolar em cenas e imagens da vida da instituição. Apoiando-se na Cultura e análise de Grupos de Paula Carvalho, na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e na pesquisa narrativa, tem a intenção de mostrar como as práticas educativas são e podem ser mantidas, inibidas ou modificadas pela dinâmica da cultura e do imaginário dominantes na instituição. O texto encaminha o desafio que se coloca para uma educação que valorize a imaginação, o sentimento, a razão sensível, enfim, o desafio do acolhimento dos fundamentos da pedagogia do imaginário para a formação dos educadores.

A seguir **Lúcia Maria Vaz Peres** (UFPEL) problematiza o que chama de “*Apontamentos sobre polarizações mítico-simbólicas: matriciando a escrita (auto)biográfica de estudantes de pós-graduação*” O texto de **Lúcia Maria Vaz Peres**, intitulado “Apontamentos sobre polarizações mítico-simbólicas: matriciando a escrita (auto)biográfica de estudantes de pós-gradu-

ação” refere-se ao estudo desenvolvido durante o seu estágio pós-doutoral, onde problematiza a história de vida de dois estudantes que acompanhou no decurso de oito anos. O intuito é trazer à luz os repertórios de “traços míticos” e arquetípicos subsumidos nos saberes da experiência pessoal e na formação profissional, como detonadores das escolhas dos objetos de pesquisa. O estudo sobre os traços míticos na sua riqueza simbólica poderá alargar a compreensão sobre as relações entre os seres humanos e as coisas do mundo, uma vez que o mito nos apresenta uma narrativa rica e instauradora que amplifica a trama que tece as relações humanas nos seus saberes e fazeres.

E finalmente, **Valeska Fortes de Oliveira** (UFSM), com o texto “*Sobre ‘o cuidado de si’, formação e experimentações autobiográficas*” chama-nos a atenção sobre o quanto a pesquisa com a produção das narrativas de vida nos espaços e tempos, pode implicar em dispositivo que nos coloca frente às experimentações que provocamos nos nossos corpos e no de outros professores. Além de que através das Histórias de Vida, aproximamo-nos dos imaginários docentes tentando conhecer suas significações, seus movimentos, suas escolhas, seus trajetos, atravessamentos construídos pessoal e profissionalmente. Também problematiza sobre a necessidade de produzir uma escrita sobre sua história de vida nesse processo de formação num movimento simultâneo da necessidade do esquecimento.

Assim é este livro que ora apresentamos: uma trama de ideias, de histórias de teorizações que se enredam pela abordagem (auto)biográfica, mas que guardam nas palavras dos autores as singularidades e subjetividades de quem escreve e de quem lê o que se escreveu.

## 1| Manoel de Barros: um inventor de si mesmo

Verbena Maria Rocha Cordeiro<sup>1</sup>

Nos estudos literários contemporâneos, as escritas biográficas e autobiográficas são tomadas em seu movimento de narrar o outro ou de narrar-se. Tais produções são tidas como narrativas ficcionais, por compreenderem processos de seleção e combinação de elementos da realidade de ordem psíquica, social ou histórica. Assim, ganham relevância as histórias de vida dos sujeitos, expandindo as possibilidades de compreensão de seus processos criativos. As pesquisas sobre a produção autobiográfica de escritores, dos mais aos menos consagrados, têm fertilizado as contribuições teóricas que se produzem nesse campo, sobretudo, quando se abrem a novas indagações e interpretações de suas diferentes expressões de subjetividades e alteridades.

O interesse pelas biografias e autobiografias remonta à Antiguidade, embora essas duas escritas só começem a se configurar como gênero com a formação da individualidade moderna, a partir, sobretudo, de Jean-Jacques Rousseau (1764-1770), que, em sua obra *Confissões*, prenuncia traços da autobiografia moderna, numa escritura em que viceja o desejo de narrar-se.

Ao longo de mais de dois séculos, os escritos dessa natureza se multiplicam e se manifestam em diferentes formas discursivas, que convidam a se pensar o sujeito e sua escrita. A publicação de cartas, testemunhos, diários, biografias e autobiografias circulam um valor de mercado, dando relevância às inúmeras produções nesse campo. A imagem do homem de Letras, já consolidada desde o século XVIII, encontra nas academias, na imprensa, sobretudo, nos suplementos literários, depoimentos e cartas, um espaço onde a vida dos escritores encena múltiplos “eus”, para dizer de si e de sua produção estética.

---

1 Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Em especial, as entrevistas com escritores vêm firmando-se como um registro vigoroso, ao instituir um diálogo entre o sujeito que se narra e/ou se inventa e seu interlocutor. Embora seja incontestável o lugar privilegiado que a entrevista conquistou, na contemporaneidade, nos “os territórios biográficos, o diálogo, sempre inconcluso, no qual o entrevistado fala de si [...]”(ARFUCH, 2010, p. 210), “[...] nunca será suficientemente transitada a senda biográfica do escritor, (ela) nunca dará todas as razões do produto de sua invenção.”(ARFUCH, 2010, p.212). A entrevista, ainda segundo Arfuch (2010, p. 214), “oferece um terreno iniciático, um material embrionário para retomar e desenvolver, ao mesmo tempo que assegura um diálogo suplementar com a posteridade”. Na contemporaneidade, tem se intensificado cada vez mais o interesse nesse campo e “a compilação em livro de entrevistas de escritores publicados primeiro na imprensa já se transformou num clássico dessa categoria editorial.”(ARFUCH, 2010, p. 210)

Contudo, vale lembrar que as entrevistas, particularmente, sustentam, segundo Hoisel (2006, p.36), “[...] o ‘fetiche institucional da biografia’ e [...] o corpo do escritor, ou melhor, suas máscaras, costumes são objeto de reprodução selecionada, retocada, difundida”. Na contemporaneidade, elas se inscrevem na ordem da *notoriedade e da publicidade*, estratégia da sociedade midiática para dar visibilidade ao escritor e, com isso, torná-lo um negócio rentável.

A trajetória do poeta Manoel de Barros, como escritor reconhecido no cenário das letras constituiu-se tardivamente. Isso só pode ser compreendido nos complexos mecanismos das chamadas “instâncias de legitimação”, que selecionam ou excluem obras e autores, em função “[...] de uma crença em seu valor, que é conferida por agentes específicos.” (CANCLINI, 2008, p. 19)

Sua poesia começa a despontar, notadamente, no início da década de 1990<sup>2</sup>, mas, desde os treze anos de idade, se diz poeta,

---

2 A Editora Civilização Brasileira publica quase toda sua obra “Gramática expositiva do Chão”. Logo depois, em 1996, a editora Record passa a reeditar seus livros separadamente.

embora só publique seu primeiro livro, *Poemas Concebidos sem Pecado*, aos 19 anos, o qual passou despercebido pela crítica especializada. Hoje o poeta é figura notória no cenário midiático e prestigiada pelo mercado editorial, mas foi relegado ao anonimato por quase meio século. A despeito de estar excluído por tanto tempo do rol dos poetas consagrados de muitas gerações, a sua insistência em escrever deve-se, talvez, a seu *fascínio pelas palavras arejadas*<sup>3</sup> e pelas *sintaxes tortas*, que destoam da linhagem canônica. Sua imaginação luminosa traduz-se numa linguagem *madruguenta, adâmica, edênica*, desalinhada da estética em voga.

O interesse pelo poeta intensifica-se, notadamente, a partir dos anos de 1980 e 1990, e sua obra passa “[...] por uma espécie de inflação midiática.”<sup>4</sup> (MULLER, 2003, p.275). A entrada em cena de grandes nomes da intelectualidade brasileira, como Antonio Houaiss e Millôr Fernandes, concorre, decisivamente, para o deslocamento de seu lugar ainda restrito para a cena pública, especificamente para os leitores de poesia. Millôr, que o conhece através de Houaiss, tomado pela leitura de sua poesia, indaga:

Há no Brasil um poeta de 70 anos, 30 de poesia, com oito livros publicados e dois premiados, que permanece praticamente um desconhecido até mesmo dos especialistas. Seu nome é Manoel de Barros. (MATHIAS NETO, 1987 *apud* ANDRADE JR., 2003, p.1).

Millôr passa, então, a publicá-lo semanalmente nas revistas *Veja* e *Isto é* e no *Jornal do Brasil*, periódicos de grande circulação nacional, embora também já o conhecesse de algum tempo. Também, à época, as entrevistas concedidas ao jornal *El Passante* e à Revista brasiliense *Bric-a-Brac* concorreram para

3 A expressão *seu fascínio pelas palavras arejadas* pertence a Manoel de Barros. Doravante, todo fragmento de autoria do poeta, que for incorporado ao meu texto, virá em itálico, sem remissão de nota de rodapé, a fim de que a leitura se torne mais leve.

4 Para uma consulta mais detalhada ver o artigo *Manoel de Barros: o apogeu do chão*, de Antonio Andrade Júnior (2003).

lhe dar visibilidade. Para o pesquisador Antonio Francisco de Andrade Júnior, “tais eventos demonstram que a participação de agentes da intelectualidade brasileira, da imprensa nacional e estrangeira, juntamente com a mitificação da figura de poeta exótico, promoveram passagem do anonimato à notoriedade de sua obra” (2003, p. 2). No entanto, adverte Berta Waldmann, pesquisadora da USP, que tais acontecimentos “[...] não foram suficientes para aglutinar a atenção dos editores que só naquele momento começam a disputar a reedição dos textos de Manoel de Barros, considerando-os um bom investimento de capital.” (WALDMANN, 1989 *apud* ANDRADE JR., 2003, p.4).

Se Manoel de Barros entende o quanto a crítica pesa no reconhecimento dos escritores para angariar um público leitor, e não esconde esse seu desejo, por outro lado, credita aos seus minguados, mas decisivos leitores, o mérito de tê-lo divulgado. E, em entrevista<sup>5</sup>, declara:

No que diz respeito ao escritor que faço, sempre me frustra depois que publico um livro. Nenhum crítico profissional falou sobre um livro meu. Salvo poucos intelectuais como Antonio Houaiss, Millôr Fernandes, Fausto Wolff, João Antonio e Ismael Cardim- que me deram o gosto especial de reconhecer a minha poesia. [...]. Entretanto, fico muito feliz quando me descobrem e falam. Acho tão bom ser amado através de meus poemas! Autocensura, insegurança etc.: isso é comigo. (2010, p. 89).

A partir, então, desse movimento que nasce do “gosto” particular desse público até então tão restrito, mas com “autoridade”

---

5 Para efeito desse artigo, recorto fragmentos de suas entrevistas, nas seguintes fontes: *Conversas por escrito*, título dado por Manoel de Barros a um conjunto de entrevistas que o próprio poeta compilou na parte final de seu livro *Gramática expositiva do chão* (1992); “Refinado camaleão, especificamente a entrevista de Almoçando com Manoel”, de José Castelo, da *Revista Bravo* (1998); *Palavras do chão: um olhar sobre a linguagem adâmica em Manoel de Barros*, de Luiz Henrique Barbosa (2003); *Manoel de Barros (Encontros)*, livro organizado por Adalberto Muller (2010); “O presente de um poeta”, de José Castelo, no jornal *Valor* (2012). Doravante, para um melhor efeito didático e fluidez da leitura, em todas as citações de entrevistas aponto, apenas, o ano da publicação da fonte onde se encontram tais entrevistas.

para dar crédito ao seu projeto estético, sua poesia ganha espaço, e o assédio ao autor pela imprensa e pela crítica torna-se inevitável. Suas obras são reeditadas e as produções que a elas se seguem têm espaço garantido no mercado editorial.

Manoel de Barros, hoje considerado o escritor que mais vende poesia, vem dando, entre os anos de 1970<sup>6</sup> e 2012, inúmeras entrevistas por escrito. Interrogado por que, responde: “Porque eu gosto de se recolhido pelas palavras. E a palavra falada não me recolhe. Antes até me deixa ao relento. O jeito que tenho de me ser não é falando, mas escrevendo.” (1992, p. 317).

Manoel ganha notoriedade e *voa fora da asa*. Como muitos poetas, ainda recolhidos no anonimato, talvez sua obra nem figurasse no *rank* dos livros mais vendidos na categoria poesia nem teria sido tão assediado pela crítica<sup>7</sup> especializada e pela mídia. Pior para seus leitores.

As entrevistas por escrito se sucedem. E são como poema. Para o pesquisador Luiz Henrique Barbosa (2003, p.121), também um de seus entrevistadores, Manoel tem completa lucidez quando fala sobre sua produção. “Foi exatamente por isso que pude trabalhar [...] com as entrevistas, que, além de nos esclarecerem sobre sua obra, possuem características de se constituírem também como poemas.”

Mais recentemente, a pedido de Pedro Cezar, diretor responsável pelo roteiro e pela narração do documentário *Só Dez Por Cento É Mentira – a (des)biografia oficial de Manoel de Bar-*

---

<sup>6</sup> Um conjunto de entrevistas - *Conversas por escrito* (1970-1989) -, selecionado pelo próprio poeta Manoel de Barros foi publicado em *Gramática expositiva do chão* (1992). Data desse mesmo período, a publicação de uma importante entrevista à Revista *Bric-a-Brac*, periódico de poesia da região Centro-Oeste, mais especificamente de Brasília, entre outras concedidas a jornais do circuito Rio-São Paulo.

<sup>7</sup> No auge da notoriedade, sua vida e obra motivaram livros, dissertações, teses, revistas e filmes, dentre alguns que se encontram nas Referências.

ros<sup>8</sup>, concorda em ser protagonista dessa série, já com 92 anos de idade. Ainda reticente com o que diria sobre si mesmo, já avisa: “Não tenho nada pra dizer . Você vai se decepcionar”. (1998, p.32)

Ainda que em seus depoimentos seu percurso se enlace com as palavras que lhe dão chão e pouso, qualquer tentativa de querer traçar uma biografia de Manoel torna-se, se não movediça, ao menos insustentável com a sua forma de ser e estar no mundo. Ele, em sua última entrevista, dada ao amigo José Castello (2012) reafirma: “minha imaginação não tem estrada. Eu não gosto mesmo. Gosto de desvio e de desver.”

Seria essa a senha para se aproximar do poeta, que se diz não biografável e, até recentemente, só dava entrevista por escrito? Talvez. A leitura de suas entrevistas – por escrito ou narradas – constitui-se em fonte inesgotável para os críticos e leitores, amantes da poesia, curiosos por conhecerem quem é esse homem, simples e arredio aos apelos midiáticos, mas visceralmente atado ao significado mais profundo das palavras, através das quais, a contrapelo, ele inventa o mundo e também se inventa. Sempre de bom humor, avisa a seus entrevistados:

Não sou biografável. Ou talvez seja em três linhas.

1.Nasci na beira do rio Cuiabá.

2.Passei a vida fazendo coisas inúteis.

3.Aguardo um recolhimento de conchas. (E que seja sem dor, em algum banco da praça, espantando da cara as moscas brilhantes (1992, p.11).

Manoel de Barros, poeta que “desconfia de si e de sua poesia”, figura entre aqueles cujo traçado autobiográfico desestabi-

---

8 Ganhador do Prêmio Longa-Metragem Documentário (II Festival de Paulínia de Cinema, 2009), produzido em 2008, o filme mergulha nas *desimportâncias* biográficas do poeta, apresentando-o ao público, por meio de uma linguagem visual inventiva, sequências de entrevistas inéditas do escritor, versos de suas obras e depoimentos de pessoas de seu entorno familiar, artistas e intelectuais.

liza seus leitores e espectadores, pela singularidade em que se narra, seja em seus poemas, seja em suas entrevistas. É nesse contexto de ambiguidades e encenações que a memória e a ficção desse poeta rebelde e avesso se enlaçam para dramatizar sua história de vida.

Reiteradas vezes, em diferentes circunstâncias, deixa vazios sobre sua história pessoal, ora não lhe atribuindo importância, ora perdendo-se em sua própria imaginação, confundindo quem o lê ou o escuta:

Poeta é um ser escaleno. Poetas são seres desconstruídos por suas palavras. **Daí que as imaginações nutritas em suas idéias podem fazer retratos falsos deles.** Alguns são até loucões mesmo. Porém no geral os poetas são pessoas comuns que carregam embrulhinhos de pão às seis horas da tarde para casa, se encostam em árvores, cortam unha, puxam válvulas etc. Mas tudo isso sem grandezas nem estandartes. Tal como um bôbo-alegre que às três da madrugada sai se arrastando nos seus ruídos de relva. [...]. Escrevo uma pose de mim. Como pessoa social, sou fazendeiro, tenho carteirinha de motorista. Mexo com brejo e com palavras. São duas coisas escorregadias. (2010, p. 48; 89; 91, grifos meus)

São “estratégias de autorrepresentação que importam não o conteúdo em si, importa não a verdade do ocorrido, mas sua construção narrativa”. (ARFUCH, 2010, p.73). E, por aí, Manoel vai desfazendo mitos e celebrando as incertezas: “Agora, se Manoel de Barros está na moda eu deixo de saber. Não entendo de moda. Tentei a vida inteira me ser, nunca usei palavra nenhuma que não houvesse roçado em mim”. (2010, p.95).

Ao ser incluído pela crítica literária brasileira na linhagem da geração de 1945, refuta essa filiação: “Não sei se sou parte de uma tradição na literatura brasileira. Eu criei um estilo próprio. Já me chamaram de poeta da geração de 45, mas não aceito isso. Eles queriam tornar a linguagem uma coisa imaculada. Sou um estuprador da gramática”. (1998, p.31).

As entrevistas concedidas pelo escritor Manoel são surpreendentes. Trazem depoimentos, que rompem, reiteradas vezes, a relação de ubiquidade entre vida e ficção, tão presentes nos

gêneros mais canônicos. Nelas é recorrente a afirmação de que só se reconhece como um ser de linguagem, concepção defendida por teóricos como Roland Barthes (1987) e Michel Foucault (1992), só para citar alguns, que repensam a relação do sujeito com a escritura. Essa postura também se constitui um fundamento da psicanálise. Essa é a sua “certeza”:

**Eu invento as coisas que não aconteceram. Por que se eu não inventar do que eu vou viver? O quê eu vou escrever? Entretanto eu não conto mentira. Tudo o que eu invento é verdadeiro.** Isto seja: tudo que eu invento aconteceu no meu estar parado. [...] Eu e minha inércia seguimos preencher todos os vazios...vou enchendo de vento e versos. [...]. E inventa quase tudo, só falta o começo e o resto. ((2010, p.166-167 e 86, grifos meus).

Se, de um lado, o depoimento de Manoel coincide com a formulação de Barthes (1987), o que segue, qual seja, “acho que um poeta usa a palavra para se inventar. E inventa para encher sua ausência no mundo. E inventa quase tudo, só falta o começo e o resto”(2010, p. 86), encontra ressonância em Foucault (1992, p.36), quando este afirma que [...] “a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência”. Como dar conta de algo da ordem do insabido? O que viria antes? E depois? Por não saber, retorna à sua ancestralidade para dar conta dessa falta. Essa parece ser a angústia que o persegue, e sua poesia faz suplência a essa incompletude:

O que eu descubro ao fim da minha Estética da Ordinariade é que eu gostaria de redimir as pobres coisas do chão. Me parece que olhando pelos cacos, pelos destroços e pela escória eu estaria tentando juntar fragmentos de mim mesmo espalhados por aí. Estaria me dando a unidade perdida. [...]. O que informa a palavra poética são as nossas memórias fósseis. Nós moramos nas nossas antecedências. De lá que a palavra nos traz. E só a invenção nos retira de lá. Saímos sempre em lanhos. **Depois é preciso limpar as palavras. Dessa forma elas são autobiográficas.** Trazem nossa feição, nossos conflitos, nossos desentimentos. Lá, nossas antecedências, estamos nus, estamos verdadeiro. (2010, p. 61, 95, grifos meus).

Nesse sentido, como escritor que está sob os holofotes da mídia e da indústria editorial, construir uma imagem de si focada apenas nos elementos factuais ou em uma identidade já estabelecida, deságua num equívoco que deriva das “autobiografias tradicionais que desejam um texto onde o sujeito é mostrado de forma plena, onde o sujeito tenta encobrir por completo sua alienação, passando-nos as suas certezas: a sua plenitude, seus sentimentos, sua história de vida.” (BARBOSA, 2003, p. 111).

Mas Manoel, contraditório e ambíguo, vive de incertezas, já dissemos. Isso ele mesmo confessa, embora essa imagem de si inscreva-se, também, numa construção imaginária. São os limites borrados que escapam a ele mesmo - o cidadão - e à escrita poética.

Para além dos fatos e relatos cronológicos, como diz a pesquisadora Evelina Hoisel (2006, p. 13), “ler os signos no ato de sua produção, apreendê-lo enquanto traços que negam e afirmam um sujeito, é participar também da produção de sentido que reencena um sujeito e autentica a vida, grafando-o no corpo da letra”. O próprio Manoel confirma esse postulado:

Não tenho certeza mesmo quase nunca do que faço. **Porque o faço com o corpo.** E a sensibilidade é traídeira. Às vezes tapa a visão. Eu sou demais coalescente às coisas. Não dá para tomar distância do julgador. Os versos vêm de escuros. **Eu só tenho meus versos e a incerteza.** (2010, p. 47, grifos meus).

Em outro depoimento, arremata: “Tenho um lastro de coisas ínfimas, mas sou principalmente criado pelas palavras. Elas inventam a gente mais do que a gente a elas. Elas me ocorrem”. (1998, p. 30).

Esses depoimentos indicam a complexidade das tramas das relações entre experiência vivida e ficção. Adverte Arfuch (2010): não há como distinguir os “limites borrados” - que escapam inclusive ao próprio autor - nesse jogo que se estabelece no corpo a corpo das entrevistas, ainda que não se possa separar o “autor real” do poeta, na perspectiva de Foucault. Nesse sentido, Manoel também se situa nessa direção:

O poeta cabe dentro do cidadão Manoel de Barros, mas também não cabe. Tem horas quando levo aves, não cabe. Tem horas quando ouço aves, cabe. Somos diferentes. Eu mexo com as palavras. O outro é fazendeiro de gado. Enquanto o cidadão mantém a casa em ordem, o poeta cultiva irresponsabilidades. Eu sou o rascunho de um sonho. Ele é a pessoa da terra. Eu tenho um entardecer de angústias. E o outro vai pro bar se esquecer. Recebo no meu olho beijamento de águas. Me sinto um ralo de sabedoria. E o outro zomba de mim. Gosto de me multiplicar todos os dias lendo frases do Gênesis. [...] De repente uma palavra me reconhece, me chama, me oferece. [...] Começo a ver que todos aqueles apontamentos têm a ver comigo. (2010, p. 99).

Não há como desenhar seu perfil, senão em seus rascunhos, sempre se passando a limpo seus múltiplos “eus”. E isso só se realiza pela linguagem. Daí porque Manoel adverte prontamente a seus leitores: “as imaginações nutridas em suas idéias podem fazer retratos falsos deles” (2010, p.48). Como quem diz: não me levem tão a sério, desconfiem de mim.

Difícil dizer sobre Manoel de Barros, senão de algo da ordem da indeterminação, de um impasse. Visivelmente sádor de sua incompletude e que é na linguagem que se constitui, confessa: “Com as palavras nós somos onipotentes. Chegamos até a lugares que não existem.” (2010, p. 150). Também admite:

Já declarei algures que sou um manobreiro de palavras. Não exponho as verdades porque as verdades são muito relativas. Uso as palavras mais para inventar e para mentir do que para dizer alguma certeza. Posso voltar à criança que fui, ao moleque que gostaria de ter sido e que não fui, posso chegar, manobrando palavras, onde quiser. Posso voltar até a infantice.(2010, p. 151)

Seus depoimentos só confirmam que buscar reconstituir seus traços, na perspectiva tradicional dos estudos nesse campo, configura-se como uma tarefa ilusória, senão delicada, se tomamos como horizonte as ideias de Pierre Bourdieu (2001, p. 185):

Producir uma história de vida, tratar a vida como uma história, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar.

Manoel, na contramão dessa tradição literária, segue outro rumo - descontínuo e fragmentado - *dando murro em paredes, errando a língua, desviando os verbos, deixando-se ser recolhido pelas palavras, sem qualquer compromisso com uma verdade* - para se aproximar de algo que dê sentido a sua existência. Porque para ele:

Tudo creio já foi pensado e dito por tantos e tontos. Ou quase tudo. Ou quase tontos. . De modo que não há novidade debaixo do sol - e isso também já foi dito. 'Os temas do mundo são poucos numerosos e os arranjos são infinitos', falou Barthes. (2010, p.46)

Como “tudo já foi dito”, a matéria de sua poesia alimenta - de insensatez, de gratuidade e de coisas inúteis, cuja apreensão pelo outro se constitui, muitas vezes, inapreensível e fora de lugar. Em o *Livro sobre o Nada* (1996, p.51), o poeta declara:

Nasci para administrar o à toa  
o em vão  
o inútil [...]  
Sei que fazer o inconexo aclara as loucuras  
Sou formado em desencontros  
A sensatez me absurda.  
Os delírios verbais me terapeutam.  
Posso dar alegria ao esgoto (palavra aceita tudo).

Que constrangimentos para seus leitores, que aguardam do poeta declarações bombásticas de sua vida pessoal. Isso porque, dado o avanço da midiatização, “cada vez mais se

intensifica conhecer a vida dos escritores, ou sua vivência, captada no instante, que implica saber detalhes de sua vida e os bastidores de sua criação (ARFUCH, 2010, p.61). Manoel de Barros parece não estar preocupado em rasurar seu próprio nome, deixando à deriva seu público, que só dispõe de fragmentos e retalhos para traçar o perfil do escritor. Manoel de Barros, do alto de seus 95 anos e ainda que esteja entre os notáveis, escapa àqueles que o querem emoldurado. Nem mesmo ele se sabe por inteiro:

Às vezes tenho vontade de confessar que minha experiência de vida é muito parca. Não sei o que se passou comigo desde ontem. São as palavras que me inventam. O que eu vi, o que li, os lugares por onde passei, as aldeias que freqüentei (Oropa, França e Bahia) – foi tudo pro fundo de um poço que eu sou. Estou narcisado no fundo do poço escuro. (2010, p.113).

Ao assumir esse lugar insólito, Manoel de Barros reforça o entendimento de que não há uma coincidência entre o homem e o poeta. Sua escrita produz-se nos interstícios de suas memórias de infância, de seu cotidiano e da sua profunda relação com as coisas da natureza, matéria de sua poesia e de sua vida inventada. Garimpa e recolhe, pacientemente registradas em seus “caderninhos de rascunhos”<sup>9</sup>, desejos, sensações, *trastes, sucatas, dejetos, miudezas, insignificâncias* e utopias para compor e recompor sua subjetividade.

Desse mosaico de vozes e de coisas vindos de lugares primordiais, ele constrói palavras e ritmos que modelam sua passagem pela vida, como cidadão e como poeta. Assim que, perguntado sobre o que havia de comum entre Manoel e o poeta, em uma entrevista, responde:

Falo em desaprender pra chegar ao degrau da infância. Lá onde os sentidos se misturam e os reinos da natureza são promíscuos. Lá onde se

---

9 Trata-se de seus famosos caderninhos, engenhosamente inventados por ele, nos quais rabisca sempre com lápis e borracha o que pensa, o que sente, o que vive, o que percebe de inusitado em seu entorno, a *errância* da língua, para reutilizá-los em sua produção poética.

chega ao desregramento dos sentidos – como pedia Rimbaud. Agora eu inventei um idioleto para expressar melhor essas promiscuidades. Vou escrever em idioleto manoelês archaico (idioleto é o idioma que os idiotas usam para falar com as paredes e as moscas). (2010, p.111).

Sua fala articula-se ao conceito de autoria de Foucault (1992), que dissocia o indivíduo- autor real, daquele outro, o poeta – que inventa. Manoel bem sabe e repete, quase como um refrão, a distância entre ele e o poeta, que “não precisa se informar, mas inventar o mundo”. E na e pela linguagem – com “imagens, metáforas e outros descomportamentos lingüísticos” (2010, p. 150) – chega a muitos lugares, coisas e pessoas desimportantes no contexto de uma sociedade que, enredada pelo consumo, perde-se no efêmero e no instantâneo. Na escrita autobiográfica de Manoel não há um saber constituído. O escritor inventa um saber inédito que marca sua singularidade. Cada sujeito, portanto, se investe de uma linguagem particular que o institui. Sua poesia fragmentada não busca um contorno definido, ainda que se configure como um jogo de quebra-cabeça... que não se completa.

Qualquer tentativa de encontrar certa ordem entre a vida e obra deste poeta, configura-se vã. Ele mesmo revela, quando indagado sobre a essência de sua poesia: “Uma experiência humana que se expõe aos pedaços”. [...]. E perplexo se indaga: “Quem pode responder pelas rupturas de um poeta, senão a sua linguagem? [...].” Por isso diz desprezar “o real porque exclui a fantasia. [...].” Adiante conclui, para afirmar que não existe fora do discurso. “As nossas particularidades só podem ser universais se comandadas pela linguagem. Subjugadas por um estilo”. (2010, p.66). “Meu negócio é com a linguagem” (2010, p. 20), não cansa de dizer.

Nesse sentido, sua fala encontraria também forte ressonância na formulação barthesiana sobre a constituição do sujeito social e histórico que só existe “fora ou anterior a linguagem”. E os fragmentos de seus depoimentos e de sua obra poética constituem-se em mais uma pista para se perceber que não há uma coincidência entre vida e ficção.

José Castelo (1998), um de seus mais assíduos entrevistadores e leitor apaixonado de sua poesia, antes de conhecê-lo pessoalmente, constrói “para seu uso pessoal um perfil” do cidadão Manoel de Barros. Imaginava-o um velho franzino, triste, inseguro, “de pés na lama, escrevendo de cócoras” em meio a bichos, quando uma certa feita vai encontrá-lo em Cuiabá. Desapontado, encontra um “gentleman, gorducho” e alegre, que se move com desenvoltura, que “toma uísqui importado” e muito bem instalado numa casa moderna e confortável, com ares da modernidade – muro alto e interfone e, em lugar da natureza, paisagismo. De fala reta e sem ambiguidades. Atônito, Castelo reconhece: “não é Manoel de Barros a figura que tirei de seus poemas. Poemas e poeta estão separados por um abismo.” (1998, p. 34-35).

E, assim, outros mitos se constroem em relação ao poeta. Manoel nem sempre viveu confinado à beira do Pantanal. Viajou para o “estrangeiro” – Bolívia, Paris, Itália, Nova York. Morou durante muitos anos no Rio de Janeiro e só saiu de lá quando herdou do pai uma fazenda e resolveu, então, incentivado pela mulher, “enfrentar o Pantanal e fundar nossa fazenda”, prendendo-se de novo na *terra das raízes*. (2010, p.73)

Entre paisagens exuberantes e insignificâncias, desliza sua imaginação para edificar seu projeto poético de estar preso à terra e à natureza. Mas não gosta de ser chamado poeta pantaneiro ou ecológico. Essa expressão “parece que me quer folclórico. Parece que não contempla meu esforço linguístico. **Me deixa circunstaciado.** Não tenho em mente trazer contribuição para o acervo folclórico do Pantanal. Meu negócio é com a palavra.” (2010, p. 76-77, grifos meus).

Mais uma vez, deixa entrever a complexidade da relação vida e ficção. Entre sua vida real, desinteressante, como ele mesmo diz - fazendeiro, cidadão comum, preso ao chão, rotineiro –, e sua imaginação se esgueiram outros “eus”, angustiados pelo que não são, mas passíveis de serem reinventados pela força de sua poesia:

Se o tempo não me cassar queria ainda escrever outro livro naquele idioleto manoelês archaico de que falei atrás. Seriam três poemas. Três sujeitos. **Eu sou eles três. [...]. O melhor de mim são eles, eu disse. Porque afinal de contas aquilo que está escrito que são os outros que sou eu também.** [...]. Faz de conta que é o outro. É a transferência da gente. Então melhor que eu são eles. É um artifício. [...] Deixo para meus alteregos a tarefa de realizar os sonhos meus frustrados. Coisas que eu nunca fui capaz de fazer – realizo através deles. Por exemplo: eu sempre quis muito ser andarilho no Pantanal. Mas nunca agi no sentido de ser um andarilho. Então inventei alguns que fizeram isso só mim. Que dormiam debaixo de árvores, que usavam ornamentos de trapos e eram aceitos pelos pássaros nas estradas. [...] (2010, p.106;108,155, grifos meus).

E por aí vai, em sua lucidez, colhendo seus *pedaços*, na busca de recobrir a sua falta.

O que se pode depreender de seus depoimentos é que a motivação do poeta se enraíza nos acontecimentos e nas sensações primordiais, trazidos de sua infância e que se constituem em matéria-prima de sua poesia. Investe num projeto estético que institui o seu lugar no mundo – o de *fraseador* – e o move em direção ao devir. Para ele, importa tudo aquilo que é sobra: andarilhos, infância, lixo, loucos, lesmas, formigas, pedra, árvore, água. Os restos improdutivos que não interessam ao mundo capitalista. Mas o poeta os reinventa para dar outro sentido mais denso à existência. Todos esses elementos que circulam fora desse cenário tornam-se matéria de seu projeto estético:

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma  
c não pode vender no mercado  
como, por exemplo, o coração verde  
dos pássaros  
serve para poesia. (BARROS, 1992, p.180).

Nesse mesmo tom, retoma o tema da gratuidade da poesia e de sua matéria:

A mim me parece que é mais do que nunca necessário a poesia. Para lembrar aos homens o valor das coisas desimportantes, das coisas gra-

tuitas. Vendem-se hoje até vista para o mar, sapos com esquadrias de alumínio, luar com freio automático, estrela com alta rotação, lamination de sabiá etc. p. 310. [...]Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mijia em cima - é também matéria de poesia, repito. Só bato continência para árvore, pedra e cisco. (1992, p.310-311).

Manoel dá pistas para entender de onde vem esse seu despojamento em relação às coisas ditas importantes e esse seu enraizamento visceral com os a natureza, com os mais frágeis, com os *versos tortos* e com o tempo imemorial da infância. Um poeta, cuja linguagem se desvia para *transver* o ínfimo dos seres e das coisas saturados e sombreados pela mesmice, se constitui de que histórias? Tal indagação vem provocar aqueles que creditam à escrita autobiográfica um sentido de linearidade e de verdade. Avesso às certezas, lida com o imponderável e a incerteza. Ainda que não cultive plantas e flores, não seja íntimo dos bichos, não levante a bandeira de ecologista e não seja um homem aventureiro, rompe os limites entre o vivido e o narrado, para reinventar uma nova ordem, um lugar qualquer para arejar os espíritos rebeldes.

Seria Manoel de Barros (des) biografável porque não só não se reconhece como sujeito fora da enunciação, como também se reconhece no exercício de invenção estética e inventa a si mesmo como cidadão e poeta?

Invariavelmente, ao ser entrevistado, invoca sua paixão pela palavra com um vigor que o impele a inventar um mundo mais humano. Nessa busca por um lugar utópico, inventa personagens, humaniza as coisas e dá um sentido filosófico às coisas inúteis. Imerso nesse universo inventivo, é na poesia que o poeta encena o seu desejo de expandir a sua alteridade e a sua incompletude.

Ao declarar que *tudo que invento é mentira* deixa seu leitor ou espectador desconcertado. Essa expressão nos leva a indagar sobre o sentido contido nesse movimento de não se dizer ou de ir na contramão da definição de (auto)biografia trazida por Philippe Lejeune (2008, p. 14): “[consiste] no relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência,

quando focaliza sua historia individual, em particular a história de sua personalidade”.

O poeta não perde o viço frente à sua insistente indagação sobre o sentido da vida e de seu assombro diante da cena cultural contemporânea. Obstinado, abriga-se em seu ofício de escrever, ainda aos 95 anos. Na última entrevista, sob forma de “carta-resposta”, enviada do Pantanal a seu amigo Castelo, em março de 2012, o desejo de escrever ainda o anima. Manoel não se prende à palavra acostumada. O título do livro que está por vir - *Uma brisa me garça* - retorna às suas “[...] raízes crianceras onde era abençoado” numa comunhão com as *coisas* e a natureza. (BARROS, 2003, s/p)

A leitura de seus depoimentos, na perspectiva de serem apreendidas as relações entre vida e produção poética, se, de um lado, desconcerta seus leitores e espectadores, de outro, permite entender que a busca por “verdades” e por uma imagem pública de homem de letras, tão cara à sociedade midiática esbarra na contramão de uma vida inventada e obliqua. Só nesse jogo inventivo é possível aproximar o velho Manoel do jovem poeta.

## Referências

- ANDRADE JR., Antonio Francisco de. Manoel de Barros: o apogeu do chão. *Ao pé da Letra*. Pernambuco, v.5.2, p.1-7, jul. 2003.
- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BARBOSA, Luiz Henrique. *Palavras do chão: um olhar sobre a linguagem adâmica em Manoel de Barros*. São Paulo: Annablume/ Belo Horizonte: FUMEC, 2003.
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Gramática expositiva do chão: poesia quase toda*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína ; FERREIRA, Marieta (Orgs.). *Usos e abusos de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 183 – 191.
- CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CASTELLO, José. Almoçando com Manoel: em casa, o escritor usa palavras retas e não a fala torta da poesia. *Bravo!*, São Paulo, n.9 ,p.32-36, jun. 1998.
- \_\_\_\_\_. O presente de um poeta. Disponível em: <<http://www2.valoronline.com.br/cultura/2572688/o-presente-de-um-poeta>>. Acesso em: 18 mar. 2012.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Tradução Antonio F. Cascais e José Bragança de Miranda. Portugal: Passagens, 1992.
- HOISEL, Evelina. *Grande sertão: veredas – uma escritura biográfica*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia; Academia de Letras da Bahia, 2006.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- MÜLLER, Adalberto (Org.). *Manoel de Barros: encontros*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010.
- \_\_\_\_\_. Manoel de Barros: o avesso visível. *Revista USP*. São Paulo, n. 59, p. 275-279, jun./ago. 2003.
- MATHIAS NETO, Gualter. Caramujo do Pantanal. *O Globo*. 06 jul.1987, p.1.
- SÓ dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros. Direção: Pedro Cezar. Produção: Pedro Cezar, Kátia Adler, Rafaela Treuffarr e Lully Villar. Roteiro: Pedro Cezar. Depoentes: Bianca Ramoneda e outros. [S.l.]: Artezanato Eletrônico, Vite Produções, Sarapuí Produções Artísticas, 2009.
- WALDMAN, Berta. Poesia ao rés do chão. In: BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão: poesia quase toda*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

## 2| A Arte como Imagem que Evoca a Memória de Formação - histórias em um grupo de pesquisa

Helena Amaral da Fontoura<sup>10</sup>

Gianine Maria de Souza Pierro<sup>11</sup>

Glaucia Braga Ladeira Fernandes<sup>12</sup>

Glaucia Campos Guimarães<sup>13</sup>

Marcia Maria e Silva<sup>14</sup>

Maria Cristina Cardoso Ribas<sup>15</sup>

Tania Marta Costa Nhary<sup>16</sup>

Vânia Medeiros Gasparello<sup>17</sup>

### Palavras iniciais

A Verdade

A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava

---

10 Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ

11 Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ

12 Pedagoga da Faculdade de Formação de Professores da UERJ- Mestre em Educação FFP/UERJ

13 Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ

14 Doutoranda PROPed/UERJ

15 Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ

16 Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ

17 Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ

só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os dois meios perfis não coincidiam.  
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram a um lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em duas metades,  
diferentes uma da outra.  
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
As duas eram totalmente belas.  
Mas carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade

### Nosso grupo em processo – 3 tempos

Em 2004, início de nossos trabalhos, formávamos um grupo de pesquisa chamado *Práticas de Ensino e Formação de Professores*, dentro da ideia de congregar os 6 departamentos que compõem a Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em um campus que atende a quase 3.000 alunos, que se dedica a formar professores em diferentes licenciaturas. O caráter interdisciplinar do grupo visava à análise de práticas de ensino, ao mesmo tempo em que buscava promover a sua construção e/ou renovação conceitual nas várias áreas de conhecimento. Tínhamos em nossa composição 10 representantes de áreas distintas, organizamos 2 encontros com publicação de um livro, mas nos dispersamos...

Do grupo original, 4 docentes permanecem até hoje. Em 2008, incorporamos 3 novos colegas e passamos a nos chamar *Formação de professores e diversidades culturais*. Nessa nova aventura investigativa, trouxemos um projeto comum: aprimorar as instâncias das práticas desenvolvidas por docentes da

FFP junto a professores em formação, utilizando instrumentos da pesquisa qualitativa e dialogando com vários campos, como a escola básica regular, os espaços educativos, como museus, aldeias indígenas, espaços midiáticos, aulas de educação física, de português, de estágio supervisionado, sempre tendo como eixo constituinte o fazer docente. Dois pontos merecem destaque: a vinda da expressão formação de professores para o início da formulação e a ampliação do escopo das atividades de pesquisa do grupo.

A partir de 2011, com mudanças no quadro de professores da instituição, somos agora o grupo *Formação de professores, processos e práticas educativas*, que, de algum modo, contempla os aportes anteriores e os atualiza através de discussões e leituras sobre referenciais de história de vida, de narrativas, de trocas de nossas histórias e memórias. Somos agora um grupo de 8 mulheres, que busca entender nossos processos de formação e nossa tarefa de formar outros, processo simultâneo a formar a nós mesmas. É desse lugar que aqui falamos.

### **Com quem partilhamos aqui nossas teorias: Morin e Joso**

Morin (2000) afirma que a educação de hoje se manifesta numa divisão, de um lado a escola e do outro a vida, apesar das problemáticas que as envolvem serem globais. Essa afirmação nos leva ao entendimento da inseparabilidade entre sujeito e conhecimento, ou seja, propõe o exercício do sujeito implicado no conhecimento. Dessa forma, a união dos saberes e/ou conhecimentos se torna necessária, pois não podemos fragmentar a educação do ser humano, uma vez que ele em si não é divisível. Nesta perspectiva, a abordagem biográfica responde a essa integração, pois engloba a totalidade do ser humano, reconhecendo-o por sua subjetividade, suas experiências de vida, seus saberes, sua cultura e sua história pessoal.

Ao destacar o lugar que a arte pode ocupar na vida e na produção de conhecimentos dos indivíduos, Morin (2009) nos convida a conviver e a conhecer a nossa condição humana e

assim, segundo ele, qualificar o processo educativo e formativo, no caso que aqui tratamos: a docência. Em suas palavras: “trata-se, enfim de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (MORIN, 2009, p.45).

É nesse contexto que também reconhecemos que os professores são produtores de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano. No entanto, para a tomada de consciência, são necessárias reflexões referenciadas às aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida (JOSO, 2002). A autora destaca a importância de compreendermos nosso processo de formação para autoconscientização e assim possibilitar um movimento de intervenção no ato de agir. Estamos em constante busca por novos conhecimentos, refletindo e discutindo, o que nos caracteriza como um grupo de pesquisa que trabalha – de fato – em grupo.

Apropriamo-nos de Josso (2008, p.20) para definir o termo “busca”, entendido como “a procura de uma nova arte de viver em ligação, captando a vida em seu movimento”. Dessa forma, evidenciamos a dinâmica processual da procura que entrelaça a globalidade da vida do sujeito em formação produzindo conhecimentos e sentidos articulados às pertenças e às heranças permitindo em uma invenção de si mais conscientes. Acreditamos que o interrogar a si constitui-se numa dinâmica provocadora que proporciona o acesso a conhecimentos agregados durante uma trajetória formativa e produtora de intervenções potenciais na ação cotidiana docente.

## **Nossas memórias**

Uma memória infalível nega-se a si mesma:  
sem esquecimento não há reminiscência possível.  
A perda do objeto é condição necessária para sua posse.

Pensamos como Cunha (1998), ao sugerirmos para trabalho de nosso grupo a utilização de narrativas como procedimento de formação. Explicando: fazemos pesquisa qualitativa, que tem entre seus instrumentos de construção de dados a narrativa, que organiza ideias para que relatos orais ou escritos possam ser feitos. Em busca de compreendermos nossas motivações para o exercício do fazer docente, não estamos apenas construindo episódios de nossas vivências, mas sim nos instigando como pesquisadores e docentes a compreender aspectos de nossa vida pessoal e profissional e tecer relações talvez ainda não percebidas por nós.

Trazemos nossas produções associando arte e fazer educação, escritas que nos fazem entender escolhas e contar percursos, aqui trazidas na ordem em que foram chegando.

### **Lugares a serem transformados, pessoas a se transformarem: ecos do filme Bagdad Café**

Helena

A desert road from vegas to nowhere  
Someplace better than where you've been  
A coffee machine that needs some fixin'  
In a little cafe just around the bend.<sup>18</sup>

*Sem ser uma sinopse, mas buscando os episódios mais significativos para mim, o filme em questão conta trajetórias femininas, mulheres tão diferentes e tão semelhantes, batalhadoras, independentes e dependentes, convivência de termos antagônicos tão característicos do ser mulher, ser multihormonal, em permanente transformação.*

*Uma turista alemã, Jasmim, que se livra de um marido mala, e que sai da relação com a mala dele, igual à dela no exterior, che-*

---

18 Trecho inicial da música “Calling You”, letra e música de Bob Telson, na voz da cantora Jevetta Steele, única indicação ao Oscar do filme Bagdad Café.

*ga em um local ermo, desértico, que pode ser em qualquer lugar do mundo, deserto de Mojave, ou Rosenheim, Baviera, do título original. O que traz consigo é sua bagagem interior, sua cultura, sua (des)elegância inadequada(?), aparentemente dissonante. Traz sua cafeteira, que faz bebida forte, e que passa a simbolizar uma possibilidade de renovação nos hábitos e costumes locais.*

*A proprietária do lugar é Brenda, mulher negra, pobre, tem família, filhos, neto, marido que mandou embora, não havia nada mais que justificasse a relação. Escolhas, escolhas? Sobrevive na aridez, enérgica, sobrecarregada, responsável pelo sustento da família... Não vê alegria nem cor nas coisas, vive em meio a poeira, latas e papéis.*

*Jasmim limpa o espaço de Brenda, que a princípio não gosta. Brenda tinha Jasmim como hóspede, no entanto Jasmim serve como se fosse empregada do local.*

*Trocas de lugares, tão comum na vida de quem faz educação de forma cuidadosa e atenta. Mudanças não acontecem por acontecer, há sempre uma predisposição, mesmo que ainda não consciente, e isso se dá em relação, como já nos ensinou o Mestre Paulo Freire. Perceber o outro afetivamente, de forma positiva, redirecionando comportamentos e atitudes, os ambientes mudam, as pessoas mudam. Um lugar antes apático se transforma em um lugar mágico, tocando as pessoas, valorizando suas qualidades, aceitando o inevitável da vida sem curvar-se ao impossível, reconhecendo espaços educativos no sentido lato, reconhecendo no outro suas potências.*

*Jasmim cria um novo modo de ver a vida através da Arte e da magia. Traz em si a possibilidade de um novo modo de existir na vida, impregnado de afetos, planejamento e aquisições. Faz com que nos perguntemos como incluir sem invadir, como aceitar sem ressalvas, como organizar sem higienismo, enfim, como agir face aos desafios cotidianos para quem decide seguir a carreira docente, nosso fazer nessa existência.*

*Ao olhar minha vida com olhos de memória, tenho a sensação de ser Jasmim e Brenda, de transformar e ser transformada no ofício de ser mulher, companheira, mãe, filha, avó, professora, coordenadora, cozinheira, faxineira, ciclista, ritmista, para citar alguns dos múltiplos papéis que me constituíram quem sou hoje.*

*Finalizo pensando em Guimarães Rosa, que falava através de Riobaldo, que Viver é muito perigoso! Talvez seja, mas podemos sempre ousar, nos expor, viver os afetos por nossos Diadorim(s), que atravessam caminhos retos mudando seu curso, emocionando a vida, nos fazendo perceber as belezas espalhadas em nossas trilhas por aparentes desertos, que podemos fazer floridos de vida e esperança.*

### **RespirAR-TE**

Maria Cristina

*Vou explicar por que eu chamo o relato autobiográfico de ‘criar renascimento’.*

*Aos três anos, decidi: queria ser bailarina. Gostava de dançar imitando borboleta e até hoje gosto de pintar borboletas nas costas - até o momento em que elas voam da minha pele para cumprir sua metamorfose.*

*Dancei muito, li muito, escrevi muito. Até chegar a primeira encruzilhada (quando acabei a graduação em Letras): continuar dançando OU fazer a prova para o mestrado. Foi no Jardim Botânico que minha colega de balé se indignou: você vai parar de dançar e ficar a vida inteira estudando... Era crepúsculo: hora perigosa, como fala Clarice. Olhei para as árvores, os pássaros, uma borboleta azul voava em círculos. Decidi ser professora de literatura e seguir o Mestrado em Brasileira na PUC.*

*Segui carreira acadêmica. Li quando Mário de Andrade ficou espremido entre a poesia e a burocracia, Machado entre Memórias Póstumas e a repartição. E Guimarães, que largou a Medicina e, jardim maduro, fez sua Rosa literária cuidar das nossas almas. O suicídio do artista, o congelamento da criatividade. E segui me perguntando para onde navegar se a alma pousava em balsa amada.*

*Mas só se vive com arte. Nos pilotis da PUC, a primeira performance do Fausto Fawcett. Éramos 5 estudantes e 5 histórias. Eu era uma princesa viking que morava num imenso castelo de*

52| A arte como imagem que evoca a memória de formação- histórias  
em um grupo de pesquisa

*pedras musicais. As janelas eram páginas de livros que se abriam em histórias das mil e uma noites e convidavam cada viajante a se hospedar na passagem de sua preferência. Depois as janelas desfolhavam, o castelo entoava madrigais renascentistas impressos em suas paredes, a clave de sol se escondia entre as nuvens e daquela partitura incomum chovia lágrimas de água doce.*

*Entre parênteses: tive filhas cedo. Hoje elas têm 25 e 23 anos. E são as notas musicais mais amadas que ajudei a tanger nesse mundo de feracidades excepcionais, como diria Bandeira.*

*Fiz revisões para a BIBLIEX, penteei noivas para casamento, mãos na escova, caneta, lápis, tinta, flauta, violão, piano, gaita. E nos livros, claro. Terminei o Mestrado. Professora efetiva na PUC e depois Doutorado na UFRJ. Tudo cedo, direto, programa solitário. (Quando a coisa aperta, gosto de olhar para cima e respirar). A música me fascina, me preenche, me faz assumir personagens e histórias que nem são só minhas. A Literatura me dá suporte, é meu sonho, meu sentir, meu real. Sanidade in de Quixote.*

*Alguns muitos anos depois fiz concurso para a Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Foi quando me separei de um casamento de 18 anos, desde os anos de faculdade. Morri e nasci de novo, encontrei na arte da dança oriental, belly dance, forma de curar as feridas femininas. Brindei à deusa mãe de todas.*

*Mas as viagens no tempo são infundáveis. Quando escolhi Letras, naquela encruzilhada lá atrás, achei que iria e substancializar meus pensamentos, minhas visões, costurar partes de matéria humana, suturar perdas, bordar desejos, contar histórias, tecer vidas. Pensei que rumaria de encontro à arte. (Acho que me enganei.)*

*Corpo coberto pelos inúmeros deveres, obrigações, demandas acadêmicas, intelecto forjado pelo dessaber (salve Manoel... de Barros). No meio do sufoco – o trabalho é MUITO – pensava em Dalai Lama. Numa entrevista ele contou que dormia 2 horas e meditava seis. Numa crise de modéstia extrema eu costumava dizer: se ele pode, eu também posso. (Isso ainda funciona).*

*Descobri recentemente que me encubro de mim. E que choro lágrimas secas porque perdi o que nunca tive. Restou a Alma congelada.*

*Mas aí aconteceu: alguém, de quem gosto muito, me contou a história ancestral de um salmão, defumado, feito por índios do Alaska, pronto para durar por longa eternidade. O artefato era embalado com folha de ouro e guardado dentro de uma caixa de madeira escura, pintada com tinta vermelha, alguns traços pretos, outras linhas multicolores formando um peixe ou uma águia. Segundo fui informada, a verdade é que essa caixa fora aberta hoje, ou seja, 8 anos depois de embalada. Pasmem! O salmão tinha preservado, intactas, as suas qualidades de sabor, consistência, coloração, aroma. Não se degradara. Não se perdera. Mesmo no calor do Rio de Janeiro ao longo desses anos infinitos, o peixe - a alma - continuava intacta.*

*Este relato/delato é o testemunho da minha necessidade. RespirARTE.*

### **Será arte?**

Glaucia Guimarães

*Sempre procuro fazer o que diz Ferreira Gullar, “traduzir uma parte na outra parte”, compreendendo, cada vez mais, que isto é “uma questão de vida ou morte”. Fazer arte, para mim, é viver!*

*Ao pensar sobre que manifestação artística pudesse traduzir minha vida e escolha profissional, rapidamente me vieram à cabeça as telas de Miró. No entanto, naquele momento, nem mesmo de longe, conseguia justificar o designo.*

*Nesta tentativa de “tradução” fui juntando pistas, algumas presenteadas por amigos. Um destes presentes-pistas, Maria Cristina, que acima revelou sua necessidade de respirarte, lembrou do poema de João Cabral de Melo Neto sobre Miró:*

### **O sim contra o sim**

*Miró sentia a mão direita  
demasiado sábia*

54| A arte como imagem que evoca a memória de formação- histórias  
em um grupo de pesquisa

*e que de saber tanto  
já não podia inventar nada.  
Quis então que desaprendesse  
o muito que aprendera,  
a fim de reencontrar  
a linha ainda fresca da esquerda.  
Pois que ela não pôde, ele pôs-se  
a desenhar com esta  
até que, se operando,  
no braço direito ele a enxerta.  
A esquerda (se não se é canhoto)  
é mão sem habilidade;  
reaprende a cada linha,  
cada instante, a recomeçar-se.*

*A partir do poema fui materializando as relações que inconscientemente tinha feito... Apesar de admirar professores que “sabiam muito”, me davam a impressão que o conhecimento que possuíam, além de parecer inatingível, parecia irrefutável. Acabavam por representar um saber intransponível, barreira para novas indagações. Como desconfiava Bartolomeu Campos de Queirós (1997, p. 30),*

*passei a duvidar da escola [destes professores e seus saberes legítimos]. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça.*

*Enquanto professora, quando começo a me sentir “cascuda”, prefiro trabalhar com a mão esquerda “a fim de reencontrar a linha ainda fresca”. Percebo que assim os alunos se sentem capazes de “segurar as rédeas do conhecimento”, indo além do que conheço, inventando além do já conhecido.*

*Admiro as telas de Miró, porque lembro dos desenhos que fazia quando criança e penso: – também posso pintar, todos podem pintar! Em qualquer ação educativa acho fundamental essa pos-*

*sibilidade que Miró demonstra em suas telas: “reaprende a cada linha, cada instante, a recomeçar-se”. Como pergunta Ferreira Gullar: “Será arte?”.*

## **Uma professora no telhado**

Tania

*O musical “Um violinista no telhado” foi a peça teatral que moveu esta escrita reflexiva sobre o tema tradição. Ao produzir um (re)conhecimento de mim mesma, instigada que fui pelo grupo de pesquisa em tela, uma espécie de exercício memoria-lítico me conduziu ao tempo primeiro de minha formação em Educação Física. Final da década de 70, ensino tecnicista, um país que almejava ser gigante e que via no esporte a esperança (e talvez a redenção) de uma nação potente. Copa do Mundo de futebol, 90 milhões em ação, apogeu e crise da ditadura militar, cuja doutrina fora deixando sua marca na formação dos professores de educação física da época. Muito exercício físico, flexões, polichinelos (o que os do campo chamam de calistenia). Trabalhei na Escola de Educação Física do Exército, e das áridas lembranças uma se destaca pela alegria que me proporcionou: uma caminhada com 25 crianças, e, claro, alguns oficiais acompanhando, até o primeiro morro que constitui o Pão de Açúcar.*

*Logo no início da década de 80 ingressei na FFP/UERJ. Docente também da escola básica à época, novamente as crianças davam sentido ao meu fazer docente. Dei aulas de natação, dança, participei de inúmeros projetos de colônia de férias. Desde cedo elas, as crianças, me ensinaram que era preciso romper com a tradição, vir para a ponta do telhado e olhar o novo. Daí para frente eles, os adultos (alunos da graduação) também me moveram a rever saberes e fazeres. Uma professora violinista que se equilibrava num telhado, em situações de instabilidade e iminente queda, mas que tentava manter o equilíbrio e a alegria de viver por meio daquilo que lhe alimentava: a possibilidade do*

*novo, a ruptura com velhas práticas pedagógicas cristalizadas e engessadas.*

*Se na peça teatral um leiteiro judeu debate-se na situação delicada de manter a tradição (força de coesão entre a nação judia), ou aceitar o novo, na vida real uma professora é sacudida por um fervilhar de ideias que apontam que o mundo já não é mais o mesmo, que os novos paradigmas da Educação suscitam mudanças. Das aulas de Educação Física, disciplina inicialmente obrigatória e agora eletiva na universidade em que atuo, até chegar a disciplinas como Prática Pedagógica, Recreação e Jogos, Educação Artes e Ludicidade, Jogos Educativos, Educação Infantil, muitas andanças no telhado foram realizadas. Os passos foram movidos pelo meu processo de formação, que se deu pela passagem do mestrado ao doutorado e pelo próprio lócus de atuação profissional.*

*Todos os elementos de cena dessa peça teatral, assim como todos os que teceram a minha trajetória pessoal e profissional, me reportaram a esse conjunto rico que define o' ser professor uma pessoa', como diria Nóvoa (1991). A dança, a música, o amor, a liberdade, o sentimento de pertença, a leveza, a compreensão, a esperança e a alteridade criam uma teia de tensão que me sustenta no telhado. As luzes, as coreografias do musical e o cenário remetem a meus saberes transformados, não estagnados, mas (re) arranjados pelo vivido e pelas franjas da memória.*

## **Viva la vida!**

Vânia

*Conheci um pouco mais da história de vida e da obra da pintora mexicana Frida Khalo (1907-1954) há pouco tempo e esta me impressionou muito. Segundo as suas palavras: "Acreditavam que eu era surrealista, mas não o era. Nunca pintei meus sonhos. Pintei minha própria realidade". Será a realidade surreal? Uma realidade que brota do fundo do nosso ser? Ou uma realidade onde objetos e imagens "fora do lugar" são símbolos que traduzem e poetizam a nossa existência?*

*Descobri a linguagem simbólica no doutorado, estudando a psicologia analítica. Uma linguagem-arte, que expressa a nossa viagem pela vida, uma caminhada na qual somos inteiros: corpo, sentimento, razão e des-razão (que inclui as surpresas com o oculto do nosso ser!). Uma linguagem que cria novos sentidos à medida que caminhamos e lhe damos atenção novamente. Uma linguagem-vida, pois sem fim.*

*Mas o que este discurso se conecta com a minha trajetória e com o meu trabalho como educadora? Como Frida Khalo, pinto a vida e a sala de aula com imagens e símbolos surreais? Tenho uma relação com a docência que se pretende inteira, complexa, transdisciplinar, na qual as expressões artísticas como o teatro, a música, a poesia, a linguagem simbólica têm espaço. Talvez esta seja a autoimagem simbólica da docência que compartilho.*

*Devido a suas dificuldades de saúde, esta artista pintava deitada, tendo um espelho no teto que favorecia seus famosos autoretratos, expressando nas telas seu mundo interior, seus mais profundos sentimentos em relação à vida. Fazer mergulhos de alma é parte de mim mesma, e amo trabalhar contribuindo para que os futuros educadores ou já docentes tenham a coragem de enfrentar os seus espelhos, descobrindo em suas histórias e relatos de vida as paisagens simbólicas que os formaram professores. Mais do que isso, tenciono estimular a descoberta das imagens neste espelho que os torna um ser único, especial, criativo e original, individuado, como diria o mestre Jung (1978).*

*Frida Khalo pode ser percebida ainda como a imagem símbolo da conquista da adversidade, pois desde os 6 anos, quando contraiu poliomielite, teve sérios problemas de saúde. Ela lutou contra ventos e marés e foi capaz de se reinventar, pintando a sua própria dor, colorindo a sua vida. Também buscou uma identidade própria, respeitando suas origens mexicanas, escrevendo o nome do seu país, pela primeira vez, no Louvre, um museu de reconhecimento internacional. Sem ter uma pretensão nacionalista, como na década de 30, ainda acrediito na importância da valorização do local, pois, como Jung (1978) sugere, toda expressão individual é também universal.*

58| A arte como imagem que evoca a memória de formação- histórias  
em um grupo de pesquisa

*Assim como Frida, a escola brasileira está doente. Os professores estão com síndrome de burn-out e outros demônios. Porém, também existem alguns educadores que observam os espelhos-alunos, as imagens símbolos de ordem-desordem, que são partes da infinita sede de auto e eco-organização do ser, como expressa Morin (1996). Mais ainda, temos docentes que se observam cuidadosamente no espelho, que trabalham com a sua história de vida e redescobrem formas originais de serem professores. E como Frida Khalo, em seu último quadro, Viva la vida, tais docentes são capazes de pintar as telas da sala de aula com imagens significativas, belas, fortes e ousadas. Essa é a nossa aposta.*

### **Inspirações e impressões de professora**

Gianine

Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá  
Em todos os desenhos  
Coloridos vou estar  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel  
(O caderno, Chico Buarque)

*De mim, muitas histórias tenho prá contar.  
Dos alunos, das escolas até não mais acabar ....  
Dos rabiscos, dos desenhos, das leituras, vou lembrar:  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu, e um sol a sorrir no  
papel ...  
(Nem sempre sorriso, por vezes chuva torrencial ....)*

Gianine Pierro

*Hoje caminho na educação: dentro da escola, da faculdade, nas bibliotecas, prédios, secretarias, órgãos de fomento, eventos e congressos....*

*Procuro inspiração nas marcas já impregnadas pelas práticas educativas no percurso da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior - onde transitei e ainda transito.*

*No diário de campo registro lembranças de prédios, professores, salas de aula, colegas, brincadeiras, material escolar, aromas, expressões, aprendizagens, produção de conhecimento, pesquisas.*

*Com pinceladas desenho uma tela onde a valorização das pessoas, a humanização do saber, do aprender, da natureza em nós, em cada um, traz luz às memórias e movimento às impressões da docência.*

O que está escrito em mim  
Comigo ficará guardado  
Se lhe dá prazer  
A vida segue sempre em frente  
O que se há de fazer?  
(O caderno, Chico Buarque)

*O que está aqui escrito  
Contigo poderá ser refigurado,  
Se for do seu interesse  
A vida pode ser uma obra de arte  
Se lhe dá prazer!!*

*Gianine Pierro*

*Inspirada pelo movimento artístico impressionista, que revolucionou profundamente a pintura e deu início às grandes tendências no mundo da arte, encontro nas salas de aula, nas leituras e autores, nas instituições culturais e sociais, nos grupos de professores e de pesquisa, cores, tons e nuances que pintam esta aquarela docente. Neste desejo de revolucionar o olhar da professora, como os pintores impressionistas, vou ao encontro da*

60| A arte como imagem que evoca a memória de formação- histórias  
em um grupo de pesquisa

*investigação de elementos fundamentais da educação a fim de ver  
em ‘cada quadro’ uma obra em si.*

*Como tantos artistas educadores, acredito que o que nos faz,  
o que nos forma, são essas impressões e marcas que ‘quarelam’  
a docência.*

*No caderno, na tela do computador, na paleta de pintura, su-  
perfícies de diferenças, aproximações, misturas para então dese-  
nhar outras possibilidades num universo de aprendizagens.*

Só peço a você um favor  
Se puder  
Não me esqueça num canto qualquer  
(O caderno, Chico Buarque)

## Impressões de leitora

Márcia Maria

*(...) colocou-me nessa enrascada.*

*Agora tire-me dela. Deu-me livros para ler,  
ensinou-me a usar minha língua para mais do que lamber  
selos.*

*A culpa de eu estar apaixonado é sua!*

*(do filme O carteiro e o poeta, 1994)*

*O quadro ‘A leitora’<sup>19</sup> me permite identificar alguns fios de  
uma tapeçaria que se vem tecendo ao longo de muitos anos, des-  
de a infância até a vida adulta, como professora, formadora de  
leitores.*

*A obra de Renoir, impressionista, mostra uma jovem, sentada,  
lendo um livro. Em seu rosto incide uma luz que acentua um as-  
pecto tranquilo, compenetrado, silencioso. Ela, o livro, a leitura!*

---

<sup>19</sup> RENOIR, Pierre-Auguste. **A leitora.** (Óleo sobre tela). França, 1875. Último acesso em 19 de fevereiro de 2012: [www.infopedia.pt/\\$a-leitora-de-auguste-renoir](http://www.infopedia.pt/$a-leitora-de-auguste-renoir).

*Um mergulho por uni(versos) possíveis em atos de leitura. O livro em suas mãos está em destaque, reafirmando uma conexão quase mágica. Nada mais entre eles. Retrato de um encontro perfeito. Sem interferências.*

*Uma metáfora do leitor em contextos privilegiados da sociedade!*

*Pensando na formação do leitor no Brasil... Será esta uma imagem que nos representa, considerando as condições de leitura, em especial daqueles menos favorecidos economicamente, cujo acesso ao livro se dá quase exclusivamente através da escola? Será esse contato necessariamente silencioso, solitário (SOARES, 1998), feliz e tão somente mágico?*

*Poderíamos afirmar que a leitura pode propiciar corpo em movimento, integração, investigação coletiva, dialogia? Inquietação? Seria possível afirmar que leitura exige persistência e disciplina? Que releituras podemos fazer da obra do pintor francês, buscando retratar o jovem leitor brasileiro hoje, aquele cujo perfil socioeconômico foi indicado acima?*

*Minhas memórias de infância me remetem a livros. Tantos, que costumávamos nos gabar, entre os irmãos e os colegas mais próximos, de que muitas visitas a bibliotecas, para produção de trabalhos escolares, eram quase dispensáveis, já que tínhamos “tudo” em casa. Resguardada a dimensão do olhar possível de uma criança sobre esse espaço-tempo da casa como ambiente de leitura, eu e meus irmãos nos sabíamos cercados de livros.*

*Não que esses livros significassem crianças leitoras autônomas como consequência imediata. Este foi um processo rico, construído entre acertos e desacertos da escola e da família. Acertou várias vezes aquela professora que evitou a mera reprodução de obras literárias como prática avaliativa e nos envolveu de corpo e alma nas possibilidades de leitura e representação de personagens em cena, por exemplo!*

*Enfrentando silenciamentos ocasionais, equivocadamente produzidos pela escola, eu e muitas crianças e jovens vimos nos encontrando com os livros e a leitura em momentos de interação e companhia.*

62| A arte como imagem que evoca a memória de formação- histórias  
em um grupo de pesquisa

*Minhas memórias de professora me remetem a um contínuo interesse em formar leitores. Talvez tenham sido esses alguns dos encontros que me constituíram assim, e tenham levado a cursar Letras, na UERJ, nos idos de 1980... Pedagogia e Pós em Literatura Infanto-juvenil na década de 90... Mestrado em Educação, na última década e, agora, Doutorado em Educação Infantil. De volta à UERJ, como doutoranda, vivo mais uma oportunidade de, revisitando as infâncias, minhas e de tantas outras crianças, aprender mais sobre como formar leitores, desde cedo, apaixonados, definitivos, tal qual um menino que “No escrever (...) viu/ que era capaz de ser/noviça, monge ou mendigo/ ao mesmo tempo (...) Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.” (BARROS, 2000).*

### **Eterno Aprendiz**

Gláucia Braga

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser um eterno aprendiz...  
(O que é, o que é – Gonzaguinha)*

*E a vida...*

*E a vida o que é?*

*Várias respostas permearam os meus pensamentos. Meus sentimentos, memórias e ideias “voaram” nos anos por mim vividos. Segundo Rosa Montero (2008, p.8), “nossa identidade reside na memória” e qual é a minha identidade? Recorri ao baú de memórias, às lembranças de infância, de fatos, das escolas em que estudei, dos lugares em que trabalhei e das pessoas que passaram pela minha vida, para entender um pouco do que acredito ser enquanto pessoa e profissional.*

*Encontrei no baú uma imagem bem representativa de minha vida, a pintura “Meninos soltando pipas” de Cândido Portinari. Crianças brincando livremente, o céu colorido, o vento, a alegria, a vida rural... Portinari retratou muito bem as questões sociais e gostava de pintar crianças brincando. Em várias pinturas, os meninos soltavam pipas.*

*E a vida? E a pipa?*

*Para colocar a pipa no alto precisamos soltar a linha ao vento, mas ao mesmo tempo mantê-la firme em nossas mãos. Que felicidade ver a pipa bem longe, bem alta, colorindo o céu. Mas num determinado momento, outra pipa se enrosca em nossa linha, cortando-a e levando-a embora, para longe... Precisamos então recomeçar. Outra pipa, outra linha, novas dificuldades, novas emoções.*

*Assim é a vida, assim é o processo de aprendizagem. Quantas pipas coloriram o nosso céu, quantas voaram alto e retornaram, quantas voaram para longe e se foram? Como nos ensina Morin (2009), precisamos dialogar com a incerteza, pois conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa. A incerteza permeia toda a nossa vida, tornando o processo de formação mais interessante e prazeroso.*

*Dante da incerteza da vida profissional iniciei meu percurso como professora da educação infantil, passando pelo ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos e hoje, como pedagoga atuando no ensino superior, relembro as dificuldades encontradas no caminho, os sucessos alcançados, as alegrias, as tristezas. Penso nos ‘meninos’ que ajudei a empinar pipas, como eles também me ensinaram e como a educação é processo de trocas, onde questionamos nossas verdades e convicções, constatamos e intervimos, ensinamos e aprendemos.*

*Trago dentro de mim muitos sentimentos, experiências, vivências. Mas várias questões surgem a cada dia, novos olhares, pipas de diversos formatos e tamanhos, outros meninos. Acredito como Paulo Freire (2002), que o ser humano é um ser inacabado, que vivemos na incerteza. Onde há vida, há inacabamento, portanto, estamos sempre recomeçando.*

64| A arte como imagem que evoca a memória de formação- histórias  
em um grupo de pesquisa

*Parafraseando Charles Chaplin, precisamos viver intensamente antes que a cortina se feche, portanto, sinto que a cada recomeço me torno mais forte, sempre me reinventando, trilhando novos caminhos, aprendendo coisas novas... “Cantando a beleza de ser um eterno aprendiz”.*

*E a vida?*

Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita...  
(O que é, o que é – Gonzaguinha)

### **(In)conclusões**

...a humanidade entendeu muito cedo  
que também poderia produzir a ‘beleza’  
e é por isso que a atividade artística  
se configura, desde a pré-história,  
como um dos principais indicadores da presença  
humana no mundo.” (DUARTE, 2012, p.12)

Dialogando com Morin (2000) reafirmamos a inseparabilidade do sujeito e do conhecimento, e vamos além, das inseparabilidades que nos constituem, somos diversos saberes amalgamados com sentimentos e emoções; o lugar da arte em nossa vida e em nossa produção adquire, no presente texto, uma centralidade temporária, que virá a dar lugar a outras centralidades, na medida em que circulemos em nossas experiências, sem perder a importância na constituição de nossos processos formativos. Afinal, somos em essência humanas e nossa con-

dição de humanidade aparece aqui reafirmada, como a nossa condição de professoras, e/ou de formadoras de professores, de mulheres, de artistas, de mães ou não, avós ou não, enfim...infinitas *personas*.

Outros diálogos, com Josso (2007), nos ofereceram pistas sobre o entendimento do que seja formação, afirmando que esta se refere a formar-se, focando o caráter decisório do sujeito nesse processo. Assim, reconhecemos que o formar inexiste no *a priori*, mas sim numa forma sempre inacabada, dependente de nossa própria ação, ou seja, uma construção permanente. Esse processo abarca diversas transformações realizadas por nós sobre nós mesmas, nas interações sociais e no relacionamento com nosso meio pessoal e profissional. Reafirmamos então nossa busca constante por outros conhecimentos, no grupo ao qual nos filiamos por afinidades várias, discutindo e refletindo o movimento das artes em nossa formação e em nosso fazer.

Nossas trilhas de narrar situações vividas e processos de formação possibilitaram um movimento de recriação dos sentidos atribuídos a estas vivências e experiências, aprofundando e esclarecendo percursos. Narrativas encadeadas, o conjunto de vozes compõe nossas mil e uma noites em que contar é resistir. Incluímos os brancos, as rasuras, fendas e vazios, “sem os quais não se delineia a urdidura temporal constitutiva da memória e da perspectiva histórica que a encerra.” (MIRANDA, 2010, p. 138).

Ao mesmo tempo, sugerimos uma sutil reflexão sobre o lugar do narrador/formador, observatório privilegiado por conter a visão e a experiência. Tomamos consciência e compartilhamos novas maneiras de (vi)ver a ação docente em contato com a arte que nos constitui, nos desvela, nos forma e (trans) forma, trazendo em potência novas formas de ser e de atuar. Nossas várias metades, no sentido que Drummond nos traz em nossas palavras primeiras, formam vários todos; ao elencarmos nossas artes, “cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”, sua visão, sua experiência, seu saber. Falamos de nossos processos formativos como quem fala de pedaços de nossas canções e de nossos corações. Na verdade, a nós aqui cabe (com)partilhar.

## Referências

- BARROS, Manuel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. São Paulo, Araracuara: JM, 1998.
- DUARTE, Rodrigo. *A arte*. Coleção Filosofias: o prazer de pensar, dirigida por Marilena Chauí. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- JOSSO, M. C. As instâncias da expressão do biográfico singular plural. In: BOIS, D., JOSSO, M.C., HUMPICH, M. (Orgs). *Sujeito sensível e renovação do eu: as contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia*, Centro Universitário São Camilo, Paulus, 2008.
- JUNG, C. G. *O eu e o inconsciente*. Petrópolis, Vozes, 1978. (Obras completas de C. G. Jung, v. 7, t.2).
- MIRANDA, Wander Melo. A memória de Borges. In: Nações literárias. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.
- MONTERO, Rosa. *A louca da casa*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editores, 1991.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Foram muitos, os professores. In: ABRAMOVICH, Fanny. *Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores*. São Paulo: Editora Gente, 1997.

SOARES, Magda. As condições sociais de leitura. In: ZILBERMAN, R.; SILVA,

ET (Org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOUZA, E. C e ABRAHÃO, M.H. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.



### 3| As Peregrinações Extraliterárias de Paulo Coelho: um esboço biográfico

Sayonara Amaral de Oliveira<sup>20</sup>

Nos campo dos estudos de literatura, a história e o valor da biografia estão indelevelmente associados à existência do autor, figura construída na modernidade, quando se instaurou um regime de propriedade sobre os textos e quando se passou a procurar nos escritos considerados literários uma consciência individual que os reunisse e explicasse, conforme apontado por Michel Foucault (2002). Herdeira do pensamento científico moderno, em sua vertente positivista, a tradição dos estudos biográficos se ocupou, portanto, de estreitar a relação entre o autor e a obra, os quais eram concebidos numa unidade indivisível. Em obediência ao princípio de causalidade, a história de vida dos autores era tomada como chave de explicação para os seus textos, o que levava a tentar decifrar intencionalidades, aquilo que o autor originalmente quis dizer, ou a rastrear no universo da obra o espelho do seu criador.

Com os avanços ocorridos no campo das ciências humanas no século XX, sobretudo a linguística, a psicanálise, a antropologia, testemunha-se, atualmente, um afastamento dos métodos tradicionais de abordagem biográfica. Seja pela compreensão do estatuto simbólico da linguagem, rompendo-se as fronteiras entre fato e ficção, seja pela desconstrução do sujeito cartesiano frente à noção de inconsciente, já não se crê que a vida dos autores representaria o locus de uma justificativa fidedigna para as suas criações. Por outro lado, com a convergência dos estudos de literatura e de cultura contemporâneos, expande-se o arco das reflexões em torno da biografia dos escritores. Concebe-se a figura autoral como um outro texto, um discurso suplementar,

---

20 Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

que ultrapassa os limites da obra para se inscrever no tecido das representações socioculturais.

Mais além dos textos que cria e assina, o autor comporta em sua figura temas significativos para a interpretação de uma biografia, o que suscita interesses diversos por parte de estudiosos, inclusive no tocante à institucionalização da literatura. De acordo com a pesquisadora Eneida Maria de Souza, uma das tendências assumidas pela crítica biográfica contemporânea consiste em analisar a “construção canônica do escritor, por meio do exame dos rituais de consagração de sua imagem, dos protocolos de inserção cultural na vida literária de sua época e das providências relativas à publicação, divulgação e estudo de sua obra”. (SOUZA, 2002, p. 112). Contemplando tais elementos de caráter extraliterário, a leitura biográfica praticada na atualidade permite deslocar alguns mitos em torno da figura do autor, como aquela versão romantizada do sujeito criador, que, absorvido pelo universo da escrita, estaria imune às contingências sociais que cercam a sua atividade ou ofício. Numa perspectiva dessacralizada, tem-se, portanto, a oportunidade de abordar os escritores ou produtores literários na posição de sujeitos tangíveis, com demandas e interesses reais, os quais não devem ser negligenciados em nome de uma visão metafísica e transcendente da arte.

É nesse registro que proponho traçar um breve esboço da trajetória de Paulo Coelho, interpretando alguns aspectos de sua vida literária que auxiliem a compor uma biografia da figura pública do escritor. Não pretendo, com isso, apresentar um perfil acabado, pois, como afirma Pierre Bourdieu: “produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como a narrativa coerente de uma sequência significativa e ordenada de eventos, talvez seja ceder a uma ilusão retórica” (1997, p. 76). Ciente de que o sentido de uma vida é fruto das interpretações que lhe damos, tomo a iniciativa de selecionar e combinar elementos visando uma relativa lógica discursiva, sem confundir tal operação com o esforço por um relato totalizante.

Elejo como foco temático um dos assuntos mais marcantes em torno da figura de Paulo Coelho – o seu êxito profissional,

que é amplamente divulgado pela mídia e constatado nas largas tiragens, reedições e traduções de sua obra, ao longo de uma carreira que conta pouco mais de vinte anos. Desde que deixou de ser conhecido (ou relativamente desconhecido) como o parceiro das canções de Raul Seixas e passou a assinar os próprios títulos em livro, no final dos anos 1980, Paulo Coelho é considerado um dos escritores brasileiros mais bem sucedidos da atualidade. Cabe indagar, portanto, sobre o percurso que foi empreendido para a realização de tal feito, contemplando as intervenções, estratégias e meios agenciados pelo autor para marcar uma posição consolidada no campo literário contemporâneo.<sup>21</sup>

### Breves notas contextuais

*Outro dia li uma entrevista de um escritor brasileiro, que diz estar contente por ser funcionário público e, assim, não precisar se “submeter” às pressões do editor. Do que ele estava falando? Ou é de um mundo que eu não conheço ou talvez esteja justificando o seu próprio fracasso pessoal.*

*Paulo Coelho apud TRIGO (2002, p. 13)*

Quando buscamos traçar a leitura de uma vida literária, podemos nos acercar dos vestígios dispersos encontrados no caminho – notas, fotografias, depoimentos, entrevistas –, a fim de configurar um esboço mais ou menos coerente da figura em estudo. Na fala posta em epígrafe, recortada de uma entrevista concedida em 2002, Paulo Coelho oferece uma pista valiosa para a compreensão da postura assumida em sua atuação pro-

---

21 Parte das reflexões apresentadas neste texto é fruto da minha pesquisa de doutoramento, pela Universidade Federal da Bahia, que resultou na tese *Na transversal das cotações: um estudo da recepção de Paulo Coelho nos blogs do escritor* (Cf. OLIVEIRA, 2010). Algumas das informações referentes ao momento de emergência da carreira do autor no cenário nacional foram colhidas de jornais e revistas que integram o seu acervo particular no Instituto Paulo Coelho, situado no Rio de Janeiro. Esse material foi gentilmente cedido por Belina Antunes, secretária do Instituto, por ocasião da pesquisa.

fissional. Quando se põe a criticar as colocações do colega escritor, que se orgulha de ser insubmisso às regras do mercado editorial contemporâneo, o autor deflagra o seu contraponto diante de uma representação de arte e de artista muito marcante na cultura brasileira. Trata-se de uma representação, a seu ver, anacrônica, e da qual ele próprio se afasta por fatores e circunstâncias históricas bem delineadas.

O “mundo que não conheço”, referido no depoimento, remonta ao universo em que se fez vigorar uma moderna tradição literária no país, nas primeiras décadas do século XX, momento em que o campo artístico nacional contava com uma industrialização restrita e uma máquina cultural ainda incipiente. Conforme a apreciação de Renato Ortiz (2001), a impossibilidade do crescimento generalizado afetava o mercado de bens simbólicos, assim como a baixa escolarização e o elevado índice de analfabetismo da população constituíam fatores concorrentes para dificultar o desenvolvimento de editoras e a formação de um público de leitores. Nesse contexto, o escritor não podia “viver” dos ganhos obtidos com a literatura, o que o levava a exercer funções em cargos públicos.

A dificuldade de profissionalização do escritor engendrou o cultivo de uma tradição bacharelesca no país, de acordo com José Paulo Paes (1990). Ligados à burocracia estatal e tratando a literatura como uma prática secundária, os autores grosso modo voltaram os seus interesses para a produção literária culta, da qual receberiam, em troca, o prestígio de um campo cultural restrito, formado por críticos, jornalistas, professores e pelas academias ou agremiações. Paes observa que as condições brasileiras propiciaram o surgimento mais de “literatos” que de “artesãos”. Enquanto estes últimos assumiriam o posto de profissionais do mercado, atendendo a largas parcelas de público, aqueles primeiros negavam essa função, em favor da consagração no campo erudito, e acabavam por afastar o vasto segmento de potenciais leitores que eles ajudariam a conquistar e a constituir.

Paulo Coelho constrói uma trajetória profissional que o situa a uma distância considerável dessa cultura de literatos referida por Paes. Fazendo parte de uma geração que se formou no

seio de uma indústria da cultura já consolidada no país, entre os anos de 1960 e 1970, o autor acumula em seu currículo a passagem pelo jornalismo, pela composição de músicas *pop* e a produção executiva na indústria fonográfica. Habitado a viver dos direitos autorais de seus títulos na música popular, ambientou-se desde cedo com as regras de um mercado cultural cujo êxito não prescinde do acolhimento de um largo público. E não o faria diferente na esfera da literatura, quando optou por exercer exclusivamente a atividade de escritor.

Até que o seu nome despontasse na cena cultural do país, o mercado de livros caminhou rumo a condições de funcionamento muito superiores em relação à primeira metade do século XX. Aqui, devemos assinalar o chamado boom dos setores de produção cultural em meados dos anos 1970, quando a tendência à institucionalização da cultura colocou a “necessidade de uma organização ‘madura’, empresarial, adequada às condições de um capitalismo mais avançado, industrial, urbano, moderno”, segundo Heloísa Buarque de Hollanda e Marcos Augusto Gonçalves (2005, p. 112). Com a produção cultural em crescimento razoavelmente estável, a conquista do mercado e a profissionalização se tornaram uma realidade premente na vida dos escritores, os quais se encaminharam, ainda que de forma incipiente, para o estágio em que se torna possível viver das atividades autorais.

Se nos anos 1970 foram criadas as condições necessárias para um desenvolvimento promissor da produção cultural, não restam dúvidas de que o processo de especialização prossegue com avanços na década seguinte. Como observa a pesquisadora Tânia Pellegrini (1999), a consolidação do comércio livreiro, a reboque do desenvolvimento da industrialização da cultura, atingiu mesmo o ápice nos anos 1980, quando se constitui uma intrincada rede de produção e consumo, de preferências e tendências vinculadas à dinâmica do mercado. Diante do aumento demográfico, do crescimento das cidades e do desenvolvimento do ensino, revela-se também uma nova configuração de público leitor, o qual já não se restringe a uma estreita elite, como nas primeiras décadas do século XX.

No cardápio literário dos anos 1980, apesar dos livros importados representarem uma larga fatia, observa-se que, com os progressos demonstrados na indústria editorial, escritores nacionais já se incluem com relativa facilidade na categoria de *best sellers*, ao lado dos estrangeiros. Fernando Gabeira, Marcelo Rubens Paiva e João Ubaldo Ribeiro atingem entradas significativas nas listas dos mais vendidos, embora não se mantenham aí de forma constante. Predominantes nas listagens, encontram-se assegurados os nomes de Luís Fernando Veríssimo, Jorge Amado, Rubem Fonseca e Fernando Sabino, conforme os dados fornecidos por Sandra Reimão (1996). Cabe assinalar que esses últimos escritores, em especial Jorge Amado, já possuíam uma trajetória consolidada e reconhecida de longa data na instituição literária. Sendo também notável que grande parte do capital simbólico por eles reunido se deva às suas influências junto ao cinema e à televisão – mídias potentes e eficazes para a disseminação e consagração da literatura nos tempos contemporâneos.

Considerando, portanto, o funcionamento do campo editorial nesse contexto, chegamos a uma importante constatação: até alcançar o patamar de prestígio que hoje o faz reconhecido, Paulo Coelho se encontrará, efetivamente, diante de um mercado aquecido e consolidado, com nome firmado, e no qual deverá abrir as brechas para se inserir. Na medida em que a edificação de uma carreira não se restringe a acontecimentos espontâneos ou aleatórios, o que, no senso comum, muitas vezes é traduzido por fatores como “sorte” ou “acaso”, devemos levar em conta os esforços que não foram dispensados pelo autor quando cuidou de concretizar uma trajetória e uma condição profissional almejadas.

### **Bastidores e engrenagens da profissão escritor**

Tanto *O diário de um mago* (1987) quanto *O alquimista* (1988), romances inaugurais na carreira de sucesso de Paulo Coelho, foram publicados inicialmente pela Editora Eco, um

selo de poucos recursos e desconhecido no mercado editorial. Sediada no Rio de Janeiro e voltada para publicações na área da chamada religiosidade popular, a editora era especializada em livros que versam sobre espiritismo, umbanda, magias “ocultas”, “simpatias”, e tinha como carro chefe *O livro de São Cipriano*, muito famoso no gênero. Podemos então considerar que a aproximação de Paulo Coelho com a Eco sinaliza para a empatia daquela linha editorial com as temáticas místicas marcantes nos livros do autor. Não por coincidência, a efetivação desse consórcio teve início em 1985, com a publicação de *O manual prático do vampirismo*, livro assinado em parceria com Nelson Liano Jr., e que quase não obteve repercussão à época.

Juntamente com os temas místicos, há ainda o firme parentesco dos romances do autor com as formas narrativas de extração oral, as quais são veiculadas em abundância nesses circuitos de edições populares. As estruturas narrativas apresentadas em seus livros, especialmente aqueles iniciais, remetem a uma tradição de contos, fábulas e lendas, cujos formatos têm sido continuamente apropriados e rearticulados na chamada cultura massiva contemporânea, à disposição e a contento de um público sempre numeroso. *Grande admirador de Malba Tahan* (pseudônimo do matemático e ficcionista Júlio César de Mello e Souza), que se tornou conhecido desde os anos 1940 por seus contos caudalosos, baseados em lendas árabes, Paulo Coelho, em entrevistas frequentes, não deixa de elogiar o ofício dos “contadores de estórias”: “No dia em que se separar o entretenimento da arte, se afasta o próprio sentido da arte. Quem não sabe contar uma estória, das duas uma: ou escreve um livro de filosofia pura ou vai fazer outra coisa” (*apud* AZEVEDO, 1994, p. 7).

Além do universo da obra, com o intuito de colocar em relevo a atuação do escritor no início de sua vida profissional, é importante registrar a ausência de representatividade desse circuito editorial no âmbito da instituição literária. Mostra-se então valiosa a apreciação da pesquisadora Jerusa Pires Ferreira (1992), em seu estudo sobre *O livro de São Cipriano*, alentando compêndio popular publicado e distribuído pela Eco. Nos seus termos, tais produções e os espaços nos quais circulam são

representativos de uma “cultura das bordas”. Trata-se de faturas que, embora sejam consumidas vorazmente por um vasto público, mantêm-se numa zona de sombreamento, à margem dos mecanismos de reconhecimento oriundos tanto da esfera erudita quanto da indústria cultural. Dito de outro modo, esses livros não encontram espaço nos círculos acadêmicos e nem tampouco figuram nas listas dos mais vendidos divulgadas pela grande imprensa, restando-lhes apenas a condição de uma “meia legitimidade”.

Contemplando a sua carreira a partir da atualidade, quando o escritor já goza de uma posição inquestionavelmente consolidada, torna-se difícil imaginar que tudo se iniciou nesse espaço semiclandestino ou irreconhecido do mercado de livros (e de leituras). Mas foi justamente nesse espaço que Paulo Coelho conseguiu distribuir mais de 500 mil exemplares dos seus dois romances reunidos, antes mesmo de se tornar um nome conhecido e de sucesso. Trata-se de um volume considerável à época, especialmente diante do curto espaço de tempo (de 1987 a meados de 1989) em que os direitos de edição e distribuição de *O diário de um mago* e *O alquimista* estiveram sob a responsabilidade da Eco e de seus modestos recursos editoriais. É importante registrar que a rápida e consistente disseminação desses livros ocorreu junto a um público que iria consumi-los à revelia das instâncias usuais de legitimação do mercado editorial, como as agendas de lançamentos, feiras, bienais, divulgação na imprensa ou resenhas literárias. Como observa Jerusa Pires Ferreira, ao descrever a feição da clientela formada por editoras do porte da Eco, trata-se de “um público popular esparsa por várias cidades brasileiras e das mais variadas proveniências”; “(...) os leitores são aqueles de rodoviária” (FERREIRA, 1992, p. XVII).

Ao comentar sobre o convite que recebera de Paulo Coelho em 1988 para auxiliar na divulgação de *O alquimista*, livro que, àquela época, era praticamente ignorado no meio jornalístico, a relações-públicas Patrícia Sodré revela como a condição de estreante impunha limitações ao escritor. Em entrevista publicada na revista *Exame Vip*, a agente declara as dificuldades que enfrentou para divulgar o livro na imprensa carioca: “Eu aceitei

a coisa meio por amizade, porque era difícil trabalhar o Paulo Coelho como escritor. Ninguém levava a sério o livro, e eu só tinha como cartão de visita o fato de que ele havia sido parceiro de Raul Seixas" (SÁ, 1990, p. 7).

Nessa fala, expõe-se a importância de um capital de relações sociais, bem como dos meios de acesso junto a instâncias legitimadoras, elementos dos quais um escritor ou produtor cultural não pode prescindir para se firmar no seu ramo de atividade. Apesar de não fornecer detalhes sobre os entraves ao seu trabalho de divulgação, o depoimento da agente permite esboçar algumas inferências sobre a ausência de seriedade com a qual o livro ou o seu autor eram encarados pela mídia da época.

De início, há o descredito do selo editorial da Eco, evidentemente desprovido de representação no mercado. Soma-se, aqui, o não menos desprestigiado estilo textual dos romances de Paulo Coelho, que, além da "simplicidade" estrutural, muito próxima da oralidade, mostravam-se também carentes de revisões e de maiores atenções quanto à própria composição tipográfica – aspectos bastante criticados posteriormente. Resta ainda cogitar sobre a possível desconfiança quanto à temática mística ou esotérica, a qual, se não se mostrava inédita naquele momento, encontrava-se, como hoje se encontra, longe de atender a um consenso acerca de sua representatividade literária, para ser merecedora de resenhas críticas do jornalismo especializado.

De acordo com o depoimento de Patrícia Sodré, desprovido de um capital simbólico inicial para ingressar no campo da literatura, Paulo Coelho contava somente com o legado da parceria com Raul Seixas. Diante dessa observação, é possível especular também sobre o alcance das suas relações de prestígio fora do universo da música, em que antes atuava. Embora tenha exercido, no início dos anos 1970, a função de jornalista *freelancer* em jornais como *Tribuna da Imprensa* e *O Globo*, tal experiência pregressa talvez não lhe desse o respaldo necessário para se autorizar no meio. A esse propósito, é emblemático que o prefácio de *O diário de um mago* seja assinado por uma astróloga, Cláudia Castelo Branco, e não por um escritor, jornalista ou outro intelectual da área, como de costume no caso de

autores estreantes. O “apadrinhamento” da astróloga se justifica plenamente diante da temática do livro prefaciado. Contudo, também permite inferir sobre a posição relativamente distanciada ou “alheia” de Paulo Coelho quanto ao que se poderia chamar de mundo das letras.

Indo além das inferências, o depoimento da agente instiga outras considerações relevantes. O fato de ter recorrido à ajuda de uma profissional para promover os seus livros naqueles primórdios confirma que o inequívoco sucesso obtido junto à Editora Eco ainda não seria satisfatório para apontar os caminhos de uma carreira sólida. Embora tenha contribuído para fornecer as bases de sua trajetória, ratificando a excelente aceitação de seus dois romances iniciais, pelos milhares de exemplares vendidos, aquele circuito situado às margens do mercado livreiro oficial decerto não se mostrava suficiente para propiciar um reconhecimento válido e almejado no campo cultural.

Para endossar essas considerações, são valiosas as informações colhidas da biografia do autor, escrita pelo jornalista Fernando Moraes e publicada em 2008. A partir dos dados reunidos pelo biógrafo, podem ser visualizadas as iniciativas que Paulo Coelho tomou no sentido de alargar a sua rede de recepção junto a outros públicos, inclusive em circuitos relativamente mais “elitizados”. Em referência à ocasião da publicação de *O diário de um mago*, o romance de estreia, Fernando Moraes relata:

Paulo e Chris realizavam um trabalho paralelo de divulgação, imprimindo pequenos panfletos de propaganda do *Diário* que eles próprios se encarregavam de distribuir todas as noites em filas de cinema, teatros e casas de espetáculo, entregando os “mosquitinhos” de mão em mão. Todos esses esforços nada mais eram que uma tentativa de compensar a resistência dos grandes órgãos de mídia e abrir espaço para um tema tão específico como o do *Diário* (MORAIS, 2008, p. 471).

Nessa cena, ficam expostos os bastidores dos processos de uma produção, fundamentais para o entendimento da institucionalização da literatura e dos caminhos possíveis a serem trilhados a partir dos meios a que se tem acesso. Não há como

ignorar que a estratégia de divulgação aí exercida remete a práticas alternativas muito comuns, agenciadas por uma geração de artistas à qual Paulo Coelho também pertenceu. A propaganda do livro, distribuída informalmente nos espaços da vida noturna carioca, explora uma lógica de comercialização que se tornou vigorosa entre os chamados poetas marginais dos anos 1970, quando a distribuição (e também confecção) do produto artístico era efetivada fora da máquina editorial institucionalizada.<sup>22</sup>

Naquele contexto, sem contar com o aval das editoras, a circulação ou venda dos textos independentes se dava geralmente de mão em mão, pelo próprio autor ou por um grupo de amigos, que na maioria dos casos eram também poetas. Essa lógica “precária” e ao mesmo tempo muito eficaz de circulação do produto literário era alimentada pelo propósito de construir e de dar manutenção a um circuito paralelo, que atuasse na contramão do sistema restritivo das grandes editoras e das instituições acadêmicas consagradas.

A marginalidade institucional vivida por esses poetas não deve ser confundida com um elogio do ostracismo. Ocupar e defender uma posição periférica em relação ao mercado editorial poderia significar, de algum modo, uma forma de legitimar o capital simbólico dos jovens autores no espaço alternativo em que transitavam. Como afirma Carlos Alberto Messeder, em seu estudo sobre essa geração: “embora o questionamento do significado da busca do prestígio literário seja um dos pontos centrais da discussão que essa produção engendra”, tal questionamento “não impede que a mesma ‘poesia marginal’ faça surgir, dentro de seu universo, suas próprias instâncias de legitimação e consagração mais especificamente literárias” (MESSEDER, 1981, p. 53-54). Em outros termos, mesmo desprezando o sistema literário consagrado, a poesia marginal não prescindia da

---

22 É importante registrar que, durante a década de 1970, além de assinar algumas matérias no *Pasquim*, jornal que se tornou bastante conhecido na dita imprensa *underground*, Paulo Coelho criou a revista alternativa intitulada *2001*, uma publicação semiartesanal, que versava sobre temas da contracultura. Nessa época, ainda publicou, em parceria com Raul Seixas, o gibi-manifesto *A Fundação Krig-Ha* (1974), também em caráter independente.

existência de um corpo de produtores, comentadores e público, que refletisse princípios próprios e uma sensibilidade comum, constituindo as condições necessárias à criação de um mundo artístico em busca de autonomia.

De forma ambivalente, a incursão no esquema das produções alternativas nem sempre significou uma aversão ao circuito oficial ou o desinteresse de ser contemplado pelos olhares da instituição. A produção independente poderia também ser encarada como uma etapa provisória, servindo de passo inicial para a formação de um público e para o consequente ingresso num patamar mais sólido e profissionalmente representativo. Não é por acaso que alguns poetas da chamada geração 70 firmaram seus nomes junto a um mercado editorial de prestígio, logo na década seguinte. Com o crescimento arrojado dos processos de industrialização e especialização nos setores de produção cultural nos anos 1980, aliado às mudanças no horizonte político-social da década anterior, já não parecia viável, pelo menos para alguns escritores, cultivar o intento da singularidade artística num campo relativamente autônomo. Assim, diante do aumento das leis da oferta e da demanda, bem como do número de produtores e de consumidores, “a poesia marginal encontrou uma poderosa editora, ampliou seus leitores, profissionalizou-se, ‘vestiu terno e gravata’”, como bem observa Tânia Pellegrini (1999, p. 183).

Essas considerações contribuem para situar o feitio circunstancial da marginalidade experimentada por Paulo Coelho no início da carreira, quando divulgava o seu livro em espaços alternativos ao do mercado editorial ortodoxo. Evidentemente, a “margem” representava ali uma condição a ser rapidamente ultrapassada, não podendo ser interpretada como uma opção aceitável e muito menos como um projeto literário a ser cultivado longe dos olhares da instituição. Ao tempo em que se lançava no corpo a corpo com os leitores, por meio das táticas mínimas e improvisadas de divulgação, o escritor buscava, num nível macro, trilhar as rotas condizentes com o campo cultural contemporâneo, sem perder de vista os canais hegemônicos de acesso ao público. O depoimento de Ernesto Mandarino, edi-

tor e proprietário da Eco, registra os traços de sua versatilidade àquela época:

Paulo Coelho era divulgador da Polygram, ele usou no livro a mesma técnica que usava para divulgar fitas. Queria transformar o livro em produto de grande aceitação popular, via o livro como um produto vendável. Paulo Coelho fez um trabalho que os outros autores não fizeram. Ele se divulgava, fazia conferências, palestras, corria livrarias, imprensa, fazia um trabalho excepcional. Os outros simplesmente deixavam o livro (Apud ROMANCINI, 2002, p. 97).

Reportando-se à experiência do escritor no universo da indústria musical, o editor aponta as peculiaridades de Paulo Coelho na condução de sua carreira. Tais peculiaridades são destacadas quando se compara a sua atitude profissional com a dos outros escritores, também contratados pela editora, os quais não se mostravam mobilizados rumo à institucionalização de suas produções. “Os outros simplesmente deixavam o livro”, como declara o editor. Pela demanda de popularizar o objeto livro e de firmar uma assinatura, Paulo Coelho estava longe de se contentar com o anonimato artístico que aquele espaço lhe acenava. A sua visão como promotor cultural exigia que pusesse em ação o seu traquejo no campo. A esse respeito, o biógrafo Fernando Moraes também expõe um outro momento relevante na vida literária e profissional do escritor, convergente com o que foi relatado no depoimento do editor Mandarino:

Da experiência do mundo fonográfico, Paulo Coelho importara para o universo literário uma prática condenável – o jabaculê, nome que se dá ao pagamento por reportagens ou comentários radiofônicos favoráveis a um disco (no caso, a um livro). No meio da papelada acumulada pelo escritor é possível encontrar vestígios de “jaba” nos “certificados de irradiação” emitidos pela rádio O Povo AM-FM, campeã de audiência de Fortaleza, no Ceará. As planilhas enviadas a Paulo comprovavam que durante toda a segunda quinzena de julho *O Alquimista* fora objeto de “comentários testemunhas” (eufemismo para caudalosos elogios) três vezes ao dia nos programas de Carlos Augusto, Renan França e Ronaldo César, na época os apresentadores mais populares da cidade (MORAIS, 2008, p. 479).

No mundo artístico, o que o biógrafo designa como uma “prática condenável” por certo não será prerrogativa de Paulo Coelho, nem nos tempos contemporâneos e muito menos no passado, quando as trocas de interesses, as negociações de prestígio ocorriam por intermédio de outras moedas. Aqui, cabe lembrar o estudo realizado por Sergio Miceli (1996), quando examina na produção do artista plástico Cândido Portinari os retratos de diferentes personalidades da elite nacional (artistas, intelectuais, figuras do poder público). Muitos desses retratos eram feitos por encomenda e representavam uma negociação complexa na constituição do prestígio tanto do artista quanto das figuras por ele retratadas. Na moderna tradição cultural brasileira, o reconhecimento de uma carreira bem-sucedida era obtido através do acesso a posições cobiçadas de críticos de literatura e de arte, das premiações e das possibilidades de serem acionados trunfos e relações sociais. “Não havia caminhos alternativos para o sucesso artístico e/ou literário fora desses marcos institucionais de operação”, afirma Miceli (1996, p.19).

Contemporaneamente, distante de um contexto em que os marcos de legitimação da arte se concentravam no espaço restrito dos salões literários, academias e agremiações, pelas trocas entre demandas de prestígio afins, a cultura midiática cumpre a função de viabilizar e de reorganizar essas negociações. E Paulo Coelho comprehende isso muito bem, quando toma a iniciativa de importar para o universo da literatura, tradicionalmente mais elitizado, os expedientes publicitários do mercado da música popular.

Ainda que as conexões entre a literatura e os meios massivos tenham se firmado de modo consistente e profícuo ao longo do século XX, esses campos foram e ainda hoje são tidos como hierarquicamente distintos, quando pensados sob o crivo de uma tradição crítica que prioriza o alto valor da produção letrada e da estética culta. A atuação de Paulo Coelho junto à mídia representa, portanto, um indicativo das mudanças que o campo literário atravessa na contemporaneidade, no que diz respeito aos seus processos de consagração. Tais mudanças confirmam que “a autonomia do campo artístico moderno, baseada em critérios estéticos fixados por artistas e críticos, é atualmen-

te diminuída pelas novas determinações que a arte sofre num mercado em rápida expansão”, como observa Néstor García Canclini (2003, p. 56). Nesse contexto, com o avanço socioeconômico do desenvolvimento artístico, mostra-se inoperante a ideia de que possam ser cultivados campos de produção cultural restritos, independentes ou autorregulados.

Ao recorrer às promoções dos programas de rádio, o escritor explora justamente a interpenetração de procedimentos de legitimidade relativos a campos e códigos culturais diferenciados – o literário, o midiático –, os quais se hibridizam e se equiparam de forma crescente na atualidade. Mediante a ampla difusão dos mercados e o crescimento vertiginoso dos meios de comunicação, nada será mais apropriado para o autor estreante, na busca de espaço para se firmar, do que a divulgação do seu livro no amplo alcance das ondas radiofônicas. Assim, tornou-se possível cobrir inclusive regiões mais distantes dos círculos de distribuição da Editora Eco, a exemplo do Nordeste, como se pode ler no trecho relatado pelo biógrafo.

No que diz respeito às articulações com a mídia, não podemos esquecer o desempenho demonstrado por Paulo Coelho quanto ao uso da própria imagem, já em suas primeiras oportunidades de comparecimento na imprensa. Numa dessas ocasiões, que no final dos anos 1980 ainda eram muito escassas, em uma matéria publicada no jornal *O Globo*, o autor é apresentado sob a legenda “O Castañeda de Copacabana” (GUERRA, 1987). O título chamativo busca pontuar o seu parentesco com a obra do famoso escritor mexicano, um parentesco que é assumido explicitamente na narrativa de *O diário de um mago* e que agora extrapolava os limites textuais do romance para ingressar no território mais amplo da cultura midiática.

Nas fotografias expostas na matéria, destaca-se a imagem de corpo inteiro trajando um figurino de “capa e espada”, em alusão às personagens místicas que perpassam os seus textos e as quais são atualizadas e recompostas com os motivos contemporâneos à vivência do autor. Seguindo o mesmo procedimento, dois anos após, em uma reportagem publicada na revista *Leia* (1989), a figura se repete, mas agora acompanhada de uma descrição da agenda diária de Paulo Coelho, com informações que

mesclam atividades domésticas e profissionais, intervaladas por rituais místicos similares aos descritos no seu romance.

Pelo encurtamento da distância entre vida e obra, essas aparições podem ser consideradas exemplos formidáveis de uma construção biográfica, permitindo flagrar o modo como as figurações do “bruxo” representaram uma mediação fundamental para identificar a *persona* pública de Paulo Coelho. Embora tais arranjos performáticos tenham se diluído ou se transformado à medida que sua carreira profissional foi se consolidando, foram eles que lhe asseguraram os títulos de “mago” e de “alquimista”, numa referência metonímica às personagens dos livros iniciais, pelos quais o autor continua a ser reconhecido ainda na atualidade.

Naquelas primeiras incursões no campo literário, mais esforços foram movidos, visando outras e diversas rotas de legitimação. O biógrafo Fernando Moraes comenta que, ainda em 1987, enquanto buscava promover o seu livro em notas esparsas de jornais pequenos e na maioria das vezes desconhecidos, Paulo Coelho também inscreveu *O diário de um mago* no Prêmio Instituto Nacional do Livro para romances já publicados, mas sequer figurou entre os finalistas. Houve também uma tentativa de apresentar o romance sob a forma de *merchandising* na telenovela *Mandala*, exibida pela Rede Globo e cuja linha temática se aproximava do livro em questão. Mas a iniciativa resultou infrutífera, já que não houve qualquer retorno da produção da emissora quanto aos pedidos do escritor.

A descrição dos insucessos experimentados culmina com uma referência do biógrafo à ocasião em que “a revista *Veja* publicara uma longa reportagem sobre o boom dos livros esotéricos no Brasil e simplesmente ignorara o romance *O diário de um mago*” (MORAIS, 2008, p. 476). Esse episódio é relevante para refletir sobre o peso da institucionalização da literatura, quando podemos abandonar certas idealizações sobre o êxito ou a consagração de um escritor. Dentre essas idealizações está a crença de que apenas os pactos de leitura ou a sintonia entre texto e público seriam suficientes para constituir tal êxito. Se o gênero esotérico, que também é creditado à produção de Paulo Coelho, já se fazia presente em abundância no mercado edito-

rial do final dos anos 1980, é notável que, para alavancar uma carreira sólida, não bastaria somente produzir uma literatura de larga aceitação popular. É possível chegar a essa conclusão ao observar que o seu nome estava ausente na reportagem de uma das revistas de maior circulação do país, apesar dos seus dois romances iniciais já apresentarem uma recepção significativa nos “subterrâneos” do mercado, distribuídos pela Editora Eco e contando com as iniciativas de divulgação particulares do autor.

### **Anonimato, nunca mais**

Tendo em vista que, além de se fazer ler, é imperativo alcançar visibilidade no cenário cultural, podemos recortar um fator que, no acréscimo a outros já citados, mostra-se o mais significativo para o reconhecimento profissional de Paulo Coelho. Inegavelmente, o caminho para esse reconhecimento se abre quando o autor migra para a Editora Rocco, um selo de larga envergadura no mercado e que, àquela época, já publicava não somente sucessos estrangeiros de porte, a exemplo do físico inglês Stephen Hawking. No seu catálogo, constavam também nomes de autores nacionais de prestígio, inclusive da esfera universitária, como Silviano Santiago e João Gilberto Noll, este último já tendo sido contemplado, duas vezes naquela década, com o “Prêmio Jabuti” da Câmara Brasileira do Livro.

O rompimento com a Editora Eco decorre, sobretudo, do descontentamento do autor quando lhe foi negada a renovação de contrato para continuar editando *O Alquimista*. Àquela época, o romance que no futuro seria considerado o seu mais importante e famoso livro contava ainda com poucas saídas, oferecendo grande risco de encalhe. Na opinião do editor Ernesto Mandarino, pelo seu teor especificamente ficcional, o livro não iria garantir o mesmo êxito apresentado com a narrativa biográfica de *O diário de um mago*, este sendo, a seu ver, o título merecedor de várias edições. A recusa do editor, aliada

evidentemente ao firme desejo de alçar vôo na carreira, foi crucial para a busca de outras possibilidades no campo.

Com o crescimento do setor editorial no final do século XX, o mercado se expande rumo a obras e escritores heterogêneos, procurando capitalizar as diversas formas de comércio do livro e tornando oportuno o surgimento de novos talentos. Contudo, é inegável que a rápida inclusão de Paulo Coelho na galeria de títulos da Rocco não se justifica apenas por esse dado. Ao ser contratado, o autor já contava com um poderoso aval: os milhares de exemplares que havia distribuído ainda no circuito “marginal” da Editora Eco. O volume surpreendente de tiragens para um nome praticamente desconhecido já seria garantia suficiente de uma aposta segura por parte de editoras arrojadas e de maior representatividade, como a Rocco.

Da parte do escritor, a mudança para a nova e potente editora não irá apenas incidir na repercussão de seus livros para além dos circuitos e públicos que já tinha antes conquistado. Aqui, ganha também relevo a eficácia simbólica que se pode obter a partir dos espaços de promoção cultural. De acordo com Pierre Bourdieu, “a escolha de um lugar de publicação (no sentido amplo) – editora, revista, galeria, jornal – é tão importante porque a cada autor, a cada forma de produção e de produto, corresponde um lugar natural (já existente ou a ser criado) no campo de produção” (BOURDIEU, 1997, p. 190). Assim, a criação de um “lugar natural” para Paulo Coelho nesse circuito editorial de primeira linha somente irá trazer outras dimensões para o seu capital simbólico.

Em 1990, a Rocco, que já tinha adquirido os direitos de publicação de *O diário de um mago* e *O alquimista*, promove o lançamento do seu terceiro romance, o inédito *Brida*, com uma tiragem inicial de 100 mil exemplares, um número muito acima da média para publicações de autores nacionais àquela época. Envolto numa arrojada campanha de divulgação, pode-se dizer que o lançamento foi responsável pela inserção definitiva de Paulo Coelho num mercado maciço, com direito a ocupar o topo das listas dos mais vendidos do ano. Nessas listas, que representam a coroação do êxito literário no setor livreiro, o autor figurou com os seus três livros simultaneamente, uma faceta

equiparada somente à de autores estrangeiros de sucesso confirmado, como Sidney Sheldon e Harold Robbins. Muito cogitados naquele período, os títulos desses autores rapidamente cederam lugar para o escritor brasileiro até então desconhecido da grande mídia.

Numa apreciação do volume e dos tipos de notas remissivas ao autor e publicadas na imprensa desde o surgimento de *O diário de um mago*, em 1987, constatamos que é somente a partir de 1990, quando se dá a sua entrada para a potente editora, que Paulo Coelho ganha visibilidade nos jornais e revistas de ampla circulação, inicialmente no Sudeste e depois no restante do país. Nas matérias, constam falas que denotam desde a surpresa dos jornalistas diante do “fenômeno” editorial até opiniões colhidas de enquetes entre personalidades nacionais. Em uma fração relativamente curta de tempo, parece já se distanciar o momento em que o autor tinha que recorrer às táticas improvisadas de divulgação para firmar a sua presença junto ao público.

A notoriedade recém-conquistada na mídia ganha contornos mais nítidos em uma polêmica deflagrada no suplemento literário “Letras”, do jornal *Folha de São Paulo*, por ocasião da badalada 11<sup>a</sup> Bienal do Livro de São Paulo, ocorrida em 1990. A discussão é iniciada com uma crítica dirigida conjuntamente a Paulo Coelho, que era centro das atenções na Bienal, a Caio Fernando Abreu e a Marcelo Rubens Paiva. Autores de nomes firmados no campo literário contemporâneo, Abreu e Paiva estavam lançando *Onde andará Dulce Veiga* (Companhia das Letras) e *Ua: Brari* (Brasiliense), respectivamente, pelos quais também se destacavam devido a suas grandes tiragens, promovidas por editoras de lastro.

Assinado pelos jornalistas Fernanda Scalzo e Fernando de Barros e Silva, o artigo intitulado “*Best seller* brasileiro explora tema místico” acusa os três autores de produzirem subliteratura, por se entregarem ao modismo da temática mística e por se ocuparem tão somente de satisfazer o gosto do leitor médio. Dentre outros comentários ruidosos, os jornalistas declararam que Paiva, Abreu e Coelho se perdem em narrativas mal construídas, o que atesta a ausência de qualidade estética, razão a que se deve o grande sucesso mercadológico de suas produções.

No conjunto da crítica, o ataque mais contundente é direcionado a Paulo Coelho, sobre o qual chegam a afirmar: “Brida, do escritor Paulo Coelho, já nasce nadando em dinheiro. [O autor] não domina os rudimentos da língua que maltrata em livro. A linguagem é própria dos livros infantis e isso cumpre uma função bem definida” (SCALZO; SILVA, 1990, p. 4).

Em linhas gerais, o repúdio dos jornalistas se dirige ao alto índice de tiragens e de vendas deflagrado pelos escritores na Bienal daquele ano. Ao enfatizarem negativamente a relação entre literatura e mercado, recusam-se a admitir o caráter fiduciário da arte, atendendo, assim, aos pressupostos de uma tradição artística moderna, que prima por manter o capital simbólico do literário longe dos riscos da popularização. Nessa perspectiva, inserir a literatura no mercado comum dos bens de consumo implica em corromper a sua validade estética e optar pela quantidade ao invés da qualidade. Trata-se de um raciocínio que, em última instância, busca situar o literário num patamar distinto e seletivo, afastado do gosto comum.

Essa tônica elitista não passa ao largo das apreciações de Marcelo Rubens Paiva, quando elabora a sua réplica ao discurso dos jornalistas. Pouco tempo após a publicação do referido artigo, Paiva comparece no mesmo suplemento da *Folha de São Paulo* para se defender das acusações. Num artigo intitulado “Não existe mais método para a crítica jornalística”, o autor afirma que os seus detratores dão mostras de se satisfazerem no escândalo, sendo, portanto, incompetentes como críticos. Além de apontar equívocos na leitura apressada que fizeram do seu novo romance, o autor também depõe em favor de Paulo Coelho, pronunciando-se nos seguintes termos:

Julga-se o mercado, citam-se os números de vendagens, agride-se o leitor quando o chama de “público sem cultura”. Paulo Coelho é literatura, o autor soube se comunicar. O público quer lê-lo, agradecer a digestão. Quem já estudou teatro sabe que a regra fundamental é atrair a atenção da audiência. E não há porque se envergonhar disso (PAIVA, 1990, p. 7).

Rebatendo a noção desqualificada de “subliteratura”, profetada pelos jornalistas quando atacam as produções massivas, o escritor enfoca positivamente o valor de uso que se pode atribuir a tais produções. Sensível à questão da recepção, no tocante a Paulo Coelho, Paiva observa que, quando a crítica ataca e desprestigia um autor, tal gesto afeta também o seu público, o qual é desrespeitado em suas preferências, por ser tomado como um “público sem cultura”. Em contrapartida, Paiva elege os traços positivos da produção de Coelho: a sua carga de comunicabilidade, o poder de atração exercido junto aos leitores, os quais só têm a agradecer pela fluidez da leitura ou, nas suas palavras, pela “fácil digestão” dos textos.

É importante registrar que Caio Fernando Abreu também se manifestou em resposta aos jornalistas, num artigo publicado na revista *Verve*. No artigo, observa que, assim como ele, os dois autores alvejados pela crítica foram “metidos juntos num saco de gatos”, sendo acusados pejorativamente de escreverem *best-sellers*. Seguindo a mesma linha de reflexão apresentada por Paiva, o autor condena a impropriedade da avaliação dos jornalistas, cuja abordagem podia ser tomada como incipiente e equivocada. No tocante a Paulo Coelho, acrescenta que o desprezo dos críticos decorre do sucesso merecidamente conquistado pelo escritor. E, no seu entendimento, tal desprezo somente deixava transparecer o mais puro despeito. Assim, o apoio e elogio ao autor de *Brida* é lançado em tom de protesto e de desafio:

Paulo Coelho é a pessoa mais criticada, vilipendiada, desprezada e mal-tratada desse país jeca e burro, que odeia o sucesso. Ninguém dessa mídia estúpida procurou compreender o sucesso de *Brida*, o terceiro livro dele – que vendeu loucamente (e é lindo). (...) Nunca entendi porque o sucesso é tão odiado nesse país (ABREU, 1990, p. 11).

Com a deflagração da polêmica, será a vez de Paulo Coelho se pronunciar, numa entrevista concedida na mesma ocasião. Ao ser indagado sobre a recusa que os críticos começavam a demonstrar pelo seu trabalho, o autor se defende com o seguinte argumento: “Normalmente os críticos estão acostumados a elo-

giar uma coisa e todo mundo vai ‘comprar’, mas comigo aconteceu o contrário. Eles não falam bem porque não viram a origem da coisa e não se julgam responsáveis” (*Apud KISS*, 1990, p.4).

Negando aos críticos o poder de reivindicar a chancela sobre a origem do seu sucesso, Coelho lança uma provocação para os seus detratores, ao tempo em que destaca o traço mais singular de sua trajetória: ter conquistado a aprovação de uma imensa comunidade de leitores antes mesmo que a sua rubrica ou a sua figura viessem a público nos grandes jornais. O prestígio de uma grande editora, as atenções dos críticos e resenhistas, bem como as opiniões especializadas de autores já consagrados, são elementos fundamentais para o início de uma carreira literária que se queira bem sucedida. Diante disso, o movimento inverso realizado por Paulo Coelho, que, sem contar com o batismo da crítica, alcançou antes o aval do grande público, permite ao autor ostentar uma relativa autonomia no campo literário.

As manifestações acaloradas dos discursos travados na imprensa em 1990 denunciam a força da presença pública que Paulo Coelho vinha alcançando naquele momento. E é válido notar que os valores culturais postos em juízo na polêmica – o literário, o mercadológico, o erudito e o *pop* – irão perpassar os discursos críticos que cercam a trajetória do escritor até a atualidade. A disputa de opiniões entre os jornalistas e escritores, encetada na “descoberta” do seu sucesso estrondoso, vai importar pelo valor que tal disputa significa em termos de capital simbólico. Além do impacto que uma polêmica possa exercer enquanto espetáculo, é notório que a sua figura foi aí contemplada ao lado de autores cujas produções mereceram e ainda têm merecido as atenções no campo da literatura contemporânea. Desse modo, ser tomado como um objeto temático desse debate e, acima de tudo, contar com a cumplicidade dos pares representa uma forma decisiva de ultrapassar aquele espaço semioculto das literaturas cujo grande êxito de público se faz “invisível” diante da instituição.

A medida que o autor literário é uma categoria moderna, criada quando o campo artístico se instituiu desde o século XVIII, torna-se notável o modo como a sua representação hoje passa a ocupar territórios dos quais a instituição literária se

apropria para continuar a se reproduzir, a exemplo da cultura midiática. E é nesse cenário que Paulo Coelho irá doravante permanecer – um cenário importantíssimo para dar consistência à sua imagem como escritor, ao longo desses anos que já se passaram desde as primeiras edições de seus livros.

Desde então, os passos de sua vida literária serão compartilhados pelo imenso público que o acompanha em entrevisitas, retratos e perfis, os quais proliferam em meios diversos de comunicação. A mídia é considerada, assim, um espaço que dá vazão ao devir biográfico, registrando uma “cartografia da trajetória individual sempre em busca de seus acentos coletivos”, como afirma a pesquisadora Leonor Arfuch (2010, p. 15). Com a incursão em um mercado editorial arrojado e a alcançada notoriedade, a carreira do escritor ascende e irá fluir, numa guinada em relação aos tempos de marginalidade institucional. Ampliam-se as relações de prestígio, ao tempo em que são redimensionadas as instâncias, arranjos e práticas por meio das quais se processará um continuado reconhecimento profissional: seja assinando colunas de jornais ou convidado a palestrar nos espaços mais diversos, seja publicando os seus livros em escala mundializada ou recebendo prêmios e condecorações por esse feito.

Ao ultrapassar os limites do texto literário, o autor é aqui traduzido pelo conceito de ator, tendo em vista que este “desempenha vários papéis de acordo com as imagens, as poses e as representações coletivas que cada época propõe aos seus intérpretes da literatura”, no dizer de Eneida Maria de Souza (2002, p. 116). É nesse sentido que podemos tomar esse momento de emergência da carreira de Paulo Coelho como a protocena da figura do escritor que hoje se dá a conhecer devidamente consagrada. E nessa figura, damos relevo aos traços que julgamos fundamentais para a sua constituição, os quais de algum modo permanecem como suas marcas identitárias. Não há como vislumbrar a figura de Paulo Coelho sem reconhecer nela a desenvoltura profissional que distingue o escritor contemporâneo – popular, massivo – de uma tradição literária erudita, firmada na modernidade. Do mesmo modo, é quase impossível pensar na sua figura sem evocar uma cisão: de um

lado, a animosidade que a crítica lhe dirige, e, de outro, a sua excelente aceitação pelo público amplo.

Finalmente (o que de fato não representa um “fim”), o percurso realizado pelo escritor nos primórdios da vida literária por certo apontou para outras direções que não aquelas relatadas na paisagem dos seus romances biográficos e as quais o levaram a ser reconhecido como o herói de rotas místicas e sagradas – o peregrino. Ao situar a incursão de Paulo Coelho no mercado editorial do final dos anos 1980, distante estamos da legendária Santiago da Compostela, popularizada e eternizada em *O Diário de um mago*, ou do sagrado Caminho de Roma, a partir do qual o convívio com Brida O’Fern resultou na construção de sua personagem feminina mais relevante. A leitura aqui empreendida investiu em outras rotas e peregrinações, talvez não muito conhecidas pelo público, dado que não se encontram registradas no interior de sua obra. Desse modo, podemos dizer que, ao se embrenhar nessas trilhas, Paulo Coelho construiu uma outra narrativa biográfica, nem mais nem menos heroica do aquelas que alimentam os seus livros. Sem dúvida, trata-se de uma narrativa sem a qual nem os seus livros nem a sua presença autoral se tornariam hoje possíveis.

### Referências Bibliográficas

ABREU, Caio Fernando. Alguma coisa acontece – bienal em São Paulo. *Verve*, São Paulo, p. 11, out. 1990.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*; dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

AZEVEDO, Eliane. Entrevista: Paulo Coelho. *Veja*, São Paulo, p. 7, 03 ago. 1994.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*: gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1997.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2003.
- COELHO, Paulo. *O diário de um mago*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- COELHO, Paulo. **Brida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.
- FERREIRA, Jerusa Pires. *O livro de São Cipriano: uma legenda de massas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 2002.
- GUERRA, Regina. O Castañeda de Copacabana. *O Globo*, Rio de Janeiro, Segundo Caderno, 03 ago. 1987.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. A ficção da realidade brasileira. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Anos 70: ainda sob a tempestade*. Rio de Janeiro: Aeroplano/Senac Rio, 2005.
- KISS, Janice. Um mago ensina sua arte. *Jornal de Ribeirão*, Ribeirão Preto, p. 4, 15 nov. 1990.
- LEIA. São Paulo, n. 134, p. 29-33, dez. 1989.
- MESSEDER, Carlos Alberto. *Retrato de época: poesia marginal anos 70*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981.
- MICELI, Sérgio. *Imagens negociadas: retratos da elite brasileira (1920-40)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MORAIS, Fernando. *O mago*. São Paulo: Planeta, 2008.
- OLIVEIRA, Sayonara Amaral de. *Na transversal das cotações: um estudo da recepção de Paulo Coelho nos blogs do escritor*. 267 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PAES, José Paulo. *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAIVA, Marcelo Rubens. Não existe mais método para a crítica jornalística. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Letras, p. 6, 27 out. 1990.

PELLEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1999.

REIMÃO, Sandra. *Mercado editorial brasileiro 1960-1990*. São Paulo: Com-Arte/FAPESP, 1996.

ROMANCINI, Richard. *Apropriações de Paulo Coelho por usuários de uma biblioteca pública; leitura popular, leitura popularizada*. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SÁ, Junia Nogueira de. Abracadabra: o mago vira estrela. *Exame Vip*, São Paulo, p. 7, 25 jul. 1990.

SCALZO, Fernanda; SILVA, Fernando de Barros. Best-seller brasileiro explora o tema místico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Letras, p. 4, 25 ago. 1990.

SOUZA, Eneida Maria de. Notas sobre a crítica biográfica. In: *Crítica cult.* Belo Horizonte: UFMG, 2002.

TRIGO, Luciano. Guerreiro das letras. *Continente multicultural*, Pernambuco, n. 15, mar. 2002.

## 4| Em Lugar de Escritor, Humilhado Leitor?

Maria Antônia Ramos Coutinho<sup>23</sup>

A poética memorialística forja-se na intersecção de dois planos: o histórico, onde geralmente se dá a incidência do tempo passado, evocando-se certa realidade dentro de uma configuração espaço-temporal, e o plano do eu pessoal, onde prevalece a subjetividade do poeta, que se diz a si mesmo enquanto sustenta uma conexão com o real, submetendo-se à injunção histórica.

A escrita memorialística exige o transcurso do tempo, o distanciamento dos eventos, o esquecimento, a lembrança. Para que a memória cumpra a sua função é necessário ter-se vivido. A revelação do eu pessoal requer certa auto-consumação no tempo, quando lembrar é preciso, e o narrador-poeta pode, então, consumar-se na chama da sua narração, entregando-se ao ato de anamnese. Se a história recupera o passado, o ato de recordar-se e dizer-se anula o tempo, passado e presente tornam-se unos, fundem-se à medida que o poeta se afasta da planície do esquecimento e ressuscita os mortos enquanto ilumina os vivos.

A poética da memória não se realiza apenas como um passaporte para o tempo pretérito, mas é uma singular possibilidade de que dispõe o poeta para romper as fronteiras do presente, que, então, se expandem e se alargam, reincorporando o passado como extensão de si mesmo.

A memória, considerada épica, em “O narrador”, por Walter Benjamin, tem o poder de favorecer a apropriação dos acontecimentos, e a compreensão quando eles se “desvanecem pelo poder da morte”(BENJAMIN, 1985, p.73). Possibilita ao poeta celebrar os feitos antigos e atualizá-los, realinhando fragmentos de vida num compósito de tempo em que o homem se vê uno,

---

23 Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

embora múltiplo e atemporal – o que foi, é e será: “O que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma ideia inspecionada por nosso espírito – é alargamento das fronteiras do presente” (CHAUÍ. In: BOSI, 1987, p. XVIII).

Expor-se à visitação do passado, por meio da palavra poética, é promover a reordenação de si mesmo, recolhendo trechos de vida que ameaçam soçobrar nas desagregações do corpo e do espírito que o tempo determina. O ato de relembrar não pode ser entendido como um simples devaneio ou ócio. Trata-se de um trabalho permanente sobre a imaterialidade do tempo, de um contínuo elaborar-se da matéria vital sujeita à reexperiência e à transformação. Lembrar, afirma Marilena Chauí ( In: BOSI, 1987, p.XVIII), “não é um reviver, mas re-fazer.”

Para Paul Valéry, o próprio indivíduo é um diálogo, ou seja, a situação existencial comporta uma situação linguística e comunicacional em que o **eu**, o **tu** e o **ele** estão em interlocução permanente no psiquismo humano. O emprego do **eu** representa a tentativa do autor de organizar suas divisões internas. Na autobiografia, o combinatório de pessoas gramaticais enunciadas articula a tensão entre a identidade e a diferença, encenando o sujeito histórico, dramático na sua natureza por conter o uno e o múltiplo, o que problematiza, sem dúvida, as relações entre a subjetividade do autor e do destinatário, este, igualmente multifacetado.

Tudo se passa como se, na autobiografia, nenhuma combinação do sistema de pessoas na enunciação pudesse de maneira satisfatória exprimir totalmente a pessoa. Ou antes, para dizer as coisas menos ingenuamente, todas as combinações imagináveis revelam, mais ou menos claramente, isto que é próprio da pessoa: a tensão entre a impossível unidade e a intolerável divisão, e a ruptura fundamental que faz do sujeito falante um ser fugidio.<sup>24</sup>

---

24 LEJEUNE, 1980, p.38 Tout se passe comme si, dans l'autobiographie, aucune combinaison du système des personnes dans l'énonciation ne pouvait de manière satisfaisante 'exprimer totalement' la personne. Ou plutôt, pour dire les choses moins naïvement, toutes les combinaisons imaginables révèlent plus ou moins clairement ce qui est le propre de la personne: la tension entre l'impossible unité et l'intolérable division, et la coupure fondamentale qui fait du sujet parlant un être de fuite.

O uso do **eu** confere ao texto uma aparência de significação unívoca e termina por mascarar as diversas “figuras”, criando a ilusão da unidade. O uso alternado de **eu** e **ele** tem a sua eficácia, pelo efeito de desmascaramento que produz. Se o **eu** oculta o **ele** e vice-versa, a oscilação entre um e outro revela a composição das fraturas do sujeito. Como um jogo de espelhos, o jogo de vozes reflete a expressão da impossível identidade.

A autobiografia deixa em suspenso questões teóricas de difícil solução. Entretanto, são relevantes para a constituição do gênero, entre outros índices, a identificação do sistema de pessoas gramaticais empregado, a forma pela qual esse sistema é decifrado e interpretado pelo leitor, o sentido de historicidade posto na obra e, ainda, o prestígio que a própria obra, do ponto de vista da duração, confere ao passado do autor ou aos fatos veiculados como experiência vivida, através das marcas explícitas no texto.

A poesia, muitas vezes, longe de refletir a coincidência entre o sujeito das representações e seu espelho- o eu, que é o objeto- faz-se o espaço no qual, ao formalizar as representações , o sujeito persuade o leitor de que as máscaras que usa são a expressão da própria face. Não se pode desconsiderar também, na produção de uma obra, a percepção do sujeito criador – o olhar do artista, que imprime modificações no mundo apreendido e cujos perceptos sofrem transmutações em função do ideal estético que o move.

Por outro lado, percepção e memória relacionam-se intimamente, as lembranças de fatos passados condicionam a visão do evento presente e nele se alojam. O que hoje os sentidos capturam conecta-se com as impressões e sensações conservadas no tempo e modelizadas segundo os caprichos da memória afetiva.

Dessa forma, presente e passado reenformam-se mutuamente. Se, por um lado, existem aproximações entre Memória e História, no sentido de aquela possibilitar a recuperação dos fatos decorridos, a escritura poética memorialística pode acirrar a diferença que envolve verdade poética e verdade histórica, uma vez que as imagens evocadas remetem muito mais à idealidade, a uma realidade mental ideal do que à realidade objetiva.

va, oscilando entre os impulsos e os desejos do inconsciente e a objetividade capturada pela força da razão. Independente da subjetividade do poeta, existe a ação obliterante do tempo, o esfumaçamento natural das imagens, determinando o esforço do indivíduo que resulta na sua recriação.

Entre perceber e sentir, esquecer, lembrar e a organização formal do texto - a sua tessitura, há um jogo íntimo e constante entre o véu e o espelho, o falar e o esconder, a ordem e a desordem. Essa ambiguidade, inerente à poesia, complica, sem dúvida, a tentativa de tipificação da poética memorialística que, no entanto, se configura como a possibilidade de, por meio da linguagem, o poeta criar-se a si mesmo e ao próprio real, emprestando-lhe novo significado, à medida que recorda e recupera o tempo vivido.

O cantar edificado nas paragens antigas que assomam à memória, se, de um lado, quer-se mímese da história, articulando fatos e feitos idos e vividos, com a pretensão de verdade, por outro, cumpre a sua função de modelizador do real, no duplo movimento que vai da história individual e social à literatura e ou desta à contingência do sujeito que a reconstrói.

Na esteira dessas reflexões é que aqui se examina a poesia memorialística de Carlos Drummond de Andrade, na qual o poeta inspeciona o passado como matéria-prima sujeita à reexperimentação, para que, retirados os despojos, os excessos de contingência histórica, possa redimensionar, através da poesia, a existência humana. À luz do memorialismo e da autorreferencialidade, busca-se aqui verificar as formas pelas quais o exercício poético logra recompor e reconstruir o sujeito, possibilitando que ele se visibilize, depois de submerso e objetivado em linguagem.

Em *Boitempo*, obra na qual Carlos Drummond de Andrade constrói um espaço poético memorialístico, publicada inicialmente em 1968 e reeditada nos anos 80, reunindo os livros *Boitempo*, *Menino antigo* e *Esquecer para lembrar*, há uma seção intitulada “O Menino e os Grandes”, na qual flagramos um conjunto de poemas que permite entrever o trânsito do menino Drummond não apenas pelo universo literário, mas por

diversos gêneros e suportes textuais. Nesse deslocamento pelo espaço textual escrito, Drummond vai desenhando o seu perfil e construindo a imagem de leitor que pretende legar aos seus próprios leitores.

Nascido em 1902, na cidade de Itabira, no interior de Minas Gerais, Drummond nela permanece até 1916, quando é conduzido pelos pais ao internato de padres alemães, o Colégio Arnaldo, em Belo Horizonte, só permanecendo, nesse estabelecimento, por quatro meses, devido a problemas de saúde. Em 1918, é novamente levado para o internato, desta vez, para o Colégio Anchieta, da Companhia de Jesus, em Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, instituição da qual é expulso, um ano depois, por “insubordinação mental”.

Segundo essas referências cronológicas, o deslocamento para o confinamento do jovem Drummond em instituições dos centros urbanos e metrópoles ocorreria a partir dos 14 anos, vivendo ele, portanto, a primeira infância e parte da adolescência na terra natal, durante o início do século XX, quando ainda predominavam fortes resquícios do regime escravocrata e patriarcal das famílias detentoras de propriedades no meio rural e semi-rural.

É nesse período de formação, de aprendizagem e de descoberta do mundo, tempo reconstruído por uma rede de metáforas e símbolos com os fios da memória, da poesia e da história, que pretendemos focalizar, particularmente a história de leitura de um dos poetas mais representativos da literatura nacional, buscando examinar os fragmentos discursivos que documentam a prática individual da leitura na infância e na adolescência, em um tempo e lugar específicos, em diálogo com o quadro mais amplo da leitura no país.

Pode-se rastrear, no discurso poético, o forte relacionamento do menino Drummond com a cultura escrita: quais eram suas leituras, os modos de ler, a posição do sujeito leitor diante do objeto lido, os espaços de leitura, as formas de acesso ao livro, o horizonte de expectativa diante dos textos escritos, os sentimentos que se apossaram desse leitor infante, as atitudes, os comportamentos e o significado do acervo constitutivo de

sua subjetividade, visto como significativo e, por certo, determinante do seu devir enquanto escritor e poeta. Aventa-se aqui a hipótese, inclusive, de que resida nessas primeiras incursões pelo universo sínico da escrita, pela via da leitura, os sinais da formação de um pensamento que se queria liberto das forças coercitivas, orientado para uma visão irônica e cética da vida, enfim, daquela “insubordinação mental”, que o libertou, um dia, da autoridade repressora dos padres e da Igreja, construindo os pilares nos quais edificaria sua obra poética.

A literatura, assim, afigura-se como um documento importante para compreender a personalidade do poeta, vista na sua singularidade, bem como os elos entre sua história de leitura e sua criação poética, permitindo que se identifique, na vivência infantil, o anúncio das possibilidades latentes do poeta, uma espécie de vaticínio e predestinação. Na cadência dos versos com que Drummond escreve o seu memorial de leitura, ao mesmo tempo, memorial de formação, um *bildungsroman* em forma de poema, podem-se extrair pistas para se compreender melhor a figura do leitor infantil, o processo de formação do leitor, as formas de apropriação da cultura escrita por crianças e jovens, temas que se inserem em um horizonte mais amplo, extrapolando os elos específicos que unem o poeta a seu contexto.

### **A inscrição do sujeito leitor na poética drummondiana**

O tempo passado se transfigura em linguagem poética, por meio dos trabalhos da memória, e a poesia de Carlos Drummond de Andrade revela seus vínculos com as experiências de leitura realizadas pelo poeta na infância. Desenham-se laços que atam não só diferentes estágios da existência, mas duas atividades que implicam habilidades diferentes- ler e escrever- mas que resultam indissociáveis na poética drummondiana.

Amarílio redige e ilustra com capricho  
o jornal manuscrito: é conto, é poema, é cor,  
que ele tira de onde? Incessante criador,  
de si mesmo é que extrai esse mundo de coisas.  
Nutro por Amarílio invejoso respeito.  
Por mais que me coloque em transe literário  
e force a mão e atice a chama de meu peito,  
não consigo imitá-lo. Em lugar de escritor,  
na confusão da idéia e do vocabulário,  
sou apenas constante e humilhado leitor

Primeiro Jornal<sup>25</sup>

No poema intitulado “Primeiro jornal”, Drummond confessa o fracasso das suas primeiras experiências de escrita literária e constrói sua imagem de leitor através de dois adjetivos: um, o termo “constante”, que encerra uma conotação positiva e outro –humilhado-que transmite uma idéia de rebaixamento, uma vez que toma como valor o “escritor” Amarílio, eficiente redator e ilustrador do jornal escrito a mão, que circulou na infância drummondiana. Ao inventariar, entre as suas leituras , o jornal manuscrito, simula, ao mesmo tempo, um furo inicial enquanto escritor, relegando-se para o segundo plano enquanto também leitor . Realiza, dessa forma, praticamente, uma dupla exclusão, ao afirmar um não saber e um saber que, no entanto, o coloca em um patamar menor, inferiorizado. Drummond enaltece e reverencia o redator e ilustrador Amarilio, pelo seu poder de criação, projetando, assim, uma imagem ideal de um personagem que termina por metaforizar o próprio Drummond no futuro, quando a sua posição de sujeito autor se define e se amplia de forma abissal, à medida que ele se torna reconhecido e consagrado como um dos maiores poetas da história literária do país.

---

25 DRUMMOND, 2006, p.245.

A expressão “humilde leitor” pode ser interpretada na chave do chiste, da leve ironia com seu eu de antigamente, ao rememorar seus primeiros esforços de firmar uma aliança com a cultura escrita e fincar raízes no território da criação literária, a qual, um dia, o alçaria ao panteon das letras nacionais, onde se instalaria de forma definitiva e de tal sorte que nós, seus “humildes leitores”, podemos agora parafraseá-lo, confessando igualmente o invejável respeito que nutrimos por Carlos Drummond de Andrade, bem como atribuir-lhe todos os epítetos e todas as formas de nomeação com que ele definiu Amarílio: “incessante criador, de si mesmo é que extrai esse mundo de coisas”. Amarílio talvez possa ser pensado aqui como o espelho no qual Drummond pôde um dia contemplar sua própria face, aquele outro eu em que o menino Drummond um dia viria a se transformar. Nesse jogo de duplos, o sujeito leitor drummondiano e o escritor se confundem nos traços da escrita poética que os redimem e os conformam.

A humilhação que se atribui, na verdade, termina por funcionar, no texto, como um expediente discursivo que projeta o poeta nas primeiras cenas de leitura e de experimentação da sua escrita criativa, capturando os momentos iniciais de um processo que resultaria no reconhecimento e no prestígio da sua produção poética. O que se apreende, na denegação de si como escritor e leitor, é, talvez, o começo de um longo embate - a luta com as palavras, que acompanharia o poeta por toda a vida.

Como se vê, o “humilhado leitor” se propõe, no passado rememorado, como “em lugar de”, no caso específico “em lugar de escritor”. Forja-se um mecanismo de substituição em que a leitura se revela como um desejo de escrita, uma forma de igualmente escrever e de o sujeito se inscrever no mundo da criação literária. Drummond revela-se, assim, um leitor potencialmente escritor, e um escritor que se concretiza pela atividade vicária da leitura. Evidencia que ler e escrever são tarefas que remetem uma à outra, que se complementam, portanto. A leitura ocupa o espaço do vazio e da falta que a linguagem do outro, expressa no “Primeiro Jornal”, supre, enquanto o gesto leitor drummondiano se nutre dos escritos alheios.

O poeta rememora a fruição do jornalzinho manuscrito rasurado por uma impossibilidade, mas também estimulada pelo enorme desejo do leitor de adquirir uma competência, um saber enquanto escritor. Trata-se, no caso, de um jornalzinho portador de contos, poemas e ilustrações, o que aponta para uma ambiência interiorana onde circularam textos literários de forma manuscrita, o que, certamente, limitava o acesso e restringia a sua recepção, lido por meninos que mantinham relação próxima com o(s) seus autor(es).

Drummond, e provavelmente outras crianças e adolescentes, liam o que Amarílio escrevia, leitor e autor mantinham uma proximidade entre si, no ato da produção e da recepção de textos, construindo-se um espaço de leitura para jovens iniciantes e produtores de texto sem a tutela dos adultos. O jornalzinho literário se constitui, como mostra o percurso do autor em questão, em interessante ferramenta no processo inicial de formação de leitor.

Haveria, no entanto, nas entrelinhas da lembrança drummondiana, interroga-se, uma hierarquia historicamente instituída entre os atos de criar e de ler, atribuindo-se uma certa superioridade ao sujeito criador em relação ao leitor? Esse tema abre um flanco de discussão pelo qual não se pretende enveredar, pois resultaria em vários sub-temas, comportando, por exemplo, reflexões sobre: o ato de escrever como prerrogativa masculina, em vários contextos sociais, em tempos não muito longínquos; a circulação de modelos teóricos centrados no autor ou no texto, que desconsideravam a figura do leitor, até o advento da visão sócio-interacionista e das novas concepções de leitura e abordagens teóricas, que conferiram ênfase à função do leitor e a sua atividade de produção de sentidos em diálogo com o autor e o texto, dentre muitas outras questões.

A preferência pelo termo “produção”, no campo discursivo da Teoria da Literatura deslocando idéias, de extração romântica, centradas no conceito de “inspiração e na “aura”, ou, talvez, “no transe literário” do artista, e remetendo à idéia de “produtividade” do texto, da escrita como um laborar contínuo, certamente neutraliza posições nas quais se inseriam “humildes

leitores”, estabelecendo equivalência de valor entre o escritor e seu leitor, este concebido como um co-autor da obra lida.

Um segundo poema de Drummond, intitulado “Iniciação literária”, incorpora-se à história de leitura do autor. Drummond reporta-se, nesse poema, às suas leituras infantis de uma obra literária e de um livro escolar. O poeta refere-se, então, a dois autores: Júlio Verne e Assis Brasil, rememorando experiências de leitura que se opõem.

Leituras!Leituras!

Como quem diz: Navios...Sair pelo mundo  
voando na capa vermelha de Júlio Verne.

Mas por que me deram para livro escolar  
a *Cultura dos Campos* de Assis Brasil?  
O mundo é só fosfatos - lotes de 25 hectares  
-soja-fumo-alfafa-batata-doce\_mandioca-  
pastos de cria-pastos de engorda.

Se algum dia eu for rei, baixarei um decreto  
condenando este Assis a ler a sua obra<sup>26</sup>.

Nesse poema, o antes “humilhado leitor” assume outra posição, a do leitor crítico, conferindo-se um lugar de poder sobre o objeto de sua experiência leitora. Na reconstrução do passado, ao debruçar-se sobre suas primeiras leituras literárias e escolares, o poeta confronta-as e o seu poema configura-se como um decreto de redenção da leitura ficcional e de condenação do livro didático e escolar.

O poeta alude a duas experiências de leitura bastante diferenciadas. O uso da linguagem referencial a que corresponde

---

26 DRUMMOND, 2006, p. 246

o texto informativo designa uma realidade imediata e provavelmente possui uma função pedagógica e educativa de preparação do jovem leitor para sua ação no campo, no mundo rural, quando o menino Drummond deleita-se com a fantasia, esquivando-se ao circuito fechado da experiência concreta do mundo da práxis. O menino sonha com o horizonte aberto por onde transita o vermelho tapete voador que o leva para terras distantes onde medram os signos da ilusão. O poema em questão testemunha a orientação de Drummond centrada no universo da literatura e configura um tipo de leitor, visto na sua singularidade.

Se a obra literária transforma-se em um navio ou em um tapete voador vermelho, no qual o poeta alça voo pelo mundo, entregando-se, com enorme prazer, à leitura de evasão e entretenimento, o livro de Assis Brasil, leitura escolar obrigatória, remete-o ao território imediato e pragmático, ao mundo objetivo, através da linguagem denotativa.

Trata-se, portanto, de compreender a posição de um leitor que, de posse de suas posições recepcionais do passado, emite juízo crítico sobre os diversos gêneros textuais a que teve acesso durante a infância. Dispõe, agora, de parâmetros e ferramentas de análise, que possibilitam um olhar retrospectivo, ao mesmo tempo distanciado e próximo da experiência infantil.

A realidade que o poeta prefere habitar é o mundo sínico da linguagem literária e não aquele que remete ao sistema de referências no qual a factualidade o insere. Drummond deseja o território em que medram as palavras poéticas, em lugar daquele onde se plantam as batatas, a soja, o fumo. O poeta não denega essa realidade, porém revela o lugar que a literatura ocupa na história daquele menino que se deleitou um dia com a leitura de Robinson Crusoé entre mangueiras, enquanto o pai campeava pelas matas do sem fim. Os elementos do mundo maravilhoso da literatura são muito mais familiares ao poeta do que os que conformam o seu contexto familiar, social e econômico.

Se o poema “Iniciação literária” equivale a uma sentença de condenação da obra de um certo Assis (e não de um ou-

tro, que certamente Drummond enalteceria), ao citar a *Cultura dos Campos*, a poesia integra-se à história dos livros escolares e didáticos que circularam, no caso específico, no interior de Minas Gerais, e da sua recepção pelos aprendizes, impedindo que esses livros se apaguem da memória, na medida em que fizeram parte dos rumos educacionais do país, podendo oferecer pistas para se compreender questões políticas e ideológicas que orientam a adoção de livros didáticos pelas instituições escolares em cada contexto e período histórico.

É importante perceber essa dupla face do jogo que o poema opera: ao tempo que renega o livro escolar, rasurando o relacionamento entre leitor e autor, o poeta elenca o conteúdo do livro e o nomeia, salvando-o, assim, do esquecimento. Mesmo desvalorizando a obra, o livro *Cultura dos Campos* equivale a uma constelação de signos que se inscreve no poema, o qual, por essa via, o redime.

Dessa forma enviesada, Drummond traz à lume o livro do líder político, escritor e produtor rural, nascido no Rio Grande do Sul, Joaquim Francisco de Assis Brasil, impresso em Lisboa em 1898 e reeditado, com revisões, pela Sociedade Brasileira da Agricultura, contendo noções gerais de agricultura e de cultivos mais urgentes no Brasil. A circulação da obra como leitura obrigatória aponta para as relações entre os compêndios escolares e os interesses políticos nacionais, no caso específico, durante a primeira República do Brasil, quando a economia se baseava na lavoura e na pecuária.

Mesmo pela clave da ironia, *Cultura dos Campos* foi um dos títulos de leitura inventariados, uma vez que, apesar da rejeição, o livro destinado ao ensino contribuiu para a formação leitora do menino Drummond, integrando-se ao seu repertório pela via do espaço escolar.

Ao recuperar suas leituras antigas, o poeta tangencia várias questões pertinentes à discussão sobre a formação do leitor, colocando em relevo a importância e o significado da literatura nesse processo, por oferecer uma resposta ao desejo de fantasia do menino, provocando-lhe sensações de prazer, alegria e entusiasmo, das quais a repetição exclamativa da palavra “leitura”

no início do poema faz-se índice. Desenha-se aí o perfil do leitor literário e a afinidade eletiva de Drummond com textos que estimulassem o seu imaginário, transportando-o para novas paragens e outros espaços.

O modo como o poeta se refere aos livros, indicando sua posição diante dos objetos de leitura, fornece as premissas da figuração de si não só como leitor, mas como um sujeito singular, com suas ideias, sua forma de pensar, seu caráter, que se representa nesse tipo de relação que mantém com os textos.

Como se vê, o antes “humilhado leitor” investe-se agora de um duplo papel: o leitor crítico, que rebaixa o autor Assis Brasil, e o escritor que se apropria da imagem do leitor que foi para transformá-la em figura literária, a matéria mesma da poesia.

A fascinação de Drummond pela obra de Júlio Verne – “vendo na capa vermelha de Júlio Verne” - e as impressões que ficaram das primeiras leituras literárias é compartilhada por outros memorialistas em várias partes do país, a exemplo de José Maria de Albuquerque ,político e professor, nascido em Pernambuco, em 1885, conforme se vê no trecho a seguir:

As primeiras leituras de Júlio Verne alargavam-me por mundos exóticos ou ignotos a curiosidade ecumênica. Como seria a China, o fundo dos mares, o centro da Terra, a Lua? Creio que por aquela época, li também as Viagens de Gulliver e Robinson Crusoé, em edições populares: novos convites ao insaciável viajante...

Não mais contente com as terras desconhecidas, descobria, pequeno discípulo do herói de Defoe, novas águas desertas do Pacífico. Batizava-as, povoava-as, civilizava-as...<sup>27</sup>

Também Lima Barreto, escritor nascido no Rio de Janeiro em 1881, em seu livro póstumo e inacabado, *O cemitério dos vivos*, refere-se ao lugar que a obra de Júlio Verne ocupou na sua iniciação literária , oferecendo detalhes sobre a forma de acesso à obra, preço, local, dia, a mediação do pai, o modo de ler e o efeito da leitura sobre ele .

---

27 BELO, 1958, p.25,

A minha literatura começou por Jules Verne, cuja obra li toda. Aos sábados, quando saía do internato, meu pai me dava uma obra dele, comprando no Daniel Corrazzi, na Rua da Quitanda. Custavam mil-réis o volume, e os lia, no domingo todo, com afã e prazer inocente. Fez-me sonhar e desejar saber e deixou-me na alma não sei que vontade de andar, de correr aventuras, que até hoje não morreu, no meu sedentarismo forçado na minha cidade natal. O mar e Jules Verne me enchiam de melancolia e de sonho.

Não gostava muito das viagens fantásticas, como à lua, ou que tivessem por entrecho uma coisa inverossímil, como no *País das Peles*; assim mesmo apreciava o *César Cascabel* e a *Viagem ao Centro da Terra*. Do que mais gostava, eram aquelas que se passavam em regiões exóticas, como a Índia, a China, a Austrália; mas, de todos os livros, o que mais amei e durante muito tempo fez o ideal da minha vida foram as *Vinte Mil Légulas Submarinas*. Sonhei-me um Capitão Nemo, fora da humanidade, só ligado a ela pelos livros preciosos, notáveis ou não, que me houvessem impressionado, sem ligação sentimental alguma no planeta, vivendo no meu sonho, no mundo estranho que não me compreendia a mágoa, nem me debicava, sem luta, sem abdicação, sem atritos, no meio de maravilhas.<sup>28</sup>

O depoimento de Drummond soma-se, assim, a muitas outras vozes que aludem à enorme recepção no Brasil das traduções e adaptações da obra do escritor francês do século XIX, Júlio Verne, pioneiro no gênero ficção científica, que contribuiu para formar gerações de leitores com as suas histórias: *Cinco semanas em um balão* (1863), *Viagem ao Centro da Terra*, *Vinte mil léguas submarinas*, *A volta ao mundo em 80 dias*, dentre outras, narrando aventuras fantásticas e extraordinárias com detalhes minuciosos e referências geográficas e culturais. A evocação da capa vermelha do livro de Júlio Verne por Drummond mostra como o aspecto material do livro, seu formato, cores, cheiros ficam impregnados na memória afetiva do sujeito que lembra, trazendo as antigas sensações de prazer e influenciando o gosto do leitor.

---

28 Disponível em [pt.wikisource.org/wiki/Ocemitériodosvivos/I/VIII](http://pt.wikisource.org/wiki/Ocemitériodosvivos/I/VIII) -. Acesso em: 9 de abril de 2012..

No século XIX, no Brasil, o desenvolvimento do parque editorial gráfico, a organização de um sistema de produção e circulação de livros e a preocupação com a escolarização vão contribuir para que obras literárias e os manuais escolares sejam editados no contexto brasileiro, sobretudo através de editoras e livrarias francesas, sediadas no Rio de Janeiro, como é o caso da Garnier, que contribuiu para a difusão da produção de Júlio Verne em edição nacional.

A literatura estrangeira, em grande parte traduzida e adaptada para crianças por Carlos Jansen, com a temática da viagem, na qual se incluem o francês Júlio Verne, (século XIX), o irlandês Jonathan Swift (século XVIII) e inglês Daniel Defoe (século XVIII),, ofereceu um forte lastro para a formação sobretudo de jovens leitores do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, no Brasil, possibilitando o deslocamento, o “sair pelo mundo”, o alargar da curiosidade ,a expansão do desejo pelo desconhecido e o fortalecimento do imaginário dessas gerações, muitas vezes circunscritas a espaços e contextos com fronteiras bastante limitadas e restritivas. Inúmeras traduções e adaptações ainda frequentes em nosso século, e o diálogo da indústria cinematográfica com a obra de Verne têm garantido a fruição e o deleite dessa literatura universal mesmo em nossos dias.

Convém lembrar que, na segunda década do século XX, surgiria no campo da literatura infantil e juvenil, o fenômeno Lobato, o furacão da Botocundia, como já foi chamado, e sua saga *O Sítio do picapau amarelo*, redesenhando a história cultural da leitura infantil e juvenil do país, que então se nacionalizava e se modernizava, sem, no entanto, produzir a exclusão dos textos clássicos universais, com os quais inclusive Lobato passa a dialogar em suas obras, através da prática intertextual.

A presença de Lobato na cena brasileira vai ser decisiva no destino das crianças e jovens leitores não somente pela riqueza do universo criado ou pelas marcas de brasiliade nele impresso, mas também pelo seu trabalho como editor à frente da Companhia Editora Nacional e distribuidor de livros em território nacional.

Carlos Drummond de Andrade, após transitar por suportes textuais como o jornalzinho literário, o livro literário e o livro escolar, anuncia-se como leitor de uma revista: *O Tico-Tico*, que confere a ele, e ao igualmente assinante Luís Camilo, um poder e um saber advindos de um conhecimento que os outros meninos não possuíam, encontrando-se excluídos da comunidade imaginada dos leitores de *O Tico-Tico*.

O leitor que antes se projetava na cena de leitura como “humilhado”, vai, durante a escrita da sua história de leitura, ocupando o lugar de autoridade e de importância que o ato de ler e a posse de objetos de leitura lhe concedem. Agora, Drummond assume a figuração de um orgulhoso leitor, ou simula sê-lo, por privar da companhia dos personagens da revista que alimentaram, durante longo tempo, o imaginário da infância nacional, e por ser proprietário desse bem material e do capital cultural e simbólico que ele gerava. Por esse expediente, representa o valor enorme e inesquecível que a revista *O Tico-Tico* teve na vida das crianças e jovens até o seu desaparecimento.

Somos os leitores do Tico-Tico  
Somos importantes, eu e Luís Camilo,  
Cada um em sua rua,  
Cada um com sua revista,  
O que um sabe, o outro sabe,  
Ninguém sabe mais do que sabemos,  
É nossa propriedade Zé Macaco.  
Jagunço vai latindo a nosso lado  
E kaximbown nos leva  
Convidados especiais ao Pólo Norte.  
Nossa importância dura até dezembro.  
Temos assinaturas anuais.  
(Assinantes) <sup>29</sup>

---

29 DRUMMOND, 2006, p.248

Refere-se Drummond, nesse poema, a uma leitura compartilhada com um amigo. O poeta inclui um cúmplice na sua aventura leitora, com quem divide igual modo de ler, mesmo que, de forma solitária e em espaços separados, evidenciando o processo de identificação, projeção e desdobramento que os textos desencadeavam no leitor infantil. O acesso à revista semanal pelo menino-poeta se dava por assinatura anual, o que representava uma leitura constante, uma fruição sequenciada, mas cuja interrupção se anuncjava pela própria forma de aquisição, certamente mediada pelos adultos, relativizando, por ser transitória, a suposta importância dos seus leitores, diante dos excluídos dessa experiência.

No espaço poético, por onde desfilam Zé Macaco, o cachorro Jagunço e Kaximbown, documentam-se, a partir de dois leitores exemplares, a circulação, a forma de distribuição e a formidável recepção pela população infantil da revista lançada em 1905. “Somos os leitores do Tico-Tico”, afirma Drummond, verso que metaforiza o orgulho, a fascinação e o encantamento de gerações de leitores, tanto daqueles representativos das letras nacionais, a exemplo de Ledo Ivo, Lygia Fagundes Telles, Gilberto Freyre, Érico Veríssimo, como dos que permaneceram no anonimato, até que os quadrinhos americanos e os super-heróis começassem, nas décadas de 30 a 50, a serem publicados de forma massiva no Brasil.

A revista nacional, lançada pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva, contendo cores, humor, entretenimento, narrativas literárias, desenhos e diversas expressões culturais, de calcada em modelos franceses e quadrinhos americanos, mas com traços de brasiliade, se popularizou no país, provocando o deslumbramento de crianças e adultos de várias classes sociais, com uma tiragem que chegou a quase 100 mil exemplares. Resistiu até 1962, quando “a ingenuidade e o encantamento começaram a perder espaço para as aventuras heróicas e maniqueístas dos superseres, retrato de uma nova época em um mundo em ebulição”, conforme reflete o professor Henri-

que Magalhães, no artigo “O Tico-Tico: cem anos de encantamento”.<sup>30</sup>

Drummond se refere, no poema que se segue, intitulado FIM, à publicação do desfecho do romance Robinson Crusoé, na revista *O Tico-Tico*, revelando o seu pesar por ter que se despedir da narrativa de Daniel Defoe. Depreende-se, então, que a revista semanal contribuiu muito para a divulgação, de forma seriada, em território nacional, da aventura robsoniana, mantendo o suspense e atiçando o desejo dos jovens de prosseguirem na sua leitura em busca da solução da trama romanesca.

Pode-se, igualmente, imaginar o caminho inverso: a publicação do clássico universal de Defoe teria contribuído para ampliar a recepção da revista pelos meninos, garantindo a adeusão do leitor infantil, como se pode inferir dos versos em que Drummond explicita os efeitos do texto na sua subjetividade. O menino-poeta, durante a aventura leitora, adiciona à materialidade do texto as suas lágrimas, elementos do corpo afetado do leitor, revelando um ato de leitura encarnado por gestos, sentimentos e emoções que se imprimem no corpo mesmo da página lida.

Por que dar fim às histórias?  
Quando Robinson Crusoé deixou a ilha,  
Que tristeza para o leitor do Tico-Tico.  
Era sublime viver para sempre, com ele e com Sexta-Feira,  
Na exemplar, na florida solidão,  
Sem nenhum dos dois saber que eu estava aqui.  
Largaram-me entre marinheiros-colonos,  
Sozinho na ilha povoada,  
Mais sozinho que Robinson, com lágrimas  
Desbotando a cor das gravuras do Tico-Tico.<sup>31</sup>

---

30 Disponível em: [www.universohq.com/quadrinhos/2005/ticotico.cfm](http://www.universohq.com/quadrinhos/2005/ticotico.cfm). Acesso em 9 de abril de 2012.

31 DRUMMON, 2006, p.247

E para chegar ao fim do exame dos textos poéticos autobiográficos de Drummond, imprimindo as marcas da própria experiência leitora, recorta-se o poema “Biblioteca Verde”, no qual o poeta evoca a Biblioteca Internacional de Obras Célebres, formada por 24 volumes, revelando a forma pela qual as obras eram adquiridas, o longo percurso para chegarem ao leitor interiorano, superando distâncias e obstáculos, o espaço da leitura, as interdições do adulto ao gesto leitor da criança e, sobretudo, o enorme prazer obtido ao tomar posse do objeto desejado.

No livro *Herdando uma biblioteca* (2004), o autor Miguel Sanches Neto expõe sua orfandade por não haver herdado uma biblioteca paterna. Lamenta-se diante dessa ausência, dessa falta, considerada grave para a sua formação de escritor. Drummond não se refere a nenhuma biblioteca como herança, mas evidencia como, em operação inversa, é o menino que vai constituir a biblioteca paterna, invertendo o percurso do legado. É o poeta que, durante a sua infância, no espaço doméstico, oferece aos familiares adultos a imagem de leitor e funda o arquivo.

Papai, me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres.  
São só 24 volumes encadernados  
em percalina verde.  
Meu filho, é livro demais para uma criança.  
Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.  
Quando crescer eu compro. Agora não.  
Papai, me compra agora. É em percalina verde,  
só 24 volumes. Compra, compra, compra.  
Fica quieto, menino, eu vou comprar.  
Rio de Janeiro? Aqui é o Coronel.  
Me mande urgente sua Biblioteca  
bem acondicionada, não quero defeito.  
Se vier com um arranhão recuso, já sabe:  
quero devolução de meu dinheiro.  
Está bem, Coronel, ordens são ordens.  
Segue a Biblioteca pelo trem-de-ferro,  
fino caixote de alumínio e pinho.  
Termina o ramal, o burro de carga  
vai levando tamanho universo.  
Chega cheirando a papel novo, mata  
de pinheiros toda verde. Sou

o mais rico menino destas redondezas.  
(Orgulho, não; inveja de mim mesmo)  
Ninguém mais aqui possui a coleção  
das Obras Célebres. Tenho de ler tudo.  
Antes de ler, que bom passar a mão  
no som da percalina, esse cristal  
de fluida transparéncia: verde, verde.  
Amanhã começo a ler. Agora não.

Agora quero ver figuras. Todas.  
Templo de Tebas. Osíris, Medusa,  
Apolo nu, Vênus nua... Nossa  
Senhora, tem disso nos livros?  
Depressa, as letras. Careço ler tudo.  
A mãe se queixa: Não dorme este menino.  
O irmão reclama: Apaga a luz, cretino!  
Espermaceté cai na cama, queima  
a perna, o sono. Olha que eu tomo e rasgo  
essa Biblioteca antes que pegue fogo  
na casa. Vai dormir, menino, antes que eu perca  
a paciência e te dê uma sova. Dorme,  
filhinho meu, tão doido, tão fraquinho.

Mas leio, leio. Em filosofias  
tropeço e caio, cavalgo de novo  
meu verde livro, em cavalaria  
me perco, medievo; em contos, poemas  
me vejo viver. Como te devoro,  
verde pastagem. Ou antes carruagem  
de fugir de mim e me trazer de volta  
à casa a qualquer hora num fechar  
de páginas?

Tudo que sei é ela que me ensina.  
O que saberei, o que não saberei  
nunca,  
está na Biblioteca em verde murmúrio  
de flauta-percalina eternamente.<sup>32</sup>

Drummond celebra a famosa coleção, ilustrada, capa de tecido verde, cuja materialidade física impressionou seus sentidos, e que teria recebido do pai fazendeiro. Publicada por volta de 1912 pela Sociedade Internacional, Lisboa, Rio de Janeiro, São Paulo, Londres, Paris, com 12.288 páginas, a coleção, ins-

---

32 DRUMMOND, 2006, p.250

pirada no modelo inglês da The International Library of Famous Literature, reunia poesia, humorismo, romance, filosofia, história, oratória, biografia, religiões, viagens, artes e ciências, história, dentre outras áreas, mas diferente da similar inglesa por trazer maior representação de autores de língua portuguesa, com textos de Machado de Assis, Eça de Queirós, Camões, dentre outros.

O escritor Lima Barreto, em suas memórias, ao inventariar suas leituras realizadas em um hospital psiquiátrico, também relaciona a enciclopédia, referindo-se ao “ensejo de ler” proporcionado por um dos volumes.

Às vezes, para variar, ia até lá e pegava ao acaso um volume da *Biblioteca Internacional de Obras Célebres* e lia. Foi aí que se me ofereceu pela primeira vez o ensejo de ler uma carta de Heliósa e a biografia de Abelardo, por Lewis, o célebre biógrafo de Goethe e amante não menos célebre de George Eliot.<sup>33</sup>

Apesar das diferenças das etapas de vida, das condições existenciais, da contingência pessoal, dos modos de ler, das formas de acesso, dos lugares às vezes inusitados nos quais os livros se tornaram disponíveis, pode-se perceber como as práticas de leitura, na infância ou na vida adulta, documentadas pela literatura memorialística, fornecem elementos para se compreender a história da leitura no Brasil, no caso específico, no período da primeira República, revelando identidades no repertório de leitura e um lastro comum na formação da inteligência nacional, em um momento em que o Rio de Janeiro constituía-se o polo difusor da cultura impressa.

O leitor voraz e contumaz desenhado pelo filtro das lembranças, em *Boitempo*, surpreende e impressiona pelo forte vínculo estabelecido por Drummond com o ato de ler desde a sua tenra idade, em um ambiente desprovido de um vínculo mais estreito com a linguagem escrita, como revelam cenas fa-

---

<sup>33</sup> Disponível em: [pt.wikisource.org/wiki/O\\_Cemitério\\_dos\\_Vivos/I/VIII](http://pt.wikisource.org/wiki/O_Cemitério_dos_Vivos/I/VIII)  
-Acesso em: 9 de abril de 2012.

miliares fixadas em seus poemas. O poeta, nessa figuração de si como leitor, projeta um menino que, de forma solitária, não apenas vai tomando posse e garantindo a sua inserção no mundo letrado, mas redimensiona a sua infância como um espaço-tempo mítico e poético de imersão na cultura literária e na aprendizagem da herança humanística universal.

O mundo dos livros seria o habitat natural de Carlos Drummond de Andrade, a sua “verde pastagem”, e o infantil representado nos poemas equivale aos primórdios da sua intensa vida intelectual, o momento inaugural da aquisição do legado histórico e literário transmitido pelo campo textual, que desbordaria, um dia, para a sua atividade como escritor e poeta, na busca incessante de antigas sonoridades, daquele “verde murmúrio de flauta” que, pela via da poesia, as palavras descerram.

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo**: menino antigo. Rio de Janeiro, Record, 2006.
- BELO, José Maria. **Memórias**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1958.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas I).
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo, EDUSP, 1987.
- COUTINHO, Maria Antônia Ramos. **O canto de Mnemosyne**: as relações entre poesia e sujeito empírico.1994. Dissertação. ( Mestrado em Letras). Salvador, Universidade Federal da Bahia,1994.
- LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Ed. Du Seuil, 1975.

NETO, Miguel Sanches. **Herdando uma biblioteca.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

REVISTA DO CENTRO DE ESTUDOS PORTUGUESES.  
Belo Horizonte:Faculdade de Letras da .Universidade Federal  
de Minas Gerais, v.26, n.35, (jan.-jun.), 2006.

### Websites

[www.universohq.com/quadrinhos/2005/ticotico.cfm](http://www.universohq.com/quadrinhos/2005/ticotico.cfm). Acesso em: 9 de abril de 2012

[pt.wikisource.org/wiki/O\\_Cemitério\\_dos\\_Vivos/I/VIII](http://pt.wikisource.org/wiki/O_Cemitério_dos_Vivos/I/VIII).  
Acesso em 9 de abril de 2012.



## 5| Zito e Guimarães Rosa: quando narrar é reviver

Márcia Rios da Silva<sup>34</sup>

O Zito bateu berrante  
que a terra estremeceu  
O Bindoia canto um verso  
Que o povo entristeceu  
adeus dotor João Rosa  
o senhor vai me desculpar  
voce segue a tua viagem  
e nós vamo voltar<sup>35</sup>

Das inúmeras narrativas de cunho biográfico, tecidas em torno de João Guimarães Rosa, destaco os relatos de uma entrevista, de João Henrique Ribeiro, mais conhecido como seu Zito, um dos vaqueiros que conviveu com o escritor mineiro e desse convívio guarda muitas histórias para contar. Na entrevista, concedida a João Correia Filho e publicada na revista *Cult* (2001), em dossier dedicado a Guimarães Rosa, delineia-se um “retrato” do próprio Zito e do escritor, uma espécie de escrita biográfica. Ganha relevo nos relatos, nesse universo narrado, a sua amizade com Guimarães Rosa, bem como a viagem que ambos fizeram em 1952, pelo sertão mineiro, acompanhados de sete vaqueiros, tangendo uma boiada com um pouco mais

---

34 Profa. Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

35 As duas estrofes, anotadas nos “Cadernos de João Henrique Ribeiro, seu Zito”, estão publicadas na Revista *Cult*, fev. 2001, nº. 43.

de 300 cabeças de gado. Nesse périplo, seu Zito assume o ofício de guia e cozinheiro da tropa.

Entre o vivido e o narrado, Zito tece uma narrativa que expõe sua vivência com o autor de *Grande sertão: veredas*, compondo uma imagem de si, ao tempo em que constroi uma imagem singular desse escritor, o que coloca o vaqueiro no papel de biógrafo, ainda que não autorizado pelas instâncias de legitimação forjadas pelo campo erudito. No intuito de ensaiar uma interpretação da tessitura desse escrito biográfico, trançando-a com outros fios de histórias sobre Guimarães Rosa, torna-se importante situar a perspectiva de leitura aqui eleita, a da crítica biográfica, tomando como ponto de partida o pressuposto de que as narrativas biográficas são *constructos* sociais. Trazem, portanto, a marca da ficcionalidade.

No âmbito dos estudos literários contemporâneos, a crítica biográfica emerge como uma vontade de interpretar histórias de vidas de escritores, suas vivências, pessoais ou profissionais, direcionamento que vai enfraquecer, positivamente, a perspectiva do método biográfico tradicional, de base positivista e determinista, que privilegiava a figura do autor e a relação de causa e efeito entre vida e obra, na busca da verdade sobre o biografado. Ao contrário, por aquele direcionamento, serão promovidas novas aproximações e embaralhamentos de dados e informações, minimizando o lugar do autor, no sentido de entender a literatura como uma prática cultural.

Assim, ao se constituir narrativas biográficas, buscam-se agora textos tidos como laterais à prática da escrita literária – diários, documentos vários, correspondências, anotações, rascunhos, material iconográfico etc –, o que possibilita a “construção de pontes metafóricas entre o fato e a ficção”, ao tempo em que se “expande o feixe de relações culturais” (SOUZA, 2002, p. 111). Desloca-se nesse movimento a centralidade do autor, visto na história da biografia como consciência plena, “elemento que dá unidade à pluralidade de máscaras, narradores, enunciados” (HOISEL, 2006, p. 36).

Em tal história, o foco na figura do autor pode ser apreendido através de

[...] alguns procedimentos que sustentam o fetiche institucional da biografia, como diálogos, entrevistas – importância da voz, da palavra como ideal da presença viva – manifestações institucionais, encontro com leitores, depoimentos através do rádio. Como suas palavras, o corpo do escritor, ou melhor, suas máscaras, costumes, são objeto de reprodução selecionada, retocada, difundida. As descrições biográficas salientam a importância dos cenários e paisagens que têm ligação com aspectos da produção literária. A imagem e a vida do autor tornam-se, assim, meios para promover seus livros e a condição mesma para a explicação de seu texto. O sentido da obra está fora da sua linguagem, é anterior e exterior à sua estrutura. (HOISEL, 2006, p. 36-37).

Na contramão dessa perspectiva do século XIX, Hoisel postula a ideia de uma escritura biográfica, no momento em que se instaura “um campo do saber marcado pela preocupação com a linguagem, o sujeito, seu estatuto, suas formas de produção e estruturação” (HOISEL, 2006, p. 9), ângulo de estudo apoiado em Roland Barthes, Jacques Derrida, Michel Foucault, Maurice Blanchot e Marcelin Pleynet.

Por essa chave interpretativa, a autora analisa *Grande sertão: veredas* como uma escritura em que o sujeito se dramatiza. Portanto, mais do que gênero historiográfico e gênero literário, “biografia” e “drama”<sup>36</sup> são marcas, “são forças que atuam, que acionam a produção dos signos na cena da escritura, onde o sujeito se representa, dramatiza-se” (HOISEL, 2006, p. 11-12).

Assim, abalada a centralidade do autor, novos sujeitos entram em cena, como autores de escritas biográficas, tomadas aqui como textos ficcionais, por compreenderem processos de seleção e combinação de elementos da realidade, seja ela psíquica, social ou histórica, o que elimina a oposição entre fato e ficção. De acordo com Wolfgang Iser, os textos ficcionais não se opõem aos textos factuais, não são “de todo isentos de realidade”: “contêm elementos do real, sem que se esgote na descrição deste real”. Como “o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma”, é, “enquanto fingida, a preparação de um imaginário” (ISER, 1983).

---

36 Grifos da autora.

Um texto ficcional guarda muita realidade, de ordem social, sentimental e emocional. Tais realidades não são ficções nem se convertem nelas ao entrarem nos textos ficcionais, pois não se repetem por efeito de si mesmas. Entendendo o texto literário como um modo de tematizar o mundo, para Iser esse modo não está dado *a priori*. Portanto, é preciso que seja implantado, para se impor, o que “não significa imitar as estruturas de organização previamente encontráveis, mas sim decompor”. (ISER, 1983).

Na decomposição ocorrem as seguintes operações: a seleção e a combinação. A seleção “é uma transgressão de limites na medida em que os elementos acolhidos pelo texto agora se desvinculam da estruturação semântica ou sistemática dos sistemas de que foram tomados. Isso vale tanto para os sistemas contextuais, quanto para os textos literários a que os novos textos se referem”.

“Suprimir, complementar, valorizar” vêm a ser, segundo Iser, operações básicas da “produção de um mundo”. A seleção encontra sua correspondência intratextual na combinação – outra operação e transgressão de limites, dos elementos textuais –, “que abrange tanto a combinabilidade do significado verbal, o mundo introduzido no texto, quanto os esquemas responsáveis pela organização de personagens e ações”. (ISER, 1983, p. 384-416). Por esse prisma, na construção de narrativas biográficas, tidas como textos da memória, os dados referentes à vida real são passíveis de embaralhamento, posto que aí também ocorrem dois processos: lembrança e esquecimento.

Tal perspectiva contribui para que se dissipe uma ilusão biográfica, de que fala, e questiona, o sociólogo francês Pierre Bourdieu. Ainda, elimina-se a compulsão à busca de uma totalidade e verdade na construção das narrativas – muito comum quando se recorre ao método das histórias de vida –, passando-se a conceber o gênero biográfico como ficção. Segundo Bourdieu, os pesquisadores que utilizam o método das histórias de vida entendem a noção de identidade “como constância a si mesmo de um ser responsável, ou seja, previsível ou pelo menos inteligível”, oposto ao ‘sujeito fracionado, múltiplo’, da realidade (BOURDIEU, 1996).

Pode-se conferir riqueza à construção de biografias se for abandonada a ilusão de que a vida, como supõe o senso comum, é uma sucessão de acontecimentos lineares, “um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser aprendido como expressão unitária de uma “intenção” subjetiva e objetiva de um projeto: [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 74).

Para esse pensador, há um pacto entre o sujeito e o objeto da biografia em “aceitar o *postulado do sentido da existência* contada (e, implicitamente, de qualquer existência)” (BOURDIEU, 1996, p. 74), num esforço para que o relato biográfico venha a ter coerência e lógica, o que os torna “um *ideólogo de sua própria vida*”<sup>37</sup>, ainda que artificialmente.

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como a narrativa coerente de uma seqüência significativa e coordenada de eventos, talvez seja ceder a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. (BOURDIEU, 1996, p. 76).

Ainda com o sociólogo francês, o romance moderno vem romper com a ilusão de que se é possível elaborar histórias de vida sequenciadas, lineares, como uma sucessão de acontecimentos. Com isso, denuncia o “arbitrário da representação tradicional do discurso romanesco como história coerente e totalizante e da filosofia da existência em que essa convenção retórica implica”. (BOURDIEU, 1996, p.76).

Feitas essas considerações, importa assinalar que o biógrafo é entendido aqui como um narrador de histórias de vidas, aquele que trama um texto ficcional. Desse modo, vai puxando múltiplos fios para trançar muitas histórias, “em que se cruzam as informações e a vivência pessoal daquele que se introduz como sujeito, ainda que fragmentado, do discurso”, segundo Eneida Souza, ao tratar da atitude do pesquisador frente à leitura do arquivo de um escritor. Tal leitura “revela ainda o trabalho anterior da escrita como bricolagem” (SOUZA, 1998, p. 85).

---

<sup>37</sup> Grifos do autor.

Em vista disso, deve-se abandonar o pressuposto de que as biografias são textos que trazem a experiência da vida como unidade e totalidade. Antes, devem ser tomadas como instantâneos fotográficos, fragmentos de narrativas ou biografemas, segundo Roland Barthes: “gosto de certos traços biográficos que, na vida de um escritor, me encantam tanto quanto certas fotografias; chamei esses traços de ‘biografemas’” (BARTHES, 1984, p. 51).

Dito isso, é por essa perspectiva que busco me aproximar dos relatos do vaqueiro Zito em sua entrevista à Revista *Cult*, no intuito de entender o movimento de narrar-se e de narrar o outro. Ao falar de sua convivência com Guimarães Rosa, Zito produz biografemas, compondo retratos: de si e do escritor.

O seu depoimento a João Correia Filho, carregado de entusiasmo, reveste-se, em sua singeleza, de uma grande riqueza por seu valor cultural. Nessa narrativa, encontram-se “instantâneos fotográficos” do escritor de *Grande sertão: veredas*, compondo uma malha textual que, em sintaxe exuberante, expõe uma face do homem letrado em suas andanças pelo universo rural do Brasil. Correia Filho ressalta que o vaqueiro Zito “guarda com orgulho os jornais da época, os quais trazem sua foto ainda jovem ao lado do escritor”.

Na entrevista ao jornalista, Zito declara que é sempre procurado para falar de sua amizade com Guimarães Rosa, da experiência desse convívio com o escritor, chegando a confessar o seguinte:

Vem sempre um povo aqui pra conversar, eu converso. Mas eu não lembro muita coisa. Se for uma pessoa que eu gosto, eu lembro, se não for, eu não tô lembrado de nada. Mas eu gosto de falar do Rosa. Ele queria me levar pro Rio de Janeiro, ele dava lugar pra eu morar, ele pagava meu estudo. Mas na época eu preferi não ir, queria era ser vaqueiro.

Na constituição de uma memória, tecida entre lembrar e não estar “lembrado de nada”, Zito, vaqueiro poeta e batedor de berrante, coloca-se como um narrador privilegiado, tal qual

o narrador tradicional, na acepção de Walter Benjamin (1987), por ter vivido com o famoso escritor mineiro.

Pelos fortes laços de amizade com Guimarães Rosa, Zito tem muitas histórias para contar, e o sucesso de tal empreitada dependerá da simpatia que estabelece com os interlocutores, visto que boa parte deles, certamente, não faz parte do universo rural, e as conversas perdem o seu caráter de espontaneidade, dada a artificialidade da situação. É como se a presença de interlocutores estranhos viesse ameaçar ou romper uma cadeia de narradores que passam a constituir uma memória. Esta “tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si” (BENJAMIN, 1987, p. 211).

No depoimento, Zito deixa sempre entrever o grau de autenticidade de seus relatos, posto que é um narrador que viveu uma experiência, como a da viagem pelas veredas dos Gerais, “por mais de 40 léguas sertão adentro”, em companhia do escritor, servindo-lhe de guia, papel de grande relevância, principalmente para o “doutor” Guimarães, cuja trajetória pessoal o distanciou das práticas sociais do mundo rural.

Durante a viagem, Zito se torna uma fonte segura e preciosa de informações para Rosa, como se pode constatar no relato, *a posteriori*, do vivido. Ao ser entrevistado, fala dos preparativos da viagem, dos episódios ocorridos, das intempéries do percurso, dos momentos de alegria e das surpresas boas vivenciadas com o escritor e os demais vaqueiros.

A experiência da viagem ao sertão de Minas Gerais vai servir de matéria-prima para que Guimarães Rosa, que já havia publicado *Sagarana* em 1946, escreva seus romances. Durante a viagem que veio a se tornar famosa, o escritor fez anotações em cadernetas, que passaram a constituir o seu acervo, arquivado no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, as quais estão reunidas em dois diários, intituladas por Rosa como “A Boiada 1” e “A Boiada 2”.

Segundo a pesquisadora Marília Rothier Cardoso, nesses cadernos de notas, tidos como prototextos do escritor, podem-se encontrar “as peculiaridades do trabalho de questionar a modernidade a partir de suas manifestações periféricas” (CAR-

DOSO, 2009, p. 317). Em seu entendimento, as cadernetas das “Boiadas” guardam similitude com o “trabalho das passagens” de Walter Benjamin.

Marília Cardoso destaca as reflexões do ensaísta e filósofo alemão sobre as transformações da cidade de Paris no século XIX, decorrentes de sua modernização. Como efeito das mudanças, Benjamin, destaca a pesquisadora, comenta a desconcertante inquietação de Charles Baudelaire ao se ver exposto nas vitrines da capital francesa, oferecido como mercadoria. Frente ao desconforto advindo do processo de modernização cultural, resta ao poeta da modernidade flanar pelas ruas de Paris.

Interessa à pesquisadora recortar aí uma “imagem do pensamento”. Tais cadernetas “constituem, tanto quanto as ‘Passagens’ benjaminianas, uma ‘imagem do pensamento’ que sugere o trânsito, sempre repetido e sempre incompleto, entre atitudes conflitantes” (CARDOSO, 2009, p. 318). Para a autora, em Guimarães Rosa tem-se a substituição da imagem urbana da “passagem” por uma alegoria rural da “boiada”. Assim, o “significado e o valor dessa viagem trabalhosa, conduzida pelos vaqueiros em função do negócio e dos lucros dos proprietários, confronta-se [sic] com o não-senso da travessia cantada nas modas de viola e evocada nos enredos das histórias” (CARDOSO, 2009, p. 318). Ressalto, contudo, que guardam distância as atitudes de Baudelaire, entendido, e de Guimarães Rosa, entusiasmado, frente às realidades contempladas ou vividas.

Ao cavalgar pelas veredas do sertão mineiro, Rosa vai se encantando com a riqueza do Brasil rural, e essa experiência ganha visibilidade já naquele ano, ao ser divulgada na revista *O cruzeiro*, que enviou uma equipe, com fotógrafo, para acompanhar a comitiva e fazer a reportagem. É bastante conhecida uma foto do escritor recostado em um cavalo, muito à vontade, com uma caderneta pendurada ao pescoço, na qual anotava suas “impressões” de viagem. As anotações de tal pérriplo o inspiraram para a escrita de *Corpo de Baile* (1956), *Tutaméia* (1967) e *Grande Sertão: veredas* (1956).

Dentre os vaqueiros, Manuel Nardy vai se tornar o personagem Manuelzão em *Corpo de baile*. Zito, por sua vez, apesar de não vir a ser personagem, é exaltado e enaltecido em *Tutaméia* por seu ofício de vaqueiro-guia e dotes de poeta. Assim o retrata Guimarães Rosa, ao evocar a viagem de 1952 em um dos prefácios desse livro, “Sobre a escova e a dúvida”, destacando que, no sertão, “os epos das boiadas, relato ou canto, se iniciam com o elenco amável dos cavalos espiantes e dos vaqueiros sobressentados”:

*A gente de levante, a boiada a querer pó e estrada, melindravam-se esticando orelhas os burros de caguejar, ajouados já com tralhas e caixotes. Alguém disse: Dr. João, na hora em que essa armadilha rolar toda no chão, que escrita bonita que o Sr. vai fazer, hein? Os vaqueiros dos Gerais riem sem dificuldade. Zito só observou: – O Sr. está assinando aí a qualquer bobajada? Antes apreciara minha caderneta atada a botão da camisa por cordel que prendia igual o lápis de duas pontas: – Acho bom vosso sistema... Mas montava agora maior muar de feia cor e embocava o berrante, vindo a assumir sua vanguarda. Saía-se, na alva manhã, subia-se a Serra* (ROSA, 1979, p. 161)<sup>38</sup>.

Nesse “retrato”, o vaqueiro Zito, que trazia “à cinta o cargo-dupla 38, niquelado, cano longo”, é apresentado como um homem inteligente, perspicaz, respeitado por todos, um poeta – que não “recitava trovas”, nem tampouco era chegado a “aviar desafios, festejos, mas para por enquanto quieto esconder seus versos” – e também filósofo, a proferir aforismos durante as conversas com o escritor.

Na entrevista à *Cult*, Zito apresenta a singularidade do mundo rural, muitas vezes sombreada pela crítica literária, que, majoritariamente, mantém-se ainda presa a uma análise imanente da obra de Guimarães Rosa, numa defesa do primado do texto. Nos dois volumes com publicações dos I e II Seminários realizados pela PUC de Minas sobre o escritor, as comunicações focam, sobretudo, as narrativas rosianas, o experimentalismo da linguagem, suas personagens, sempre tendendo para uma

---

38 Grifos do autor.

interpretação metafísica e esotérica, ignorando-se as produções laterais ou relacionadas àatividade literária.

Em *Lembranças do Brasil*, a historiadora Heloísa Starling, abandonando a interpretação metafísica, estuda o projeto literário de Guimarães Rosa. Aí a autora traz uma visão politizada de *Grande sertão: veredas*, em que o mundo rural abriga o arcaico e o moderno, como forças em tensão. Segundo Starling, a narrativa rosiana, desdenhando “da possibilidade de armar uma identidade nacional pela supressão e/ou abstração das diferenças, (...) desemboca, estrategicamente e inevitavelmente, na composição de um gesto fundador” (STARLING, 1999, p. 16).

Contudo, um gesto suspenso, no entendimento da autora. *Grande Sertão: veredas* introduz a “possibilidade do convívio político no Sertão”, evidencia a “raiz autoritária, violenta ou paternalista, e o caráter fortemente manipulatório que vem sustentando o processo de incorporação dos indivíduos ao sistema político brasileiro – sobretudo nos contextos históricos particulares do nacional-desenvolvimentismo e da democracia populista” (STARLING, 1999, p. 20). Nesse espaço político-geográfico, plasmado em *Grande sertão: veredas*, encontram-se o vaqueiro Zito e outros habitantes, que migraram para as narrativas de Guimarães Rosa, levando seus “códigos de conhecimento e concepção de destino”.

A entrevista de Zito instiga alguns questionamentos sobre os juízos de valor oriundos da crítica especializada acerca do mundo rural, fortemente retratado, sob prismas diversos sem dúvida, pela chamada literatura regional brasileira. Constatase que uma parcela de críticos e pesquisadores, a despeito de insistir na ideia de que o escritor mineiro converte o regional/rural em um “regional universal”, preserva uma visão negativa desse espaço político-geográfico.

Assim, comunga com a noção de rural elaborada pela sociologia rural, que concebe esse lugar como um espaço retardatário do desenvolvimento econômico e da História, apagando-o em sua dinâmica, ignorando “códigos de conhecimento e concepção de destino”, segundo o sociólogo José de Souza Martins

(2002). Constatando o desencontro entre a sociologia rural e as populações rurais, Martins concebe o rural como uma área com lógicas próprias de funcionamento, com suas peculiaridades históricas, sociais e culturais, enfim, um modo próprio de se inserir na sociedade que a engloba.

A conversão do regional em universal é reforçada pelo fato de Guimarães Rosa eruditizar a linguagem do sertão e por dissemear, em sua travessia, clássicos como Goethe e Shakespeare. É cara à crítica literária e aos leitores eruditos a palavra “travessia”, como uma imagem à qual se pode atribuir sentidos elevados: passagem, autoconhecimento, transformação. Nessa lógica, o mundo rural ganha relevância e prestígio por ter passado pela pena do escritor, que trata de temas universais em sua vasta obra, ainda: universalizou o sertão.

Para Martins, a visão negativa do rural decorre de uma concepção da sociologia rural que, comprometida com a modernização econômica do país, ficou presa “à suposição de que as populações rurais são populações retardatárias do desenvolvimento econômico e da História, supostas ilhas de primitivismo no suposto paraíso da modernidade” (MARTINS, 2002). Continua: “o mundo rural tornou-se objeto de estudo e de interesse dos sociólogos rurais pelo ‘lado negativo’, por aquilo que parecia incongruente com as fantasias da modernidade”.

Ao tecer uma narrativa biográfica sobre o escritor mineiro, Zito desenha o universo rural em sua diversidade, marcado pelas identidades de seus habitantes – de que o vaqueiro é uma expressão –, expondo suas práticas cotidianas e seus modos de viver. Zito é um conhedor da fauna e da flora dos gerais e da lida com os animais. A sua função de guia da tropa é exercida com grande habilidade, como revela na entrevista a João Correia Filho.

O guia vai na frente, que ele sabe da distância. Ele sabe quando é desida, dá sinal pro detrás que é pro boi não correr. Se você sabe que tem um córrego, você dá sinal pra afinar o gado e ele passar na água e não sujar demais pros que vêm atrás poder tomar. O guia fica avisando o que vai acontecer. Você é motorista, quando vai fazer uma curva você já dá um sinal, só que com o gado é com a mão. E o gado acostuma. Chega numa porteira, faz um sinal e o outro já sabe que ali é uma por-

teira. Tudo que você faz é com a mão, tudo sem gritar. O guia vai na frente, quando o gado chega já está o pasto arrumado, o fogo tá aceso. Já vê se a cerca tá boa, se não tem buraco.

Nessa função, exercida como uma arte, Zito demonstra sabedoria e conhecimento, um *savoir-faire*, vindo a pincelar, em seus relatos, uma paisagem do Brasil rural quase sempre silenciada pelo sonho de modernização do país – ideal defendido pela maioria dos escritores modernistas –, paisagem que se faz presente nas narrativas do escritor mineiro.

Ao riscar traços biográficos do escritor Guimarães Rosa, Zito se apresenta como testemunha da travessia pelo sertão, lugar referido na entrevista em sua materialidade e que se encontra muito menos metaforizado do que a crítica especializada costuma tratá-lo. Zito, por sua vez, traça de si uma pequena biografia, tornando-se para a *Cult* uma fonte fidedigna, como se pode ver em sua resposta a uma pergunta feita pelo jornalista: “E o Rosa comentou alguma coisa sobre o que faria com o material da viagem, sobre o *Grande sertão: Veredas*, por exemplo?” Responde Zito com toda firmeza:

Aquele livro não foi escrito com o assunto dessa viagem. Aquele livro foi uma viagem que ele fez pra Fortaleza, numa saída de boiada. Foi na saída. E aquele Riobaldo foi alguém que contou pra ele e o resto ele inventou.

Zito empenha sua palavra, compromissada com a veracidade das histórias criadas em torno do e pelo escritor. Com uma capacidade extraordinária de fabular, de inventar estórias, fornece vasto material para o doutor Guimarães Rosa.

Na vastidão dos Gerais do Brasil rural e arcaico, Zito é um fabulador performático, assumindo o exercício de narrador, ofício que o aproxima do narrador clássico de Walter Benjamin, o contador de histórias, encarnado nas figuras do marinheiro e do camponês, segundo o filósofo alemão. Esse ato performático, um “acontecimento oral e gestual”, engloba simultaneamente “o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do

locutor e a resposta que este obtém" (ZUMTHOR, 2000, p.33), vindo a se constituir em uma arte de narrar.

Para Benjamin (1987), a experiência constitui a arte da narrativa, pressuposto que o leva à seguinte constatação: "A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico do narrar – está em extinção". O narrador clássico é valorizado porque sua função é falar para seu ouvinte de forma exemplar. Esse narrador assume a posição de mestre ou sábio, aquele que dá conselhos aos seus interlocutores, afirma Benjamin. Para o filósofo, as melhores narrativas escritas são "as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos". (BENJAMIN, 1987, p. 198).

Ao falar da importância da narrativa, por sua função de intercambiar experiências, Benjamin considera que a arte de narrar histórias ficou em baixa com o surgimento do romance e da informação. Enquanto as narrativas orais promoviam o contato direto com os interlocutores, o romance marca o isolamento do escritor, posto que traz as experiências vividas, as suas ou as de outros, através do livro, à espera de um leitor, que também lerá tais experiências em seu isolamento, situação em que os aconselhamentos não se fazem presentes.

A informação, por sua vez, agora circulando através dos meios de comunicação de massa, pede uma verificação imediata e só terá validade por seu caráter novidadeiro. Para o autor, as narrativas orais têm uma relação com o trabalho manual: é uma forma artesanal de comunicação, pois aquele que narra deixa suas marcas. Benjamin chama atenção para o fato de que as guerras, sobretudo no contexto das primeiras décadas do século XX, tornaram seus combatentes indivíduos empobrecidos em experiências comunicativas.

Ao ser indagado sobre os assuntos das conversas com o escritor, Zito deixa entrever o vigor e a vivacidade da narrativa oral, cuja gramática Rosa buscou preservar em seus escritos. Assim responde Zito: "Falava tudo quanto era bobagem. Inventava as coisas muito bem pra conversar com ele. Às vezes não tinha mais assunto. Falava de mulher, de moça bonita. Falei muita bobagem pro Rosa e ele escrevia tudo. Eu lia muito livro,

sabia tudo de cor, mas não sei mais nada. Sabia tudo quanto é bestagem.” Zito aproveita a oportunidade da entrevista para também se apresentar como um homem culto, “lia muito livro”, por isso, sabia dialogar com Rosa, um homem das letras.

O vaqueiro destaca a compulsão de Guimarães Rosa para anotar, tal qual os cronistas viajantes, tudo que lhe parecia interessante ou de valor: “Tudo, ele escreveu tudo. A sucupira ele anotou, era uma baixa de uma árvore. Tinha a flor roxa e a flor amarelada; ele anotou qual a diferença que tem. A diferença da madeira. Tudo tá escrito na caderneta dele”. Confrontam-se e se alimentam nessa relação a cultura oral e a cultura letrada, no movimento do cronista que recolhe e expõe, como um colecionador, segundo Reinaldo Marques, dados e informações sobre o sertão. “Os cadernos de notas de Guimarães Rosa permitem tanto associar a escritura e a leitura à coleção quanto caracterizar o escritor como colecionador” (MARQUES, 2009, p. 329).

O pesquisador destaca o caráter heterogêneo de alguns diários do escritor mineiro, como um diário que ele classifica, provisoriamente, de “diário alemão”, dentre seis desses cadernos de anotações do autor de *Sagarana*, alocados no Acervo de Escritores Mineiros da Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo Marques (2009), o “diário alemão” contém registros referentes ao período de 1938 a 1942, quando Rosa trabalhou como cônsul adjunto em Hamburgo, Alemanha. Em sua composição, tal diário, lido e tomado como um documento pelo pesquisador, “engloba uma diversidade de registros e escritas”.

Indagado na entrevista feita pela *Cult* sobre o tipo de história mais apreciada por Rosa, que carecia de reter na escrita o que ouvia, Zito responde: “Verso, ele gostava muito de verso. Mas não aprendia nada... (risos). Eu sabia tudo de cor. Ele anotava tudo. Depois que eu adoeci a memória ficou fraca e esqueci tudo. Depois que eu adoeci, esqueci quase tudo”. Zito também grafava o vivido fazendo versos “durante a viagem, de noite. O que passava no dia, eu escrevia de noite”, anotando-os também em seu caderno.

O papel de testemunha atribuído a Zito é assumido por ele em quase toda a entrevista. Está sempre a esclarecer dúvidas

ou dissipar confusões em torno das andanças do escritor pelo sertão. Por exemplo, ao se referir a uma festa realizada antes da saída da boiada: “Teve sim uma festa, no outro dia. À tardinha nós fomos embora. Saímos e fomos nos gerais. É lá que falam que teve uma garrafa com biscoito. Não teve garrafa com biscoito nenhum, eu que estava com ele”. Essa festa e a missa na casa de Manuelzão, na localidade chamada Sirga, ocorreram, conforme o vaqueiro, na véspera da saída da boiada.

No depoimento à *Cult*, por inúmeras vezes Zito menciona informações ou registros feitos por jornais ou encontrados nas anotações e nas histórias escritas por Guimarães Rosa, que confirmam o que está sendo dito por ele. Assim, reforça a importância de seu testemunho. Confirma-se, também, e se fortalece o valor do escrito, do universo letrado, e o da amizade entre o vaqueiro e o escritor.

Algumas falas, extraídas do depoimento, são exemplares: “Ele tomou um coice, tinha um boi muito bravo, ele chegou o ferrão no boi e o boi deu um coice e ele caiu. Aí eu falei: ‘traz um pouco de vinagre com rapadura’. Isso tá escrito no jornal e nos cadernos do Rosa”. Também: “Eu juntei o gado e fui apartar. Tem um lugar na história que fala: ‘na apartação do gado tinha um velho Santana’”.

Ainda:

De lá fomos pra Tolda, uma fazenda bonita, onde passa um riachinho dentro da cozinha. Na Tolda dormimos na casa de uma senhora chamada Iara Tancredo. Tem a casa até hoje, e onde era o quarto hoje é uma sala. Depois da Tolda, indo pra Andrequicé, tinha uma vereda. Aí o Rosa viu uns passarinhos e de brincadeira pediu pra eu dar um tiro de revólver. Isso tem no livro *Tutaméia*.

Por essas falas, Zito reconhece a importância de sua história pessoal por também ter sido escrita, um registro de grande valor na cultura letrada.

No mundo rural também se cultivam outros valores do universo letrado, como o expresso nas práticas de rituais de consagração criados pelo campo erudito. Zito faz referência aos utensílios domésticos de Dona Antonieta, moradora da fazen-

da Barreiro do Mato, usados pelo doutor Guimarães Rosa. Tais objetos são tidos como uma preciosidade; por isso, estão guardados, fazendo parte de um acervo privado:

Aí fomos pro Barreiro do Mato. Lá o Rosa dormiu dentro de uma forma de rapadura. Depois passamos na fazenda do Juvenal, na Fazenda Ventania, Riacho da Areia, que era de um paulista. O Rosa jantou bem. Lá tem até hoje o prato que o Rosa comeu. Você pede pra Dona Antonieta, mulher do Juvenal, e ela tem o prato, o garfo, a colher, tem a cama, tudo guardado.

Conforme entrevista de Zito, a viagem de Rosa pelo sertão mineiro não é mero aproveitamento para os contos e romances que escreveu. Sensível à cultura e aos costumes dos habitantes desse lugar, o escritor, doutor Guimarães, estava atento às práticas medicinais do sertão. Ao cuidar da doença do filho de Dona Antonieta, assim procede, segundo o vaqueiro:

E aí o Rosa falou: “Deixa eu ver ele”; e falou: “Ele tá com febre, ele tá com sarampo. Você pega umas folhas de laranja e faz um chá.” O Rosa olhou no bolso da camisa, tinha um Melhoral, e deu pra ele. Tomou, em dois dias cortou a febre e o rapaz amanheceu bom. O sarampo saiu. Chá de folha de laranjeira. Isso tudo tá escrito.

O escritor, por sua vez, também é socorrido com as mezinhas do sertão, quando se feriu com o “coice” de um “boi bravo”. Recebe os primeiros socorros, aplicando ao ferimento “vinagre com rapadura”, prescrito por Zito, como também toma um chá. O vaqueiro aproveita para falar de uma erva medicinal rara no sertão, “um remédio chamado Tiú”, revestindo-a de mistério ao descrevê-la.

Ele [Rosa] tomou o chá e melhorou. Não tinha remédio, era tudo inventado aqui. Papaconha, cidreira... esses eram os remédios. Até hoje a gente toma, contra gripe. Tudo é por Deus, não por homem, eu, você, a moça não. É por Deus. Deus é que criou isso tudo. Aqui tem um outro remédio chamado Tiú. Só acha ele na sexta-feira da paixão. Você pode andar o campo inteiro e você não acha não. Na sexta-feira ele amanhece todo cheio de folha. É uma batatinha assim ó. É um ótimo remédio pra gripe, pra dor por dentro. É o remédio que a gente tinha pra curar.

Você arranca ele e faz um chá. Aqui não tem não, é só na Sirga que tem, nas veredas, e só lá que eu conheço.

Guiado por uma visão urbanocêntrica da vida em sociedade, o repórter interroga Zito acerca das intempéries da viagem enfrentadas pelo escritor. Evidencia-se aí o confronto do mundo urbano com o rural, ao se apontar a falta de conforto. Pergunta da *Cult*: “E ele [Rosa] sofreu muito durante a viagem?”

Na resposta, Zito expõe os modos, no mundo rural, de se alimentar, de dormir, de banhar-se e de se relacionar com o grupo: “A água era longe, dormia às vezes sem tomar banho. Não tinha água, que banho todo dia não tinha jeito. Fazenda nenhuma tinha um banheiro. A comida era um pouco pesada pra ele que não tinha costume. Mas o que ele queria era aquilo...”. Não deixa de apontar certo desconforto vivido por Guimarães Rosa, o que não chega a ser obstáculo no prosseguimento da viagem.

No *Diário do grande sertão* (1986), escrito durante as gravações da minissérie *Grande sertão: veredas*, produzida pela TV Globo, a atriz e escritora Bruna Lombardi, sob inspiração do romance, relata com sensibilidade os desafios que viveu no mundo rural. Nessa experiência, na qual aprende a renunciar aos valores do mundo urbano para compor a personagem Diadormim, a atriz destaca, positivamente, a dinâmica própria do lugar. Assim, faz emergir em seus relatos uma região do país marcada por uma riqueza singular, onde o luxo é encontrar “uma pedra pra sentar na sombra, que sombra é dádiva, coisa rara”; encontrar, para fazer xixi, “uma moitinha é um luxo” também, afirma a atriz (LOMBARDI, 1986).

O escritor e diplomata Guimarães Rosa aceita o desafio de enfrentar, a despeito das dificuldades, as contingências e rudeza desse lugar ao pôr em suspensão seus hábitos citadinos, para incorporar os costumes da roça, vindo a assumir a identidade de vaqueiro. Fortalece, com isso, a imagem do escritor metamorfoseado de vaqueiro, na viagem feita ao sertão, o que lhe confere, frente ao universo culto, desprendimento e grandeza, dada a disposição de mergulhar no mundo rural, no Brasil arcaico, que não se contaminou pela civilização. A famosa viagem terá contribuição relevante na construção da imagem de Rosa

como um escritor que fez do sertão matéria-prima de pura autenticidade: o vivido legitima o narrado.

No ensaio em que analisa o lugar do intelectual público Guimarães Rosa, no contexto político da época, a pesquisadora Cléa Mello entende que essa identidade de vaqueiro, somando-se à de escritor e diplomata,

[...] parece se coadunar com o empenho na construção da imagem pública de escritor afeito ao universo narrado. Neste sentido, considerar-se vaqueiro implica agregar, aos textos literários, um teor de legitimidade, por quanto a experiência de vida do autor conferiria modulação autêntica ao universo narrado. Ou seja, os leitores estariam diante de material ficcional sim, porém chancelado pelo critério de autoridade acionado, intermitentemente, pelo próprio escritor que propala, através dos poucos depoimentos, da farta correspondência, e de sugestivo material iconográfico, a condição com a qual se identifica: a de vaqueiro sertanejo. (MELLO, 2003, p. 2).

Mello chama a atenção para o investimento na construção dessa identidade, principalmente para o mercado consumidor europeu, ao se divulgar a obra de Guimarães Rosa “como a de um escritor que representa esteticamente uma realidade na qual viveu/vivia” (p. 3). Segundo a autora, o ensaio fotográfico da revista *O Cruzeiro*,

mostrando Guimarães Rosa em pleno sertão – selando a montaria, cavalgando, bebendo de coité, acendendo cigarro de palha com a brasa de uma fogueira, ou envergando casaco e chapéu de couro – colabora para que se forjem constelações de semiologias relativas ao mundo sertanejo importantes no estabelecimento dos vetores de padrão receptivo da sua escritura (MELLO, 2003, p. 3)

A autora destaca que a editora italiana de *Corpo de baile*, a fim de “garantir ao receptor estrangeiro um produto genuíno”, colocou na capa uma dessas fotos, a que traz Guimarães Rosa montado a cavalo, conduzindo “um rebanho pela extensa paisagem que se prolonga a sua frente”.

Segundo a pesquisadora, o convite feito a Guimarães Rosa por Assis Chateaubriand, em 1952, para, “na condição de líder de vaqueiros, receber o Presidente Getúlio Vargas num gigantesco encontro de ‘encourados’, o que vinha a atestar o sucesso do projeto deliberado de aderir à imagem de escritor a figura do vaqueiro”, contribui para a construção da identidade vaqueiro sertanejo. Tal encontro, reunindo vaqueiros de vários estados no sertão da Bahia, onde Vargas chega de avião, ao tempo em que expõe a iniciativa de um Governo comprometido com um projeto nacionalista, vai representar, segundo Clea Mello, importante instância de reconhecimento e de publicidade da produção do escritor mineiro no mundo das letras.

Tais encenações “reativam e atualizam séries de tradições inventadas, fundamentais no engendramento da comunidade nacional: o interior como matriz da cultura; a bravura do povo sertanejo; a cordialidade neutralizadora da potência reativa de uma população explorada” (MELLO, 2003, p. 5). A autora chama a atenção para o fato de que o evento ocorre numa década em que o êxodo rural atinge seu estágio mais agudo, provocado pelo Estado brasileiro, quando a mídia assimila, em perspectiva folclorizante, a cultura sertaneja, e num tempo em que “os postulados políticos e as utopias de nacionalidade voltam-se para consolidar uma cultura homogênea e orgânica” (MELLO, 2003, p. 5).

Assim, o encontro de ‘encourados’ no sertão da Bahia, entre as cidades de Nova Soure e Cipó, “sinaliza, nos seus interstícios, a inteligibilidade, as fraturas e as demandas do imaginário da nação”. Para a pesquisadora, a extemporaneidade do encontro se confirma, sintomaticamente, no fato de que a vaquejada, a realizar-se no dia seguinte, encerrando as festividades, foi frustrada, pois, na véspera, o gado se dispersou no meio da noite.

Distante dos arranjos orquestrados pelos poderes do Estado e dos agentes do campo intelectual, Zito foi protagonista de uma experiência vivida, a viagem de 1952, e agora a revive, ao narrá-la, muito tempo depois, para a Revista Cult. Em seu depoimento, tem-se uma imagem de Guimarães Rosa como pessoa “simples” – não mais o homem citadino –, receptivo às

práticas culturais do mundo rural, o que o levava a abdicar do título de doutor, pois se tornara vaqueiro também:

Era uma pessoa excelente, brincalhão. Ele era tão simples que ele veio do Rio e não trouxe nem gilet, nem estojo. Naquele tempo não tinha “prestibarba”, era estojo. Durante todos os dias ficou sem fazer a barba. Eu tinha, mas ele não falou nada e eu não levei. Até hoje a minha barba é pouca. Pra quem tirava a barba toda manhã, ficar dez dias sem tirar, né? A cara ficou vermelha. Mas ele era mesmo muito simples. E na viagem não podia chamar ele de Dr. João. Era Rosa, vaqueiro Rosa.

Na pena do vaqueiro Zito, Guimarães Rosa é biografado como um homem que gosta de inventar, assim declara em seus comentários à escrita de Grande sertão: veredas. Ao tratar desse assunto com o repórter, Zito o encerra com a seguinte apreciação:

Vou te contar uma coisa, você põe uma coisa que você acha que dá certo naquela estória, então inventa o resto. É assim que o Rosa fez. O que Rosa escreveu foi dito por nós. Ele não sabia daquilo. O Rosa saiu de Cordisburgo rapaz novo, foi fazer medicina, participou daquela revolução de 32 e abandonou a medicina pra ir pro exterior. Aí quando ele morreu, vieram outras pessoas pra confirmar onde o Rosa passou. Mas ele inventou o resto.

A capacidade e a vocação de Guimarães Rosa para a invenção, decorrem, segundo Zito, do fato de o escritor ter vivenciado muito pouco a vida rural, pois saíra cedo de Cordisburgo, sua terra natal, para a cidade grande. Por esse entendimento, o doutor Guimarães teve que recorrer a fontes “seguras” para garantir a autenticidade de suas narrativas, a despeito da sua imaginação fértil. Assegura Zito: “O que Rosa escreveu foi dito por nós”.

E a vida é para ser vivida, inventada, lida, grafada, diria o narrador Zito, orgulhoso de ter convivido com Guimarães Rosa: “Sinto muito orgulho, é uma coisa muito bonita. Eu sinto alegria em falar das coisas do Rosa. Em maio eu vou pra Sete

Lagoas e vou mandar fazer outro [sic] óculos pra mim e aí eu vou voltar a ler de novo os livros dele, do Guimarães Rosa”.

Leitor e biógrafo do escritor mineiro, Zito instiga os especialistas do campo literário a abrirem trilhas rumo ao sertão, para compreenderem os modos de ser e sentir dos homens que vivem na zona rural, com seus “próprios códigos de conhecimento e sua própria concepção de destino”. Como Zito, esses homens sabem que narrar é reviver.

## Referências

- BARTHES, Roland. *A câmara clara*; nota sobre a biografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Frontera, 1984.
- BENJAMIN, Walter. O narrador; considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: --. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 3.ed., 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*; sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Correa. São Paulo: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: *Questões de sociologia*. Trad. Jani Vaitsman. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
- CARDOSO, Marília Rothier. O trabalho das boiadas; uma leitura dos cadernos de Guimarães Rosa. In: SOUZA, Eneida Maria de, MARQUES, Reinaldo (orgs.). *Modernidades alternativas na América Latina*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- CORREIA FILHO, João. Remembranças de seu Zito. *Revista Cult*. São Paulo: Lemos Editorial, fev. 2001. nº. 43.
- DUARTE, Lélia Parreira et. al. (org.). *Seminário Internacional Guimarães Rosa - Veredas de Rosa*. Belo Horizonte: PUC Minas, CESPUC, 2000.
- DUARTE, Lélia Parreira et. al. (org.). *Seminário Internacional Guimarães Rosa - Veredas de Rosa II*. Belo Horizonte: PUC Minas, CESPUC, 2003.

- FOUCAULT, Michel. *L'écriture de soi*. In: *L'Autoportrait*. Paris: Presses Universitaires de France. nº 5. s/d.
- HOISEL, Evelina. *Grande sertão: veredas*; uma escritura biográfica. Salvador: Assembleia Legislativa do estado da Bahia; Academia de Letras da Bahia, 2006.
- ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa. (org.). *Teoria da Literatura em Suas Fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- LOMBARDI, Bruna. *Diário do grande sertão*. Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.
- MARQUES, Reinaldo. Grafias de coisas, grafias de vida. In: SOUZA, Eneida Maria de, MARQUES, Reinaldo (orgs.). *Modernidades alternativas na América Latina*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- MARTINS, José de Souza. Crítica da sociologia rural. In.: *A sociedade vista do abismo*: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MELLO, Cléa Corrêa de. O intelectual nas veredas da oralidade. Colóquio de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/ensaios/mello.htm>. Acesso em 09/04/2012.
- ROSA, Guimarães. Sobre a escova e a dúvida. In.--. *Tutaméia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- SOUZA, Eneida. Notas sobre a crítica biográfica. In: *Crítica cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- SOUZA, Eneida Maria de. Males do arquivo. In.: MARQUES, Reinaldo e BITTENCOURT, Gilda Neves (orgs.). *Limiares críticos*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- STARLING, Heloísa. *Lembranças do Brasil*. teoria política, história e ficção em Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Revan: UCM, IUPERJ, 1999.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

## 6| Cine-Autobiografia em Agnès Varda: a potência de fragmentos desordenados de memória

Rosa Maria Bueno Fischer<sup>39</sup>

“Se abrissemos as pessoas, encontraríamos ali paisagens”. Essa é uma das primeiras falas do ensaio cinematográfico da fotógrafa e diretora Agnès Varda, no filme lançado em 2008 e exibido em 2012 no Brasil com o título *As Praias de Agnès*. Trata-se de um documentário autobiográfico, em que o espectador interessado encontrará uma verdadeira aula de como narrar a si mesmo, no sentido genuíno de uma ética; ou seja, trata-se de uma narrativa audiovisual criada com o pressuposto de que fazer uma autobiografia ultrapassa em muito a exposição de fatos alinhados no tempo cronológico linear e selecionados a partir do tom que marca a lógica dos “melhores momentos”, segundo a perspectiva do senso comum aprendido da sociedade do espetáculo. Enfim, trata-se de uma narrativa que pressupõe, desde o começo, que uma autobiografia só existe porque existe o outro. E porque cada um de nós vai-se fazendo outro nas paisagens que visitamos, criamos e nas quais nós mesmos nos transformamos. No caso de Agnès Varda, a paisagem real e metafórica são as praias, as ondas do mar, águas que sempre assumem outra forma e cores diversas no movimento da história: a sua e a dos outros, desde os mais íntimos e próximos, aos anônimos de qualquer parte do mundo.

Neste texto, meu objetivo é falar por dentro de diferentes sequências do filme, permitindo que as imagens e a narrativa em primeira pessoa, dessa mulher (de origem Belga e residente na França até hoje), então com 80 anos, possam orientar considerações sobre possíveis pesquisas acadêmicas que fazem uso do cinema e, particularmente, da cine-autobiografia (e mesmo

---

39 Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

das vídeo-narrativas). Tais considerações dizem respeito aos seguintes temas: narrativa de si e alteridade; memória, espelho e multiplicação de si e do outro; técnica e temporalidade; afeto e recordação; abertura de si ao político; experiência e criação. Os autores que nos acompanham são Foucault, Ismail Xavier, Tarkovski, Didi-Huberman, entre outros.

### **“Hoje criei imagens que me habitam há muito tempo”**

Desde a primeira vez em que assisti a *Les plages d’Agnès* num cinema de rua (felizmente, não num *shopping center*) de Nova York, em 2009, durante o estágio de pós-doutorado, lembro de ter enviado uma mensagem aos amigos e especialmente aos orientandos de mestrado e doutorado, contando que o filme produzira algo absolutamente inesperado em mim. Era como se a história daquela mulher, contada daquele jeito, com tal delicadeza – nas imagens, na produção, na relação com os profissionais da filmagem, na seleção das peças para a sonorização, na maneira de editar as sequências, em tudo –, dissesse a mim, pesquisadora e mulher, na área da educação, como o trabalho sobre e com histórias de vida é potente, na medida em que as vemos (ou as contamos) com olhos e ouvidos atentos e ao mesmo tempo distraídos, buscando, sobretudo, a simplicidade da vida – em suma, com olhos e ouvidos amorosos. E, mais do que isso, como temos possibilidades quase infinitas de tratar tantos e tão diversos acontecimentos, a partir de uma vida vivida e a nós oferecida em relatos, como o que se faz em um filme, desde que nos entreguemos a eles com humildade, com os poros mais do que abertos, com o esforço genuíno de aprender, com

a inquietude de quem não hesita em viver a vida como risco e experiência<sup>40</sup>.

Podemos acompanhar, no filme, um conjunto de fatos históricos, pessoais, políticos e culturais, apresentados em breves fragmentos, mas que jamais existirão para o espectador nem como a sequência linear e individual, de uma vida (como a de Agnès) iniciada no ano de 1928, em Bruxelas, nem como um mero acúmulo de fatos vivenciados. Sim, ficamos sabendo nas sequências de Varda sobre os horrores do Nazismo e as respeitivas consequências do êxodo para Paris, de sua família; temos notícia sobre a revolução cultural da China, nos anos 1950; vemos Fidel Castro e algo da revolução cubana dos anos 1960; rememoramos (alguns de nós, claro, pela idade) a inestimável reviravolta dos costumes, com a experiência hippie na Califórnia (Estados Unidos), a liberação sexual, especialmente das mulheres, também nos anos 1960; recordamos o célebre Maio de 1968 em Paris; sabemos mais uma vez da guerra do Vietnã e seus crimes; vibrarmos com a efervescência da *Nouvelle Vague*, todo o seu time e sobretudo seu pai-fundador, Jean-Luc Godard.

O filme mostra tudo isso e muito mais; porém, o fato é que nós estamos diante de uma história, como as dos personagens de Eclea Bosi (1994), autora de *Memória e sociedade*, em que um mundo político e cultural, em São Paulo, existe e é mostrado porque, principalmente e de modo radical, ali existem pessoas, indivíduos, seres humanos. E não qualquer alguém, como nos diz Varda, numa das primeiras cenas do filme: a ela interessa radicalmente mostrar e recordar pessoas “que me intrigam, que me motivam, que me desconcertam, me interpelam, me apaixonam”.

---

40 Indiretamente, nesse parágrafo, fiz menção a duas passagens de escritos de Clarice Lispector, em que a genial escritora relaciona os atos de ler e escrever tanto à humildade quanto à simplicidade. “Humildade como técnica é o seguinte – escreve Clarice –: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente” (LISPECTOR, 2004, p. 62). “Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho” (LISPECTOR, 1984, p. 18).

A frase “Hoje criei imagens que me habitam há muito tempo” é dita por Agnès na passagem em que ela aparece às margens do rio Sena, exatamente no mesmo lugar em que, nos anos 1940, vivendo com a família em Paris, a diretora de cinema em potencial ia à biblioteca do Louvre e lia Mallarmé, Baudelaire e Rilke, recordando que, por vezes em casa, poemas eram experimentados junto a sacos de areia – proteção contra os bombardeios –, já que no novo país, parte da Europa estava ainda sob a ocupação alemã. Esse recurso narrativo é básico no filme: visitar os mesmos lugares do passado, falar do tempo vivido, mas, como nos ensina Bergson (1999), de um modo pelo qual a memória existe como um minucioso e árduo trabalho – trabalho feito no (e a partir do) presente. Belíssima essa aparente contradição: *criar o que já me habita*. E Agnès completa a frase, dizendo que a produção daquelas imagens aconteceu lá, nos anos 1940, e ela recorda o quanto isso estava relacionado às aulas que tinha então com Gaston Bachelard, na Sorbonne.

Toda a filosofia da poética bachelardiana, certamente, a impregnava de forma intensa. Memória e trabalho do presente: é isso o que faz nossa cineasta Varda, com os recursos das artes cinematográfica, fotográfica, teatral e literária. E, obviamente, com os recursos de sua generosa, imensa e comovente sensibilidade.

### O espírito criança

A alguns pode surpreender e até desgostar a afirmação de Agnès, numa das primeiras cenas do filme: “Dizem-nos que a infância nos estrutura. Mas para mim a infância não serve de referência”. Essas frases são ditas quando a cineasta, logo após riscar na areia seu verdadeiro nome, Arlette, deixa que a onda do mar cubra a palavra e imediatamente a desfaça. Não há como deixar de lembrar Foucault e sua última frase em *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 2007), quando o pensador se arrisca a mais uma de suas bombásticas enunciações, incansavelmente questionada, desde que foi publicada. O livro aparecia no ano de 1966, e nele, após dizer que “o homem é uma inven-

ção recente” e que talvez isso “nos indique o seu próximo fim”, o filósofo da arqueologia das ciências humanas encerra a obra, sugerindo o desvanecimento do homem, como ocorre à beira do mar com um rosto de areia banhado pelas águas.

A ensaísta-cineasta Varda parece dialogar com Foucault, e não só com ele, também com Nietzsche (2011), especialmente com o texto da parábola “Das três metamorfoses”, do livro *Assim falou Zaratustra* – aliás, tão bem explorado por Fabiana de Amorim Marcello em sua tese *Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema* (MARCELLO, 2008). Por que digo isso? Porque Agnès Varda, como Foucault e Nietzsche, nos convidam a pensar na história e de maneira geral nas próprias ciências humanas, apostando bem mais na potência das transmutações (do homem, da mulher, do espírito, da criança), para além dos sentidos já saturados, como estes, por exemplo: de que o tempo da criança (e igualmente o tempo das nossas histórias) seria sempre sequencial (e vivido em etapas um tanto rígidas, ou pelo menos bem marcadas linearmente); ou de que haveria uma origem inquestionável num passado inaugral de nossas vidas (e da próprio pensamento humano), e assim por diante.

Em outras palavras: Agnès Varda, em suas *Praias*, não deixa de narrar o quanto sua vida foi capturada por discursos e acontecimentos, das mais variadas ordens, e o quanto sua história se faz, inevitavelmente, como inscrição cultural e política; mas a autora prefere acentuar as escapadas, os torneios, os desvios; prefere mostrar e ao mesmo tempo desmanchar, diante de nossos olhos, tudo o que narra – por exemplo, no que se refere à vontade de verdade sobre as relações amorosas e a revolução sexual nos anos 1960. Sobre esse tema, Varda escolhe – e aqui utilizo um trecho de Marcello – afirmar a si mesma no patamar de uma “vontade afirmativa de potência” (MARCELLO, 2008, p. 47). Assim é que, mesmo tendo rejeitado o enunciado-verdade de que “a infância nos estrutura”, Agnès reconstitui sua própria história, na condição de adulto e criança simultaneamente, misturando fotos em preto e branco com fotos mais recentes, coloridas, e convida o espectador, como ela, não a fixar-se saudosamente no rosto infantil, mas inclusive a imaginar-se, por

exemplo, mais velha, emoldurando uma possível mulher talvez com seus 90 anos.

A beleza do filme está (entre tantas coisas) nesse movimento do pensamento, nesse convite à filosofia por meio do cinema, com os recursos do gesto, da cor, da luz, do movimento, da invenção de sequências inusitadas, sempre surpreendendo e desafiando o espectador. São várias as passagens em que a diretora aparece biografando-se em palavras, mas com o detalhe de que olha para a câmera e ao mesmo tempo caminha para trás. Há cenas, inclusive, em que ela pilota um barco, e também rema no sentido inverso daquilo que se espera: rema para trás. Ou seja, ao mesmo tempo em que ela recusa o senso comum da linearidade, segundo o qual se insiste em narrar o começo lá na criança, Agnès se movimenta no sentido oposto ao que suas palavras dizem – como no caso da proposta de desenhar-se no futuro, bem mais idosa. Vejo aí uma instigante metáfora do trabalho do pesquisador: é preciso desafiar a si mesmo; é preciso andar para a frente e simultaneamente visitar o que se passou; é preciso recriar, sempre, tanto o presente quanto o passado – e exatamente valendo-se desse método narrar uma vida, de modo que o registro, feito com tais recursos e sensibilidade, *eduque*, surpreenda, movimente o pensamento. É em outras palavras o que o estudioso Ismail Xavier diz sobre as relações entre cinema e educação:

Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008, p. 15).

Valendo-se de imagens de sua vasta filmografia, a cineasta conta a si mesma, realizando uma montagem primorosa, em que acabamos de sair da cena de um filme estrelado por Jane Birkin, para adentrar (no presente) a casa que foi de sua infância, em Bruxelas – fato que, aliás, ela diz não lhe trazer qualquer emoção. Mas lhe traz lembranças: como a da mãe, que chorava

diante de um vitral (agora revisitado) sobre a rainha Astrid, de quem possuía uma coleção de fotografias. Hoje (2008), Agnès diz que a rainha Astrid de Bruxelas era a Lady Di dos anos 30. O que sucede, ao ver o filme, é o trabalho que faz o espectador incessantemente, diante do visível e do invisível de cada cena narrada, como se estivéssemos durante toda a exibição do filme montando, junto com Agnès, um verdadeiro quebra-cabeças, em que o universo do espectador se associa às perguntas que a diretora endereçou às imagens, produzindo em nós uma espécie de resíduos, que vão além das figuras e imagens oferecidas pelo filme – como escreve Ismail Xavier 2003) em seu livro *O olhar e a cena*.

### **O outro, o anônimo, a história**

Em lugar de meramente apropriar-se de cada detalhe dos filmes que realizou, de apresentar um rol elogioso das pessoas com quem conviveu, de lembrar os grandes feitos, Agnès Varda passa, por vezes em um átimo, por exemplo, das fotos da rainha para as fotografias de anônimos, imagens antigas de pessoas sem nome – como fez Marcelo Masagão em seu *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (1998). No período do êxodo, 1940, vinda de Bruxelas a Paris, a família de Agnès passou a morar num barco; e ali se misturava o som das ambulâncias e das bombas às comuns brincadeiras infantis. Varda faz disso, mais tarde, motivo de criação: realiza uma exposição de fotos e filmagens de cenas de crianças levadas a campos de extermínio. Após contar esse feito, ela outra vez nos desestabiliza, dizendo ao espectador: “O tempo passa e passa, exceto nas praias que não têm idade”. Fala de crianças? Fala de passado? Não. Prefere voltar ao movimento das ondas e à complexidade disso que chamamos tempo, para seguir contando em fragmentos, artisticamente montados como *puzzles*, de modo a, em suma, historiar, historiografar, autobiografar-se no mundo.

Num de seus projetos, Agnès cita o filme por ela realizado, *La Pointe-Courte*, de 1955, baseado no romance de William Faulk-

ner, *Palmeiras bravas*. Não fala exatamente no filme (sobre um casal em momento de separação definitiva), mas no projeto que realizou, anos mais tarde, buscando pessoas que participaram daquela filmagem, para tratar mais uma vez, como ela reforça, de “gente que interessa”, para confabular sobre os nossos vários tempos, de pessoas que vivem o presente, mas que mostram ou carregam consigo objetos antigos, e que permanecem e ao mesmo tempo já não são as mesmas. Viveram aquela experiência, sim, mas no filme fazem parte de uma cena nova, que remete à antiga, e nessa condição acaba, de fato, por tornar-se outra (sem desmanchar as cicatrizes, felizes ou não, de um passado vivido).

Lembro aqui a belíssima experiência do francês Nicolas Philibert, diretor do filme *De volta à Normandia* (2007), documentário em que ele voltou para registrar suas imagens ao mesmo local em que, em 1976, o diretor René Allio filmou *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère....* Todos nós conhecemos a pesquisa organizada por Michel Foucault, publicada em livro com esse mesmo título (FOUCAULT, 2007). Pois bem: como Varda, Philibert caminha para trás com os olhos do presente, e documenta, com delicada atitude poética, as paisagens de lugares e pessoas que, mesmo jamais tendo sido atores ou atrizes, fizeram os papéis dos personagens ligados à trágica história de Pierre Rivière, que degolou a mãe, a irmã e seu irmão – e que agora recontam o que viveram, na ocasião em que participaram do filme, nos anos 1950.

Estamos falando de cinema e pesquisa. De história e de autobiografia. Estamos falando da paciência e da sensibilidade de pesquisadores (no caso, Varda e Philibert), cujos trabalhos poderiam muito bem sugerir um seminário acadêmico de como levantar dados com pessoas, chegar a elas, tocá-las e especialmente deixar-se tocar por elas, suavemente, docemente. Phi-

libert, por exemplo, como Varda e como um dos nossos mais conhecidos e destacados documentaristas, Eduardo Coutinho<sup>41</sup>, respeitam os tempos dos seus convidados; esses diretores entrevistam as pessoas de modo que cada uma, no seu ritmo e possibilidade, chegue a dizer um pouco de si, a respeito de algo (ter participado do filme, por exemplo), despojados do afã de conseguir um “momento de ouro” no depoimento (cfe. VALENTE, 2012). Há, parece-me, uma atitude não só de respeito ao outro, mas de liberdade consigo mesmo (cineasta ou pesquisador), aceitando, de certa forma, deixar-se um pouco à solta, livre, perdido em relação a seus propósitos de “chegar à verdade”, apostando naquilo sobre o qual nada se sabe e que pode momentaneamente até nos desorientar em nossas buscas. Mas que nos vai trazendo e produzindo um prazer especial, resultado de muito esforço: o prazer de transitar por cenas, momentos, fatos, sentimentos, inquietações (históricos, sociais e ao mesmo tempo tão únicos), e que nos tornam melhores, porque os trazemos a um filme, a um relato de pesquisa, a um livro, e assim os multiplicamos, movimentamos, como folhas ao vento.

Para alguns estudiosos, o filme de Philibert sugere com felicidade que “o cinema ainda existe”, como uma “possibilidade de encontro – com o lugar e com as pessoas”; como a revelação primitiva de que “as folhas mexem” ao vento (OLIVEIRA JR., 2012). Poderíamos pensar que haveria uma relação íntima entre a criação produzida pela montagem no cinema e os efeitos de todo esse processo no espectador, que se vê diante de um outro, o qual nos remete não apenas a alguém diferente de nós, mas a um, digamos, “complexo alteritário”. Tento dizê-lo de um modo mais claro: a montagem, como nos ensina Xavier (2003), sugere algo que o espectador deduz. A combinação nova produzida naquele que vê, em virtude da montagem de imagens,

---

41 Eduardo Coutinho dirigiu filmes preciosos como *Edifício Master, O fim e o princípio, Jogo de cena* -- nos quais deixa claro o quanto verdade e ficção se misturam continuamente nas narrativas de si e, principalmente, o quanto é exigido do cineasta (e eu digo: dos pesquisadores também) a sensibilidade de uma escuta que se abre ao sujeito que nos fala, que dá seu testemunho sobre si mesmo, sem que nós mesmos, “dirigindo” a cena, deixemos de respeitar nossos propósitos de criação, de levantamento de dados.

sonorização e mesmo de sequências, não estava lá, antes, em cada imagem, em cada cena capturada pela câmera. E tal combinação, mesmo com toda a intencionalidade e planejamento do diretor (ou do montador), não está fechada num sentido específico e único; ela só existirá porque alguém, nós, os espectadores, faremos algo com tudo isso, ao assistirmos àquele filme.

Ora, quando falo de um “complexo alteritário” quero dizer isto: que o cinema multiplica os sujeitos, cinde-os, nos torna abertos a algo que não só amplificou e frutificou, a partir de uma ideia do criador do filme, mas que nos remete a algo que é simultaneamente parte de nossa própria história e, de modo mais forte ainda, nos coloca diante de novas singularidades e práticas da existência humana. Que sabíamos nós de Agnès Varda e de suas relações com o terror nazista ou com o entusiasmo das descobertas da revolução dos costumes, nos anos 1960, ou das esperanças e utopias cubanas e chinesas daqueles tempos? O modo como é feito o roteiro, como são captadas as imagens, como são criados cenários e utilizadas imagens de arquivo, e principalmente o modo pelo qual é feita a montagem – tudo isso nos faz avançar em direção ao Outro (aqui com inicial propositalmente maiúscula). Dialoguemos com Alain Badiou:

O cinema nos apresenta o outro no mundo, nos apresenta esse outro em sua vida íntima, em sua relação com o espaço, em sua relação com o mundo. E cinema amplifica enormemente a possibilidade de pensar o outro, de tal maneira que, se a filosofia é o pensamento do outro, como disse Platão, então há uma relação entre a filosofia e o cinema (BADIOU, 2004, p. 56, trad. minha).

“O cinema exige o outro”, nos diz Badiou (Idem). Eu diria: as imagens exigem o outro. Só podemos falar em imagens, a meu ver, como relação. Elas existem não como objetos inermes e individualizados, únicos, virtualmente multiplicados na WEB ou cuidadosamente expostos em esculturas, pinturas, instalações – nas exibições de casas de cultura ou museus, inclusive a céu aberto. Elas existem na medida em que “o que vemos nos olha” – nas palavras de Didi-Huberman (2010). Enfim, elas aconte-

cem na medida em que, como nos sucede ao ver as *Praias de Agnès*, nos fazemos um pouco cúmplices (ou contestadores) de seus modos de construir narrativas sobre si, sobre sua relação amorosa com o cineasta Jacques Demi, suas aprendizagens de amizade e compartilhamento com equipes de filmagens, sua fina ironia na relação com o que chamamos de passado e o que entendemos por memória. Cúmplices ou contestadores, também nós nos transmudamos, somos outros de nós mesmos; mais ainda, nos abrimos a esses tantos outros, generosamente apresentados a nós por Varda.

### **“Pode-se dar ao luxo de perder tanto?”**

Agnès Varda usa a atriz Jane Birkin (no filme *Jane B. par Agnès V.*, de 1988), para indagar: “Pode-se dar ao luxo de perder tanto?”. A pergunta, na voz de Birkin e a respeito de um dado filme, conduz a narrativa em que sabemos da morte de Eugène Varda, pai de Agnès e, mais adiante, às exposições criadas por ela, em que aparecem fotos muitos de seus “mortos queridos”, como ela os nomeia: Gerard Philippe e Philippe Noiret, por exemplo. O sentimento de perda dos amados, para Agnès, torna-se no filme cada vez mais tenso e pungente, até que chega a falar de seu marido, o cineasta Jacques Demi (que morreu em 1990). Sobre essa perda, ela diz: “Não há morte que não me lembre a dele (...), o mais querido dos meus mortos”.

Varda nos leva à casa em que viveu com Demi desde 1959, um ano após tê-lo conhecido, e conta uma história de amor que não se separa da paixão de ambos pelo cinema. Utilizando objetos como molduras de quadros e espelhos – dos quais Agnès conta que Jacques gostava muito – a autora, longe de valer-se de recursos melodramáticos, acentua duas vidas enlaçadas entre si, mas, sobretudo, dedicadas ao cinema. Mostra a si mesma, por dentro de uma moldura, parecendo dizer (tal como escreve Ismail Xavier) que “o sentido se tece a partir das relações entre o visível e o invisível de cada situação” (XAVIER, 2003, p. 32). Não havia necessidade de narrar detalhes daquele encontro amoroso; bastavam algumas imagens dos dois, caminhando

pela praia, por exemplo, ou contar que a casa em que moraram foi toda arrumada como se monta um cenário de filme.

Essa relação entre visível e invisível – título de um dos mais belos livros de Maurice Merleau-Ponty (2012) – não se configura aqui, muito menos para Agnès Varda, como mera oposição. Pelo contrário, a insistência está na palavra *relação*. A moldura marca a eleição de uma certa imagem ou cena e, ao mesmo tempo, indica que há um entorno – social, político, paisagístico, humano. E, para isso, ainda nas palavras de Xavier, é necessário ter uma competência criativa bem específica: o que se pretende comunicar com aquelas escolhas das molduras, dos planos, da montagem, e assim por diante, sabendo-se que há sempre múltiplas possibilidades de recepção, pois se trata de um jogo permanente de códigos (culturais, de modo especial), entre espectador e criador? (Cfe. XAVIER, 2003).

Perder pessoas queridas. Saber que, usando imagens, estamos sempre tratando de ausências – e não das *coisas* mesmas. Eu diria que, nas autobiografias (impressas, orais, digitais, videográficas ou cinematográficas), estamos sempre diante de fatos e especialmente de pessoas e situações perdidas, ausentes. Lidamos, como nos mostra Agnès Varda, ao falar da doença de seu amado Jacques Demi, ao mesmo tempo com “a beleza voluptuosa e com a morte óssea”, e é por isso que a cineasta prefere mostrar não o amado doente, mas em seu lugar reproduções do pintor do Renascimento alemão, Hans Baldung Grien, entre elas o famoso óleo sobre madeira intitulado *As três idades do homem e a morte*, com figuras que contrapõem a infância, a beleza da juventude, a feiura da decrepitude e a própria morte. Aliás, não é só nessa passagem que a diretora se vale de imagens de pintores e artistas plásticos. Um dos momentos mais doces do filme é aquele em que, justamente falando de seu amor por Jacques Demi, ela faz uma homenagem não só a essa relação, mas também a Magritte e à sua obra *Os amantes*, mostrando um homem e uma mulher que se acarinham (tal qual dançarinos em *slow motion*) com os rostos cobertos por lenços. Mais adiante, ela fala do movimento feminista, das lutas pela liberação sexual, e mostra imagens do rosto de uma atriz partido em

vários pedaços, inserindo na edição uma das célebres mulheres cubistas de Picasso.

A referência a uma “doce carne que não é eterna” não se demora na situação de sofrimento familiar; antes, desloca-se para as imagens do encontro da diretora com um soldado da guerra da Argélia, e depois para a brincadeira com uma foto dela com outras pessoas, no Festival de Cannes (o original em preto e branco, dela, é coberto, em movimento, por um vestido lilás esvoaçante). O recurso ao desenho, sobreposto às imagens ou utilizado ao mesmo tempo nas cenas, produz no espectador, mais uma vez, o questionamento quanto a uma suposta veracidade das imagens, ou a uma correspondência destas com as *coisas* – tema tão bem discutido por Foucault em *As palavras e as coisas* e em diferentes entrevistas e artigos – como “A linguagem ao infinito” e “O pensamento do exterior” (FOUCAULT, 2009), em que justamente o tema da linguagem, da palavra e da imagem (da arte, enfim) vem associado ao tema da morte.

A figura desenhada de um gato, aproximadamente aos 50 minutos do filme, passa a exercer o papel de um entrevistador que, com uma voz semelhante à do som eletrônico produzido por um robô ou, quiçá, por aquelas mensagens de *telemarketing* (que muitos de nós abominamos). Agnès Varda caminha nas ruas de Paris, com aquele enorme gato amarelo a indagar-lhe sobre, por exemplo, por que passou da fotografia ao cinema, o que pensa sobre a *Nouvelle Vague*, Godard, sobre o famoso filme de Varda *Cleo das 5 às 7*, e assim por diante. O importante aí é que a diretora vai construindo, com essas imagens, uma suave discussão filosófica, porém profunda, em que o tema dos tempos objetivo e subjetivo sobressai contundente. Ora, esse é o cerne também de nossas pesquisas autobiográficas. A ida a Cuba com Demi, por exemplo, é narrada de modo a fazer-se uma mescla entre socialismo e cha-cha-cha; Fidel Castro é fotografado por ela entre duas pedras, que se transformam, aos olhos do espectador, em “asas de pedra”, como se o político fosse uma espécie de anjo, a ponto de ela dizer que viu ali, na realidade, “um utópico corpulento”.

## Vida em espelhos, em conclusão

A metáfora das ondas do mar é uma constante em *As praias de Agnès*. Jacques Demi, como ela, amava o mar, principalmente por suas cores, sempre em mutação. “Talvez eu seja também um pouco assim, cinzento e ao mesmo tempo azul”, diz Demi no documentário. Importa aqui não a correspondência da metáfora às palavras enunciadas, mas antes o modo como todos esses acontecimentos aparecem um por dentro dos outros, ao infinito, como em espelhos. Aliás, esse é um dos recursos imágéticos mais fortes do filme, desde as primeiras cenas, à beira do mar, quando a diretora pede à equipe que vá colocando, com ela, enormes espelhos sobre a areia. Em um dado momento, ela movimenta o espelho, de modo a fazer que cada um da equipe de filmagem se enxergue emoldurado, e que nós os vejamos a partir da imagem por dentro desse dispositivo. As ondas do mar se multiplicam pelo olho da câmera, que as captura por dentro de espelhos, e já não sabemos qual é afinal a *realidade* a que estamos tendo acesso. “Talvez a configuração do espelho ao infinito contra a parede negra da morte seja fundamental para toda linguagem desde o momento em que ela não aceita mais passar sem vestígio”. Assim escreve Foucault (2009, p. 48) no texto “A linguagem ao infinito”.

Da mesma forma, passamos rapidamente pela confissão de Jacques Demi, sobre um modo pessoal de oscilar entre o cinza e o azul, para o estado de embevecimento do olhar de pais anônimos, dirigidos a seus filhos pequenos, e logo a seguir para uma foto de Agnès com Demi – os dois olhando, ternamente, o filho Mathieu. A narrativa vai-nos tomando e chegamos a saber sobre as condições em que foi realizado o filme *Daguerréotypes*, de 1976, quando Mathieu era bem pequeno. Agnès não queria ficar longe de casa, então resolveu limitar o espaço de locação da filmagem aos 90 metros de um cabo de extensão, contando nas filmagens com a participação dos vizinhos: o alfaiate, o relojoeiro, o pessoal da mercearia, do café, da padaria, da loja de ferragens. Algo bem simples, real, rotineiro: uma mãe querendo ficar próxima do filho ainda pequeno.

Não poderíamos deixar de citar aqui as observações de Alain Badiou, sobre o cinema como *arte impura*, já que feito sempre de momentos de banalidade, de imagens inúteis, de necessidades óbvias e corriqueiras (como os aparatos técnicos, recursos financeiros para a produção, atores, locações); mas a maravilha está em que é com esse material tão parco, por vezes tão prosaico, que se vai fazer uma transformação. Badiou chama tal processo de transformação de *pureza provisória*, pois daquilo que temos pode-se extrair um *quase impossível*, que consiste em mostrar o melhor (o possível desse melhor) do humano (cfe. BADIOU, 2004). O pensador vai adiante e diz que tanto o cinema como a filosofia partem exatamente disso, que ele chama *impureza*: ambas partem “das opiniões, das imagens, das práticas, das singularidades, da experiência humana”, e daí fazem-se sínteses, “criando pureza com o que há de mais impuro” (Idem, p. 72, trad. minha).

Este texto, concluindo, buscou dialogar com Agnès Varda e suas *Praias*, na tentativa de buscar, num exemplo de cine-autobiografia, elementos que nos permitam debater sobre o ato de pesquisar na universidade, quando usamos narrativas autobiográficas. Penso que a metáfora do espelho, da moldura que foca, mas não que exclui o fora, está diretamente relacionada ao trabalho de elaborar nossas coleções, aquilo que vamos anotando para as investigações (seja para fazer um filme, seja para produzir um ensaio filosófico ou um mero texto acadêmico), e assim produzir uma genuína experiência – no sentido benjaminiano (o vivido como recriação e como transmissão). Assim, por exemplo, nesse filme, Agnès chegou a registrar inclusive o fascínio de seus filhos Rosali (diante da TV e dos anúncios publicitários) e Mathieu (ligado nos jogos eletrônicos); falou também de nudez e sexo – mas vê-se que isso é feito de modo a extrair beleza (pureza) do que existe no mundo em que vivemos. No caso da cena de sexo, bem no início do filme, o casal é deixado em paz, a câmera se afasta, e redes, quais cortinas, se fecham, fazendo um elogio à intimidade a ser preservada – uma decisão que questiona de frente todo o movimento da exposição privada ao extremo, em nosso tempo.

Sua imagem nas ruas de Paris, em 2008, com um cartaz na mão, numa passeata em homenagem ao ilustrador francês Jean-Jacques Sempé (criador do famoso personagem Nicolas e suas aventuras infantis), elabora mais uma síntese – sobre sua dor pessoal e, muito mais, sobre as dores do mundo contemporâneo. Nesse cartaz lê-se: “*J'ai mal partout*” – e é como se lêssemos uma das passagens mais belas de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, em que Macabéa diz, solene, sobre a necessidade frequente de tomar aspirinas: “É para eu não me doer” (...). Eu me doo o tempo todo” (LISPECTOR, 1984, p. 72). A dor de Macabéa é a dor de Agnès, que é parte das dores de todos nós, citadas pela cineasta no final do filme, quando diz: “Instalada na minha segurança, imagino as pessoas sem abrigo”, as guerras, as mulheres violentadas, as crianças com fome, a luta em favor da liberdade do aborto, os movimentos grevistas de todas as ordens.

Quando filmou Jacques Demi doente, sabendo que ia morrer, acompanhou-o num silêncio delicado e respeitoso: “O que me resta senão estar o mais possível com ele, e o mais perto possível?”. Então, sem outras opções, registrou em filme o rosto do amado, seu cabelo, sua pele, em primeiríssimos planos, fazendo dessas imagens um ser- humano-paisagem. “Jacques já morrendo. Mas, sobretudo, Jacques vivo” – ela conta. Dez dias após concluir o documentário, Jacques Demi morreu, aos 27 de outubro de 1990. Também a radicalidade dessa perda maior levou-a mais uma vez a criar: filmou depoimentos de várias viúvas e depois as convidou a ver a si mesmas. E concluiu: “Recordo enquanto viver”. Mas já havia dito também: “Recordações são como nuvens de moscas, pedaços desordenados de memória” (frase que ela enuncia, mostrando a imagem de um nu feminino com moscas revoando ao redor). As moscas, ao contrário do que se poderia pensar, não sugerem nojo nem rejeição. Sugerem, a meu ver, as impurezas de que nos fala Badiou, e sem as quais nada construímos.

Concluo eu igualmente que as recordações em filme, na biografia de Agnès Varda, nos falam dos limites que a morte impõe à linguagem, e ao mesmo tempo falam de o quanto essa mesma linguagem (em palavras, sons, músicas, imagens filmadas, foto-

grafias, desenhos, esculturas, pinturas) opera como desafiadora do inevitável fim: assim é que criamos, contamos, duplicamos, reduplicamos ao infinito a nós mesmos, ora recuando profundamente no tempo, ora projetando luz naquilo que sequer imaginamos o que é ou será. Mesmo aquilo que aparentemente apenas nomeia, aponta ou mostra que “é isso”, carrega no mínimo o seu próprio duplo. E se operamos mais livres, como Agnès Varda, entregues à criação, não tememos o enfrentamento desse embate, no qual parece estarmos sempre imersos: de um lado, o de desejar tudo saber e reter, andando em meio aos nossos excessos; de outro, o de humildemente aceitar que sempre, na vida e na linguagem, estamos eternamente em falta. E é disso que se trata quando se narra, quando se cria.

Confesso que gostaria de enviar uma mensagem para Agnès Varda sobre seu filme, como muitos espectadores do russo Andrei Tarkovski fizeram, mandando-lhe cartas sobre seu filme *O espelho*. Um deles escreveu: “Obrigado por *O espelho*. Tive uma infância exatamente assim... Mas você... como pode saber disso?” (TARKOVSKI, 2010, p. 5).

## Referências

- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (comp.). *Pensar El cine 1. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOSI, Eclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1994.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Trad. Paulo Neves. Rio de Janeiro, Ed. 34, 2010.
- FOUCAULT, Michel. A linguagem ao infinito. In: \_\_\_\_\_. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos e Escritos III*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2009, p. 47-59.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão*. Rio de Janeiro, Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: \_\_\_\_\_. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Ditos e Escritos III*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2009, p. 219-242.

LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2008, 237f.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Trad. Armando Morda D’Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

OLIVEIRA JR., Luiz Carlos. Normandia, 2006: as folhas mexem. *Contracampo. Revista de cinema*. Disponível em:

<http://www.contracampo.com.br/89/festnormandia.htm>. Acesso em 20/03/2012.

VALENTE, Eduardo. Documentar o tempo e o mundo – só isso. *Cinética: cinema e crítica*. Disponível em:

<http://www.revistacinetica.com.br/normandia.htm>. Acesso em 22/03/2012.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. (Entrevista). *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, jan/jun 2008, p. 13-20.

### **Filmes citados:**

- As praias de Agnès* (França, 2008), Agnès Varda.
- Cléo das 5 às 7* (França, 1962), Agnès Varda.
- Edifício Master* (Brasil, 2002), Eduardo Coutinho.
- Jane B. par Agnès V.* (França, 1987), Agnès Varda.
- De volta à Normandia* (França, 2007), Nicolas Philibert.
- Daguerreotypes* (França, 1976), Agnès Varda.
- Jogo de cena* (Brasil, 2007), Eduardo Coutinho.
- La Pointe-Courte* (França, 1955), Agnès Varda.
- Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère....* (França, 1976), René Allio.
- Nós que aqui estamos por vós esperamos* (Brasil, 1998), Marcelo Masagão.
- O espelho* (Rússia, 1975), Andrei Tarkovski.
- O fim e o princípio* (Brasil, 2005), Eduardo Coutinho.



## **Tornar-se Próximo no Espaço Virtual: a experiência da produção de relato autobiográfico sobre os “tempos de escola” no curso *gestão de currículo para professores coordenadores (REDEFOR/2010-2011)***

Paula Perin Vicentini<sup>42</sup>

Rita de Cassia Gallego<sup>43</sup>

Vivian Batista da Silva<sup>44</sup>

Milena Colazingari da Silva<sup>45</sup>

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia - uma segunda-feira, do mês de maio - deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Machado de Assis<sup>46</sup>

Organizar um curso à distância, estudar pela internet: quais são os efeitos dessas práticas de ensinar e aprender que são cada vez mais comuns nos meios educacionais? De forma recorrente, os cursos à distância sofrem críticas por se alegar que, na modalidade presencial, a relação entre professores e alunos assim como entre alunos e alunos é mais próxima e, consequente-

---

42 Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP

43 Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP

44 Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP

45 Professora Assistente da Universidade Bandeirante de São Paulo- UNIBAN.

46 Conto de Escola - Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, acesso em março de 2012.

mente, o ensino e a aprendizagem tornam-se mais favorecidos. Ao assumirmos a responsabilidade pela formação e o acompanhamento do trabalho dos 24 tutores do curso *Gestão do currículo para professores coordenadores*, oferecido à distância e coordenado pelas Profas. Dras. Valéria Arantes e Silvia Gasparian Colello, no âmbito da *Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR)* - resultante de uma parceria entre a Universidade de São Paulo (USP) e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) - , essa inquietação se fez presente para nós<sup>47</sup>. Que tipo de ferramentas tecnológicas e atividades poderiam potencializar uma relação menos distante entre os tutores e seus alunos para que os processos de ensino-aprendizagem fossem otimizados?

Sem que a questão acima indicada fosse inteiramente respondida, seguimos no desenvolvimento do curso, procurando promover junto aos professores coordenadores uma reflexão sobre sua experiência escolar, não como profissionais, mas como alunos. Tendo em vista as potencialidades formativas da escrita de relatos autobiográficos em cursos de formação inicial e continuada de professores, atestada por pesquisas conhecidas (CATANI, 1997; NÓVOA, 2007) e nossa prática docente, foi elaborada uma proposta de trabalho com o intuito de possibilitar a reflexão acerca do processo de formação escolar destes profissionais: a escrita sobre os seus *tempos de escola*. Considerando a repercussão extremamente positiva dessa atividade no primeiro módulo do curso e as poucas experiências notadas com o uso de relatos autobiográficos em cursos de formação continuada de professores à distância, tomamos para análise tanto os oitocentos relatos produzidos pelos alunos quanto os depoimentos dos tutores que acompanharam e leram os relatos dos alunos de sua turma. O exame do material trouxe uma grata surpresa: constatamos que a principal contribuição da escrita das memórias no início do curso foi a aproximação entre alunos e tutores, os quais tornaram-se “próximos à distância”.

---

47 Deve-se observar que todos os tutores eram mestrandos, mestres ou doutorandos em Educação. Cada tutor era responsável por uma turma de 50 cursistas que atuavam na rede estadual de São Paulo como professores coordenadores.

Dessa constatação inicial, surgiram as seguintes questões: O que os alunos mobilizaram de sua trajetória escolar ao produzirem seus relatos? Quais temáticas tiveram mais visibilidade? Quais os sentidos desse trabalho para os tutores? Ainda que sem a pretensão de esgotar inteiramente tais questões, busca-se aqui contribuir para o debate sobre a forma pela qual as chamadas *novas tecnologias de ensino* têm sido apropriadas pelos professores em seu processo de formação e como elas podem gerar alternativas ao exercício da docência, permitindo, assim, uma compreensão mais acurada dos significados de estudar à distância para aqueles que sempre aprenderam e ensinaram na sala de aula. Desse modo, é possível apreender as potencialidades do uso dos relatos autobiográficos, produzidos e divulgados num espaço virtual e que, portanto, podem ser designados de “*textos webgráficos*”, em cursos de formação continuada de professores à distância. Nesse sentido, convém esclarecer que os cursos de especialização oferecidos pela *REDEFOR* ao quadro do magistério da rede pública do estado de São Paulo consistem uma oportunidade para experimentar linguagens e recursos até então pouco usados, às vezes até inéditos entre os professores que, num esforço de formação continuada, poderão fazer uso de materiais semelhantes quando forem ensinar seus alunos.

Tendo em vista que cada curso dentro dessa rede tem uma estrutura e certa autonomia de organização, é relevante apresentar a arquitetura do curso *Gestão do Currículo para professores Coordenadores*. Quando se fala de uma *arquitetura pedagógica*, o que se quer é assinalar essa articulação entre o planejamento, as aulas, os conteúdos e as provas. O uso de um recurso não é uma questão meramente técnica, impõe uma lógica e ritmos específicos ao ensino e à aprendizagem. Não se trata apenas de reconhecer que a sala de aula foi substituída pela tela do computador, pois o uso dessa tecnologia articula-se ao planejamento de uma série de outras atividades. É preciso decidir a carga horária, como se vai disponibilizar o conteúdo, quais atividades serão propostas, quanto tempo os alunos terão para realizá-las, quando os alunos serão avaliados, com quais recursos. A primeira edição desse curso foi desenvolvida entre outubro de 2010 e dezembro de 2011, com uma carga horária

total de 360 horas, e totalizou 40 semanas de estudos realizados na sua maior parte à distância. Esse tempo compõe o ritmo de um curso feito por professores atuantes, o que conduz à necessária flexibilidade de horário para realização das atividades e à inconveniência dos casos de abandono, cancelamento ou trancamento de matrícula. Esta última alternativa sequer foi possível, cancelar a matrícula só foi permitido após a primeira semana e, no caso de abandono, o professor ficou impedido pela SEESP de realizar outro curso no prazo de dois anos. Essas decisões decorrem da própria finalidade do curso, que foi concebido para ser feito juntamente com as atividades letivas, para aperfeiçoá-las e favorecer a implementação do currículo pensado para a rede fundamental de ensino. O curso pressupõe a adesão a um projeto profissional (NÓVOA, 1995) e isso é decisivo na configuração de seu tempo.

Os materiais e atividades foram compostos a partir de quatro módulos, cada um com dez semanas de duração. Os alunos seguiram os módulos numa ordem progressiva, estudando duas disciplinas em cada um deles. Um diferencial desse curso foi a elaboração de um projeto de pesquisa e seu desenvolvimento a cada módulo, sendo a questão problematizadora vinculada às disciplinas. Produzido em colaboração no interior de pequenos grupos de alunos, o projeto foi viabilizado mediante a utilização da ferramenta *Google Docs*. No decorrer do curso, os conteúdos e exercícios foram disponibilizados no chamado Ambiente Virtual de Aprendizagem, o AVA. Trata-se de um espaço dinâmico porque varia de acordo com os módulos. A cada módulo conta-se com disciplinas específicas e atividades semelhantes em seu formato. Como não poderia deixar de ser, o trabalho à distância conduziu à leitura do conteúdo disponibilizado no AVA, à leitura da bibliografia indicada no material de apoio, à participação em fóruns de discussão, mediados pelos tutores *on-line* e à realização de avaliações. Fora da sala de aula, esse tipo de atividade é referência para organizar os estudos, avaliar as aprendizagens e também a frequência dos cursistas. Segundo o regulamento do curso, são consideradas cumpridas as atividades: postadas devidamente, não postadas em branco, validadas pelo tutor e as que foram respondidas

com conteúdos conectados à disciplina estudada. Nessa lógica, não é possível compensar ausência, como pode acontecer em aulas presenciais. A avaliação dos alunos foi composta pelas atividades *on-line* relacionadas às disciplinas, fóruns, duas provas presenciais e Trabalho de Conclusão de Curso. Salienta-se que não se atribuiu nota aos relatos autobiográficos, pois isso seria incoerente com a proposta de formação a que esses estão vinculados, o que não implicou na não realização do trabalho pelos alunos, rompendo com a lógica de que os alunos só fazem as atividades que valem nota.

Embora reconhecido na modalidade à distância, o *Curso de Gestão do Currículo para Professores Coordenadores* contou com os chamados Encontros Presenciais, com ocorrência em cada um dos módulos, que tiveram lugar nas escolas onde os professores coordenadores atuavam ou nas escolas próximas ao local de trabalho destes. Foi justamente nesses encontros que se produziu o material analisado nesta oportunidade acerca dos *tempos de escola*, ou seja, os relatos memorialísticos dos alunos (professores coordenadores) sobre sua vida escolar, mais precisamente, sobre sua iniciação enquanto alunos, sendo esses postados posteriormente no AVA. Os Encontros Presenciais foram concebidos como situações de aprendizagem, não só para os alunos do curso de Gestão do Currículo para professores coordenadores, como também para os diretores e professores de disciplinas específicas que faziam parte de outros cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. O encontro reuniu o professor-coordenador e os professores das diferentes matérias, reforçando uma dinâmica de trabalho já estabelecida nas escolas e que, no âmbito do curso, segue estratégias mais específicas de formação continuada. Tendo em vista que uma das grandes funções do professor-coordenador nas escolas é cuidar do acompanhamento e aperfeiçoamento do trabalho dos colegas que ministram diferentes aulas, ele foi escolhido para coordenar a atividade.

Nóvoa (2007) destaca que houve um tempo em que a literatura científica pedagógica considerou um grande progresso a possibilidade de tratar das questões educacionais, sem, contudo, contemplar os próprios professores, uma vez que o trabalho

docente reduzia-se a um conjunto de competências e capacidades técnicas, dados por modelos racionalistas. Entretanto, por volta da década de 1980, as pesquisas pedagógicas passaram a inserir os professores como centro dos debates educacionais e também como objeto de investigação. Nesse momento, passa-se a compreender que a vida, o percurso profissional e o desenvolvimento pessoal do professor precisam ser conhecidos, uma vez que são determinantes do processo identitário docente e orientadores de suas práticas pedagógicas (CATANI, 1997; 1998; GOODSON, 2007; NÓVOA, 2007; SOUSA, 1998). Ao reconhecer que as práticas profissionais docentes devem muito ao desenvolvimento pessoal do professor, diferentes investigações foram desenvolvidas tomando a própria vida dos professores como objeto de estudo, a partir de fontes como os relatos orais, as biografias e as autobiografias. Tais dispositivos eram utilizados tendo em vista conhecer mais acerca da vida dos professores e de sua profissão a partir de sua própria voz (GOODSON, 2007). O trabalho de pesquisa a partir das memórias docentes responde a interesses investigativos diversos que abrangem desde conhecer as fases e etapas da vida pessoal e profissional docente; estudar suas práticas pedagógicas; utilizar as autobiografias como recurso de formação profissional; até permitir ao professor que tenha a oportunidade de dar vazão às suas queixas e dificuldades vivenciadas no exercício de sua prática cotidiana para que a mesma seja repensada.

No caso do curso destinado aos professores coordenadores, buscava-se fornecer-lhes a oportunidade de reconstituir as experiências vivenciadas no ambiente escolar na condição de alunos com vistas a ampliar a compreensão de que eles dispunham de sua trajetória de formação e dos significados atribuídos ao próprio processo de escolarização em sua fase inicial, valendo-se das ponderações de Maurice Tardif (2000) acerca do caráter temporal dos saberes docentes. Para o autor, “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2000, p. 13). Conforme foi dito anteriormente, tal proposta desenvolveu-se no primeiro *Encontro Presencial* ocorreu entre os

meses de novembro e dezembro de 2010, tendo a data definida pelo professor coordenador, conforme a sua disponibilidade e a dos seus colegas professores que estavam fazendo o curso, já que aconteceu nas escolas. Esta foi uma oportunidade para que os professores conhecessem o núcleo a partir do qual todas as atividades seriam encaminhadas.

O *Memorial de Formação* foi pensando como um instrumento a partir do qual os professores poderiam refletir sobre suas experiências na escola, aprendendo ou ensinando. Esse memorial foi concebido como um caminho possível para pensar e construir as competências que hoje são entendidas como indispensáveis para uma escola de qualidade, onde os alunos aprendem de fato. Essas competências, devidamente expostas no *Curriculum da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* (2008), devem ser desenvolvidas na formação dos alunos e dos professores também. Conforme explicitado no *Curriculum da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* (2008), as competências são desenvolvidas a partir de uma tríade, composta pelas características, ações e pensamentos do estudante, pelos conteúdos e metodologias das disciplinas e pelas características pessoais e profissionais do professor. Este último elemento consistiu no eixo do *Memorial de Formação*, a partir do qual os professores refletem sobre as expectativas com relação aos seus alunos bem como sobre as especificidades das disciplinas que lecionam.

A ideia original era que os Encontros Presenciais fossem espaços de elaboração e discussão dessas produções que deveriam contemplar, além dos *tempos de alunos, a escolha e o início na profissão docente e os desafios e potencialidades do trabalho na escola*. Esses eixos poderiam orientar a escrita das histórias de vida. De forma alguma eles foram postos como roteiros a serem seguidos, pois apenas indicavam momentos e experiências a partir dos quais se poderia recordar fatos da infância, da fase de alunos, de professores, sobre as escolhas, sobre o que foi imposto, enfim, sobre as experiências que, ao serem relatadas, conduzem a pensar sobre a nossa *formação* e sobre os *processos pelos quais aprendemos e ensinamos*. As *histórias de vida em formação* foram o núcleo da proposta inicial para a realização dos

Encontros Presenciais, que nessa perspectiva gerariam um *Memorial de Formação*. Poderemos discutir com mais cuidado os resultados do primeiro encontro, quando foi possível encaminhar a escrita do primeiro eixo sugerido, relativo aos *tempos de escola*. Mas vale salientar que essa proposta inicial teve outros desdobramentos, pois os encontros se confirmaram como um espaço fértil de discussão entre os professores. Por isso, num segundo momento, outras temáticas foram postas em pauta, de modo a direcionarem os estudos para questões importantes para toda a rede de ensino estadual paulista naquele momento. As temáticas assim passaram a remeter mais para as competências esperadas de professores e alunos, sobretudo no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita e a questões relativas à violência e indisciplina na escola.

A proposta feita aos professores foi que recordassem fatos de sua infância, vidas de alunos, de professores, sobre as escolhas que fizeram, sobre o que lhes foi imposto, enfim, sobre as experiências que, ao serem relatadas, aguçam uma reflexão sobre a *formação* e sobre os *processos pelos quais aprendemos e ensinamos*. Num primeiro momento, o tema principal foi *Tempos de alunos*; um tema apresentado como um caminho para a escrita dos relatos autobiográficos. Conforme já assinalamos, as orientações apresentadas para a condução da atividade não determinavam exatamente o que se iria escrever. Indicamos eixos para ajudar na organização do relato: primeiro dia de aula; primeiros professores; professores marcantes; aulas marcantes; as lições; os colegas; as escolas; as festas escolares; as provas; os boletins; como foi aprender a ler e a escrever; as matérias escolares de preferência, as mais odiadas; as expectativas dos pais; as dificuldades e as alegrias. Dessa maneira, alguns professores puderam descrever suas experiências muito detalhadamente, recordando de fatos remotos, referindo-se a várias personagens, sensações, cheiros e emoções. Outros professores puderam optar por uma escrita mais objetiva, pontuando alguns fatos, deixando outros de lado. Outros, ainda, utilizaram cópias de fotos, desenhos, letras de músicas, enfim, uma variedade de recursos que poderão ser escolhidos no relato escrito.

Esse Encontro Presencial foi uma oportunidade para pensar sobre a importância da autobiografia; explicar a importância de escrever os relatos autobiográficos e iniciar o processo de escrita do relato. Para tratar dos *tempos de alunos*, propôs-se a leitura e discussão do *Conto de Escola*, de Machado de Assis e de *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. No primeiro conto, ambientado no Rio de Janeiro de 1840, um menino, chamado Pilar, lembra de algumas experiências dos seus tempos de primário. Já no segundo texto, uma menina evoca os sentimentos advindos do contato com um livro que há muito esperava ter em seu poder. Esses textos foram indicados e lidos para motivar a escrita do relato, feita individualmente por todos após o encontro, como um produto dos encontros. Em seguida, discutiremos os aspectos mais enfatizados nos relatos produzidos pelos cerca de 800 professores coordenadores.

### **Conhecer, viver e comemorar a vida de aluno: os professores relatam seus ritos e ritmos na escola**

Escrever sobre os próprios tempos de alunos foi uma proposta que os professores coordenadores viram com bons olhos. A leitura de boa parte dos relatos evidencia o quanto eles se sentiram motivados pelo tema. Em geral, os textos descreveram experiências mais pontuais, recordando detalhes que podem parecer pequenos. Esses detalhes são recorrentes e revestem-se de significados importantes porque marcam ritos e ritmos próprios da escola. Ao lembrarem de seus tempos de alunos, os professores coordenadores assinalam, na maioria das vezes, o seu primeiro dia de aula, os temidos dias de prova e as festas das escolas. Podemos comparar essas experiências a marcos do início e desenvolvimento da vida nessa instituição, na qual seguimos determinadas regras, comemoramos e somos postos à prova.

Um dos aspectos mais notáveis dos relatos dos professores coordenadores foram as marcas muito recorrentes dos seus primeiros anos de vida como alunos. O ingresso na escola significa

aquilo que autores como Jorge Ramos do Ó (2003) e Cynthia Pereira de Sousa (2004) denominam “transformação” da criança em estudante. As marcas dessa transformação são visíveis nos relatos quando se assinala a “emoção” do primeiro dia de aula. É comum que os relatos tratem das expectativas e da chegada num lugar especial, onde são usados uniformes, cadernos e cartilhas, bem como interage-se com os colegas e professores. Como não poderia deixar de ser, retomaremos aqui excertos ilustrativos dos relatos produzidos pelos professores coordenadores, identificados com nomes fictícios. Para alguns professores, entrar na escola foi uma experiência “emocionante”. Essa foi a expressão usada por Mariana, uma das professoras-coordenadoras que escreveu as memórias desse dia, que ela considera ser “o marco, o início de minha vida escolar”:

Antes deste dia eu já havia sido preparada, psicologicamente, por minha mãe que me incentivava dando algumas dicas de como seria frequentar a escola. Mas foi a questão do uniforme e os materiais que mais me entusiasmaram, eu achava lindo usar aqueles tipos de uniformes e gostava de utilizar materiais, principalmente da cartilha. Eu adorava utilizar a cartilha. A minha primeira cartilha foi um presente de um primo de meu pai, e esta me foi apresentada sem que eu esperasse. Eu estava brincando quando fui chamada e foi-me entregue o presente. (Mariana)<sup>48</sup>

O primeiro dia de aula agrega uma série de lembranças, relativas aos materiais escolares, aos uniformes e a práticas específicas da escola. Enquanto uma espécie de “ritual”, ele se configura como uma entre tantas outras formas de transmissão da cultura nessa instituição. Segundo Bohoslavsky, “o ritual da primeira aula, o ritual do trabalho prático, o ritual formalizado num programa, que determina a ordem em que os conteúdos devem ser aprendidos, o ritual dos exames, o ritual da formatura, o ritual dos trabalhos monográficos, as teses de doutoramento são alguns exemplos das múltiplas formas que o ensino

---

48 Os nomes dos cursistas são fictícios.

assume” (1985, p.326). É justamente essa dimensão que Hilda, a exemplo de outros escritos, mais valoriza em seu relato:

A ansiedade no início do ano era muito grande. O salão repleto de crianças e mães aguardando a chamada para a formação das salas...assim, íamos em fila, meninos e meninas, seguindo a professora. O cheiro do material novo fazia com que eu me incentivasse a dar início rápido a tudo. (Hilda)

O primeiro dia de aula é lembrado em detalhes: “foi em uma escola improvisada na casa de uma senhora que até o nome assustava, Dona Carmela”. Essas foram as palavras exemplares de João, que continua: “Lembro que tinha duas mesas enormes uma sentava os meninos e outra as meninas, isso era final dos anos 70. Tenho uma caligrafia horrível pois foi nessa mesa que sentávamos com uma mão em cima da mesa e outra escondida pra caber mais pessoas”. Regiane faz descrições minuciosas da roupa que usou quando ingressou na escola, da sua primeira professora e do comportamento de seus colegas:

Lembro-me bem do meu primeiro dia de aula na Pré-escola. Estava devidamente uniformizada, com shorts e conga vermelhos, meias brancas três quartos, camiseta branca, lancheira, sacolinha vermelha com uma caneca ,escova de dentes, toalhinha de mão e duas perfeitas tranças no cabelo, que minha mãe sempre fazia questão de finalizá-las com um laço de fita. Eu sempre fui gordinha e tinha o rosto redondo, porém, ganhava olhos puxados, devido a este penteado. A divisão do cabelo ao meio, para realizar o penteado das duas tranças acompanhou-me por toda a infância, não me recordo de nenhuma imagem minha que eu não estivesse com o cabelo trançado. Acredito que foi o melhor jeito encontrado por minha mãe, para domar os cabelos, crespos e volumosos. Eu estava muito feliz e ansiosa para conhecer minha 1<sup>a</sup> professora e meus novos amigos. Quando cheguei à escola a cena não foi das melhores, pois muitas crianças choravam e se agarrawam as suas mães, mas eu não chorei. Minha professora era enorme, na minha visão de criança, pois hoje, vendo as fotos eu sei que ela era baixinha. O nome dela era Mariana de Fátima, lembro-me que era atenciosa e carinhosa. (Regiane)

O primeiro dia de aula foi narrado como um momento de grande expectativa, pois, como contou Luciana, “ninguém sabia ao certo o que iria acontecer”. Em geral, os pais falavam da escola, via-se os irmãos mais velhos frequentando os bancos escolares. A mesma professora coordenadora afirma ter ficado ansiosa por esse momento, “via minhas irmãs que já estavam estudando, elas chegavam animadas, abriam os cadernos e falavam de suas lições, eu sabia que a minha hora ia chegar. Quando me sentei coloquei meu material muito simples sobre a mesa, pensei, ‘agora é a minha hora’”. Ana fala de uma expectativa parecida, imaginava “quem seria a professora, quais seriam os colegas de classe e como seria a aula”. De fato, a vida escolar é composta por uma rotina muito marcada e que “só era quebrada com as datas comemorativas - cada data era um assunto a ser trabalhado e apresentado no dia do feriado para toda a cidade”. As palavras de Cristina continuam sendo ilustrativas de experiências vividas por muitos alunos em sua época de estudante:

Todas as datas eram contagiantes. Mas nenhuma se igualava ao espetáculo oferecido pelo desfile de sete de setembro. No dia sete de setembro, dia da Pátria - toda a cidade se aglomerava nas calçadas para assistir ao desfile. A fanfarra abria o desfile e marchando no seu compasso vinham os alunos. Alguns desfilavam trajes em torno de temas locais, regionais e nacionais. E os demais desfilavam usando uniformes impecáveis obrigatórios na época. (Cristina)

Entre os relatos sobre a vida escolar, inúmeros deles referiram-se às festas com prazer, como momentos de dedicação e celebração para alunos, professores e pais. Seguem três excertos das memórias nos quais esse tipo de ênfase fica claro:

Meu pai participava da APM e a escola vivia em Festas. As Festas Juninas eram esperadas por todos!!! Muitos pais e a própria Comunidade colaboravam bastante, principalmente na preservação do Prédio e dos materiais. O piso brilhava e nada encontrávamos no chão e muito menos nas paredes. (Alice)

Também gostava das festas comemorativas, organizávamos danças típicas e os pais iam assistir, era muito bom e eu participava de tudo, não

tinha vergonha de nada, sempre falei muito e um pouco alto, então era sempre requisitada para as peças de teatro. (Laura)

Todas as quartas-feiras a bandeira do Brasil era hasteada e tínhamos o maior prazer e orgulho em cantar o Hino Nacional. Sempre que na escola havia um evento cívico ou qualquer uma festinha eu sempre gostava de participar declarando alguma mensagem ou mesmo dançando em alguma apresentação. (Fátima)

Importante notar que não foram todas as datas lembradas com entusiasmo, a exemplo da atividade feita para o Dia dos Pais, conforme destaca Bárbara:

Outra professora que me recordo é a Professora Elisa da 3<sup>a</sup> série, que infelizmente não foi feliz em solicitar uma atividade em comemoração ao Dia dos Pais. Como eu não tinha pai, e não sabia desenhar a mão, preferi procurar um desenho de policial no desenho copy, achando que ela nem se importaria com tal atitude, nem me passou na cabeça perguntar se podia ser feito daquele jeito. Quando ela viu que eu estava copiando o desenho, ela o puxou de minha mão e me repreendeu na frente dos outros alunos. Tal fato me deixou muito envergonhada e a partir daí nunca mais senti vontade de desenhar, criei um bloqueio que prejudicou-me bastante em minha vida escolar, pois fiquei com complexo, e passei a não entender certas disciplinas como matemática, pois tudo eu tinha medo de perguntar. (Bárbara)

Como conta Sonia, havia as ditas “comemorações cívicas”: “Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Independência, Proclamação da República, Dia da Bandeira, onde cantávamos o Hino Nacional e outros Hinos e músicas das respectivas datas”. Outra modalidade de comemoração eram as “festas escolares”, que aconteciam de acordo com as datas comemorativas como, por exemplo, Dia das Mães, Dia dos Pais, onde eram realizadas várias atividades, tais como: recitar poesias, músicas, jograis, e entrega de cartões, flores confeccionadas pelos próprios alunos.

Também me recordo das Festas Juninas, uma melhor que a outra, pois quanto mais velhos ficávamos, íamos sendo incumbidos de serviços mais elaborados e com mais responsabilidade. Quando pequeno apenas dançávamos com aqueles trajes típicos íamos eu e minhas irmãs

Margarete e Nina, totalmente trajados, já à medida que fomos crescendo passei das danças para a venda de doces ou correio elegante, ajuda nas mais diversas barracas ou na prisão. Mas claro, preciso explicar que estas atividades eram específicas do grêmio recreativo, e eu tinha amigos que participavam do grupo, por isso sempre ajudava. (Jorge)

Nota-se que o sujeito ao narrar evoca momentos mais ou menos precisos, datas, comemorações, acontecimentos diversos que ajudam a estruturar o fluxo das lembranças e dos tempos vividos assim como o modo pelo qual os sujeitos os exteriorizam e os ordenam. A leitura dos trechos que evocam ritos e comemorações permite apreender a complexa relação estabelecida pelos sujeitos entre as escadas temporais estabelecidas socialmente e os sentidos atribuídos individualmente a cada uma delas. Os sujeitos são submetidos a várias temporalidades, organizadas por diversos níveis de estruturação: tempos macrosociais marcados pela escala de uma coletividade ou sociedade; tempo das organizações; e tempo microssocial, representado pelas interações no cotidiano (PRONOVEST, 1986). É na trama desses tempos que o fluxo do passar dos dias é preenchido.

As lembranças dos tempos de alunos também se concentraram em outro ritual muito característico da escola: o momento em que os alunos faziam as provas. Rosana, em sua primeira prova da primeira série, quis ir “com vestido bonito, afinal era uma data muito importante. Fui com o vestido de ir à missa aos domingos!”. Enquanto um ritual, esse é um dia especial no calendário escolar: “Materiais guardados. Lápis, caneta e borracha sobre a mesa. Era prova de ciências na sétima série. Conteúdo de física com fórmulas de velocidade e aceleração precisava estar na memória para ser devidamente aplicado na prova”. É Robson quem ainda conta sobre as estratégias que usava para se sair bem na avaliação. Como se pode prever, ele falava da famosa cola. No caso, usava-se a borracha para anotar respostas da prova e, sorrateiramente, fazer isso correr entre os colegas sem que a professora percebesse:

Discrição na cola era o que o senso comum nos ensinava, por isso, emprestávamos borrachas contaminadas por fórmulas de física para os colegas descontaminados. Em outros casos, a borracha ia pura e voltava contaminada. No meu caso, não era aluno de boas notas, mas por algum motivo meus colegas acreditavam que o conhecimento estava comigo e, num determinado momento, sem que eu pedisse, várias borrachas descontaminadas vieram parar sobre a minha carteira ao mesmo tempo. A minha querida professora me perguntou sorrindo com um ar de fingida inocência, quantas borrachas eu teria. Bem, eu contei umas quatro, sendo uma realmente minha. Fiquei meio sem graça na hora. Cada um dos meus colegas pegou a borracha de volta alegando uma desculpa esfarrapada qualquer. A professora se fez de desentendida e mudou de assunto, mas deixou no ar um certo afeto por mim. Explicou para mim sem dizer uma palavra que nem sempre é fácil ter ética e que ela confiava na minha devoção sobre a necessidade de se buscar valores corretos. (Robson)

Colar é uma tarefa composta por regras conhecidas pelos alunos. Perrenoud (1995) analisa essa como uma das atividades mais marcantes do ofício dos estudantes. Segundo o autor, frequentar os bancos escolares é realizar um trabalho, o que ultrapassa a ideia de que quando estudamos estamos apenas nos preparando para uma atividade social futura. Ser aluno é realizar um ofício, o que significa mobilizar estratégias para sobreviver na escola, conhecendo suas regras, seguindo-as ou adaptando-as, como é o caso da cola. Ora, se ser bom aluno é antes de tudo tirar boa nota, o que mais vale é responder as questões de uma prova. Isso remete para a própria função da avaliação. Já em nossa época de alunos, pudemos notar o peso das provas e dos planos de estudos. As escolas avançam os tópicos do programa num ritmo que permite cobrir todo o planejamento. Sabemos bem que, a cada novo tópico do programa, alunos ficam à beira do caminho, pois não conseguem acompanhar os conteúdos. A lógica é que o programa seja ensinado e a avaliação meça o quanto esse objetivo foi atingido. Isso fica evidenciado em relatos como os de Nádia:

Um fato marcante também eram as provas orais às quais éramos submetidos. A cada semestre tínhamos as tais provas orais, dez títulos de geografia ou história eram jogados na mesa e éramos obrigados a sor-

tear um e logo em seguida falar sobre aquele assunto. Como era difícil! Mesmo enfrentando tais dificuldades consegui chegar ao final do curso, cujo número, foi restringido apenas a oito alunos. (Neide)

Relatos como esse deixam entrever que, em certas escolas retratadas pelos professores coordenadores, importa mais dar conta do planejamento do que ter os conteúdos assimilados pela maioria dos alunos. Aos estudantes que não aprenderam restam alternativas como a mudança de classe, a reprovação ou mesmo a progressão para as séries seguintes, sempre na esperança de que, algum dia, por sorte ou por uma felicidade qualquer, eles aprendam e preencham as lacunas do programa (PERRENOUD, 1999). Numa lógica como essa, as lembranças tendem a ser de angústia: “Lembro-me das provas e até hoje tenho pavor, não podia nem respirar direito, ficámos em filas, tínhamos que agir como soldadinhos, sentia-me doente, incapaz, tremia de medo e a consequência era uma nota baixa e o castigo quando meu pai via o boletim” (Sandra).

### **Sobre ensinar e aprender: caminhos trilhados desde a época de aluno**

Ao tratarem do início de sua vida de alunos, os professores coordenadores referem-se aos vários elementos da *cultura escolar*. Muitas de suas experiências aproximam-se do que estudantes vivem até hoje nos bancos escolares, mas há casos que podem nos parecer estranhos, como a chamada “escola multis-seriada”, sobre a qual Nádia e Frederico falam em relatos detalhados. Na descrição de Frederico: “Em uma fazenda vizinha havia uma escola. Esta escola era diferente. A professora lecionava para três turmas (1º, 2º e 3º anos). Os alunos do 4º ano iam de ônibus para a escola da cidade. Esta escola era sem divisão. Nela havia três fileiras de alunos”. Nádia, por sua vez, conta que:

Do lado de dentro, a sala era composta por carteiras de madeiras dobráveis e com espaços específicos para os alunos sentarem em duplas, sendo uma fileira para o 1º ano, outra fileira para o 2º ano, visto que, a classe era multisseriada. A lousa era dividida em duas partes para atender os dois anos. Nas paredes podiam ser apreciados os cartazes com as vogais, alfabetos, números e tabuadas. O armário, também de madeira, acomodava os cadernos pequenos de brochura encapados com folhas de papel dobradura diferenciando o ano por cores. Tinha o caderno de Matemática, Linguagem, Composição, Conhecimentos Gerais - História Geografia e Ciências, de Prova e de Caligrafia. A minha maior alegria era receber um caderno novo. (Nádia)

Evidentemente, o modo como a escola se organiza, os materiais dos quais dispõe, os horários que segue, os conteúdos ensinados e a metodologia utilizada são elementos fundamentais nas experiências dos professores coordenadores em sua época de alunos. Isso explica, em parte, a preocupação deles em descrever com cuidado essas experiências. Interessante notar que, nessas descrições, as opções metodológicas do professor, o conteúdo da disciplina e o estilo pedagógico tendem a ser articulados, como evidencia o relato de Sandra, quando ela compara o fascínio que sentia da Língua Portuguesa com o tédio gerado pela Geografia, a seriedade da professora de Matemática, o entusiasmo das aulas de inglês e a erudição do professor de História. Será que essas emoções relacionavam-se com os professores das disciplinas? Essa pergunta surge da leitura do seguinte trecho do relato dessa professora-coordenadora:

Dentre todas as matérias, a Língua Portuguesa sempre exerceu grande fascínio sobre mim, não que as outras matérias não fossem queridas, com exceção da Geografia... Que era simplesmente entediante. Não fazia sentido, talvez pela maneira abstrata como sempre fora ensinada, decorativa, baseada em questionários. E a professora? Cochilava durante as aulas. Nunca sabíamos ao certo quando dormia ou estava acordada. Diferente do professor de História. Sempre bem humorado fazia de sua aula uma viagem, verdadeira máquina do tempo. Assim também era a professora de Inglês, que possuía uma letra maravilhosa e um dom de fazer com que todas as tarefas difíceis parecessem muito fáceis. Totalmente diferente era a professora de Matemática, não que não fosse simpática, porém, tínhamos que conhecê-la primeiro para depois começar a gostar. Era meio sisuda e dava um certo medo, muito

exigente. Com ela aprendíamos ou aprendíamos. Suas provas eram semanais e deviam ser assinadas pelos pais... Mas, a professora de Português... Era simplesmente incrível! Sempre incentivava a leitura. Lia um livro por semana. E suas aulas de redação? Trazia uns temas interessantes e ainda lia algumas redações ao final de cada aula. As melhores. Mas, sempre dava um jeitinho e, no decorrer do bimestre havia lido de toda a sala. Assim ninguém ficava aborrecido. E além do mais, todos adoravam suas provas, pois esperávamos para ler os textos inseridos, que eram sempre interessantes e engraçados. (Sandra)

Os vários relatos produzidos no curso evidenciam em seu conjunto que as experiências com as disciplinas e os professores na escola geram disposições para com o conhecimento. Isso fica muito claro na descrição de Robson:

A escola tratou de me oferecer um amontoado de informações que naqueles momentos não significavam muita coisa. Mas os significados vão sendo acrescentados ao longo do tempo conforme a minha maturidade permite. Por isso, novas aprendizagens me fazem revisitar a escola que vai ampliando o seu significado. A língua portuguesa severa e chata ganhou novos significados. Hoje, olho para a língua portuguesa e depois olho para mim. Olho de novo para a língua portuguesa e de novo para mim mesmo e já não sei distinguir onde termina uma e começa o outro. (Robson)

Nos relatos, os professores coordenadores não se referem apenas às suas experiências de alunos. São inúmeras as descrições sobre como a escola os inspirou em suas aprendizagens, enquanto estudantes, e também em seu ofício de ensinar, enquanto professores. As inspirações encontram-se principalmente nas figuras de bons professores, como deixa entrever o relato selecionado a seguir:

Tive mais uma professora no Jardim de Infância. Esta professora é uma das referências de docente que trago em minha memória escolar. Ela era extremamente dedicada, muito atenciosa, eu a considerava “linda”, tinha um cheiro de quem sempre tinha acabado de se banhar. Eu nunca me esqueci desta professora. Há pouco tempo a reencontrei e pudemos conversar, foi muito gostoso relembrar esses tempos. (Celso)

Os professores podem marcar pela sua beleza, delicadeza, entusiasmo, por suas aulas motivadoras, mas também pelas ofensas, castigos e humilhações às quais submetem seus alunos. O relato abaixo é muito ilustrativo:

Mas não tive só professores bons. Na verdade, tive uma bem ruim, até hoje lembro o seu nome: Zuleika. Acho que ela não gostava do que fazia, pois demonstrava um certo desprezo por nós, alunos, dando preferência a uns poucos e ignorando e mesmo hostilizando outros. Certa vez ela estava corrigindo os cadernos e, quando chegou a minha vez, percebeu que eu havia misturado matérias; então pegou o caderno, foi arrancando as folhas e dando com o caderno no meu rosto. Cada folha era uma cadernada acompanhada de xingamentos. Jamais esquecerei essa professora. Não tenho mais raiva dela, mas torço para que ninguém tenha que se deparar com uma professora como aquela. Creio que uma das razões de me ter tornado professor foi para provar que se pode lecionar sem ser tão estúpido e incompetente. (Júlio)

Mais do que um exemplo, o relato de Júlio é sugestivo, pois conduz a pensar sobre os múltiplos efeitos dessas práticas nas vidas de estudantes que se tornam professores. Por que escolhemos ensinar? Como as experiências na escola favorecem nossas opções profissionais? O que se pode notar é que essas inspirações são geradas principalmente pela valorização da escola e pelo reconhecimento do trabalho docente, atestado em boa parte das vezes na própria família, como indica o relato selecionado abaixo:

Como meus pais tinham poucos estudos, vieram da roça, com sonhos de conseguirem melhorar de vida na cidade grande, (como eles falam até hoje, sabiam apenas ler e escrever um pouco), não sabiam muito como orientar-me ou acompanhar meus e de meu irmão mais velho, nosso desenvolvimento estudantil, mas uma coisa eles sempre fizeram muita questão, que todos seus filhos estudassem, mas não sabiam como controlar ou incentivar, nem até quando estudar, mais o básico eles fizeram questão que tivéssemos. (Ângelo)

Na maior parte das vezes, os caminhos trilhados na escola, desde a época de alunos até o exercício do magistério, foram

marcados por esforços e superações. Mesmo sem as condições ideais de formação, boa parte dos professores coordenadores buscaram alternativas para continuarem seus estudos, dividindo seu tempo entre o trabalho e a escola.

Após terminar o ensino fundamental, fui então estudar na zona urbana e concluir o ensino médio, trabalhava na lavoura durante o dia e a noite pegava o transporte escolar oferecido pela prefeitura da cidade para continuar os estudos, confesso que foi difícil, pois as vezes me sentia cansada e sem tempo para desenvolver as lições ,mas não foram motivos para desencorajar e ir em busca dos meus objetivos.Mesmo assim participava do coral da escola e também da fanfarrinha.Gostava muito da aulas de Literatura e com a professora Nazaré pois passava tempo das aulas falando da vida e obrados autores, tais como Machado de Assis, Aloisio de Azevedo, Mariana José Dupré e outros. Tinhamos que ler os romances e depois fazer os resumos ou seja as resenhas e ainda fazer as provas, mas no decorrer destes anos todos não me recordo de ter ficado de recuperação pois me desempenhava muito. (Marta)

“Sacrificante, mas recompensador!”, é assim que Nádia define seu tempo de estudante. Essa é uma fala marcante e também exemplar. Ao escreverem suas memórias, os professores coordenadores enfatizam as dificuldades e as vitórias da vida escolar, da sua profissão. Isso conduz a pensar sobre as próprias condições de escrita. Propostas num curso de formação continuada, as memórias foram uma experiência fértil pela disposição dos professores em investirem em sua carreira, refletindo sobre seus caminhos, buscando alternativas para melhorar seu ofício. Mesmo num curso à distância, eles se aproximam pelos seus anseios, pelas suas experiências e pelos seus projetos.

**Fomentar aprendizagens e reflexões no espaço  
virtual a partir da produção de textos  
memorialísticos: a vivência dos tutores<sup>49</sup>**

O que a realização dessa atividade provocou nos tutores? Quais os efeitos gerados pelo fato de eles conhecerem os aspectos ressaltados pelos cursistas nos relatos produzidos acerca das experiências que vivenciaram nos *tempos de escola*? De modo geral, a escrita e a socialização das narrativas contribuíram enormemente para intensificar os laços que estavam se estabelecendo entre os cursistas e os tutores, ao favorecer uma maior compreensão dos professores que estavam iniciando o curso de especialização e proporcionar mais elementos para o processo de avaliação, tal como o destacou o tutor Vinício<sup>50</sup>: “Conhecer a bagagem de cada aluno obrigou o tutor a atuar de forma mais justa, funcionou como um alívio e suavização de uma lida meramente virtual. Significou enxergar o outro mais intimamente e, assim, devidamente, aperfeiçoar o processo avaliativo.” Ainda segundo esse tutor,

Para os alunos, este ato quase que confessional foi carregado de nostalgia. Obrigou a resgatar as memórias mais marcantes, com relatos que ultrapassaram a mera descrição da vida escolar da época, mas agregaram também menções sobre família e relacionamento amoroso. Além de nutri-los com energia positiva para o início do ano letivo, para os alunos essa atividade nitidamente serviu para fortalecer o vínculo com o tutor e elevar o conceito sobre o curso.

Além de alterar a maneira pela qual os professores coordenadores viam o curso de especialização que estavam realizando, o trabalho de produção de relatos memorialístico promoveu mudanças no tocante à forma como eles encaravam os seus alu-

---

49 Gostaríamos de agradecer aos tutores que gentilmente contribuíram com este trabalho mediante a escrita dos depoimentos.

50 Assim como fizemos com os cursistas, os nomes dos tutores são fictícios.

nos. No dizer de um outro tutor, Guilherme, “o grande ganho de se escrever as memórias dos tempos de alunos é que muitos professores se colocam no lugar dos alunos de hoje e conseguem estabelecer um pouco mais de empatia para com eles”. Tal fato deve-se em grande medida às lembranças dos professores marcantes, repletas de referências positivas em que a “questão do afeto e do interesse dos professores para com eles e/ou para com a turma”. Nesse sentido, convém notar que houve poucas referências a “momentos de tristeza na escola por conta de colegas e/ou de professores que os ignoravam e/ou os humilhavam” e que foi possível notar uma tentativa de neutralizá-los na escrita das narrativas apresentadas mediante a informação de que “faziam isso para superar aquela dificuldade atuando como profissional. Até as más experiências servem como ‘molas propulsoras’ para avançar enquanto profissionais na escola.”

Em muitos casos, não só a relação com os próprios alunos foi revista, mas também a prática desenvolvida em sala de aula passou a ser objeto de uma reflexão maior. Além disso, os cursistas passaram a evidenciar uma percepção mais acurada da instituições escolar, evidenciando não só nos relatos, mas também nas outras atividades realizados no curso uma maior valorização da “escola como algo construído historicamente, com influências econômicas, sociais e ideológicas externas fazendo parte desse percurso”, tal como observa a tutora Helena. Nesse sentido, cabe retomar as observações da tutora Tereza, que destacou o fato dos cursistas abordarem “de maneira muito pessoal e reflexiva, pontos importantes que atualmente compõem a análise da educação brasileira”, a saber a cultura escolar da época em que estudaram, com ênfase na relação que mantinham com os materiais didáticos utilizados por seus professores e a reflexão sobre a “real qualidade” do ensino oferecido anteriormente, quebrando a lógica do “passado perfeito”, discurso muito comum entre os professores das redes públicas de ensino: “o ensino de antes tinha qualidade, professores qualificados, alunos educados” etc.

Os sujeitos em formação ganharam concretude ao recordarem das experiências vivenciadas no ambiente da sala de aula e dos significados que foram adquirindo em suas trajetórias.

Nesse sentido, convém destacar a importância de aspectos bastante sutis do cotidiano escolar e até sem vínculo direto com as ações de caráter pedagógico – tal como a lembrança do perfume da professora – que podem desempenhar um papel de grande relevância ao impregná-lo de uma conotação positiva que se estende para todo o processo de formação envolvendo, também, as pessoas com as quais o convívio foi determinante em diferentes momentos de sua trajetória. As narrativas produzidas pelos cursistas acabaram por mostrar como os tempos de escola constituem tempos de aprendizados de diferentes ordens, envolvendo desde o conhecimento de várias áreas de saber, passando pelo reconhecimento da importância da autoridade legítima (em alguns casos) até o desenvolvimento de relações interpessoais em que a diversidade passa a ser vista como um elemento enriquecedor para o convívio entre os sujeitos.

Fomentar nos cursistas uma percepção mais acurada da sua trajetória de formação; favorecer, nos tutores, uma visão mais compreensiva de quem está próximo apenas virtualmente; desvendar aspectos do cotidiano escolar muitas vezes negligenciados; tudo isso o trabalho com autobiografias suscitou num curso de especialização à distância. Fica aqui uma questão acerca das narrativas que serão produzidas a partir desse tipo de formação cujas atividades, desenvolvidas individualmente e em grupo, se dão num espaço virtual. Que tipo de influência elas exercem sobre o tipo de intervenções feitas pelos tutores com vistas ao aperfeiçoamento dos cursistas? Que reações elas desencadeiam? E, por fim, que lembranças ficarão desse processo: certamente, não haverá alusões ao perfume da professora, às suas roupas, às suas atitudes, mas é possível antever que expressões e determinadas maneiras de concretizar, organizar o pensamento e de responder vão ficar na memória dos agentes envolvidos nesse processo e vão repercutir tanto nas trajetórias de formação quanto na prática profissional de cursistas e tutores.

## Referências

- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Mariana Helena. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz Editora, 1985, p.320-341.
- CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CATANI, D. B. et. al. História, Memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). *Docência, memória e gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- GALLEGO, R. C. Tempo social e tempos vividos: as narrativas autobiográficas e seus marcadores temporais. In: SOUZA, E. C. de, GALLEGO, R. C. (orgs.). *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Vidas de professores*. 2<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo – modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Educa: Lisboa, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PROVONOST, G. Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique. In: *Revue Internationale des sciences sociales: temps et sociétés*. XXXVIII (1) 107, 1996.

SOUSA, Cynthia Pereira de. *Infância, pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno em Portugal e no Brasil (1880-1960)*. Lisboa: Educa, 2004 (Série Cadernos Prestige).

SOUSA, C. P. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. (Orgs). *A vida e o ofício dos professores – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.



## **Na Insegurança das Palavras: livros e cadernos pessoais na biografia de um professor catarinense - século XX**

Maria Teresa Santos Cunha<sup>51</sup>

As palavras são escrínios que recolhem uma realidade isolada e a metamorfosem num momento de antologia, mágicos que mudam a face da realidade embelezando-a com o direito de tornar memorável, guardada na biblioteca das lembranças.

Muriel Barbery (2009)

As palavras escritas em cadernos, as anotações marginais nas páginas de livros lidos, mais que lembranças, anunciam materialmente vestígios do passado do Prof. Victor Márcio Konder e ajudam a entender sua figura de intelectual concebida como aquele que tem

Uma identidade marcada pela fascinação com o futuro, com a criação do novo, usando o presente como um momento de preparação para uma mudança ou uma transformação que trará um futuro diferenciado, que legitima seu trabalho a partir da ideia de que este contribui para a criação de uma sociedade nova, moderna. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2005, p.58)

Lidar com as palavras nessa perspectiva parece ter sido uma constante na vida do professor catarinense Victor Márcio Konder (1920-2005) cujo acervo pessoal de livros, cadernos escolares, revistas acadêmicas e folhetos de variados cursos e via-

---

51 Professora do Programa de Pós-Graduação em História e em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina /UDESC. Bolsista Produtividade do CNPq.

gens encontra-se depositado na Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina<sup>52</sup>, um material pessoal que adentra o espaço público e que está a ser estudado nesse momento.

No Brasil, a partir da última década do século XX, a produção de uma escrita da história contemporânea, também designada por tempo presente, encontra-se estreitamente ligada à disponibilização pública de conjuntos documentais acumulados e preservados em ambientes domésticos/ privados. Estudos realizados por (GOMES, 1998 e 2004; ABREU, 1996; FRAIZ, 1998; NEDEL, 2010; GALVÃO, 2007) têm mostrado os processos de patrimonialização desses acervos e, igualmente, examinado o processo de seus deslocamentos para ambientes institucionais. Esse deslocamento com vistas à publicização do que foi produzido no privado, tem propiciado uma grande visibilidade editorial de biografias, correspondências, diários e outras modalidades de *escritas de si* (SIBILA, 2008 e DOSSE, 2009) apresentadas ao público em variados suportes (em livros, coletâneas de artigos, blogs, filmes, etc) que indicam tanto uma progressiva participação no que foi chamado de *cultura da memória* (HUYSEN, 2000) como uma ampliação de materiais para a escrita da História. È , portanto, nesse conjunto de ações que este trabalho se constrói.

Na perspectiva de propiciar uma *cultura da memória* associada a um processo de patrimonialização, o acervo pessoal do Professor Victor Márcio Konder chegou à Biblioteca da UDESC em inúmeras caixas de papelão que, sem qualquer ordem e aos punhados foram despejados em uma pequena sala que os abri-

---

52 O acervo do professor Victor Márcio Konder passou a integrar o Setor de Obras Raras da Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina a partir do ano de 2009, através de doação da família com a participação da bibliotecária Iraci Borszcz (UDESC) e da Profª Maria Teresa Santos Cunha, (Departamento de História- UDESC). Este acervo vem sendo estudado e vincula-se ao Projeto de Pesquisa “Perfil de uma Biblioteca, traços de um leitor. Estudos sobre o acervo de um professor – Márcio Victor Konder (1920-1985)”. O acervo já sofreu a digitalização e catalogação dos livros (580) que se encontra armazenado em CDs de dados e está depositado no Laboratório de Patrimônio Cultural do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e comporta, ainda, uma coleção de 45 cadernos pessoais, também já tratados.

garia doravante, até serem arrumados. Se, como lembra FARGE (2009), o acervo nasce da desordem, ele também supõe mãos que manipulam e classificam os documentos, olhos que vigiam o escrito, cheiros que despertam memórias. Esta operação parece justificar uma problemática e exigir a presença do historiador que, com eles, pode construir um passado e formular problemas que guiarão suas ações, nesse trabalho: Quem era o possuidor e o que era possuído? Como entender a historicidade desses materiais? Como tirar do esquecimento este volume de impressos que compõe uma coleção que se substantiva em milhares de páginas encadernadas, algumas ostentando marcas de leitura, que sobreviveram ao desgaste do tempo e ao perigo do esquecimento? Qual o sentido histórico, político e cultural dessa coleção que também envolve cadernos de anotações de seu proprietário?

Tendo por horizonte a imensidão de páginas que ocupam espaço no setor de obras raras<sup>53</sup> na sala na Biblioteca da UDESC onde estão alojados os livros, e as prateleiras de aço, onde se encontram as caixas onde estão guardados os 45 cadernos manuscritos com registros pessoais, no Laboratório de Patrimônio Cultural/FAED/UDESC, parte-se para efetivar um trabalho de cunho historiográfico que envolve biografar o proprietário. Na busca de critérios de legitimação, evidencia-se o estudo do acervo pessoal que abarca livros das mais variadas formas, tratando dos mais diversos temas, estando ali presentes inúmeros autores e os cadernos pessoais que concentram informações sobre o aluno, o leitor e o professor., considerados como *documentos*, na perspectiva proposta por MENEZES (1998, p.95):

---

53 Para este trabalho considerou-se obra rara os livros que atendiam os seguintes critérios: a) as edições mais antigas, anteriores a 1970 e já fora do mercado; b) os exemplares que havia pertencido a uma personalidade de reconhecida projeção e influência no país e em Santa Catarina; c) os livros reconhecidamente importantes para área do de ciências humanas: história, antropologia e sociologia , ditos como “clássicos”, d) os livros que continham dedicatórias e/ ou marginálias e anotações em seu interior. (Rodrigues, 2006; Pinheiro, 2005).

O que faz de um objeto documento não é, pois, uma carga latente, definida, de informação que ele encerre (...). É pois a questão do conhecimento que cria o sistema documental. O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.

O que demandou o ímpeto de guardar e, mais ainda, de registrar fatos, ações, pensamentos e anotações pessoais em cadernos? Inegavelmente, estes documentos formam os fundos desse acervo que pode ser considerado como resultado ou empenho em deixar ao futuro, uma imagem de si. Segundo Marques e Silveira (2005: p. 51) para se entender o sentido de uma coleção de livros envolve recorrer à psicologia humana, pois que colecionar é tanto possuir como preservar aquilo que se deseja; que se valoriza; que não deve ser esquecido e que ajuda a salvar da morte. Colecionar é, igualmente, um modo de permanecermos em nós mesmos e este desejo de permanência daquele que coleciona ajuda para entender o próprio ato de doação pública.

O estudo desse acervo pessoal comporta considerar que tenha sofrido triagens, alterações e re-alocações, pois é bem provável que livros tenham sido incorporados, cadernos tenham sido retirados, folhetos tenham sido extraviados em decorrência da dinâmica da própria vida que altera o significado e a importância dos bens pessoais, mas o próprio ato de guardar anuncia marcas de seletividade e de intenção de perpetuidade do seu possuidor.

Em vida, Victor Márcio Konder reuniu mais de seiscentos livros, cujos múltiplos temas oscilam de literatura, livros de história, antropologia, filosofia, livros didáticos, mapas e guias turísticos, de viagem. O ímpeto de rastreamento dos motivos que levaram tal figura a salvaguardar tamanho acervo fundamenta hipóteses que conjecturam algumas das razões para tanto. A primeira seria o uso prático de determinados livros em sua vida profissional e intelectual; outros, provavelmente eram um presente a si mesmo, cujo prazer da leitura proporcionaria momentos de descontração e evasão. Outros ainda, como os livros

didáticos, alguns inclusive preenchidos, talvez pertençam ao mundo das lembranças dos tempos de escola, tão valorizados no ambiente familiar; e, por fim, aqueles que, por vezes, não foram de fato lidos, mas presentes de entes queridos e amigos próximos, que deixam seu vestígio e seu recado por meio das inúmeras dedicatórias percebidas ao longo do período inicial de trabalho no acervo. Um estudo dessas dedicatórias mostrou que as variadas anotações nos livros abrem possibilidades para futuras pesquisas na área de acervos em interface com a história da leitura e dos livros (CUNHA 2009, p.3).

Inventariar estas leituras permitiu entender a sua própria formação como *homem de letras, intelectual e professor* e investigar até que ponto o estudo histórico das bibliotecas pessoais cria oportunidades para uma compreensão de um perfil de leitor/ professor e intelectual do século XX e, principalmente, como se configurou como intelectual a partir de suas preferências culturais, suas leituras e até pela presença de livros estrangeiros no acervo. Por sua vez, os cadernos sinalizam processos de transposição didática de conteúdos além de base material para o estudo de processos de transmissão de conhecimentos. Considera-se, também que a preservação e disponibilização desses bens pessoais acalenta um desejo de escrever uma biografia a ser divulgada, talvez desenhar uma imagem a ser conservada, buscando incessantemente ratificação e justificação quanto a quem foi seu colecionador. Dessa forma, o uso de objetos como os livros e os cadernos escolares “funcionam como vetores de construção da subjetividade” impõem “a necessidade de se levar em conta seu contexto performático” (MENEZES, 1998, p.96).

### **Victor Márcio Konder: Um revolucionário letrado**

Victor Márcio Konder (1920-2005) integrou uma família teuto-brasileira trazida ao Brasil por Marcos Konder Sénior. Este, nascido na Alemanha em uma família de agricultores e tecelões, destacou-se como professor desde cedo, chamando

a atenção de Nicolau Malburg, grande comerciante de Itajaí. Conhecendo-o em uma viagem a terra alemã, trouxe o primeiro Konder a habitar no Brasil para que fosse professor de seus filhos em solo nacional.

Ao traçar a genealogia das principais famílias de Itajaí, ROTHBARTH (2001) atesta que Marcos Konder Júnior dá continuidade aos negócios legados pelo pai – casa-se após certo tempo com Maria Corina Régis, uma letrada senhora que havia estudado na Escola Normal da capital, nascendo de sua união o professor Victor Márcio Konder. Em vida, Marcos Konder gerencia a Casa Comercial Konder, tendo também participação ativa na política - foi nomeado vereador e chegou a ser eleito deputado federal, não tomando posse devido à revolução de 1930 e suas consequências políticas na região – foi então deputado estadual pela oposição até 1937.

Neste ambiente político de disputas e interesses parece nascer o potencial arquivista que, em vida, juntou várias centenas de livros. Victor Márcio Konder nasceu em Itajaí em 1920 e faleceu em Florianópolis em 2005, tendo o pai como líder do Partido Republicano Catarinense. Quando, em 1930, Getúlio Vargas sobe ao poder apoiado principalmente pela elite gaúcha, a família se muda para o Rio de Janeiro, temendo represálias políticas. Lá, conforme explicita em livro autobiográfico (Konder, 2002), o jovem estudante inicia a vida partidária, alistando-se no Partido Comunista Brasileiro – por não existir na época a Juventude Comunista, Victor Márcio filiou-se diretamente ao partido.

No ano de 1935 a força da Ação Integralista Brasileira traz consigo uma forte repressão aos comunistas, sendo preso inclusive seu irmão, outro seguidor dos pressupostos do partido. Indiferente a crescente perseguição, Victor Márcio ingressa formalmente no PCB já no ano seguinte, deixando também a escola religiosa que freqüentava e trocando-a por outra de cunho laico. O momento de entrada oficial no núcleo partidário o faz confrontar suas condições reais de existência e sua postura revolucionária. KONDER (2002) ressalta grande a importância do irmão, estudante de filosofia, e da mãe, letrada, normalista, culta e, segundo o mesmo, bastante avançada para os padrões

da época, para que fosse ratificada sua doutrina político partidária.

Durante cerca de vinte anos, Victor Márcio Konder engrossou as fileiras de um dos mais preeminentes partidos de esquerda do Brasil; neste entremeio, travou contato com figuras vitais para a doutrina comunista, destacando-se o encontro com Luiz Carlos Prestes. Sua atuação manteve-se fortemente ligada a um marcante perfil intelectual e de leitor; autodenominava-se em vida um “*revolucionário letrado*”, ilustrando assim uma afinidade intelectual. Seu desligamento oficial em relação ao PCB se dá em 1956, por razões que intitulou como *ideológicas*; segundo Victor Márcio, uma vez tendo ele conhecido mais a fundo a realidade brasileira, torna-se necessária a pregação de uma mais profunda tolerância. Este seria o ponto culminante de discordância entre o intelectual e o partido; a dissidência alicerça seu desligamento do Partido Comunista Brasileiro. (Idem, 2002).

Segundo o livro organizado pela família (2006) Victor, durante a década de 1960, foi jornalista, no Rio de Janeiro no *Diário Carioca* e formou-se em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1972. Voltando Santa Catarina foi Diretor do Jornal de Santa Catarina, em Blumenau e, na década de 1980, foi professor de Antropologia, Cultura Brasileira e Economia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina além de exercer várias funções técnicas e administrativas como superintendente da Fundação Catarinense de Cultura, membro do Conselho Estadual de Cultura e membro do Conselho Pedagógico da Escola de Governo e cidadania de Florianópolis, nas décadas de 1980/90.

A tabela seguinte, elaborada após a catalogação das obras do acervo de Victor Márcio Konder, ilustra um perfil da coleção que se encontra na salvaguarda do Setor de Obras Raras:

Categoria	Exemplares
Biografias	42
Ciências	2
Dicionários	8
Economia	31
Educação	4
Estudos Marxistas	26
Filosofia	7
Geografia	6
História	83
Literatura	23
Livros Didáticos	6
Livros em outro idioma (francês)	24
Livros em outro idioma (espanhol)	32
Livros em outro idioma (inglês)	2
Livros em outro idioma (alemão)	4
Oratória	1
Política	26
Sociologia	43
Turismo/Viagem	9
Outros*	35

\*Nesta categoria foram agrupados não apenas livros que não se encaixem nas elencadas classificações, mas também aqueles dos quais não foi possível saber do que se tratavam e que serão alvo de estudos posteriores.

<sup>54</sup> Fonte: Acervo de Victor Márcio Konder/ Biblioteca Universitária /UDESC

---

54 Os demais livros que integram a coleção estão categorizados, elencados e disponíveis para consulta e aluguel na Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/Florianópolis) Para consulta digital ao material, deve-se acessar o endereço [www.bu.udesc.br](http://www.bu.udesc.br) e selecionar como doador Victor Márcio Konder

Os cerca de quatrocentos livros já armazenados no setor dividem-se principalmente entre as categorias acima citadas. Grande parte trata de assuntos como “história”, “economia”, “biografias”, “política” e “sociologia” “antropologia” devido, provavelmente, a necessidade profissional de escritos da área no fazer diário da profissão e da docência. A diversidade de idiomas presentes nos escritos permite pensar em uma erudição e uma formação intelectual na qual muito se investiu e procurou. Podem ser tais temas recorrentes devido à formação do intelectual, sua ocupação como professor, e ainda tantos outros motivos. Mas, sua seleção e salvaguarda, bem como sua doação formando a totalidade do acervo, coadunam na formação da imagem de um intelectual comprometido e politizado, possuidor de um amplo arsenal teórico e metodológico, sobretudo, acerca de correntes políticas de esquerda. Tal figuração também está edificada nos cadernos do “intelectual letrado”, onde é possível nos rascunhos e anotações a imagem glorificada de um professor e político esquerdista que se faz fortemente ver nas escolhas teóricas.

Os poucos livros elencados como literários e concernentes ao tema educação chamam atenção-contudo, destaca-se o fato de que foi realizada, antes da incorporação da coleção ao acervo da Biblioteca Universitária, uma triagem por parte dos doadores e explicitada quando da primeira visita da pesquisadora à família. Posteriormente, os funcionários da instituição também separaram alguns livros de literatura. Portanto, não se trata em sua plenitude da coleção bibliográfica de Victor Márcio Konder, mas daquilo que a família se dispôs a doar e a instituição custodiadora se comprometeu em aceitar e salvaguardar.

A doação de um acervo ou coleção a uma instituição pública traz consigo demais desejos e ímpetos que a conservação dos materiais que a integram; a publicização de um arquivo pessoal acarreta na formação da imagem pública do seu doador. Estudos recentes como o de Marques e Silveira (2005) mostram que doá-las pode ser uma forma de evidenciar uma continuidade, um desejo de imortalidade. Para tanto, doam-se obras tidas em mais alto grau no meio intelectual, evidenciando assim a erudição e as redes de sociabilidades nas quais tal indivíduo se enquadrava. A preservação e disponibilização de bens pessoais

acalenta um desejo de escrever uma biografia a ser divulgada, desenhar uma imagem a ser conservada, buscando incessantemente confirmação e justificação quanto a quem foi seu colecionador.

O “fenômeno do colecionar” ainda se mostra como um mistério; a categorização, a junção, a salvaguarda. Os mais de quatrocentos volumes encadernados disponíveis no setor de Obras Raras da Biblioteca mostram-se e mostram partes e facetas do que poderia ter sido uma dada racionalidade de um colecionador de esquerda, intelectual e docente. Entretanto, as inúmeras triagens que integram seu percurso legam também lacunas, que parecem esconder o lado íntimo e pessoal do arquivista, publicizando o acervo do professor Victor Márcio em detrimento do indivíduo Victor Márcio.<sup>55</sup>



**Foto I-** Acervo de Victor Márcio Konder já higienizado e livros salvaguardados em suportes de papel. Setor de Obras Raras/ Biblioteca da UDESC/SC

(Foto Acadêmica Mariane Martins/ Florianópolis, maio 20

---

55 Para toda esta discussão ver: CUNHA .M.T.S e PHILIPPI,C.C. *Uma biblioteca sem ordem: Figurações em torno do acervo de livros de um intelectual do século XX.* In: Cultura e Memória. Os usos do passado na escrita da História.Francisco Régis L. Ramos e Antonio Luiz Macêdo e Silva Filho (organizadores).Fortaleza: Núcleo de Documentação Cultural – UFC/ Instituto Frei Tito Alencar,2011. p.302- 315.

## **Esses cadernos tão plenos de vida...**

Passei a noite lendo e relendo o caderno roxo (...)  
Os locais, as pessoas, as situações, eu próprio adquiriam  
no caderno roxo uma significação inédita (...) narrativas de vida.

Paulo Emílio Sales Gomes (2007)

O estudo dos cadernos marca uma das linhas de atuação e investigação como *escrituras ordinárias*<sup>56</sup>. Eles mostram, igualmente, em traços firmes, uma relação pessoal com o universo da escrita e, por extensão, de uma História da Educação que se centra na análise das culturas tipográficas e nas estruturas e modos de operar da mente humana. A incorporação dessas questões e enfoques às pesquisas na área sinalizam para uma progressiva introdução da cultura escrita e da mentalidade letrada no acadêmico, abrindo-se outras possibilidades de conhecer diferentes maneiras de escrever e expor uma produção regrada, mas que sinaliza para uma atividade mais espontânea e até subjetiva. (CASTILLO GÓMEZ, 2012, p.68)

Quarenta e cinco cadernos escolares, utilizados nas décadas de 1970 e 1980, compõem o acervo de Victor Márcio Konder e foram recebidos, por doação da família, à própria pesquisadora. A catalogação até agora efetuada<sup>57</sup>. Mostra que há três “categorias”: ligados a resquícios de um período de estudos, usados para anotações e reminiscência de aulas planejadas já como docente e marcados como aluno, do curso superior no Rio de Janeiro na década de 1970 e, notadamente de exercícios de aprendizagem da língua alemã.

Tais documentos/materiais, quando encontrados, permitem estudar as práticas pela via de objetos e materiais escolares. De

---

56 As escritas ordinárias ou sem qualidades são aquelas realizadas pelas pessoas comuns e que se opõem aos escritos prestigiados, elaborados com vontade específica de ‘fazer uma obra’ para ser impressa. (FABRE,1993).

57 A bolsista Carolina Cechella Philippi foi a responsável pela higienização e preservação do acervo de cadernos.

igual maneira estes cadernos disponibilizam ao pesquisador, que sobre eles se debruça, um intenso exercício de reflexão estimulado pelas próprias experiências históricas mais recentes, nas quais a escrita passou a ser celebrada como motivadora de significativas práticas sociais que, nesse caso, o colocam como homem do seu tempo, ocupando um *lugar de sujeito* (ALBUQUERQUE JR, 2005, p.54)

Apresentados em suas capas originais, na sua grande maioria fabricada pela FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar/ Ministério da Educação e Cultura), eram popularmente conhecidos, nas décadas de 1960 é 1970, como “Cadernos do MEC” e vendidos a baixo preço e muito populares. Ao folheá-los pode-se encontrar traços incertos que dão ao desavisado leitor a impressão de terem sido escritos às pressas; as margens das páginas, anotadas ou rabiscadas, demonstram o aproveitamento irrestrito da página ocupada, demarcando assim, um território que julga ser seu. As letras irregulares ocupam folhas e mais folhas dos cadernos visados para, sem aviso prévio, serem interrompidas, sendo deixadas em branco muitas páginas vindouras. A escrita pode, ainda, dividir espaço com desenhos, ilustrações feitas à exaustão na quase completude da coleção; em sua maioria retratando traços humanos, perfis de homens adultos, anotações de cunho político partidário como o resultado das eleições estaduais (SC) de 1970 e tais ilustrações fazem-se ver, não raro, em páginas inteiras que evidenciam uma apropriação da tecnologia da palavra, típicas dos que trabalham com atividades ligadas ao pensamento.

Os cadernos apontam, também, para a possibilidade de estudos sobre a disposição do escrito na página, cuja ordem e desordem sinalizam para distintas modalidades textuais que descrevem percursos pessoais de um colecionador sedento pela eternização de fragmentos de sua biografia, na formação da sua imagem pública.

## Cadernos de aluno e de professor<sup>58</sup>

Segundo Ana Chrystina Venâncio MIGNOT (2003), olhar papéis guardados por pessoas comuns, neste caso o caderno, é um convite para leituras diversas. Trata-se de fios que tecem a memória de uma família, uma instituição, uma época. Para pesquisadores, folheá-los significa iluminar a escrita ordinária dos incontáveis atores que se utilizam de suas folhas, linhas ou margens. São papéis que iluminam algumas pistas passíveis de investigação sobre a escrita íntima, despertando relações entre memória, escrita, sociabilidades, redes de poder, cotidianos, cultura escrita e arquivamento. A mesma autora discute a historicidade desse suporte de escrita e a necessidade de preservar estes materiais como importantes objetos e fontes de pesquisa (MIGNOT, 2008) e, sem dúvida seu trabalho pioneiro na área criou as condições para discutir este objeto em situação de história.

O conjunto do material analisado, encerra uma dupla condição em que aluno e professor se confundem no traço incerto de uma escrita apressada, tornando por vezes difícil saber qual, ao certo, a posição ocupada por Victor Márcio Konder, o “revolucionário letrado”, no momento da escrita. Docente e discente têm a escrita frequentemente realizada por desenhos, traços que escondem perfis rascunhados em breves momentos de sossego, nas margens relegadas ao espaço próprio de criação. Os vazios da página, neste momento, ganham novos sentidos e significados, apontando para um momento de distração bem como para uma atividade motora facilmente realizável, uma vez que, como aluno ou professor, a caneta esferográfica simples é facilmente adquirível e, possivelmente, até mesmo já estava em punho. Os cadernos eram tanto refúgio de sua intimidade (desenhos, charges políticas) como instrumentos para registrar resumos de textos sobre autores identificados com as-

---

58 A parte relativa aos cadernos do acervo contou com a colaboração na pesquisa e nas anotações da escrita da bolsista Carolina Cechella Philippi./ UDESC.

pectos econômicos de orientação marxista como Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré.

A coleção de cadernos, em bom estado de conservação, permite leitura quase plena de seu conteúdo; a letra regular e firme refere-se a diferentes temáticas, sendo que algumas se destacam. Nos materiais utilizados ainda no período vivido como discente do curso superior (1968-1972), destacam-se as anotações feitas matérias de antropologia e psicologia social, além das inúmeras anotações relativas à cadeira de economia. Nestes, a organização e uso de seu espaço gráfico mostra uma maior lógica ao pesquisador; as anotações organizam-se conforme pontos de discussão e temáticas maiores, tornando mais fácil seu entendimento. Percebe-se assim resquício da lógica institucional escolar, que delimita tempos e disciplinas e reverbera, da mesma forma, na escrita dos alunos. A organização gráfica é entendida como propiciada e incentivada por um ambiente temporal e espacialmente controlado pela lógica da instituição de ensino, culminando em uma escrita linear e cronológica que parece ter sido seguida pelo autor dos cadernos.

Nos exemplares entendidos como já inseridos em sua prática docente, é possível encontrar uma organização gráfica própria. Esta, provavelmente, fazia sentido para Victor Márcio, mas mostra-se, ao pesquisador, de difícil entendimento. Pensamentos, elucubrações e devaneios dividem espaços da página com gravuras, padrões e escritos de cunho pessoal. A lógica institucional, embora presente na prática docente faz-se perceber em menor medida já que o agora professor não tem a vigília comumente dispensada ao aluno. O caderno, este precioso suporte de sua escrita, é agora seu, apenas seu, devendo ser plenamente compreendido por apenas ele; não necessita estudá-lo com fins de realização de provas e exames, nem tampouco mostrá-lo a professor algum. Todavia, tal fragmentação não inibe a tentativa de elaboração de uma memória edificada do colecionador e de sua coleção (RIBEIRO, 1998, pág. 35 – 42), sendo esta fortemente visível no acervo de Victor Márcio Konder, seja por meio de um panfleto, um bilhete, nota fiscal, lembrete, dando ao pesquisador novos elementos para entender o colecionador.

Diversas modalidades textuais habitam os cadernos da Coleção Konder: letras, rabiscos desenhos, charges, são primordiais peças na constituição de uma compreensão do processo educativo em determinados períodos e contextos históricos e seja a alunos como a professores criam condições, nas folhas, para breves espaços à transgressão de quem o escreve, comumente às margens e às páginas finais, sendo material valioso “quando se pretende examinar tanto a produção, circulação e usos dos suportes da escrita escolar como as práticas educativas, currículos e história das disciplinas escolares, por exemplo” (MIGNOT, 2008, p. 2).

Frutos da cultura escolar são transpassados por continuidades e descontinuidades; seu estudo abre portas a uma iluminação das relações entre escola e alunos e também as múltiplas materialidades e funcionalidades dos próprios cadernos. Embora utilizado de forma protocolar, é também campo de apropriações e criação, podendo abrir espaço, por vezes, a memória pessoal e familiar. Muitos, sobretudo pertencentes a docentes, são escritos para não serem mostrados, com bela caligrafia e constituindo-se em rastros de memória e possuindo exercícios, frases e planejamentos assumidamente inacabados (CUNHA, 2008).

Estudos sobre cadernos escolares e suas caligrafias mostram a pregnância desses materiais nas abordagens da história do tempo presente, tal como tematizam as autoras BASTOS e STEPHANOU (2012, p.79), para quem:

Cadernos de alunos de diferentes épocas constituem um observatório privilegiado das práticas da caligrafia historicamente experimentadas. Embora o acesso a esses cadernos seja considerado, em muitos casos e em relação a diversas experiências escolares, como escasso ou inacessível, empreendimentos de pesquisa vêm logrando alguns sucessos. A observação atenta desses artefatos, outrora de uso escolar, hoje objetos da memória familiar, possibilita mais do que o exame de uma materialidade ou dos processos de didatização do ensino da caligrafia e, portanto, dos temas de escrita e complexidade dos traçados. Também oportuniza uma reflexão acerca da produção de um determinado modo de ser e portar-se diante da escrita, particularmente como identidade do sujeito escolarizado.

A inscrição de si em um acervo e, mais especificamente, em cadernos escolares, nas letras e na figura de professor ou aluno, envolve uma prática reinvenção e reportação de si. Se na organização, seleção e salvaguarda de um arquivo, intenções e glorificação e formação de uma memória coesa em torno de si se fazem ver, a escrita em cadernos escolares, embora construída por aspectos semelhantes, obedece a novas regras, condizentes com a materialidade que suporta tal prática. Coordenados firmemente pelo tempo institucional, pela vigília de demais órgãos e profissionais, os tempos de escrita do caderno são próprios: respondem a uma ordenação de si de acordo com a disposição permitida pela escola na qual se estuda ou leciona. À invenção pessoal são relegadas margens, contracapas, folhas finais. Contudo, a lógica do escritor se faz ver na imagem de pequenas subversões: nas folhas em branco separando lições, nas margens desenhadas, nos versos transcritos. A lógica se ordenação e reinvenção de si percebida nos cadernos pertencentes ao acervo de Victor Márcio Konder obedece a prerrogativas institucionais, a uma mais próxima supervisão; todavia, esta não é suficiente para suprimir a vontade individual de desenhar ou escrever o que lhe vem a mente, ainda que em uma rápida caligrafia a ocupar margens e rodapés.

Ao procurar registros marginais, entendidos estes como escritos não autorizados por vozes institucionais, são iluminados alguns usos “não escolares” dos cadernos. Esta fonte, aparentemente banal, é também um suporte da escrita que deve ser desnaturalizado e problematizada. Importante registro do ensino e da aprendizagem escolar, o caderno é também um dispositivo iluminador da dinâmica e da interação que se dá dentro de sala de aula. Suas regras de uso no interior do espaço escolar, embora impostas, não são absolutas – uma escrita subversiva se manifesta em pequenas produções espontâneas corporificadas em registros não autorizados que remetem mais fortemente a traços pessoais do escritor.

O distraído professor rabisca algo na contracapa do caderno que tem em mãos; o desavisado aluno pula páginas, anota recaços na contracapa. Ambos desenham firme e caprichosamente perfis de personagens, retratos de olhos, padrões de ilustração.

Mais que território institucional de escrita, os cadernos de Victor Márcio, ao serem abertos, revelam mais que aluno e professor. Mostram traços, vestígios, fragmentos de um indivíduo inquieto, distraído, desavisado. A preciosa fonte comportada pelos cadernos escolares, uma vez desnaturalizada, é alvo de estudo, sem que neste sejam esquecidos os nomeados registros marginais. Fugidios e encolhidos, ou grandiosos e ousados, revelam traços da apropriação do aluno para com o conteúdo, mas também salvaguarda migalhas de sua subjetividade. Apontam o devaneio do professor em meio ao planejamento docente, iluminando vestígios de si e, também, mais profundas ideias ou veiculações ideológicas do aluno e do professor. Cadernos, folhetos, rabiscos são, assim, colocados a falar pelo historiador e como objetos em situação de conhecimento é que criam o sistema documental, são vetores de construção da subjetividade (MENEZES 1998, p.96).

### Considerações finais

Considerando este fundo documental, iluminado por outras possibilidades pôde-se, de um lado, ressaltar a dimensão da biblioteca de Victor Márcio Konder e se as práticas de escrita desse protagonista dadas a ver nas marcas deixadas nos livros e nas anotações em seus cadernos pessoais, consolidam sua auto-referência de um *revolucionário letrado* e de um *intellectual*. Nesse sentido, a problematização do acervo de livros e os registros pessoais – notadamente das marcas deixadas nos livros – cotejados com as anotações pessoais presentes nos cadernos, permitiu traçar um perfil do leitor, compreender como lia e por que lia o sujeito proprietário da biblioteca em questão. Nessa direção, mesmo considerando que nem sempre a posse de livros indique simultaneamente a sua leitura, verificou-se que o acervo pessoal justificou sua auto proclamação como *revolucionário letrado*. A pesquisa indicou, pois, para traços de uma atuação profissional, bem como registros de atitudes pes-

soais de devaneio e lazer, ligados, ambos, a sua figura de intelectual.

Como fonte historiográfica, um acervo pessoal se consolidou como um fértil campo de pesquisas e intervenções que auxilia e muito a prática do historiador do presente, sendo também tido como um meio de manter viva a memória de determinado colecionador. Nesse estudo sobre os livros e, mais especificamente sobre os livros do colecionador/professor Victor Márcio Konder o movimento até aqui realizado caminhou em duas direções: um *irrigar docemente o hoje com os encantos do ontem* ao mesmo tempo em que se trabalhou com o *retorno do sujeito após um longo eclipse ao peso das estruturas*. (DOSSE, 2009, 18). Exatamente por se enquadrar como tal, não pode ser usado de forma dissociada de demais procedimentos de pesquisa e análise – não deve haver uma pretensão de encontrar nele a verdade absoluta, bem como de edificar uma imagem estática de determinado indivíduo. O fazer diário da História passa a aceitar traços do cotidiano como meios de estudo, mas não os coloca em um patamar diferenciado em relação aos demais materiais. É ocupação do historiador o recorte de determinado tema, problema, e a divulgação dos resultados de sua pesquisa, estando sempre atento à legislação concernente aos arquivos pessoais.

Se o acervo, conforme aqui apresentado, é entendido como local de construção de uma memória coesa e edificada de si, onde o “eu” guardado sofre um processo de reorganização, processo semelhante, porém específico, se dá na escrita de si aprendida nos escritos dos cadernos estudados. O amplo espaço de escrita do caderno, embora comumente vigiado por normas escolares e institucionais abre, a quem o tem, um amplo leque de possibilidades e espaços para exercícios caligráficos e ilustrativos. Sua ocupação com planejamentos e exercícios se dá devido a seu uso profissional e estudantil, mas margens e páginas finais raramente escapam ao ímpeto criativo e evasivo do já exausto aluno ou professor. O aplicado aluno a transcrever exercícios, bem como o atento professor a planejar cada aula, é reportado como intelectual com firmes filiações ideológicas e implacável atenção. Contudo, esta imagem é, ao folhear das pá-

ginas, confrontada com gravuras firmemente desenhadas com caneta esferográfica e por demais anotações sem aparente nexo com o conteúdo anteriormente apresentado. Há, na escrita de cadernos, uma reinvenção de si, sendo esta regulada por normas e exigências institucionais. Todavia, margens, contracapas e bordas de folhas revelam, aos poucos, subjetividades e traços de uma personalidade vívida que se reinventa pela escrita.

A reordenação de si que compõe uma imagem coesa de um intelectual atento é confrontada por vestígios da personalidade do estudioso. Ao pesquisador é apresentada a figura do intelectual Victor Márcio, uma personalidade mais facilmente apreensível através dos registros marginais que estão inscritos em páginas, margens, contracapas. O caderno, este amplo território de escrita, embora submetido por firmes protocolos de ocupação e uso, dá ao escritor espaços de reapropriação e subversão. Ao atento historiador, estes se mostram como pedaços de uma trajetória de docente ou discente, sem que seja olvidado o sujeito escrevente.

Atentar para novas fontes abre novos caminhos de pesquisa; uma vez descobertos, resta desbravá-los a partir das pistas que nos oferecem, pinçadas através de olhar atento. A adoção de novos instrumentos e objetos para estudo da história, sua problematização e análise, permitem o desbravamento de novos horizontes de pesquisa. A fabricação de si na escrita dos quarenta e cinco cadernos escolares de Victor Márcio Konder, o revolucionário letrado, é, pois, fruto destes novos paradigmas de pesquisa.

O acervo de livros e cadernos, *nascido da desordem e reordenado em meio ao caos* (FARGE, 2009) ganha forma e toma corpo para o pesquisador. De seu meio, sobressaem-se livros e cadernos, de quando aluno e professor, todos já digitalizados, higienizados, lidos e analisados. Porém, em meio a firme escrita, sobressaem desenhos, gravuras, padrões ilustrativos, recados, panfletos, bilhetes... Traços de um percurso pessoal, de um sujeito personalizado na figura de um “revolucionário letrado” que, mais que aluno ou professor, é um sujeito que deixa rastros e se entrega, nas brancas páginas de seus cadernos, a momentos de devaneio e lazer.

O trabalho até aqui efetuado elegeu obras tidas como pertencentes a um mais alto nível intelectual e deixou patente evidências de pertencimento a redes de sociabilidade; forja-se, por vezes, a imagem de um homem público, intelectual e bem relacionado. A preservação e disponibilização de bens pessoais acalenta, desta forma, um desejo de escrever uma biografia, na insegurança da palavra, que a ser divulgada, precisa incessantemente de ratificação e justificação para se consolidar.

### Referências

ABREU, Regina. *A fabricação do imortal: memórias, história e estratégias de consagração no Brasil*. RJ: Rocco, Lapa, 1996.

ALBUQUERQUE, JÚNIOR. *De amadores a Desaparecidos: eruditos e intelectuais como disíntitas figuras de sujeito do conhecimento no Ocidente Contemporâneo*. TRAJETOS, Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, v.3, n.6 (abril 2005). Fortaleza.(CE). p.43-66.

BARBERY, Muriel. *A morte do gourmet*. SP: Companhia das Letras, 2008.

BASTOS, Maria Helena Camara e STEPHANOU, Maria. *DA SENSIBILIDADE DAS MÃOS À HARMONIA DA ESCRITA: memórias, artefatos e gestos da caligrafia na história da educação*. In: *A caligrafia e a escrita. Do desenho das belas letras à livre expressão do desenho da escrita. ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM DESENHO*. Coletânea. Volume I. Organizado por Gláucia Maria Costa Trinchão. Feira de Santana (BA): EDUFS, 2012. (no prelo)

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. *Educação e Cultura Escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares*. EDUCAÇÃO- PU-CRS - Porto Alegre, v.35,n.1,p.66-72, jan/abr 2012.

CUNHA, Maria Teresa Santos, PHILIPPI, Carolina Cechella. *Uma biblioteca sem ordem: Figurações em torno do acervo de*

*livros de um intelectual do século XX.* In: *Cultura e Memória. Os usos do passado na escrita da História.* Francisco Régis L. Ramos e Antonio Luiz Macêdo e Silva Filho (organizadores). Fortaleza: Núcleo de Documentação Cultural – UFC/ Instituto Frei Tito Alencar, 2011. p.302- 315.

\_\_\_\_\_. *Uma biblioteca anotada. Caminhos do leitor no acervo de livro do Museu da Escola Catarinense.* Florianópolis: UDESC/ CNPq, 2009.

\_\_\_\_\_. *Preces, ânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar.* In: *O tempo na Escola.* Rogério Fernandes e Ana Chrystina Venâncio Mignot (orgs). Lisboa: Educa, 2008. p.139-150.

DOSSE, François. *O desafio biográfico. Escrever uma vida.* SP:EDUSP, 2009.

FABRE, Daniel (org). *Écritures ordinaires.* Paris: Centre Georges Pompidou.Bibliotheque Publique d'Informatión, 1993.

FRAIZ, Priscila. A dimensão autobiográfica dos arquivos pessoais: O Arquivo de Gustavo Capanenma. In: *Estudos Históricos.* Acervos Pessoais.RJ: vol 11, n.21,1998, p.59-87.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et all. (org). *História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX.* BH:Autêntica. 2007.

GOMES, Ângela de Castro. *Nas malhas do feitiço. O Historiador e o encanto dos arquivos privados.* In: *Estudos Históricos.* Acervos Pessoais.RJ: vol.11, n.21,1998, p.121-127.

GOMES, Ângela de Castro. *Escrita de si, Escrita da História.* RJ; FGV. 2004.

GOMES, Paulo Emílio Salles. Três mulheres de três PPPs. SP: Cosac Naify,2007

HARTOG, François. *Tempo e patrimônio.* Varia Historia, Belo Horizonte, v.22, n.36, p.261-273, jul-dez. 2006.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória.* Rio de Janeiro: Aeroplano, Universidade Cândido Mendes, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro,2000.

KONDER, Victor Márcio. *Militância*. São Paulo: Arx, 2002.

KONDER, Rosa W. e RIBEIRO, Túlia de Freitas (orgs). *Victor Márcio Konder. Um homem de múltiplas facetas*. Florianópolis: IEA – Brasília: Instituto Tancredo Neves, 2006.

MARQUES, Rita de Cássia e SILVEIRA, Anny J. Torres. *Por trás das coleções: Uma experiência com acervos da História da Saúde*. In: Episteme, Porto Alegre, nº20, jan/jun 2005. p.49-54.

MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra de. *Memória e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço Público*. Estudos Históricos.(Arquivos Pessoais) RJ: vol 11/n.21, 1998. p.89-103.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Papéis guardados*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org). *Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita*. RJ: EDUERJ, 2008.

----- Lições de vida entre capas e contra capas.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org). *Não me esqueça num canto qualquer*. Catálogo da exposição “Não me esqueça num canto qualquer”, realizada por ocasião do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, em Natal, em setembro de 2008, com a curadoria de Ana Chrystina Venâncio Mignot. Publicação: Laboratório Educação e Imagem. Apoio: CNPq/FAPERJ. Colaboração: Ateliê de História da Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NEDEL, Letícia Borges. *Da sala de visitas à sala de consultas: a circulação do arquivo pessoal de Getúlio Vargas durante o regime militar*. Texto apresentado no evento “Arquivos Pessoais: reflexões disciplinares e experiências de pesquisa”. RJ: Casa Rui Barbosa, 2010.

PINHEIRO, Ana Virgínia. *O espírito e o corpo do livro: fragmentos de uma teoria para ver e tocar*. Revista Museu: cultura levada a sério.RJ, 2003 Disponível em [www.revistamuseu.com.br/artigos](http://www.revistamuseu.com.br/artigos). Acesso em 20 de maio de 2011.

RIBEIRO, Renato Janine. *Memórias e si, ou...* Revista Estudos Históricos – Acervos Pessoais. Fundação Getúlio Vargas. Vol. 11, número 21, 1998. p. 35 – 42.

SIBILA, Paula. *O show do Eu. A intimidade como espetáculo.* RJ: Nova Fronteira. 2008.

RODRIGUES, Márcia Carvalho. *Como definir e identificar obras raras? Critérios adotados pela Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul.* Revista Ciências da Informação., Brasília, v. 35, n. 1, p. 115-121, jan./abr. 2006.

ROTHBARTH, Marlene Dalva da Silva Família Marcos Konder Sênior. In: *Famílias de Itajaí: mais de um século de história.* Itajaí: Odorizzi, 2001.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.



## 9| Novas Territorialidades – limites e possibilidades educativas de enfrentar o vazio na cultura da imagem

Cleber Gibbon Ratto<sup>59</sup>

*“Tudo que é imaginário tem, existe, é.”*

[Estamira, Documentário de Marcos Prado, 2005]

As palavras de *Estamira*, a catadora de lixo protagonista do documentário dirigido por Marcos Prado levado a público em 2005, dão o ponta pé inicial nessa proposta de discussão sobre os limites e possibilidades educativas de enfrentamento do vazio existencial que assola as paisagens humanas contemporâneas. Ante um mundo e uma história de vida que a fizeram “psicótica”, nos termos das classificações nosológicas que esse mesmo mundo inventou, Estamira profere, mesmo sem dar-se conta, sua sentença profundamente ancorada na tradição fenomenológica-existencial: *“tudo que é imaginário tem, existe, é”*. Inventar modos de existência que trasitam entre a loucura e perfeita razoabilidade parece ter sido a estratégia de Estamira para enfrentar as agruras de uma vida em meio ao lixo, feito, segundo ela, “de restos e descuido”. Aliás, *restos* e *descuido* são signos bastante próprios para designar a matéria constitutiva da subjetividade contemporânea, cada vez mais fragmentada e homogeneizada pelas grandes máquinas subjetivantes do capitalismo contemporâneo.<sup>60</sup>

---

59 Psicólogo. Psicoterapeuta. Doutor em Educação. Pesquisador e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário LA SALLE – UNILASALLE. Canoas/RS.

60 Aliás, vale seguir as pistas deixadas pelo sociólogo polonês Zigmunt Bauman. Para ele “há uma perspectiva plausível de a modernidade capitalista (...) se afogar em seu próprio lixo que não consegue reassimilar ou eliminar e do qual é incapaz de se desintoxicar.” (BAUMAN, 2007, p.35)

É em torno dessa problemática que esse artigo se constitui. A saber, os limites e as possibilidades educativas frente a uma cultura da imagem que é, também e ao mesmo tempo, uma cultura do vazio. A constituição de novas territorialidades concebidas aqui como outros modos possíveis de existir e conviver, assinala a aposta em práticas educativas que reafirmem o cuidado e a produção de sentido como opções éticas e políticas capazes de contribuir com a expansão da vida em sua potência de invenção e responsabilidade com o coletivo.

O primeiro movimento do texto vai na direção de demarcar, a partir dos saberes já acumulados na área, a condição contemporânea constituída, simultaneamente, por uma cultura da imagem cada vez mais pautada pelo excesso, pela fragmentação e pelo desengajamento que caracterizam a crise do laço social e, por um consequente vazio de sentido existencial que assoma nos modos de existência. Evidências de tal condição podem ser francamente encontradas na emergência das chamadas *patologias do vazio*, descritas pela psicanálise contemporânea como formas prevalentes de adoecimento, onde o sentimento de vazio, a impulsividade e o empobrecimento da sensação de realidade e realização mostram-se predominantes. Trata-se de dar a ver a intensa desterritorialização a que nos vemos expostos, especialmente desde meados do século passado, quando se consuma de modo mais categórico uma crise dos fundamentos modernos balizadores da ação ética e política, desafiando a Educação.

Num segundo movimento, o trabalho busca discutir possibilidades de superação dessa condição contemporânea, dando importância ao potencial papel das práticas educativas na atualidade, especialmente no contexto das grandes cidades, quando assumidas como modos de favorecer a *experiência* (de sentido e duração), responsáveis por nossa sensação de existência, realidade e capacidade criativa. Tais possibilidades são exploradas a partir de uma fértil aproximação entre a noção de cuidado [sorge] como categoria ontológica, oriunda do pensamento de

Mantin Heidegger e noções pós-freudianas encontradas no pensamento do psicanalista inglês Donald Winnicott.

O texto, de maneira geral, coloca em questão parte das problemáticas desenvolvidas no âmbito da pesquisa “Educação, Cultura Contemporânea e Novas Sociabilidades”, desenvolvida pelo autor nos dois últimos anos.<sup>61</sup>

### **O vazio da imagem e as imagens do vazio – desterritorialização e desengajamento na contemporaneidade**

Não faltam referências capazes de sustentar o diagnóstico de que vivemos, notadamente desde a segunda metade do século passado, uma cultura do vazio marcada pela crise de sentido e de fundamento da experiência do homem moderno. Os ideiais de esclarecimento e progresso que dele decorreriam foram sendo postos a prova pelas próprias construções da racionalidade técnica que, se por um lado foi capaz de elevar aos mais altos níveis as pretensões de autonomia individual, por outro não foi capaz de administrar alguns dos mais prosaicos desafios relativos à convivência humana.

Já dissemos anteriormente que

A modernidade é definida, entre outras coisas, pelo advento da razão esclarecida, constituída, sistematicamente, em movimentos culturais, políticos e intelectuais desde o século XVI, em que o sujeito se pensa como o centro principal de referência de qualquer verdade sobre o que existe. Especialmente a partir daí, a razão pretendeu-se ordem e medida de todas as coisas e trabalhou pelo estabelecimento de uma forma hegemônica de constituição da verdade, assegurada pelos princípios da técnica. (RATTO e MACHADO, 2011, p.178)

---

<sup>61</sup> Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE (Mestrado Acadêmico em Educação).

A crescente racionalização técnica do pensamento na Modernidade foi sintônica a um crescente prestígio da escrita sobre a oralidade, numa pretensa superação das semióticas “primitivas” em favor da domesticação do tempo pelo espaço. Equanto a oralidade desempenhava a função mais primordial de suspensão e fugacidade do sentido, as formas escriturais desempenham a função de fixar no espaço os múltiplos sentidos da vivência dando-lhes uma significação específica. Mais do que isso, o projeto oficial de Modernidade, na forma da Razão Esclarecida, cria uma gramática própria para regulação de tais significados e acaba por definir uma política própria, onde o *verdadeiro* fica condicionado às regras da ciência. (FOUCAULT, 2002). E a ciência, de modo geral, não acolhe com simpatia a fugacidade e a suspensão do signo oral, exceto quando submetido à formalização de uma análise que o espacializa para decodificar, interpretar, submeter.

O prestígio das formas escriturais, ou da imagem como representação do real, está diretamente associado a esse otimismo da Ilustração, que pretendeu colocar luz sobre os mais “obscuros” problemas humanos, com vistas a sua superação. A promessa de bem-estar oriundo do progresso, de submissão das forças desarrazoadas da natureza – fora ou dentro do próprio homem – constituiu o projeto hegemônico do pensamento moderno e da política que dele decorre. Nas palavras de Gia-cóia Júnior (2005):

Tal como se atesta nessa inspiração dos pioneiros da moderna Aufklärung, um otimismo triunfalista está na base do credo científico desses pensadores: a razão, com base na ciência e na técnica, que dela decorre, pode enfrentar e resolver com sucesso os mais importantes problemas humanos, de modo a garantir o domínio sobre as forças da natureza, assim como realizar a justiça nas relações entre os homens. (p.102)

A descrença diante da promessa não cumprida foi progressivamente ganhando espaço ao longo do século XX, em que pese a denúncia da falácia racionalista moderna já tivesse sido

antecipada na Filosofia notadamente por pensadores da envergadura de Nietzsche e Heidegger. A crítica filosófica do racionalismo ou da sobreanía de tal racionalismo ante formas menos legitimadas de conhecimento e ação humana, também sustentada pelo marxismo e pela psicanálise, foi ganhando a materialidade da descrença social na ação política pública e favorecendo o recrudescimento de formas renovadas de individualismo, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

Em lugar do franco otimismo moderno no progresso garantido pela ciência e pela técnica, a descrença na possibilidade de uma vida efetivamente racional garantidora de paz e justiça. O desenvolvimento da técnica ganhando a forma e o impulso do pós-guerra, especialmente por parte das grandes potências econômicas capitalistas, veio a desembocar num inimaginável poder tecnológico de intervenção sobre a vida, nada garantidor das pretensões de igualdade e fraternidade humanas sustentadas pelos ideias iluministas do século XVIII. O império de uma tecnocracia feroz, gerida pelo poder econômico das grandes nações, não se mantém completamente isento de uma permanente desconfiança diante do modelo de progresso adotado e das possíveis desastrosas consequências dele advindas.

A Razão Esclarecida encontrou nos projetos de expansão européia com finalidades “civilizatórias” sua mais franca forma de expressão. Constituem-se uma ética e uma política próprias e necessárias à Modernidade. Ciência e Estado tornam-se as abstrações mais caras a tal ética e a tal política. Assim como explicação e interpretação do mundo, trabalho da consciência epistemológica, dão-se na coincidência da sujeição do Outro à pureza branca, ocidental e cristã.

Antes de tudo, trata-se de “toda uma história. Produziu-se, em datas bastante diversas, um desmoronamento generalizado de todas as semióticas primitivas, polívocas, heterogêneas, jogando com substâncias e formas de expressão bastante diversas, em proveito de uma semiótica de significância e de subjetivação”. (DELEUZE E GUATTARI, 1996, p.48)

É no bojo desse projeto que as semióticas ditas primitivas, da socialidade sustentada pelas experiências sensoriais, mís-

cas, imaginárias, fabulatórias deveriam ceder lugar ao esclarecimento moderno capaz de salvar pela civilização potente para tudo explicar. Constitui-se uma moral que se isenta da responsabilidade pela supressão do Outro, uma vez que justifica sua ação com uma Razão Civilizatória. Segundo Dussel (1993), trata-se de um “processo de racionalização próprio da Modernidade: elabora um mito de sua bondade (‘mito civilizador’) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do Outro” (p.58-59).

No entanto, ao longo do século XX vimos desabar pouco a pouco todo esse sonho civilizatório calcado na Razão Esclarecida e, ao mesmo tempo, surgirem “novas” semióticas, curiosamente oriundas do próprio desenvolvimento tecnológico possibilitado pelo desenvolvimento moderno. A tecnologia ganha “vida própria” e ultrapassa os limites do imaginável, paradoxalmente, devolvendo à humanidade uma espécie de além ou aquém da razão esclarecida. A Ciência, na medida em que aguça os recursos de suas lutas e de seus telecópios no desvendamento do micro e do macro cosmo, reencontra-se constrangedoramente com a vastidão do mundo em sua incognoscibilidade e mistério.

A crise social instalada, ao lado de uma Ciência que se vê forçada a reconhecer os limites de sua própria capacidade de ação, dão ao mundo uma sensação de insegurança aparentemente incontornável. A substituição das metanarrativas teológicas pela metanarrativa científica não deu conta de suplantar a condição humana de angústia diante da liberdade de escolha que a conquista racional lhe possibilitou, tampouco diante da incerteza e do caos.

Esse pensamento moderno europeu, hoje em crise, na sua busca de uma verdade objetiva distinguiu objetos “claros e definidos”, retirou o sujeito da relação que, assim, de fora, pelo método científico, isto é, racional, desvendaria os mistérios da natureza para melhor dominá-la. Assim, se ergue todo um conjunto de categorias dualistas características do pensamento moderno europeu – natureza e cultura; sujeito e objeto; matéria e espírito; corpo e mente; razão e emoção; indivíduo e sociedade; ser e pensamento – que, sobretudo depois de Heisenberg, com seu “princípio de incerteza”, já não se sustenta e se vê obrigado a

reconhecer que na Physis além de “leis da natureza”, ordem e causalidade/necessidade há, também, indeterminação, acaso e caos; que, além do conhecimento científico, existem outras formas de conhecimento e, mesmo, que o conhecimento está, no mínimo, inscrito na vida (bios) e, mais ainda, que esse pensamento atomístico-individualista (...) que opera por dicotomias é mais característico desse pensamento moderno europeu do que do “pensamento selvagem”, aqui para ficarmos com a expressão de Lèvy-Strauss. (Gonçalves, 2002, p.219-220)

A chamada contemporaneidade dá-se nessa encruzilhada da derrocada das culturas modernas sólidas feitas sob a promessa do progresso tecnológico e da justiça social e a emergência de formas insólitas de existir e conviver que, antes de tudo, surgem como tentativas de responder à insegurança e ao desamparo generalizados. Bauman (2001) aponta que a sociedade está “testemunhando a vingança do nomadismo contra o princípio da territorialidade e do assentamento.” (p.20) As territorialidades modernas constituídas ao longo de pelo menos três séculos, concebidas como territórios seguros, estáveis, sólidos o suficiente para garantir-nos bem-estar, foram dando lugar a territórios precários, fugazes, fluidos, incapazes de assegurar a tão sonhada estabilidade, seja ela econômica, emocional ou social.

Muitas são as perspectivas teóricas que fazem o diagnóstico, cada uma com suas particularidades, dos processos de desterritorialização intensificados ao longo do século XX, entendidos aqui como fragilização ou perda das referências que nos orientavam ética e politicamente enquanto sociedade.

Muito se tem dito da noção de desterritorialização, a partir do pensamento francês contemporâneo de Deleuze e Guattari (1996), por exemplo. Embora o propósito, aqui, não seja o desdobramento minucioso da noção desenvolvida por eles, vale uma breve referência.

Para eles:

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve

confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade) nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta, a boca e o seio. (p. 41)

Para os autores acima referidos, processos de desterritorialização e reterritorialização constituem vetores da própria constituição da existência, dos sujeitos e das coisas. Desterri- torialização e reterritorialização são processos inextorquíveis, implicados nos agenciamentos coletivos de enunciação (linguagem) e nos agenciamentos maquínicos do desejo (criação), também eles indissociáveis.

De certo modo, tal noção poderia, entre tantas outras, auxiliar a compreender os fenômenos sociais contemporâneos, onde os processos de desterritorialização generalizados, por enfrequencimento das forças que mantinham arregimentadas as instituições, por exemplo, são rapidamente reapropriados por territorializações capitalísticas, ordenadoras do consumo. A essas desterritorializações, Deleuze e Guattari chamam desterritorializações relativas, que dizem respeito ao próprio sócius. Ou seja, desfazimento de territórios criados nas sociedades e sua concomitante reterritorialização. (DELEUZE E GUATTARI,1996).

Justo nesses processos de desterritorialização relativa, rapidamente reterritorializados pelo capitalismo contemporâneo residiriam importantes mecanismos de controle político, onde o mal-estar decorrente da perda de referências é rapidamente “sanado” pela oferta de novas referências, orientadas para a sociedade do consumo e da espetacularização, não possibilitando o pensamento (como ato criativo), o que decorreria apenas de

uma desterritorialização absoluta<sup>62</sup>. Essa apropriação capitalística dos processos de desterritorialização relativa na forma da cultura do consumo e da reprodução, em lugar do pensamento e da criação, seriam mecanismos de governo das coletividades no mundo atual, desempenhando um importante papel na manutenção das formas de existência úteis ao Capital, nas formas mais avançadas de Imperialismo.

Mas aproximemo-nos ainda mais da constituição da dita cultura da imagem, ou das condições de possibilidade de sua existência, agora a partir da ideia de desengajamento.

Encontramos em Lemos (2006) uma expressão que traduz essa perspectiva que caracteriza o mundo atual. Segundo ele, a “sensação é de uma desterritorialização generalizada. Surgem claramente problemas com os limites (corpo, Estado, identidade) estabelecidos na era moderna.” (p. 282) Trata-se de um mal-estar corrente em torno da impossibilidade de orientar-se de maneira mais segura no tempo, no espaço e diante de si próprio. A velocidade com que se dão as mudanças e a obsolescência exacerbada das formas atuais coloca o sujeito diante de uma constante dúvida (e consequente sentimento de culpa!) para consigo mesmo.

Tais processos de desterritorialização e desengajamento são produtores de medo e insegurança, sentimentos que marcam fortemente a cena cultural da atualidade. Zigmunt Bauman tem se dedicado ao tema de modo bastante peculiar, ao examinar a questão do medo nas sociedades contemporâneas, especialmente nos grandes centros urbanos, palco privilegiado desses processos de desterritorialização.

---

62 Encontramos no pensamento desses autores que, “*o absoluto nada exprime de transcendent e ou indiferenciado, nem mesmo exprime uma quantidade que ultrapassaria qualquer quantidade dada (relativa). Exprime apenas um tipo de movimento que se distingue qualitativamente do movimento relativo*”. (Deleuze e Guattari, 1997, p.225-226) Aqui o *absoluto* é um termo que distingue a *natureza* deste tipo de desterritorialização. Não se trata de uma superioridade ou uma dependência da desterritorialização relativa, na medida em que elas são interdependentes. A desterritorialização absoluta dá margem ao pensamento, à criação. Para Deleuze e Guattari o pensamento se faz apenas no processo de desterritorialização.

O sociólogo polonês afirma que “o medo é reconhecidamente o mais sinistro dos demônios que se aninham nas *sociedades abertas* de nossa época. Mas é a insegurança do presente e a incerteza do futuro que produzem e alimentam o medo mais apavorante e menos tolerável.” (BAUMAN, 2007, p.32 – grifos meus) Entenda-se por *sociedades abertas* as coletividades humanas organizadas em torno do desengajamento e do enfraquecimento do laço social. Formas de socialização bastante precárias, organizadas peloa partilha de projetos circunstanciais e passageiros, nada semelhantes aos grandes projetos da tradição.

As mesmas sociedades abertas a que se refere Bauman são as sociedades da extrema vulnerabilidade. Os ataques à segurança de nossos territórios podem vir de qualquer fonte, inclusive do próprio corpo. Também é Bauman quem afirma, num outro estudo alinhado com essa perspectiva que:

O que mais amedronta é a ubiquidade dos medos; eles podem vazar de qualquer canto ou fresta de nossos lares e de nosso planeta. Das ruas escuras ou das telas luminosas dos televisores. De nossos quartos e de nossas cozinhas. De nossos locais de trabalho e do metrô que tomamos para ir e voltar. De pessoas que encontramos e de pessoas que não conseguimos perceber. De algo que ingerimos e de algo com o qual nossos corpos entraram em contato. Do que chamamos “natureza” (pronta, como dificilmente antes em nossa memória, a devastar nossos lares e empregos e ameaçando destruir nossos corpos com a proliferação de terremotos, inundações, furacões, deslizamentos, secas e ondas de calor) ou de outras pessoas (prontas, como dificilmente antes em nossa memória, a devastar nossos lares e empregos e ameaçando destruir nossos corpos com a súbita abundância de atrocidades terroristas, crimes violentos, agressões sexuais, comida envenenada, água ou ar poluídos) (2008, p.11)

Alteram-se, fundamentalmente, as relações de tempo e espaço. A domesticação do tempo pelas formas espacializantes de ordem e segmentação que produziam duração parece sucumbir diante da instantaneidade que desfaz com muita rapidez os espaços ordenados e segmentados.

Anthony Giddens (1991), refere-se ao que nomeia como desencaixe (ou desengajamento), ao examinar as transformações

do final do século XX. Diz ele: “Que me seja permitido agora considerar o desencaixe dos sistemas sociais. Por desencaixe me refiro ao ‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espacô.” (p. 29)

É nessa linha que desempenham um papel preponderante as chamadas tecnologias da informação e comunicação, responsáveis em grande medida por novas formas de sociabilidade e vida política, na coincidência com as crises típicas da segunda metade do século passado. Embora não sejam elas, evidentemente, as únicas responsáveis pelas novas relações que passamos a estabelecer com tempo, espaço e com os próprios modos de tornarmo-nos quem somos, estão diretamente implicadas na alteração dos modos de existência. O século XX viu nascer “a crise do vínculo social, dos sistemas de representação e o progresso da comunicação como utopia” (BRETON, 2000, p.170) Como já desenvolvemos em estudos anteriores (RATTO, 2006 e 2012), a apologia da comunicação como valor social e da comunicação autorreferente em especial, respondem a uma profunda transformação do laço social, onde estão dados um recrudescimento do individualismo e um enfraquecimento da ação política no espaço público. Ante um mundo que perdeu pouco a pouco suas grandes utopias, a sociedade da comunicação ou das redes parecia restaurar alguma promessa de felicidade, fortalecido esse imaginário pelo desenvolvimento da cibernetica na década de 40.

A utopia comunicativa a que se referia Breton nos fez desejar a comunicação como valor social e político, instituindo formas de permanente conexão entre as mais diferentes geografias físicas e humanas, além do maciço investimento no avanço técnico. O desfazimento de fronteiras instalou-se como um valor a ser perseguido e a desterritorialização como um caminho quase inevitável para as versões, agora renovadas, de nossas pretensões de progresso universal.

Também as tecnologias da informação e da comunicação não foram capazes, por si sós, de realizar essa promessa. O mundo da desejável e inevitável comunicação é também, e ainda, o mundo dos reiterados conflitos bélicos, do terrorismo de Esta-

do, dos conflitos étnicos exacerbados, da intolerância religiosa e existencial. Nossas pretensões democráticas comunicativas encontram barreiras bastante firmes na indisposição de grandes nações ao diálogo conciliatório, tudo em nome do progresso, da segurança, e da suposta inevitabilidade do capitalismo competitivo nos mercados globalizados.

Alguns chegam a aproximar essa condição contemporânea de uma atualização da barbárie. Jean-François Mattéi reúne pensadores tão distintos como Spengler, Bernanos, Valéry, Simone Weil, Ortega, Max Scheler, Castoriadis, Edgar Morin, Levinas, George Steiner, além dos frankfurtianos, que, segundo ele:

[...] discerniram no mundo moderno, ou na sua fratura pós-moderna, a escalada de uma nova barbárie. Essa barbárie reflexiva, [...] ainda mais aterrorizante por não alcançar, por meio de crises brutais, apenas o Império Romano, protegido atrás de seus limites, e sim o planeta todo submetido a um furor contínuo e sem limites (MATTÉI, 2002, p.51)

É nesse contexto que emerge uma cultura da imagem, agora não mais encarnada na figura da mitologia antiga ou das narrativas clássicas, mas na agitada vida da polis contemporânea onde tudo concorre para ser visto e fazer-se capital na economia da atenção. Mais do que isso, agora imagem e som constituem uma nova e potente unidade que faz frente à lentidão e dureza das formas escriturais. (LÈVY, 2004)

Foi com a fotografia que se deu início a

um novo paradigma na cultura do homem, baseado na automatização da produção, distribuição e consumo da informação [e não só das visuais], com consequências gigantescas para os processos de percepção individual e para os sistemas de organização social. Mas é com as imagens eletrônicas [disseminadas pela TV] e com as imagens digitais [ciberespaço] que essas mudanças se tornaram mais perceptíveis e suficientemente ostensivas para demandar repostas por parte do pensamento crítico-filosófico. (MACHADO, 1989)

Santaella (1994) distingue três momentos paradigmáticos da cultura da imagem, assim demarcados: primeiro, nomeado

pré-fotográfico, em que a imagem é produzida artesanalmente por um sujeito individual e que se destina à contemplação e à captura do imaginário do observador; segundo, denominado fotográfico, ligado à produção de imagens mediadas por máquinas de registro que desencadeiam um choque entre o imaginário e o real, dado o descompasso entre o ritmo do mundo e a capacidade do registro; terceiro, o que denomina pós-fotográfico, referindo-se às imagens produzidas no contexto digital/computacional, em que não mais se lida com a co-presença da coisa, do olho e da imagem no tempo ideal da tomada de visão – nesse universo simbólico, a criação da imagem pode derivar de uma determinação aritmética de cálculo.

Curiosa e paradoxalmente, essa mesma cultura da imagem em que estamos imersos, onde tudo deve fazer-se signo visual para comunicar algo e para atrair o olhar de alguém, é também a cultura da falta de sentido e do esvaziamento do olhar. A imersão numa cultura da imagem trivializada é “inofensiva, mas, ao mesmo tempo, onipresente, paradoxalmente onipotente e sem importância.” (SANTAEILLA, 2006, p. 200)

Baudrillard (2005) construindo a imagem de “tela total” refere que “vídeo, tela interativa, multimídia, Internet, realidade virtual: a interatividade nos ameaça de toda parte. Por tudo, mistura-se o que era separado; por tudo, a distância é abolida”. (p. 129) O pensador referido engrossa as fileiras dos que consideram os processos de descentramento, de desterritorialização e de rupturas das identidades como responsáveis, em grande medida, por uma importante alteração nas formas de exercício do político, onde o sentido de comunidade e o próprio sentido de existência daí decorrente, dá lugar à universalização da sociedade de massas.

Paul Virilio já em 1980 chamava a atenção para aquilo que denominaria “era paradoxal”. Trata-se das práticas de representação na virtualidade. Para ele, a humanidade passou da eternidade à instantaneidade, quase tudo se reduziu ao tempo e, com isso, a imagem tecnicamente perfeita de nosso tempo, ao atingir alta definição, tornou-se aparentemente capaz de substituir o real. Também Italo Calvino (1990) comenta que

hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por traços sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo. (p.107)

Enfim, são inúmeros os pensadores que oferecem recursos à constituição dessa ideia de uma cultura da imagem saturada de vazio. Mais ou menos simpáticos a ela, partilhando ou não das críticas dos efeitos existenciais de tal cultura, parecem compartilhar o diagnóstico de que vivemos num mundo onde a desterritorialização e o desengajamento dão lugar a uma cultura da imagem vazia, mera interpelação da atenção que, por sua vez, se torna o capital mais disputado no mercado das incertezas. Tudo resulta demasiadamente intangível e aparentemente imaterial, o que não diminui seus efeitos contundentes sobre nossos modos de existir e conviver.

Para Bauman (1998), no seu diagnóstico do mal-estar da pós-modernidade e numa perspectiva crítica dos efeitos disso tudo sobre os modos de constituição das identidades, concebidas atualmente como “imagens de si”:

O aspecto novo, characteristicamente pósmoderno e possivelmente inaudito, da diversidade dos nossos dias é a fraca, lenta e ineficiente institucionalização das diferenças e sua resultante intangibilidade, maleabilidade e curto período de vida. Se desde a época do ‘desencaixe’ e ao longo da era moderna, dos ‘projetos de vida’, o ‘problema da identidade’ era a questão de como construir a própria identidade (...) – atualmente, o problema da identidade resulta principalmente da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão que tenha boa probabilidade de reconhecimento vitalício, e a resultante necessidade de não adotar nenhuma identidade com excessiva firmeza, a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra, se for preciso. (p. 155)

O que estaria em jogo nesse processo é exatamente o fato de o capitalismo contemporâneo servir-se da facilíma produção e reproduzibilidade das imagens como modo de oferecer ao su-

jeito estratégicas “facilitadas” de aplacar sua angústia ante o fato de ter que (re)construir-se a si próprio continuamente. A reprodução de imagens, como versões sempre repetitivas de imagens já criadas, acaba por esvaziar o sentido da própria imaginação como atividade criadora.

Encontramos no pensamento de Walter Benjamin (1975) essa análise pormenorizada do modo como a ampla reproduibilidade técnica da imagem acaba por levá-la ao enfraquecimento do sentido estético e favorece a emergência das indústrias visuais. Isso tudo resulta numa importante modificação da nossa relação com as imagens e, inclusive, com as imagens que fazemos de nós próprios. Altera-se a nossa percepção do mundo e de nós mesmos, com fortes repercussões sobre os modos de existir com os outros.

Virilio (1994), alertava para o fato de que:

Com a multiplicação industrial das próteses visuais e audiovisuais, a utilização não-moderada destes materiais de transmissão instantânea desde a mais tenra idade, assiste-se a partir de então a uma codificação das imagens mentais cada vez mais elaborada, com a redução do tempo de retenção e sem grande recuperação ulterior, uma rápida derrocada da consolidação mnésica (p.21-22)

Assim, o que se altera ante a cultura da imagem não é apenas nosso modo de conceber a realidade, senão que a própria realidade perde consistência, se esvazia, na medida em que ela só se dá de forma significativa frente à consciência que tomamos dela. Há um vazio da imagem ou da atividade imaginativa, o que se dá a ver na sociedade por meio das muitas imagens do vazio que nos constitui. Muitas são as imagens desse vazio, mas uma das que dão a ver essa condição se materializa nas formas de adoecer na contemporaneidade. Chega-se a constituir um modo de designá-las na medida em que podem ser agrupadas por características bastante próximas: “patologias do vazio” ou, se preferirmos, “patologías del desvalimiento”. (LUTENBERG, 1995; MALDAVSKY, 2007)

Carcaterizadas pelo predomínio do sentimento de vazio existencial, acompanhado de ansiedade, impulsividade e comportamentos “infantis” de forte dependência em relação ao olhar do outro, constituem hoje marcas bastante típicas da vida nos grandes centros urbanos, especialmente. Uma descrição feita desde o universo da clínica psicanalítica pode auxiliar na construção dessa figura emblemática que, de certo modo, é o homem contemporâneo atormentado pela falta de sentido.

Esses pacientes apresentam uma depressão cuja característica principal é a falta de matiz afetivo, conservando apenas o estado econômico correspondente (...) Essa depressão sem tristeza constitui uma das patologias que integra o que, no meio psicanalítico contemporâneo, está sendo chamado de “clínica do vazio”. (...) um “teatro do vazio”, característico da depressão sem culpabilidade e sem objeto que resulta de uma deficiência na função principal da vida psíquica, que consiste na simbolização da ausência. (...) Os sintomas predominantes são apatia, abulia, letargia, sopro, astenia e inapetência, indicando o marcado componente psicossomático desses quadros. (COSTA, 2008, p.92-93)

As patologias do vazio, diferentemente de categorias nosológicas classificatórias, consistem em modos de viver típicos da cultura contemporânea, marcados fortemente por um prejuízo da capacidade imaginativa (pré-simbólica) que jogam o indivíduo numa espécie de esvaziamento de sentido e de sensibilidade, onde o que prevalece é apenas o vazio que sequer encontra palavras ou imagens capaz de expressá-lo. Não se consegue saber exatamente vazio de quê, na medida em que estariam ligadas, tais formas de adoecimento, a uma incapacidade de sentir-se vivo e real, anterior no desenvolvimento humano, portanto, aos conflitos neuróticos classicamente abordados pela tradição psicanalítica. Tais formas de sofrimento estariam colocadas muito mais na ordem de falhas na capacidade de sentir e perceber e muito menos em conflitos infantis recalados. É nesse sentido que nos interessam as aproximações com o campo psicanalítico contemporâneo, justo onde ele próprio se modifica e abandona de algum modo a hegemonia do discurso edipiano como organizador máximo da personalidade.

A psicanálise tem sido fortemente desafiada por tais manifestações e é, especialmente, no pensamento do psicanalista inglês Donald Winnicott que vem encontrando bons elementos para pensar uma clínica das formas de adoecer contemporâneas, compreendidas como diferentes manifestações da falta de sentido existencial.

Para dar conta das psicopatologias do desvalimento, as quais se encontram relacionadas com um universo sensorial caracterizado por uma falta de qualificação, impõe-se a necessidade de um novo paradigma capaz de ampliar a psicanálise para uma mente cuja lógica não é a do prazer-desprazer de uma erogeneidade representada, mas a da tensão-alívio de descargas, muito mais primitiva, carente de inscrições psíquicas, portanto, de subjetividade. Dessa forma, no lugar do tradicional “tornar consciente o inconsciente” visariam “tornar consciente uma percepção”, considerando o que Lacan (1964/1974) destacou nas enfermidades psicosomáticas: um funcionamento mental essencialmente numérico, no qual se constata uma sensorialidade que não registra diferenças qualitativas dos estímulos mundanos, mas apenas frequências e períodos, a partir dos quais são estabelecidas equivalências não-simbólicas. Assim como a primeira tópica deu conta das neuroses e a segunda tópica das psicoses, uma terceira tópica, da consciência, poderia dar conta da clínica do desvalimento, modificando o significado de cura em psicanálise e impondo transformações e construções no processo analítico. (COSTA, 2008, p.92-93)

Uma sociedade que já não pode sentir nem perceber adequadamente o que se passa, ou seja, que não pode de fato viver experiências – dar sentido ao que ocorre consigo – porque está demasiado apressada em “ir adiante”, é o quadro que temos encontrado em nossas pesquisas. O sentimento de vazio alternado com a busca desenfrada – tanto quanto fracassada – de sentir-se vivo, real e capaz de fazer algo com a própria vida tem sido a tônica de diferentes sociabilidades estudadas por nós.

Uma subjetividade desvalida da capacidade de sentir e perceber o mundo e a si próprio, num quadro bastante próximo daquilo que Virilio (1994) aponta como a construção de uma “não-visão”, que para alguns parece chegar como cegueira adquirida ao longo do tempo e para outros, tristemente, como uma cegueira de nascença – uma privação da capacidade sensi-

vel e perceptiva – por já terem sido imediatamente conectados, desde o nascimento, a máquinas de visão que lhe impedem de aprender a imaginar.

Atualmente, a fala, o gesto não acompanham mais a hipervelocidade dos estímulos visuais, provocando não um salto qualitativo em relação às imagens, mas uma espécie de dislexia visual. A consciência passa a ser substituída por máquinas de visão que aceleram o tempo, no mesmo momento em que contraem o espaço. Virilio (1994) se baseia em estudos perceptivos contemporâneos para afirmar, em outras palavras, que a intensa aceleração do ritmo das imagens alteraria a profundidade de campo, empobrecendo a visão e, em última instância, alterando o princípio de realidade. Assim, a relação espaço-temporal, numa velocidade cada vez maior, faria com que as imagens mentais estivessem irremediavelmente atravessadas por estas tecnologias da imagem. Parafraseando o pintor Paul Klee, que diz “agora os objetos me percebem” (citado por Virilio, 1994: 86), o autor assim reflete: a um só tempo nos tornamos cada vez mais dependentes destas *máquinas de visão* para percebermos o mundo e a nós mesmos e assistimos à falência da imaginação, a uma industrialização da visão, em última instância, à não-visão. (MIRANDA, 2007, p.29)

Numa aproximação entre a noção de cuidado [sorge] como categoria ontológica do existencialismo Heideggeriano e as contribuições psicanalíticas de Donald Winnicott é que seguiremos pensando lugares possíveis para as práticas educativas, como agentes na construção de novas territorialidades, equivalentes nesse contexto a modos de sentir e perceber que nos restituam a sensação de que somos vivos, reais e capazes de fazer algo com o mundo e conosco.

### **Possibilidades para a Educação – a busca por sentir-se vivo, real e capaz de gesto espontâneo**

Como apontamos anteriormente, a cultura da imagem acaba por produzir uma espécie de desrealização da experiência, onde a vivência da instantaneidade dá lugar a um esvaziamento da própria sensibilidade e da percepção. O sujeito bombardeia-

do pela velocidade com que se impõem as imagens no mundo contemporâneo acaba por reduzir-se, boa parte das vezes, a um mero consumidor em lugar do exercício efetivo de sua capacidade imaginativa. Impedido de existir de maneira própria por meio de sua percepção e sensibilidade singulares, o sujeito sucumbe diante da vivência do instantâneo, que tende a não deixar rastro reforçando o sentimento de vazio.

Assim, na mesma esteira daquilo que apresentávamos como as chamadas “patologias do vazio”, a vivência da trivialidade na cultura da imagem produz um esvaziamento de sentio que é anterior ao próprio reconhecimento da imagem. Ante tais características culturais, o que a exposição do sujeito a tais condições reforça é a sensação de sua cegueira, da insignificância do vivido, do vazio de experiência. É nesse sentido que a atividade de uma tomada de consciência crítica diante das imagens – à semelhança da psicanálise freudiana que tem na interpretação do inconsciente seu principal operador técnico – não parece surtir efeito diante de um “espectador” cuja particularidade não é a de estar iludido mas, isso sim, cego diante da intrusão excessiva de estímulos. Daí resultam possíveis aproximações entre as formulações winnicttianas no âmbito da psicanálise e as possíveis práticas educativas favoráveis ao enfrentamento do vazio na cultura da imagem.

Winnicott é, na história da psicanálise, um ponto de derivação da tradição psicanalítica freudiana refém do naturalismo. Pode-se dizer, como sugere Naffah Neto (2005) que a psicanálise oriunda de seu pensamento opera por uma “sensibilidade especial para *olhar* e valorizar aquilo que, desde o nascimento, cada ser humano tem de próprio, singular, inalienavelmente seu. Nesse sentido, diria que a proposta de Winnicott é a de uma *psicanálise da singularidade*.” (p.439, grifos meus)

A superação do primado naturalista sobre a compreensão do fenômeno humano e a ultrapassagem do Complexo de Édipo como modelo organizador básico da personalidade são elementos fundamentais no avanço teórico e técnico da psicanálise diante das fomas de sofrimento típicas da contemporaneidade. Como aponta Loparic (1999):

Em sua clínica, Freud trabalhava como psicólogo, ele se interessava pelo *sentido* de sintomas e pela *compreensão* de sintomas. Mesmo assim, o quadro metapsicológico geral no qual Freud situava seus estudos do ser humano ainda era o das ciências da natureza. Ele concebia o psiquismo humano como um aparelho movida a forças em conformidade com o princípio de causalidade. Apesar de buscar “libertar” o homem da dor e da doença, Freud não conseguiu ultrapassar o naturalismo [...]. Por essa razão, ele tampouco pôde reconhecer que existiam sofrimentos humanos que deveriam ser estudados única e exclusivamente à luz da peculiar condição humana. (p. 21)

Nessa linha, o perturbar-se é assumido como uma possibilidade do existir humano e desaloja-se do lugar da anormalidade ou da exceção, para constituir uma forma tematizada de existir, onde o crescimento está temporariamente impedido. Sofrer de vazio é estar impedido de crescer, ou seja, de existir de modo singular.

Winnicott recusou explicitamente o naturalismo e o determinismo. [...] mudou os pressupostos essenciais da psicanálise tradicional, operando a transição do modelo naturalista e objetivante do ser humano, característico da psiquiatria e da psicanálise tradicional (Freud, Klein, Bion, Lacan) para um modelo decididamente não-naturalista. (LOPARIC, 1999, p. 21)

[...] Winnicott começou a vislumbrar que o problema básico subjacente não pode ser o da sexualidade, mas o da continuidade do ser e do crescimento. O bebê psicotiza não porque é frustrado, mas porque não consegue mais crescer ou, pior ainda, continuar existindo. A partir desse momento, o problema do crescimento humano tornou-se o problema central da psicanálise winniciotiana. (LOPARIC, 1999, p. 22)

Para ele, quando um problema de integração não pode ser equacionado – o que geralmente tem a ver com condições ambientais pouco favoráveis criadoras de angústias impensáveis – o indivíduo estanca seu processo de amadurecimento e, então, adoece. O vazio surge como uma espécie de resposta regressiva de dependência que denuncia não a falta de algo já pressuposto

ou um conflito e/ou fantasia insconscientes, mas antes disso um movimento de existir que não se realizou. Com uma dimensão francamente existencialista, o gesto criativo – assumido como marca distintiva do humano – é apresentado por Winnicott como condição ontológica. É do próprio existir, enquanto gestualidade criativa, que nos tornamos o que somos.

Para ele, muito antes de o bebê constituir um si próprio, um self unificado e coeso, ele já se define por um estilo próprio de estar no mundo. Ou seja, o “próprio” precede o “si”, designado pela maneira peculiar e única que cada bebê possui de aglutinar uma herança biológica e articulá-la de forma viva perante aquele ambiente singular que lhe dá sustentação. Esse “próprio”, inicialmente incipiente, fragmentário, que Winnicott denomina gesto espontâneo ou criatividade (no seu sentido mais primário), indica o eixo principal que definirá a singularidade daquele ser humano durante toda a sua vida e, no melhor dos casos, o núcleo de onde ele se desenvolverá rumo à maturidade. A interação entre essa criatividade primária do bebê e o seu ambiente acolhedor produz experiência, a noção mais fundamental a todo o pensamento de Winnicott, já que é a partir dela que toda a sua psicanálise será descrita. (NAFFAH NETO, 2005, p.439)

A *experiência*, definida pelo próprio Winnicott como “um trafegar constante na ilusão, uma repetida procura da interação entre a criatividade e aquilo que o mundo tem a oferecer” (WINNICOTT, 1987, p. 38) pressupõe a existência de um ambiente favorável, capaz de acolher o gesto criativo do humano que busca existir de modo singular e desfazer-se do vazio de sentido.

Segundo Winnicott, a zona de *experiência*, centrada na criatividade primária do bebê, necessita de sustentação e continência por parte do ambiente, que constitui a contraparte fundamental para que ela possa operar enquanto tal. Também aí a sua postulação é radical: é preciso que a criatividade do bebê possa ser exercida e tome forma dentro do espaço total que engloba e garante a sua existência, ou seja, na relação indiferenciada mãe-bebê, acontecendo numa continuidade de ser que abrange o bebê e seu ego auxiliar. Garantir essa continuidade de ser e velar pelo seu não rompimento é tarefa da mãe suficientemente boa, ao oferecer ao bebê os objetos na hora e da forma que ele os necessita e

fazê-lo acreditar que é ele quem os cria. (NAFFAH NETO, 2005, p.442-443, grifos meus)

Assim, a *experiência* consiste justo nessa possibilidade de sentir-se vivo, real e capaz de gestualidade espontânea, onde o ambiente desempenha papel preponderante. As condições hodiernas parecem pouco favoráveis a essa experiência de continuidade e integração do ser na perspectiva defendida por Winnicott. Existir pressupõe encontrar condições suficientemente boas para a preservação da continuidade do ser e a consequente saúde psíquica, resguardado das angústias impensáveis do não-ser e das defesas regressivas que denunciam o rompimento de nossa sensação de realidade.

Como decorrência dessa concepção teórica, a técnica resulta numa abordagem bastante diferenciada da psicanálise clássica de orientação freudiana ou mesmo aquelas de orientação pós-freudiana, mas ainda suarentadas na primazia da representação. Para Winnicott “esse é um processo eminentemente *experiencial*, no qual a questão primeira não é ligar nada, nem simbolizar nada, pelo menos por princípio. (...) Sem dúvida, novos processos de simbolização tenderão a ocorrer como consequência da *experiência*, [mas] a simbolização aí é consequência, não finalidade. Isso é importante sublinhar, porque, para Winnicott, processos de simbolização que não passem pela área de *experiência*” (NAFFAH NETO, 2005, p.450, grifos meus) perdem sua potência existencializante.

Encontramos grande sintonia entre o pensamento de Winnicott com suas formulações sobre o amadurecimento e a perspectiva existencialista de Heidegger, sobretudo em sua postulação do cuidado enquanto categoria ontológica. Tais aproximações são fartamente explodadas por Loparic ao longo de diversos trabalhos. (LOPARIC, 1995, 1999, 2000, 2001a, 2001b e 2005)

O cuidado (*sorge*) está no pensamento de Heidegger (2002) como a condição fundamental do existir humano. Preliminarmente vale apontar que para Heidegger (2002) o *dasein*, ou “ser-ai”, é a condição primeira da existência, a partir do que o

homem vai tomando progressiva consciência do/no mundo e de si próprio. Numa dimensão fundamentalmente temporal (em presente, passado e futuro) o homem se faz no próprio ato de atribuir significado às experiências passadas, a partir de uma vivência atual, sempre concebida como o devir de um projeto existencial. É nesse jogo dialético que o homem emerge, entre presente, passado e futuro, como criador e criatura da existência, numa formação sempre em curso. A linguagem é o substrato dessa formação e o cuidado (*sorge*) o artesão da obra. Em sua eterna atividade, o cuidado humano constitui, a partir do mundo e contra a sua dissolução nesse mesmo mundo, as diversas formas particulares da existência (HEIDEGGER, 2002). O cuidado está dado ao homem como estratégia de realização de sua vontade originária de existir.

Heidegger, em “Ser e Tempo”, se vale de uma antiga fábula de Higino como modo de apresentar a situação simultaneamente contingente e transcendente da condição humana.

Certa vez, atravessando um rio, Cura [Cuidado] viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. Cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como Cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter proibiu e exigiu que fosse dado seu nome. Enquanto Cura e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a Terra (*tellus*) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço do seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: ‘Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém foi Cura quem primeiro o formou, ele deve pertencer a Cura enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de humus (terra)’ (HEIDEGGER, 2002, p.263-4) [grifos do autor].

Assim, o homem só se dá no e pelo cuidado. Concebido aqui o cuidado como ação política, espaço de construção humana no encontro com o outro, uma ética do cuidado implica necessariamente a construção de espaços intersubjetivos. A inevitabilidade da angústia, como condição do próprio ser-no-mundo, não coaduna nessa perspectiva com o medo de existir

que paralisa a “acontecência” humana. Angustiar-se é uma condição do próprio existir com os outros. Angustiar-se, aqui, é a própria condição do mover-se, do estar vivo, do devir.

É o próprio Heidegger quem afirma,

[...] o angustiar-se é um modo de ser-no-mundo; a angústia se angustia com o ser-no-mundo lançado; a angústia se angustia pelo ser-no-mundo. Em sua completude, o fenômeno da angústia mostra, portanto, a pre-sença como ser-no-mundo que de fato existe. Os caracteres ontológicos fundamentais desse ente são existencialidade, facticidade e de-cadência. Essas determinações existenciais, no entanto, não são partes integrantes de um composto, em que se pudesse ou não prescindir de alguma. Ao contrário, nelas se tece um nexo originário que constitui a totalidade procurada do todo estrutural (2002, p. 255).

Essa totalidade que não pode prescindir da existência, da facticidade e da de-cadência é o próprio cuidado (*sorge*), peculiaridade do humano. O cuidado aparece, então, como a própria condição da existência humana, onde mundo e homem já não se opõem como dualidade. O mundo se realiza no homem na forma do cuidado, capaz de dar forma à existência e sentido ao próprio mundo.

Dito isso, pode-se afirmar que:

Salta aos olhos que existem paralelos entre [eles] (...) os dois autores persiste no tratamento dos modos de ser do homem em que esses sentidos se constituem, amadurecimento, em Winnicott, acontecência, em Heidegger. Os dois pensadores distinguem, ainda, entre o sentido de “realidade” do si mesmo e o do ser dos objetos distintos do homem. Os dois comungam da idéia de que a compreensão do sentido do ser do homem e das coisas se dá num “entre”, num espaço-tempo, como entende Winnicott, ou no “tempo-espacó”, como diz Heidegger. Por fim, para ambos o existir humano é caracterizado por uma relação íntima com o não-ser e essencialmente finito. (...) A realidade aqui não tem nada da presença constante representável, no sentido da metafísica tradicional. Em Heidegger, o ser do homem revela-se sem fundamento algum, dando-se, antes, como um fundamento infundado, permanecendo uma questão insolúvel tanto na vida como na filosofia. Um grande terapeuta teria se aproximando, sem saber, de um dos maiores pensadores do século? A hipótese parece sedutora: ela abre a possibi-

lidade de reconhecer, na psicologia winnycottiana do amadurecimento da natureza humana, uma aliada teórica da hermenêutica heideggeriana da acontecência do estar-aí humano e de considerar as duas teorias como quadros gerais para se recolocar a pergunta decisiva do homem, a pergunta pelo sentido do ser. (Loparic, 1995, p.59-60)

A pergunta pelo sentido do ser diz respeito diretamente à Educação, quando se trata de pensá-la como agenciadora de novas territorialidades. Diante de uma crise generalizada dos fundamentos metafísicos sobre os quais repousavam as mais caras crenças educacionais da civilização ocidental, a Educação se vê forçada a reinventar suas práticas, encontrando justificativa não mais nas pretensões civilizatórias universalizantes, mas nas próprias urgências de uma realidade cada vez mais desafiadora, onde recrudescer o individualismo e a falta de sentido existencial coletivo.

As novas territorialidades que as práticas educativas podem auxiliar a constituir não dizem respeito apenas à utilização de novos recursos ou aparatos tecnológicos, nosso interesse pelas mídias eletrônicas ou pelas redes sociais ou, ainda, à celebração da exposição intimista e das trocas informacionais nos circuitos de visibilidade e partilha globalizados. Novas territorialidades envolvem a criação de novos sentidos existenciais, garantidos pela *experiência*, que nos faz sentir vivos, reais e capazes de doar sentido à própria existência. Em outros termos, poderíamos falar da necessidade de ultrapassagem do vazio de uma cultura da imagem saturada, fugaz e descartável, na direção de uma cultura da imaginação, de onde novas formas de cuidado com a vida possam emergir.

Daí o formidável e incessante desenvolvimento da técnica preso ao crescimento econômico e largamente financiado por ele. Daí também o fato de que o aumento do poder dos homens sobre o mundo tornou-se um processo absolutamente automático, incontrolável e até mesmo cego, já que ultrapassa as vontades individuais conscientes. É simplesmente o resultado inevitável da competição. Neste ponto, contrariamente às Luzes e à filosofia do século XVIII que, como vimos, visavam à emancipação e à felicidade dos homens, a técnica é realmente um processo sem propósito, desprovido de qualquer espécie de objetivo

definido: na pior das hipóteses, ninguém mais sabe para onde o mundo nos leva, pois ele é mecanicamente produzido pela competição e não é de modo algum dirigido pela consciência dos homens agrupados coletivamente em torno de um projeto. (FERRY, 2007, p.247)

Especialmente nos grandes centros urbanos, altamente tecnologizados, emerge a figura de um sujeito ansioso, vazio e sem memória, dominado pelas máquinas de visão. Diante da variedade estonteante de estímulos que lhe assediam por todos os lados, cada vez mais bruscos e desconcertantes, o sujeito refugia-se no presente, mais ligado à consciência do que à memória e à conservação. A vivência instantânea, em lugar da *experiência*, faz tudo esgotar-se rapidamente e cair no esquecimento, tornando-se quase impossível a experiência de duração, indispensável à integração do ser e seu sentido de realidade.

Vivemos numa época em que a linguagem da comunicação predominante vai destruindo, de maneira contínua, a possibilidade de expressar aquilo que mais importa dizer (HEIDEGGER 1959, p. 89). Sendo assim, o homem da era global corre um perigo extremo: o de não-existir, não pelo anonimato, mas na e pela imagem industrializada.

O império da técnica e a implacável reproducibilidade no caso da cultura da imagem não são, no entanto, os responsáveis numa cadeia causal que nos priva de qualquer resistência. Podemos produzir novas territorialidades, novos sentidos à própria relação com as máquinas de visão que nos cegam. Assim, “não se trata, portanto, de uma relação de causalidade entre a falência da visão através do domínio da máquina e sua insaciável possibilidade de repetição, mas dos usos delegados a estas máquinas.” (MIRANDA, 2007, p.36) Perder a visão e com isso experimentar a sensação de vazio que deriva do não-existir de modo singular e com olhos próprios é apenas uma das possibilidades frente a tantas outras que nosso existir humano pode abrir.

Exatamente porque somos moldados *na e pela* imagem é que ela nos é tão familiar, e é na infinidade de significações que ela nos traz que conseguimos compreendê-la: a imagem passa, necessariamente, por

algum que a produz ou reconhece. Assim sendo, ao admitirmos a dimensão polifônica da “cultura da imagem”, colocamos em evidência a questão da alteridade, ou seja, o sentido da imagem se constitui não apenas entre o sujeito e os aparelhos que servem como suportes das imagens, as máquinas de visão, mas se constrói na relação com as imagens produzidas pelos aparelhos e mediadas pelo diálogo com os outros sujeitos que, igualmente, experimentam a avalanche de estímulos que nos circundam cotidianamente. (Idem, p.36)

O diagnóstico do mal-estar atual nos convoca a enfrentarmos a desterritorialização de nossos modos de existir e conviver com a invenção de alternativas próprias, sem nos rendermos à anestesia das imagens (identidades) pré-fabricadas vendidas para aplacar nosso vazio. Não há um sentido redentor transcendente ao nosso próprio existir que nos possa salvar; uma imagem de totalidade que restaure a segurança perdida ou alivie o desamparo de estarmos irremediavelmente jogados no mundo e à nossa própria sorte. “Ao invés da aniquilação absoluta, assim como Benjamin viu em Baudelaire a incumbência de aparar os *chocs* sem sucumbir a eles, caberia a nós a mesma tarefa, transformando o imediatismo da vivência, que não quer deixar rastros, em *duração*, em *experiências*.” (Idem, p.36-37)

Uma ética do cuidado depreendida de Heidegger ou algo semelhante a uma atitude terapêutica oriunda do pensamento de Winnicott podem ser boas pistas para a atitude educativa frente aos dramas do vazio numa cultura da imagem que soterra a capacidade imaginativa e, por consequência a sensação de existência. Tudo consiste em acompanhar o sujeito na sua vontade original de continuar a existir e ter uma biografia própria.

Referindo-se à atitude terapêutica winnicottiana, notadamente existentialista, que aqui bem se aplica à atitude educativa, Loparic (1999) refere que:

Ele [o analista e também o educador] tem que ser *suficientemente bom* para poder proporcionar que aconteça o não-acontecido, isto é, que aconteça uma vida humana que valha a pena. É esse deixar-acontecer – que não é um fazer acontecer – que deve estar presente na comunicação analítica, como, de resto, em qualquer comunicação verdadeira interpessoal. Se tudo correr bem na análise, esse tipo de comunicação

permitirá que aconteça o não-acontecido, que surja alguém que possa experientiar o não-experienciado e passe a se relacionar com o ambiente. (p.366)

Nesse sentido, defendemos a postura segundo a qual os limites entre clínica e educação já não podem ser tão evidentes, quando se trata de pensar a Educação ante seus desafios pós-metafísicos. A Educação pode cumprir a função que também diz respeito à clínica na perspectiva existencial ou psicanalítica winnycottiana: favorecer a existência.

Referindo-se de modo particular a um texto de Winnicott em que são desenvolvidas as relações entre Moral e Educação (WINNICOTT, 1965), Loparic associa o caráter clínico dessa abordagem psicanalítica à figura do terapeuta grego, antes de tudo um educador.

O clínico winnycottiano é terapeuta no sentido etimológico, grego, dessa palavra: aquele que **dispensa cuidados** e presta serviços. Dispensar cuidados não significa fazer atos de caridade, mas **sustentar os seus pacientes na tentativa de existir, compartilhando, dessa maneira, da fragilidade insuperável da vida humana**. Esse **cuidar** é engajado, não devido à solicitação que vem do paciente, mas em decorrência da eticidade que caracteriza a condição humana. A eticidade do analista winnycottiano não repousa sobre a regra *negativa* de abstinência, mas sobre a exigência *positiva* que caracteriza o existir humano como tal e que decorre da tendência à integração definitória da natureza humana: a de, ao acontecermos nós mesmos, termos que deixar acontecer também os outros. (LOPARIC, 1999, p.366, grifos meus)

As práticas educativas podem constituir um importante dispositivo de desmonte das grandes máquinas de visão do capitalismo contemporâneo, dando-nos a ver as singularidades que costumam escapar-nos na corrida cotidiana. Estranhar o habitual, o familiar, enxergar o insólito nas regularidades, desacelerar o tempo, desmontar as espacialidades instituídas em favor de outras composições, forçar a linguagem à sua função originária de morada do ser. Todos esses são desafios de uma educação que, restituindo-nos o olhar ou auxiliando-nos a construí-lo, pode nos oferecer a *experiência* inestimável de nos

sentirmos vivos, reais e capazes de algo. E é exatamente aí que Educação e confiança na vida se encontram. Afinal, como afirma Estamira – que dos restos e do descuido alheio compôs sua existência – “*tudo que é imaginário tem, existe, é.*”

## Referências

- BAUDRILLARD, J. *Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem.* Porto Alegre: Sulina, 1997
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007
- BAUMAN, Z. *Medo Líquido.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. *Confiança e Medo na Cidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009
- BRETON, P. *La utopía de la comunicación.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC, 2000
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990
- COSTA, G. P. *Psicopatologia psicanalítica contemporânea – clínica do desvalimento.* Revista Brasileira de Psicanalise. v.42, n.2, 89-102, 2008
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997
- DUSSEL, E. *O encobrimento do Outro.* Petrópolis: Vozes, 1993

FERRY, L. *Aprender a Viver: Filosofia para Novos Tempos*.

Tradução Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos).

GIACOIA JUNIOR, O. *Sonhos e pesadelos da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade*. Passo Fundo: UPF, 2005

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991

GONÇALVES, C. W. P. *Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades*. In: Sader, E.; Ceceña, A. E. *La guerra infinita — hegemonía y terror mundial*. Buenos Aires: Conselho Latino Americano de Ciências Sociais da Argentina, 2002

LEMOS, A. *Ciberespaço e Tecnologias Móveis. Processos de Territorialização e Desterritorialização na Cibercultura*. Livro da XV COMPÓS. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 277- 293

LÈVY, P. *O ciberespaço e a economia da atenção* In: Parente, André (org). *Tramas da rede – novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004

LÈVY, P. *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993

LOPARIC, Z. *Winnicott e o pensamento pós-metafísico*. Psicologia USP, São Paulo, v. 6, n. 2, p.39-61, 1995

LOPARIC, Z. *Heidegger e Winnicott*. Natureza humana, v. 1, n. 1, pp. 103-35, 1999a

LOPARIC, Z. *A Teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal*. In: Infanto: Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência. Vol. VII, supl. 1, Dez, 1999b

LOPARIC, Z. *O “animal humano”*. Natureza humana, v. 2, n. 2, pp. 351-97, 2000

LOPARIC, Z. *Esboço do paradigma winnicottiano*. Cadernos de história e filosofia da ciência, v. 11, n. 2, p.7-58, 2001a

LOPARIC, Z. *Além do inconsciente – sobre a desconstrução heideggeriana da psicanálise*. Natureza humana, v. 3, n. 1, pp. 91-140, 2001b

LUTENBERG, J. *Clinica del vacio*. Zona Erogena, 26:24-26, 1995

MACHADO, Arlindo. “Apresentação”. In: FLUSSER, Vilém. *Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D’água, 1989. (p. 09-18)

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002

MIRANDA, L. L. *A cultura da imagem e uma nova produção subjetiva*. Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.25-39, 2007

PRADO, M. 2005. *Estamira*. RioFilme. Brasil. Duração: 115 min

RATTO, C.G.; SILVA, S.C.M. *Educar para a Grande Saúde – vida e (trans)formação*. Interface - Comunic., Saude, Educ., v.15, n.36, p.177-85, jan./mar. 2011.

RATTO, C. G. *COMPULSÃO À COMUNICAÇÃO - ética, educação e auto-referência*. Curitiba: Ed. Prismas, 2012 (no prelo)

RATTO, C. G. *Compulsão à comunicação - modos de fazer falar de si*. Educação e Realidade, v. 31, p. 27-42, 2006

SANTAELLA, L. *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994

SANTAELLA, L. “*O homem e as máquinas*”. In: DOMINGUES, Diana (org.) *A arte no Século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. (p.33-44)

SANTAELLA, L. *Por uma epistemologia das imagens tecnológicas*. In: ARAUJO, Denize Correa. Org. *Imagen (Ir)Realidade. Comunicação e Cibermídia*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 173-201

VIRÍLIO, P. L. *Esthétique de la Disparition*. Paris: Galilée, 1980

VIRILIO, P. L. *A máquina de visão*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1994

WINNICOTT, D. *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. Londres: The Hogarth Press, 1965. (Tradução brasileira.: O ambiente e os processos maturacionais. P. Alegre, Artes Médicas).

## 10| Imaginário, Cultura e Narrativa: imagens e simbolismos no cenário de uma escola pública

Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves<sup>63</sup>

### Introdução

*A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopéia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, (pensemos na Santa Úrsula de Carpaccio) vitrais de janela, cinema, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob essa quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade, ela começa com a própria história da humanidade, e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importa com a boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida. (Roland Barthes, 1993, p. 251)*

*[...] o lugar da imaginação e das formas do imaginário foram pouco estudados nas aproximações de histórias de vida em formação, de relatos de vida, de relatos de si, de relatos auto-biográficos etc., qualquer que seja a perspectiva do conhecimento posta em prática na pesquisa. [...] o imaginário biográfico em ação conquistou, então o seu lugar mas falta desenvolver uma reflexão profunda sobre essa imensa produção com finalidades “educativas” diversas. (Josso, 2009, p.119)*

*As explorações do Museu imaginário requerem produções de narrativas e de desenhos que reforçam e ilustram os laços simbólicos descobertos e interpretados ou que experimentam os seus campos de variabilidade, da decodificação até à codificação, se se quizer, mas com a condição de não se esquecer que se trata de um código vivo, isto é, carregado de semânticos. (Duborgel, 2003, p. 216)*

*O imaginário não é redutível a explicações parcelares ou sectoriais a cargo deste ou daquele ramo de saber: ele postula sempre a abrangência integradora de um olhar poliédrico e multiperspéctico, melhor ainda, de*

---

<sup>63</sup> Professora adjunto da Universidade Federal Fluminense - UFF.

*uma entrelaçada e diversificada rede de “modos de olhar e de ver” uma vez que o que está em causa não é só a natureza do Homem mas também a sua cultura e a sua história... (Araújo, 2003, p. 14)*

*A imaginação se revela como o fator geral de equilibração psicosocial e a sua função primeira seria a busca do Sentido, do “humano absoluto”. As imagens, ao contato com a duração pragmática e com os acontecimentos, organizam-se no tempo, ou seja, organizam os instantes psíquicos numa história. (Durand, 1988, p.27)*

As epígrafes são sugestivas. Trazem as marcas fortes da minha formação. Iluminam a minha trajetividade, são os meus guias, no pensamento e na ação; o meu porto seguro de ancoragem de uma Pedagogia do Imaginário, que adoto como princípio e como método, como vida. Que me faz entender a educação pelos olhos do coração (Hillman, 1997). A força da luta pelo reencatamento do mundo da educação/da formação humana, pelas mãos suaves e firmes da sensibilidade para engendrar novas formas de solidariedade.

Parto da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, segundo a qual o imaginário não é um simples conjunto de imagens que vagueiam livremente na memória e na imaginação, mas uma rede de imagens, simbolicamente tecidas, na qual o sentido é urdido na relação entre elas. É o imaginário que, por meio do processo de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organiza as experiências e as ações humanas e constrói suas histórias.

Aqui, hoje, no CIPA V, na cidade de Porto Alegre, estamos o professor Alberto Filipe e eu, a convite da professora Lúcia Peres, para a cerimônia de “iniciação”, de entrada, porque não dizer solene, das relações entre Imaginário, Cultura, Memória e Narrativa, num Simpósio que amplia os horizontes e abre janelas para conhecimentos da ordem do sensível, ainda tão marginalizados e desconhecidos na e pela academia. Uma honra. Um privilégio e um grande desafio nosso. Que os anjos e os arcanjos digam “Amén”.

A minha fala terá o seguinte fio condutor: a narrativa como fenômeno e como método, incluindo algumas definições de

autores que expressam o apelo universal à narrativa; a apresentação de duas histórias chinesas para crianças e os simbolismos delas decorrentes; o mito como narrativa instauradora; as estruturas antropológicas do imaginário de Gilbert Durand e seus pontos relevantes; e para o arremate do texto, apresento o cenário da cultura escolar do Colégio Universitário Geraldo Reis, com imagens e simbolismos colhidos no campo fértil da pesquisa que realizei neste espaço, há mais de três anos.

### **Narrativa - fenômeno e método**

O termo narrativa deriva do Sânsrito “*gnarus*” (saber, ter conhecimento de algo) “*narro*” (contar, relatar) e que chegou até nós por via do latim. (Dicionário de Termos Literários, Carlos Cei ano). Para Platão o termo aplica-se a todos os textos produzidos pelos prosadores e poetas, pois ele considera como narrativas, as narrações de todos os acontecimentos passados, presentes e futuros. Sendo a narrativa a enunciação de um discurso que relata acontecimentos ou ações, para a sua definição é necessário tomar em consideração a história que ela conta e o discurso narrativo que a anuncia. Assim, a história será o conteúdo do ato narrativo, ou seja, seu significado, enquanto o discurso que a dá a conhecer será o seu significante. A narrativa é, pois, em última análise, a instância surgida da simbiose entre a história e o discurso narrativo. Casey (1995, p. 211/212) apresenta algumas recentes definições de autores, que expressam o apelo universal à narrativa: Riessman declara que as narrativas das experiências pessoais são onipresentes na vida cotidiana... contar histórias parece ser atividade humana universal. Charles Taylor afirma que devemos entender nossas vidas na forma narrativa. Donald Polkinghorne evoca a narrativa como a primeira forma pela qual a experiência humana é considerada significativa. Jerome Bruner reivindica para a narrativa um dos dois modos naturais de funcionamento cognitivo, um modo distinto de ordenar a experiência, de construir a realidade. Acrescenta, ainda, que assim como para a pesquisa narrativa,

por volta dos anos 70, as ciências sociais têm saído de uma instância tradicional para uma postura interpretativa: tornando-se o significado o seu foco central.

A narrativa está ganhando aceitação como um importante instrumento para o desenvolvimento profissional, pesquisa e ensino. Professores podem refletir sobre sua própria prática, articular valores e crenças, dar forma à teoria do ensino e aperfeiçoar o entendimento do processo decisório. A narrativa levanta a questão da voz e da autoria. Ela é também aceita como uma legítima perspectiva de pesquisa. Neste sentido, podemos falar tanto de *pesquisa em narrativa* quanto de *pesquisa narrativa*, significando que a narrativa pode ser ambos: fenômeno e método. A este respeito, Clandinin e Connely (1994), para preservar esta dintinção, chamam o fenômeno de estória e a investigação de narrativa. (p.416)

Como fenômeno e como método, a narrativa tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. Através de contar, escrever e ouvir histórias de vida – as suas e as dos outros – podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do “self” e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativa assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida.

Polkinghorne (1988) apresenta três feições chaves das narrativas: (1) *atribuir significado às experiências temporais e às ações pessoais*; (2) *sintetizar as ações diárias e os eventos em unidades episódicas*; (3) *estruturar eventos passados e planejar eventos futuros*. (p.1) Jalongo (1995) ilustra algumas feições interessantes da narrativa, tais como a feição *histórico/contemporânea*, a feição *individual/grupal*, a feição *pensamento/sentimento* e a feição *simplicidade/complexidade*. A questão histórica e de contemporaneidade relaciona a narrativa ao presente, ao “aqui e agora” mas também captura e preserva o passado, ou seja, ela preserva a tradição e leva à criação de novas histórias. As histórias individuais de professores, por exemplo, podem levar outros professores a relembrarem suas próprias histórias e a fazerem as relações nos planos individual e coletivo. A narrativa contra-

diz, também, a dicotomia pensar/sentir, fruto do pensamento moderno ocidental, ligando o conhecimento ao sentimento e o pensamento à ação, numa contraposição ao paradigma behaviorista/comportamental que reduz a atividade humana ao estímulo/resposta e a aprendizagem – observável e mensurável - a um sistema de prêmios e de castigos, questionado por muitos educadores. Na direção desta mudança paradigmática, a narrativa traz a possibilidade de conectar pensamento e ação através da combinação do nosso “self” pessoal e profissional, que as (os fragmentos) histórias dos professores evocam. Para a autora, a simplicidade das histórias contadas, abrigam a complexidade do que significa ensinar. Elas guardam, através das narrativas pessoais, um manancial de experiências, conceitos e temas sobre o ensino e alertam para os “quê” (conteúdos), os “como” (metodologia), mas também para os “porquês” e os “quando” do ensino. (CHAVES, 2002, pp. 6-9)

Entendo que a confidência de nossas histórias pessoais não é meramente uma maneira de contar a alguém nossa vida. Elas são meios pelos quais identidades podem ser modeladas e seu estudo traz revelações acerca da vida psíquica, social e cultural do contexto, onde vivem os narradores.

Em sintonia com essa discussão, trago a simplicidade complexa da literatura para crianças do livro de Hiratsuka (2007), intitulado “Histórias Tecidas em Seda”. São contos chineses que, pela percepção do sagrado das eternas transformações das relações do homem/natureza e pela beleza e verdade neles contidas, sobrevivem até hoje. Os povos antigos entendiam que nada continua igual. Sábia lição. Já apresentei estas histórias em um outro contexto, mas elas são tão elucidativas que não resisti ao desejo de contá-las novamente. De certa forma, para a abertura do cenário\palco das discussões a respeito da relação entre imaginário e narrativa e para a apresentação da análise simbólica dos referidos textos. Uma demonstração bem simples, dos caminhos que podem percorridos na análise mito-simbólica das narrativas e das imagens.

*O Pássaro do Poente.* Numa manhã de inverno, Yosaku, um jovem camponês, encontra uma cegonha atingida por uma flecha e, generoso de coração, lhe faz um curativo salvador. Dias

depois, Yosaku recebe a linda moça de nome Otsu que se dizia perdida e com frio. Prepara um chá bem quente e o tomam juntos. No dia seguinte, Yosaku foi despertado por um cheiro gostoso de missoshiru. O tempo passou e a primavera chegou. O amor nasceu e floresceu. Era tempo de casar. Otsu queria ajudar o marido e, assim, lhe pediu um *tear*. Mas, avisou que nos dias em que estivesse tecendo, ficaria isolada e não deveria ser vista. Fez belíssimos tecidos que tinham o toque suave da seda e foram vendidos por Yosaku por muitas moedas de ouro. Depois de muitos trabalhos feitos na intimidade de Otsu com o seu *tear*, Yosaku foi tragado pela curiosidade. O som do *tear* se espalhava pela casa e ele não resistiu: abriu uma fresta da porta e viu o que se passava lá dentro. Os fios pareciam ter vida. Rápidos moviam-se, entrelaçavam-se uns aos outros, como uma dança sem pausa. Viu em frente ao *tear* uma cegonha, que arrancava com o bico as próprias penas e ia entremeando-as aos fios, formando delicadas estampas. De repente, o *tear* silenciou e Otsu confessou para Yosaku que ela era a cegonha que ele havia salvado e que tinha vindo lhe retribuir o gentil tratamento de suas feridas. Em seguida, transformou-se em cegonha e desapareceu no céu do poente. Yosaku ficou muito triste.

*Hachikazuki*, título da segunda história, é também o nome da linda princesinha do conto. Sua mãe antes de morrer colocou um vaso na sua cabeça e prometeu que ele lhe traria muita felicidade. Viúvo, o pai se casa novamente e a madrasta ordena que os criados levem *Hachikazuki* (“esta criança de aspecto horrível”) para um lugar bem distante. Mas, ela consegue ser salva por um príncipe e vai trabalhar para a família dele como empregada. Trabalhava sem reclamar e nem tudo era tristeza. O príncipe que a recolhera tratava-a de um jeito especial, sempre encontrando *palavras* para encorajá-la. *Hachikazuki* era dada às artes. Sua delicadeza, inteligência e sensibilidade encantavam o príncipe, que se apaixonou por ela. Mas, a família real não queria permitir o casamento, então ela resolveu fugir. O príncipe percebeu sua ausência e saiu, imediatamente, a sua procura. Ela já estava no portão de saída do palácio, quando ouviu os gritos do príncipe: *Hachikazuki, espere. Para onde está indo? Por favor, não fuja. Eu a amo muito e quero que seja minha*

*esposa.* Nesse momento o vaso, preso em sua cabeça durante tantos anos, despencou e seu rosto lindo e delicado se revelou e do interior do vaso brotaram preciosidades: sedas, corais, moedas de ouro, pérolas. Mas, para ser aceita pelos pais do príncipe Hachikazuki deveria vencer uma competição de poesia, música e dança da qual participaram as esposas dos irmãos do príncipe. Ela foi então salva pelos seus dotes artísticos, pois venceu a prova e o casamento foi consentido. A promessa da mãe cumpriu-se enfim.

Algumas imagens/símbolos contidas nesses contos nos ajudam a traduzir o esforço do homem para decifrar e subjuguar um destino que lhe escapa através das obscuridades que o rodeiam. E mais, nos incita, segundo Chevalier e Gheerbrant, (1999, p.12) “a refletir e a sonhar sobre os símbolos, do mesmo modo que Gaston Bachelard convidava a sonhar sobre os sonhos e a descobrir, nessas constelações imaginárias, o desejo, o receio e a ambição que dão à vida seu sentido secreto”. Dentro elas, temos o tear, a palavra, o pássaro, que serão abordados, mais detalhadamente, mais adiante neste texto. Entendo com Wunenburger e Araújo (2006, p. 15) que as imagens visuais e linguísticas contribuem para enriquecer a representação do mundo (Bachelard, Durand) ou para elaborar a identidade do eu (Ricoeur). E mais, que a imaginação é de fato uma atividade simultaneamente conotativa e figurativa que nos leva a pensar para além daquilo que a consciência elabora sob o controle da razão abstrata e digital (Ricoeur).

Durand (1988), em seu texto *A Imaginação Simbólica*, apresenta como um importante fator de equilíbrio psicossocial e que a sua função primeira seria a busca do Sentido, do “humano absoluto”. As imagens, ao contato com a duração pragmática e com os acontecimentos, organizam-se no tempo, ou seja, organizam os instantes psíquicos numa história. Com Teixeira (2002, p.19) entendo, também, que a “imaginação não se reduz à memória, antes é a memória que colore a imaginação com resíduos a posteriori (...) imaginação e memória formam um complexo indissolúvel, no qual a lembrança tem sempre um valor de imagem”.

Um pouco sobre as imagens dos contos japoneses. O *tear*, na tradição do Islã, simboliza a estrutura e o movimento do universo. Tecido, fio, *tear*, instrumentos que servem para fiar ou tecer (fuso, roca), são todos eles símbolos do destino. Tecer significa também criar. Enfim, o trabalho de tecelagem é um trabalho de criação, um parto. Fiandeiras e tecelãs abrem e fecham indefinidamente os ciclos individuais, históricos e cósmicos. A *palavra* germinou como o próprio princípio da vida, no ovo cósmico. Para os estóicos, a palavra era a razão imanente na ordem do mundo. Sejam quais forem as crenças e os dogmas, a palavra simboliza de uma maneira geral a manifestação da inteligência na linguagem, na natureza dos seres e na criação contínua do universo. Ela é o símbolo mais puro da manifestação do ser, do ser que se pensa e que se exprime ele próprio ou do ser que é conhecido e comunicado por um outro. *Ai as palavras, ai, palavras, que estranha potência a vossa já nos alertava Cecília Meireles (1976, p.18).*

Essas imagens/símbolos *tear* – tecer a vida, os seus ciclos – não será isto que a narrativa faz? - *a palavra* – manifestação do ser, expressão humana, me acompanharão neste trabalho. Elas, dentre outras, no limite do meu próprio entendimento, abrem espaço para a compreensão do imaginário educacional que inclui a dimensão cognitiva e a dimensão simbólica, a razão e a sensibilidade, o racional e o simbólico.

### **O mito como narrativa instauradora**

O mito segundo Durand (1988, 1989) é um sistema dinâmico de símbolos, de schémes e de arquétipos, sistema dinâmico que, sob o impulso de um schème/esquema, tende a compor-se em narrativa. Neste, já há um esboço de racionalização pois utiliza o fio do discurso no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias. Estes termos merecem uma explicação que fui buscar no próprio Durand. Em “As Estruturas Antropológicas do Imaginário” de 1989, Durand pensa as estruturas do imaginário em termos de conteúdos *dinâmicos*,

como meio fundamental para a compreensão das bases míticas do pensamento humano. Leva em conta a homologia do psíquico, do cósmico, do social e do biológico, organizados numa significação integrada e segundo uma lógica constelacional. O autor recorreu à *reflexologia betchereviana* para elaborar o conceito de “schemès” de dominantes reflexas. *Schème*, termo que foi buscar em Sartre, Burloud, e Revauld D'Allones e que, inspirado na terminologia Kantiana, é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não-substantividade geral do imaginário.

O *símbolo* é uma representação que faz aparecer um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério. Reveste-se tanto mais em importância quanto são ricos em sentidos diferentes. O *schème* é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não-substantividade geral do imaginário. Faz a junção entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade, entre as dominantes reflexas e as representações. Forma o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação. Os *arquétipos*, (do grego *arché*: princípio, origem e *typos*: figura, imagem, marca) constituem as substantificações dos *schèmes*; são intermediários entre os *schèmes* subjetivos e as imagens fornecidas pelo ambiente perceptivo; trata-se do “estado preliminar, a zona matricial da idéia”. Constituem o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais; por exemplo, aos *schèmes* da ascensão correspondem os arquétipos do cume, do chefe, da luminária, etc. Como afirma Durand (1988), o que diferencia o arquétipo do símbolo é a sua “falta de ambivalência, a sua universalidade constante, a sua adequação ao *schème*. (pp. 18-42)

Nessa direção, para entender os símbolos faz-se necessário entender o problema das “representações”, ou seja, que um símbolo “simboliza”, e representa algo. Segundo Durand, na sua obra *A Imaginação Simbólica* de 1988, duas seriam as maneiras que a consciência emprega para representar o mundo: a maneira direta, quando o objeto lhe é perceptível ou sensível e a maneira indireta quando o objeto se encontra ausente (na consciência) ou pela impossibilidade de reproduzi-lo fielmente, podendo o objeto tornar-se presente através de imagens. A

representação segundo Teixeira (1994), *não deve ser entendida como simples reprodução ou tradução mental de uma realidade exterior, mas engloba o domínio da fantasia, que leva o imaginário para além da simples representação intelectual.*(p. 23)

Acrescenta, ainda, Durand (1988), que a função simbólica é o lugar de “passagem”, de reunião de contrários - explica também seu caráter “unificador de pares opostos”, a partir da etmologia da palavra símbolo : em alemão (SinnBild) donde *Sinn*, (sentido) refere-se ao engendramento, a generatividade sistemática da significação, e assim ao domínio idiográfico-figural; *Bild*, (forma) refere-se às constantes, as formas estruturantes e, assim ao domínio arquetipológico da etologia humana. Assim, o símbolo funciona como “ponte” entre o bio-psíquico e o sócio-cultural (p. 12).

A respeito do conceito de arquétipo, Durand (1982) o considera um conceito subversivo pelo fato de que *ele traz em si mesmo conotações subversivas, que vão de encontro a toda corrente ideológica saída do progressivismo das Luzes e fortalecida pelas filosofias da história do século XIX*. Esse conceito está carregado de uma fatalidade e de um caráter inato tanto quanto dum pluralismo insuportável e sentido blasfematório em relação aos grandes princípios... Acrescenta ainda, que *esses arquétipos que pertencem ao domínio das pulsões e das pulsões invisíveis e não mais às simples averiguações visíveis da ereção de uma libido, se concretizam imediatamente para passar ao ato em “imagens arquetípicas”* isto é, em configurações visíveis, localizáveis, portanto em um certo tempo e numa certa tradição cultural. Em particular, diz o autor, *as figurações míticas aí estão para revestir com sua carne de imagem as múltiplas aspirações e vocações do sapiens.* (pp. 1- 15) No prolongamento dos schémes/esquemas, dos arquétipos e dos simples símbolos Durand (1989), considera o mito, entendido como *um sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa*. O mito já é *um esboço de racionalização dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias.*(p.44)

É no seu sentido mais geral que Durand (1989) entende o termo mito fazendo entrar nesse vocábulo tudo o que está balizado por um lado, pelo estatismo dos símbolos e por outro, pelas verificações arqueológicas. Assim o termo “mito” recobre para ele quer o mito propriamente dito, quer dizer, a narrativa que legitima tal ou tal fé religiosa ou mágica, a lenda e suas intimações explicativas, o conto popular ou a narrativa romanesca. Por outro lado, acrescenta o autor,

temos que nos inquietar imediatamente com o lugar do mito em relação ao ritual. Gostaríamos simplesmente de precisar a relação que existe entre a narrativa mítica e os elementos semânticos que veicula a relação entre a arquetipologia e a mitologia (p. 243). Enfatiza, ainda, na mesma obra, que o que importa no mito não é exclusivamente o encadeamento da narrativa, mas também o sentido simbólico dos termos. Porque, segundo ele, o mito, sendo discurso, reintegra um certa linearidade do significante, esse significante subsiste enquanto símbolo, não enquanto signo lingüístico arbitrário. (p. 244)

Para Durand (1989), o mito é uma procura do tempo perdido. Diz ele:

procura do tempo, e sobretudo esforço comprensivo de reconciliação com um tempo eufemizado e com a morte vencida ou transmutada em aventura paradisíaca, tal aparece de fato o sentido indutor último de todos os grandes mitos. E o sentido do mito em particular não faz mais que remeter-nos para a significação do imaginário em geral. (p.255)

O mito é feito da pregnância simbólica dos símbolos que põe em narrativa: arquétipos ou símbolos profundos, ou sistemas anedóticos. Em suma, o mito sendo narrativa, encontra finalmente, o seu lugar neste conjunto estrutural mas, sobretudo, subsume “irredutivelmente” e “generativamente” o conjunto dos dois regimes estruturais, o regime diurno e o regime noturno, dos quais trataremos logo a seguir.

## **As Estruturas Antropológicas do Imaginário de Gilbert Durand - pontos relevantes**

Recupero o conceito de Imaginário que segundo Gilbert Durand (1989, p.77) é um dinamismo equilibrador que se afirma na tensão (não oposição) entre as “forças de coesão” dos dois regimes, o Diurno e o Noturno e da relação entre as imagens dos universos heróico e místico. Para Teixeira (2003, p.605)

os universos heróico e místico se acomodam, no estado médio e normal da atividade psíquica , em outro universo - o dramático (sintético). Neste as imagens antagonistas conservam a sua individualidade, a sua potencialidade e só se reunem no tempo, na linha narrativa, num sistema, e não propriamente numa síntese.

É importante lembrar, como já me referi antes, que o Regime Diurno é o regime da antítese, que segundo Durand (1988, p.197) *os monstros hiperbolizados são combatidos por monstros antitéticos: as trevas são combatidas pela luz e a queda pela ascensão*. O Regime Noturno, da antífrase, *está constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo, invertendo radicalmente o sentido afetivo das imagens*.

Relativamente ao *Imaginário*, Durand (1989) envereda pela Antropologia, enquanto conjunto das ciências que estuda o *Homo Sapiens* situando sua motivação *simbólica* no que denomina de *Trajeto Antropológico*, entendido como “*a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social*”. Essa noção permite realizar a sutura epistemológica entre *Natureza e Cultura* através da noção de símbolo e construir o que esse autor chama de aparelho simbólico. Acrescenta, ainda, que há gênese recíproca (afasta a problemática de anterioridade ontológica) que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice -versa, instalando-se neste intervalo a investigação antropológica. (p.23)

Segundo Durand (1989), esta teoria do trajeto antropológico encontra-se implícita nas reflexões de Piaget sobre as representações subjetivas explicadas pelas acomodações anteriores do sujeito; nas de Bachelard, contidas no livro *L'Air et les songes* - explicitando que, qualquer gesto chama a sua matéria e procura o seu utensílio (daí porque toda matéria, abstraída do meio cósmico, e qualquer utensílio ou instrumento é vestígio de um gesto passado); nas de Bastide sobre as relações da sociologia e da psicanálise quando afirma que a pulsão individual tem sempre um “leito” social no qual corre facilmente ou se rebela contra os obstáculos; ou seja, o sistema projetivo da libido não é uma pura criação do indivíduo, uma mitologia pessoal. Isso demonstra que o *trajeto antropológico* pode partir indistintamente da cultura ou do natural psicológico uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis.

O objeto do simbólico para Durand (1977) não é uma coisa analisável, mas, uma fisionomia, ou seja, uma espécie de modelagem global, expressiva, viva, das coisas mortas e inertes “(...) é esse fenômeno inelutável para a consciência humana que constitui essa imediata organização do real e o *homo sapiens* é, em termos da cultura, uma animal simbólico” (p.58).

Durand (1989) levando em conta as convergências da reflexologia, da tecnologia e da sociologia agrupa as representações correspondentes às “dominantes reflexas” em três estruturas *a heróica, a mística e a sintética*. Essas estruturas são consideradas “*como uma forma transformável, desempenhado o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens e susceptível de se agrupar numa estrutura mais geral*” (p. 44). Estas estruturas do imaginário, propostas por G. Durand, são a manifestação de uma fantástica transcendental que assegura uma função de eufemização inerente ao fenômeno humano, a partir da análise, num nível teórico, das imagens provenientes de diversas culturas, expressas nas narrações míticas, na literatura e nas diversas formas de expressão artística. A validação dessa teoria, “a formulação experimental “ do imaginário, ou “a modelização dos micro-universos míticos “, foi realizada pelo psicólogo francês Yves Durand, que criou um “modelo norma-

tivo”, chegando à sua reprodução potencial num teste por ele denominado de Teste Arquetípico de Nove Elementos, o AT-9.

O *Regime Diurno* afirma-se de forma polêmica e se expõe, segundo G. Durand (1989), na figura da *antítese*, que põe o Herói armado em atitude de confronto, num hiperbólico pessado, que deve ser restabelecido pela espada e pelas purificações, no reino dos pensamentos transcedentes e tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais de elevação e da purificação, correspondendo à *estrutura heróica*. Há polarização das constelações simbólicas em torno dos esquemas *diairético e ascensional e do arquétipo da luz*. O sentido do *Regime Diurno* do imaginário é pensamento “contra” as trevas, contra o semantismo das trevas, da animalidade e da queda, em suma, contra o Cronos, o tempo mortal. A antítese não é mais que um dualismo exacerbado e todos os atos são encarados do ponto de vista da antítese racional, do sim ou do não, do bem e do mal do útil e do prejudicial, na qual o pensamento se opõe ao sentimento, a análise à penetração intuitiva, as provas à impressão, o objeto ao acontecimento, a base ao cimo, o cérebro ao instinto, o espaço ao tempo, consideradas por Durand (1989) como “*antíteses conceituais não mais que prolongamento das antíteses imaginativas*” (p.130). O *Regime Diurno da imagem*, com relação à expressão e ao raciocínio filosóficos corresponde a um racionalismo analista, um regime dualístico do pensamento, por seus métodos dicotômicos de separação e de transcendência. Segundo G. Durand (1989), este regime da representação estrutura o cartesianismo e o platonismo - duas das maiores filosofias do ocidente (p.127).

O *Regime Noturno* da imagem, para esse autor, afirma-se numa outra atitude imaginativa, consistindo “*em captar as forças do devir, em exorcizar os ídolos mortíferos de Cronos, em transmutá-los em talismãs benéficos e, por fim, incorporar, na inelutável movência do tempo as securizantes figuras de constantes, de ciclos, que no próprio seio do devir, parecem cumprir um designio eterno*” (p.135) Acrescenta, ainda, que a representação não pode permanecer em constante estado de vigília como acontece no regime diurno. Trata-se, segundo Bachelard, de

“desaprender o medo”, pois a imaginação da *descida* necessitará de mais precauções que a da ascensão, porque a descida arrisca-se a todo momento a confundir-se e a transformar-se em queda, necessitando, assim, de se reforçar, como que para se tranquilizar, com os símbolos da *intimidade*. É o regime da *antífrase* (a representação é enfraquecida disfarçando-se com o nome ou atributo do seu contrário); e da *dramaticidade* (caráter do dramático, rítmico : o dia sucede à noite, o claro ao escuro, o aparecimento ao desaparecimento no drama lunar) nas *estruturas místicas e sintéticas* relacionadas, respectivamente, às *dominantes digestiva e sexual*. Nesse sentido, o *Regime Noturno* das imagens, na perspectiva durandiana, estará constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo constituído por dois grupos de símbolos: o primeiro grupo é orientado pelos *schèmes da descida e do aconchego*, constituindo-se um mergulho na intimidade substancial, sendo a queda catastrófica convertida em *descida lenta e térmica* e o abismo minimizado em *taça*; lida, assim, com a inversão do valor afetivo atribuído às faces do tempo, acentuando-se uma prática de *antífrase* por inversão do sentido afetivo das imagens. O segundo grupo de símbolos vai centrar-se na procura e na descoberta de um fator de constância na *fluidez temporal* e procura sintetizar as aspirações da transcendência para além das instituições imanentes do devir, utilizando-se das técnicas e símbolos naturais do *ciclo e progressista (messiânico)*.

Esses dois grupos de símbolos, ciclo e progressista, valorizam, segundo Durand (1989), o *Regime Noturno* das imagens, sendo que no primeiro grupo a valorização é fundamental e inverte o conteúdo afetivo das imagens, “pois é no seio da própria noite que o espírito procura a luz e a queda se eufemiza em *descida* e o abismo minimiza-se em *taça*; enquanto que, no segundo grupo, a noite não passa de propedêutica necessária do dia, promessa indubitável da aurora” (p.138).

O quadro abaixo sintetiza as noções desenvolvidas, Chaves (2000, p. 35).

### REGIME DIURNO da Antítese

#### Estrutura **Esquizomorfa** ou **Heróica**

Imperativo biopsíquico ligado à postura ereta  
*Schèmes* diairético e verticalizante  
Arquétipos do cetro e do gládio e seus cortejos simbólicos  
Símbolos da ascensão, espetaculares e diairéticos

### REGIME NOTURNO do Eufemismo

Estrutura Mística - da antífrase  
Imperativo biopsíquico ligado à deglutição  
*Schèmes* da descida e da interiorização  
Arquétipo da taça e seus componentes simbólicos  
Símbolos da inversão e da intimidade

### REGIME NOTURNO do Eufemismo

Estrutura **Sintética** - da hipotipose  
Imperativo biopsíquico ligado à sexualidade  
*Schèmes* rítmicos e seus matizes cílico e progressista  
Arquétipos da roda e da árvore  
Símbolos cílicos, dialéticos e messiânicos.

Na nossa caminhada pela vida, no nosso “trajeto antropológico” vamos produzindo imagens que se aglutinam, no nosso imaginário, em torno de “núcleos organizadores de simbolização”. Para Teixeira (2003) há uma força ordenadora de sentido que organiza semanticamente as imagens, configurando-as miticamente em três estruturas básicas, que gravitam em torno de três esquemas matriciais: heróico(separar), místico (incluir)

*e sintético (dramatizar).* É importante acrescentar que as imagens e os temas voltados para a luta são da ordem heróica; as assimiladoras e confusionais gravitam em torno do esquema místico e as imagens divergentes, integradoras das ações, da estrutura sintética. Com Teixeira, apoiada em Durand, acredita que o imaginário não é um simples conjunto de imagens que vagueiam livremente na memória e na imaginação. Ele é uma rede de imagens na qual o sentido é dado na relação entre elas, as quais organizam-se de acordo com uma certa lógica, uma certa estruturação, de modo que a configuração mítica do nosso imaginário depende da forma como arrumamos nele as nossas fantasias. É dessa configuração que decorre o nosso poder de melhorar o mundo, recriando-o cotidianamente, pois o imaginário é o denominador fundamental de todas as criações do pensamento humano. (2003, p. 604)

### **Cenário da cultura escolar - imagens e simbolismos**

A citação anterior anuncia que *a configuração do nosso imaginário depende da forma como arrumamos nele as nossas fantasias.* E enfatiza que, *é dessa configuração que decorre nosso poder de melhorar o mundo, recriando-o cotidianamente...* Acredito profundamente nisso. Para tal, na minha pesquisa em uma escola pública, os significativos dados colhidos, me fazem acreditar, cada vez mais, no poder da relação imaginário, narrativa, cultura e educação. Utilizo várias heurísticas (entrevistas-narrativas, desenhos, o sonho acordado) para apreensão da cultura e do imaginário das crianças que nela estudam, para entender o que é da ordem da norma e o que é da ordem da vida, pois penso ser nessa relação, norma e vida, (Morin, 1997,) que se estabelece a cultura de uma instituição, entendida como os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos que nela transitam.

*A culturanalise de grupos delineada por Paula Carvalho (1990) é um instrumento metodológico, utilizadodo na pesquisa, que permite compreender o nível de funcionamento dos grupos, tanto no aspecto patente – pólo das formas estruturantes*

que abrange os códigos, as formações discursivas, os projetos da instituição, ou seja o nível racional; e o aspecto latente que se expressa nas vivências, na dimensão imaginal e afetual dos grupos. Estes dois aspectos se relacionam de forma dialógica, fazendo emergir, a partir da troca simbólica entre a dimensão normativa e a dimensão da vivivência, o mapa da existência e da consciência dos grupos nas instituições. Esta compreensão do real vivido pelos grupos, numa escola, por exemplo, traz a possibilidade de um trabalho mais orgânico, mais adequado, mais solidário e mais comprometido com propostas que respeitem as diferenças dos sujeitos que nela (com)vivem.

Foi importante esta pesquisa no Colégio Universitário, para o conhecimento da instituição como um todo - relações, aberturas, impasses, conflitos, descontentamentos, desânimos, cansaço, indignação, desestímulo, desconfiança e esperança presentes no seu contexto e no seu cotidiano.

A forma narrativa foi usada para o relato do conjunto das informações sobre a escola, coletadas durante a pesquisa, por apresentar-se como a mais adequada, pois lida com fatos, idéias, teorias, sonhos, medos e esperanças, na perspectiva da vida de alguém e no contexto das suas emoções. Procurei, sempre, olhar as crianças com os olhos do coração (Hillman). Entender as imagens dos seus sonhos. Ouvir com “escuta sensível” as suas histórias. Saber o que pensam, sentem e como agem na escola. Compreender a cultura e o imaginário do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI).

O Colégio Universitário Geraldo Reis nasceu de um convênio da Universidade Federal Fluminense (UFF) assinado, em 2006, com o Estado, ou seja, herdou as crianças (em número de mais ou menos cem) e os professores estaduais lotados no CIEP Geraldo Reis, onde agora funciona. Em dezembro de 2006, foi realizado um sorteio que permitiu a entrada de cerca de 150 crianças de diferentes classes sociais atraídas pelo respaldo e pela chancela da Universidade Federal Fluminense. Atende, hoje, a quase 400 crianças e adolescentes, do 1º Ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio. É uma escola que acolhe as crianças dos morros do Palácio e da Formiga bem como as da vizinhança próxima ao colégio. Assim, pode ser ca-

racterizada como uma escola híbrida, com crianças de classes sociais bem diversificadas e, que no seu início, viveu sérios problemas de relação, especialmente entre as crianças.

Para este trabalho, pelo espaço e tempo acordado para a minha apresentação, selecionei apenas alguns trechos das narrativas das crianças e apresentarei os simbolismos delas decorrentes. Numa das atividades que realizei com elas, intitulada “Eu e o COLUNI” fiquei muito feliz com a forma original e sensível com a qual expressaram o que pensam e sentem sobre a escola. As mudanças. A consciência de si. A pertença. Os sonhos. Elas me afirmaram que as imagens visuais e linguísticas contribuem para enriquecer a representação do mundo, ou para elaborar a identidade do eu (WUNENBURGER E ARAÚJO, 2006, p. 15). Acrescento ainda que as imagens, ao contato com a duração pragmática e com os acontecimentos, organizam-se no tempo, ou seja, organizam os instantes psíquicos numa história.

Esclareço que as noções discutidas no enredamento deste texto, serão os holofotes que iluminarão a busca dos núcleos simbólicos significativos que emergem dos escritos, das imagens e dos sentimentos das crianças que participaram do estudo. Recorrerei ao meu amigo e mestre Professor Dr. Alberto Filipe Araújo, (2004) e utilizo um dos seus ensinamentos, dentre muitos, que é vital para este estudo, o da “ideias-força” que significa: as ideias fortes, aquelas que apareceram de forma recorrente e pregnante nos textos das crianças, no caso deste estudo, e que permitem compreender as suas representações, ou seja, suas formas de sentir e dizer a escola. Elas estão abaixo apresentadas por Núcleos Temáticos de Ideias, que por considerar as mais representativas do estudo, apresento cada uma com as “ideias-força” correspondentes: **O símbolo da UFF - o futuro e a formação; O estudo e a brincadeira - o pátio e a sala de aula; Os Professores e A Amizade.**

### **O símbolo da UFF - o futuro e a formação**

*Quando comecei a estudar aqui, era um pouco desorganizado por ser o primeiro ano e ainda não tinha uma estrutura legal e aos poucos foi*

***melhorando.** Melhorou muito, mas ainda tem muito que fazer. Acho que aos poucos e juntos, vamos melhorar ainda mais.*

*A escola: como ela é grande! A escola melhorou muito; **quero sair da escola formado.** Sonho de toda criança do COLUNI.*

*O COLUNI para mim é um **lugar de aprendizagem.** Que ajuda as crianças se inspirar para o que vai ser o futuro. Eu já vou ser advogada.*

*Colégio é muito importante para meu futuro; A Escola significa os meus estudos.*

*E os meus estudos me darão um bom futuro; A escola representa para mim os meus **primeiros passos para o futuro.***

*Eu gosto da hora de assistir aula, pois sem essa hora eu não seria nada; O COLUNI representa para mim um lugar de novos conhecimentos, você sempre **aprende alguma coisa nova, arranja mais amizades, mais educação.***

*Eu espero ter um futuro melhor! Não quero ficar aqui na escola e ter um futuro ruim ou fraco, não sei dizer a palavra certa. Não quero pensar grande, mas também não quero pensar pequeno! Mas quero uma estrutura legal de vida, porque se a gente não tiver os estudos não dá, né? Afinal ninguém estaria aqui perdendo tempo se fosse uma coisa ruim estudar.*

*O Colégio é muito importante para meu futuro. A Escola significa os meus estudos. E os meus estudos me darão um bom futuro.*

*A escola é um meio da educação. É como uma casa. Você passa parte do dia aqui.*

## **Os Professores**

*O COLUNI representa para mim um lugar de novos conhecimentos, você sempre **aprende alguma coisa nova com os professores, arranja mais amizades, mais educação;** Eu acho que esse colégio é muito maneiro. Essa escola representa para mim: é aqui que tenho os melhores amigos e aprendo as coisas para ser alguém na vida.*

*Eu gosto dessa escola. Os professores são muito bons e quero que elas se tornem cada vez melhores.*

*As professoras estudam, explicam e ensinam.*

*Adoro as minhas professoras que são muito legais. Também fico feliz pois sei que um dia vou para a faculdade porque foram as professoras que me ensinaram.*

*Lugar que eu tenho meus melhores amigos também lugar onde eu aprendo e **tenho ótimos professores.** O COLUNI para mim é um lugar de aprendizagem.*

*Gosto dos professores e da sala de leitura e gosto de brincar com os meus amigos. Gosto de escrever, de correr e de ler livros.*

#### **O estudo e a brincadeira - o pátio e a sala de aula**

*Eu gosto do pátio, da sala de aula... Eu gosto muito da sala de aula por causa dos deveres e matérias. Alguns professores são divertidos, os colegas também, a gente ri na aula, tudo ao mesmo tempo. No pátio tem o Isauro e os recreadores, a gente brinca e joga bola. É muito divertido!*

*Quando eu entro na escola eu me sinto muito alegre. Gosto das salas de aula pintadas. Quando eu penso na Escola eu penso em estudar, brincar, me divertir.*

*Gosto de brincar de bola e dos jogos.*

*Gosto dos professores e da sala de leitura e gosto de brincar com os meus amigos. Gosto de escrever, de correr e de ler livros*

*Com o tempo arrumei amigos que eu amo. Para mim esta é a minha melhor escola. Aprendi outras coisas, tanto normal quanto sentimental.*

*Os recreios eu gosto muito. Mas acho que devemos estudar.*

## **A Amizade**

*Mas para uma escola pública aqui a educação é muito boa. Não é preconceito. Eu gosto dos professores, amo meus amigos. Lugar que eu tenho meus melhores amigos que eu amo. O COLUNI para mim é um lugar de aprendizagem. Que ajuda as crianças se inspirar, que vejo ser o futuro. Gosto dos professores e da sala de leitura e gosto de brincar com os meus amigos. Gosto de escrever, de correr e de ler livros.*

*O COLUNI representa para mim um lugar de novos conhecimentos, você sempre aprende alguma coisa nova, arranja mais amizades, mais educação; Eu acho que esse colégio é muito maneiro. Essa escola representa para mim: é aqui que tenho os melhores amigos e aprendo as coisas para ser alguém na vida.*

*Com o tempo arrumei amigos que eu amo. Para mim esta é a minha melhor escola.*

*Esta escola é lugar e encontro com os meus melhores amigos. Amo a escola e os meus amigos.*

O que se evidencia nas representações das crianças acima descritas, é a preocupação com o futuro, com a ida para a Universidade. Quase todas mostraram a firme intenção das crianças de prosseguirem estudos nos cursos de graduação da UFF,

afirmam a escola como local de estudo e de aprendizagem, o lugar dos primeiros passos para o futuro e o da alegria também. A logomarca da UFF expressa *o orgulho* que os estudantes sentem de pertencerem à Universidade Federal Fluminense.

Interessante, também, é a valorização do ensino de qualidade pelo realce que dão, nos seus textos, ao trabalho dos professores: *os professores são muito bons, ensinam de verdade, estudam*. É digno de nota, a ideia de aprender coisas relacionadas, também, ao sentimento: *Aprendi outras coisas, tanto normal quanto sentimental*.

Com relação ao tema *O estudo e a brincadeira - o pátio e a sala de aula* a harmonia dos contrários se faz presente no movimento que transita da sala de aula ao pátio, da razão à emoção, do dever ao prazer. Do estudar e do brincar.

*A amizade* foi amplamente representada nas falas das crianças, em frases fortes como: *amo a escola e os meus amigos*.

Durante os encontros com as crianças elas também desenharam o que sentiam a respeito da escola. As imagens de casa, de borboletas, de pássaros, de coração, de árvore foram as mais constantes. É bom ressaltar que no pátio da escola, há uma grande árvore que é um canto preferido das crianças. Ali, se sentam debaixo de sua copa, conversam, brincam, passeiam de mãos dadas.

Trago a simbologia de algumas dessas imagens. A *casa* como símbolo feminino tem o sentido de refúgio, de *proteção*, de seio maternal. Ela também pode ser entendida como o centro do mundo, a imagem do universo, evidenciando um imaginário místico e a representação da escola como refúgio aconchegante. As *borboletas* que aparecem alcançando altos vôos ao redor do desenho da casa/escola simbolizam a *metamorfose* e a *ressurreição*. Para os astecas a borboleta é um símbolo da alma ou do sopro vital e também do *fogo solar e diurno*. Os *pássaros* simbolizam estados espirituais, as relações entre o céu e a terra e ainda as *funções intelectuais*. São considerados *mensageiros*. Expressam *força e vida*. O *coração* simboliza o centro da *intellectualidade* e se eleva até o princípio da *luz*, do amor profano enquanto amor divino. O símbolo da *árvore* articula-se à ideia

do cosmo vivo e da regeneração. Símbolo da *vida* em perpétua evolução e em *ascensão* para o céu, ela evoca o simbolismo da verticalidade e do aspecto cílico da evolução cílica. A árvore encontra-se associada às águas fertilizantes, é a árvore da vida, a “*imago mundi*” com o significado de devir (CHEVALIER E GHEERBRANT, 1999)

As configurações míticas evidenciadas nas narrativas e nos desenhos das crianças estão ancoradas em um universo sintético, que segundo Durand (1989) é aquele que atende a necessidade humana de conciliação de contrários, da conciliação dos opositos, integrando a luta, própria do universo heroico e o aconchego, inerente ao universo místico. Assim, a harmonia entre razão e sensibilidade, luz e sombra, dever e prazer, dentre outros. Então, a gesta, nesse núcleo semântico é de natureza sintética, ou seja, harmoniza o que é da ordem da heroicidade e o que é da ordem do sensível, numa (de)monstração de elementos que valorizam uma pedagogia da razão e do sonho, do dever e do prazer, do pensar e do sentir, do racional e do emocional.

Foi o que o nosso estudo apreendeu pela voz das crianças. Elas revelaram uma escola que vive, no seu cotidiano, a harmonia entre o dever e o prazer. Lá se estuda, mas se brinca. Os espaçostemplos desenhados no seu currículo, apreendido nas entrelinhas dos escritos narrativos, parecem valorizar as atividades acadêmicas, bem como as atividades lúdicas. As crianças me parecem felizes. Elas expressam os seus desejos e os seus sentimentos e, pelo visto, são ouvidas.

Para mim, assim se faz uma escola, com as crianças. Conhecendo e valorizando o que elas dizem sobre ela. Assim se educa. Com razão e sensibilidade.

Pelo visto, desvelar a cultura e o imaginário dos grupos/instituições promove a possibilidade de re-organizações constantes, pois, entendo que as ideias e as imagens servem para reproduzir o mundo que nos rodeia, e dessa compreensão nascerá, certamente, a possibilidade, o nosso poder de melhorá-lo através de metodologias/estratégias/ações mais significativas para ele (mundo, grupo, pessoas). É a minha fé.

## Referências

- ATIHÉ, Eliana *As imagens (da literatura) para uma educação da alma*. II Colóquio Cultura, Educação e Imaginário, UFF, 2009. Mimeo.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia: Ismai, 2004.
- ARAÚJO, Alberto Filipe & ARAÚJO, Joaquim Machado. *Figuras do imaginário educacional*,
- BACHELARD, Gaston. *La Poétique de la Rêverie*. 4e éd.. Paris: PUF, 1968.
- BARTHES, R. Elementos de Semiologia. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CAMPBELL, Joseph. *O Poder do Mito* São Paulo: Palas Athenea, 1990.
- CASEY, K. The new Narrative research in *Education. Review of Research in Education*, nº 21,1995.
- CHAVES, Iduina. *Vestida de Azul e Branco como manda a tradição: Cultura e Ritualização na escola*. Rio de Janeiro: Intertexto e Quartet, 2000.
- \_\_\_\_\_, Iduina. A pesquisa Narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo: CICE/FEUSP,1999.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1999.
- CLANDININ, J Classroom Practice: teachers images in action. Barcombe Leaves: Falmer Press, 1986.
- CLANDININ, J, DAVIES, A., HOGAN, P., KENNARD, B. Learning to Teach, Teaching to Learn. New York: Teachers College press, 1999.

- DEWEY, J. Experiência e Educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- DUBORGEL B, Imaginário e Pedagogia. IN: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.). Variações sobre o Imaginário. Domínios. Teorizações. Práticas Hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- DURAND, Gilbert. Mito, Símbolo e mitodologia. Lisboa: Presença, 1982.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.
- HILLMAN, James. *O Livro do Puer - Ensaios sobre o arquétipo do Puer Aeternus*, São Paulo: Paulus, 1999.
- HILLMAN, James. *Entre-vistas*. São Paulo: Summus, 1989.
- HILLMAN, James. *O código do ser*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- HIRATSUKA, L. *Histórias Tecidas em Seda*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- JALONGO, R. Teachers Stories. San Francisco: Jossey Bass, 1995.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. IN: PERES, M. Et AL. *Essas dimensões do imaginário*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2009.

JUNG, Carl G. *O Homem e seus Símbolos*. Rio de Janeiro: Eitora Nova Fronteira, 2000.

McEWAN, H. and EGAN, E. *Narrative in teaching*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

MORIN, Edgar *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

MEIRELES, C. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

PAULA CARVALHO, Imaginário e mitodologia: hermenêutica dos símbolos e das estórias de vida. Londrina; UEL, 1998

RICOEUR, Paul. *Teoria da Interpretação*. Trad. de Artur Moreão. Lisboa: edições 70, 1987.

TEIXEIRA, M. Cecília. *Imaginário e memória docente: O mestre e a Pedagogia como mistério- a trajetória de Beatriz Fétizon*. In: IN: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.). *Variações sobre o Imaginário. Domínios. Teorizações. Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe *Introdução ao Imaginário*. In ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.). *Variações sobre o Imaginário. Domínios. Teorizações. Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

WUNENBURGER, Jean-Jacques, ARAÚJO, Alberto Filipe. *Educação e Imaginário- introdução a uma filosofia da imagem*. São Paulo: Cortez, 2006.

## 11 | Apontamentos sobre polarizações mítico-simbólicas: matriciando a escrita (auto)biográfica de estudantes de pós-graduação

Lúcia Maria Vaz Peres<sup>64</sup>

### Ideias fundadoras

O marco deste estudo -- que teve início durante e, sobretudo, a partir do meu doutoramento em 1999 -- situa-se no campo da Antropologia do Imaginário. Naquele momento, houvera teorizado, ainda que fragilmente, a “cultura da interioridade” como um acúmulo de imagens e símbolos que vão aos poucos dando forma aos jeitos de viver e pensar humanos no decurso do processo de (auto)formação. E, também, havia cunhado o conceito de matriciamento para mostrar que no trajeto de formação estavam subsumidos repertórios míticos na experiência pessoal os quais acabam sendo a mola propulsora das escolhas futuras, em especial, na escolha da formação profissional. Fundamentando meus estudos na Antropologia do Imaginário, ancorada, prioritariamente, em Gilbert Durand, trabalhei com a metodologia de convergências, a partir das trajetórias biográficas de 9 professoras e 1 professor (ambos sem formação de nível superior) que atuavam na rede de ensino da Região Sul do Estado do Rio Grande do Sul. Via narrativas autobiográficas busquei estabelecer relações entre as diferentes modalidades de coleta de dados utilizados no trabalho de campo, quais sejam: entrevistas com os sujeitos e análise de suas poesias, relatos escritos e produções visuais. Constatei que o caminho até tornarem-se professores foi entretorcido por polarizações de mitos e símbolos tecedores de uma complexidade de significações e represen-

---

64 Professora da Universidade Federal de Pelotas - UFPel

tações submersas num imaginário, com múltiplas camadas, que se apresentaram através de palavras, alegorias e fragmentos que “nomeiam” uma face do saber geralmente intocado. (PERES, 1999)

De lá (em meio a outras pesquisas semelhantes) até a realização do meu estágio pós-doutoral (2011/2012) fui aprofundando meus achados e minhas suspeitas de que somos alavancados por matrizes fundadoras (matriciamentos) que estão na base do nosso projeto (auto)formativo existencial. Ou seja, na medida em que observava tanto os estudantes em formação inicial, quanto os que estavam em formação continuada - meus orientandos com suas intimações propulsoras das razões pelas escolhas de seus objetos de pesquisa – fui fortalecendo meus pressupostos de que havia algo mais que orquestrava as escolhas profissionais.

[...] encontra-se tanto a imaginação reprodutiva como a produtiva ou criativa que trabalham **em ordem a confeccionar as imagens que povam de um modo latente e muito menos patente o Imaginário**. Dizemos que essas imagens – as do jardineiro-planta, do oleiro-estátua, da luz, do percurso, da navegação, do novo, entre outras – se encontram de um modo geral latentes, pois o Imaginário Educacional é um Imaginário degradado, isto é, espartilhado por uma retórica racionalizadora que faz com que ele não possua a riqueza semântica própria das grandes metáforas vivas, dos grandes símbolos, dos mitos. Por isso, este Imaginário tende necessariamente para a univocidade, cedendo lugar, a maioria das vezes, a um discurso conceptualizado e, consequentemente, empobrecido do ponto de vista mítico-simbólico. (ARAÚJO 2009b, p. 15) (grifos meus)

Dizendo de outro modo, no decurso de uma vida, forças visíveis e invisíveis, em geral, atuam com forte viés arquetípico. O que isso quer dizer? Este viés arquetípico refere-se ao conceito de arquétipo que na Psicologia Analítica de C. G. Jung significa a forma imaterial à qual os fenômenos psíquicos tendem a se moldar. Jung usou o termo para se referir a estruturas potencialmente inatas que servem de matriz para a expressão e desenvolvimento da psique e, por consequência, balizam nossas escolhas e ações no mundo.

Deve-se estabelecer uma distinção clara entre arquétipos e imagens arquetípicas. Embora não se possa fazer uma demonstração direta, os arquétipos têm muitas probabilidades de serem **predisposições** estruturais inatas que se manifestam na experiência concreta como o fator, ou elemento, que ordena ou organiza representações em determinados “padrões” (JUNG, 2000). Ao longo das suas pesquisas e estudos, Jung foi revendo tal conceito, dizendo que os arquétipos podem ser parcialmente não-psíquicos, mas que, sem dúvida, só podem ser descritos como função ordenadora no campo psíquico.

No domínio do consciente-inconsciente, os arquétipos indemonstráveis **se mostram como idéias ou representações arquetípicas, ou seja, na forma de representações simbólicas, mitológicas, comuns a certas coletividades, bem como a povos ou épocas inteiros.** (VON FRANZ, 1997, p. 105) (grifos meus)

Tais representações simbólicas podem ser expressas nas ações e no trabalho, cujas escolhas organizam e transformam o mundo, bem como re-criam a história singular plural e coletiva. Está subsumida na obra de Gilbert Durand, em especial, nas *Estruturas Antropológicas do Imaginário* (1988), que o ser verdadeiro do homem tem sua raíz nas ações prenhes de símbolos. Tais ações, como base e substância de toda a vida humana, quando apropriadas podem permitir uma experiência primordial que constitui a fonte última desses processos psíquicos (que também são coletivos) em direção à autoformação e individuação no sentido junguiano.

Por isso, este estudo se torna verossímil, uma vez que as matrizes subsumidas nas escolhas pessoais e profissionais têm suas raízes nas intimações assimiladas e acomodadas ao longo do processo de internalização e simbolização do mundo. A este fenômeno venho chamando de matriciamentos, intimamente linkados à construção da cultura da interioridade que assim defendia por ocasião de meu doutoramento.

... utilizo a Antropologia como um dos andaimes para a compreensão deste conceito [...] Portanto, o uso da terminologia – Cultura da “interioridade” – expressa, em parte, minha criação reflexiva como professora e pesquisadora, que deseja demarcar alguns aspectos presentes na formação destes professores [...] o sentido simbólico da “interioridade” evidencia os matizes de cada uma destas pessoas mobilizadas pelo conjunto de crenças, valores, conhecimentos e “energias”, que aos poucos foram colorindo o expectro de diálogos e contextos de seus si-mesmos. (PERES, 1991. p. 118-119)

### **Ideias seguintes... como fui tecendo-as**

No decurso do meu trajeto como pesquisadora, venho “insistindo” no aprofundamento desta temática, mesmo com todas adversidades e entraves suscitados em função do seu caráter nada hegemônico. Sente-se ausência de problematizações referentes à função social e psíquica da imaginação e do imaginário humano em eventos importantes da área, como a ANPED, por exemplo. No entanto, observa-se que as pesquisas desenvolvidas no campo das (auto)biografias têm aberto espaços para outras leituras e possibilidades de interpretação. Portanto, um *loucus* importante é este: os Congressos Internacionais sobre Histórias de Vida e Pesquisa (Auto)Biográficas (CIPAs), com início no Rio Grande do Sul e com edições posteriores em outras universidades brasileiras, retornando agora, nos seus 10 anos, para sua origem.

Minha defesa às relações entre as abordagens dos estudos do Imaginário e as Histórias de vida pela via das narrativas (auto)biográficas refere-se ao fato de que a captura dos traços mítico-simbólicos poderão trazer novos focos luminosos para o campo de ambos os espaços.

O caso apresentado refere-se aos processos fundadores do imaginário dos estudantes de pós-graduação, interpretados a partir dos seus memoriais e capítulos iniciais de suas teses. Julgo que este campo empírico fora extremamente rico para o aprofundamento do conceito de matriciamento e suas relações

com o projeto (auto)formativo existencial, na relação direta com a cultura da interioridade

Nesse sentido, adotei ideias de Araújo (1997; 2003; 2009a 2009b, 2010) no que tange ao imaginário Educacional e às metáforas como possibilidade de leitura, a partir da hermenêutica simbólica das escritas (auto)biográficas.

Como é corrente na literatura da área, os estudos e pesquisas no campo do Imaginário resgatam elementos excluídos da ciência por muitos séculos. Dentre eles, citamos a imaginação e o mito como parte do reservatório da cultura humana. A via de acesso à verdade sempre fora aquela que partia da experiência dos fatos ou, melhor ainda, das certezas da lógica binária que propõe dois caminhos: o absolutamente verdadeiro, ou o absolutamente falso, excluindo qualquer terceira solução possível. De acordo com Durand (2001, p. 10)

É tão evidente que, se o dado da percepção ou da conclusão de um raciocínio só permite proposições “verdadeiras”, a imagem - que não pode se reduzir a um argumento formal “verdadeiro” ou “falso” - é desvalorizada como incerta e ambígua, porque não podemos concluir, a partir de sua percepção (sua visão), uma única proposição formal “verdadeira” ou “falsa” [...] **A imagem pode se abrir infinitamente a uma descrição, a uma inesgotável contemplação.** Ela não pode se bloquear no enunciado claro de um silogismo. Ela propõe “um real velado”, ao passo que a lógica aristotélica exige “clareza e distinção”. (grifos meus)

O grifo na citação quer denotar que a imagem, nos estudos que seguimos, não quer reportar-se a uma figura estática, mas, conforme nossa concepção, a uma forma de conhecimento e comunicação social, incluindo as narrativas.

O estudo ora em pauta buscará mostrar onde estão os traços míticos nos trajetos de (auto)formação via a escrita (auto)biográfica dos alunos da pós-graduação. Ou seja, na escrita pode-se observar um forte viés simbólico capaz de mostrar a força diretiva dos reservatórios coletivos que de algum modo vem impulsionando suas pesquisas.

Nesses movimentos investigatórios e reflexivos, com base nos apontamentos citados, podemos abrir outras possibilidades para

problematizar as histórias de vida em formação. Os estudos focados no Imaginário têm contribuído, sobremaneira, para as pesquisas no campo da educação, pois trazem importantes contribuições para a leitura semântica dos fenômenos contemporâneos.

Na educação, em especial, esses estudos podem revelar a riqueza das metáforas que orientam os processos (auto)formativos de cada sujeito em particular. Isso em consonância com o trajeto antropológico da humanidade que na incessante troca entre as pulsões subjetivas/objetivas vai demarcando o reservatório da representação humana.

Com isso, ressalta-se que a objetivação do “vivido” é decorrente das intimações do meio (cósmico, social/cultural e psíquico), muitas vezes, driblada pela equilibração da imaginação que re-cria o mundo percebido, assimilado e acomodado. Por certo, tais acomodações (na esteira piagetiana), como modo de objetivação do vivido, acontecem através de uma “capilarização insidiosa” (MAFFESOLI, 1984, p. 121), que, por sua vez, em confronto com uma das instâncias psíquicas psicanalíticas, traz à luz a importância da “Tópica diagramática do social” preconizada por Gilbert Durand. Nela ele estabelece algumas correlações com as três instâncias psíquicas propostas por Freud – id, ego e superego. Durand (1996) defende que no “trajeto antropológico”, há duas instâncias: uma superficial, “educada” e outra, profunda, denominada “inconsciente específico”. A instância superficial corresponde ao superego e ao ego na teoria freudiana e o “inconsciente específico”, ao id -- o que Jung denomina “inconsciente coletivo”.

Nesse sentido, o imaginário, para o autor, refere-se a um conjunto formado por imagens constituídas pelo “inconsciente específico” -- que corresponde ao id e também ao ego e, também, pela parte “educada” (instância superficial), que corresponde ao superego da sociedade. Na instância profunda, denominada “inconsciente específico”, são “guardadas” as imagens simbólicas e os esquemas arquetípicos que produzem as imagens arquetípicas.

Portanto, quando se pesquisa a (auto)biografia de mãos dadas com o imaginário, urge que qualquer tentativa de interpretação pressuponha um trabalho de apropriação e aprofundamento, afim de problematizar, por um lado, o imaginário como reservatório antropológico da humanidade, por outro, a imaginação como possibilidade de re-invenção de si. Isso, para tentar perceber os contornos trazidos pela escrita como molas propulsoras das ações mais explícitas que, posteriormente, poderão nos levar ao encontro com o que está no plano patente. Ou seja, as polarizações míticas como potência arquetípica constituem-se em fermento para o imaginário o qual “direciona” o processo da autoformação humana. Invariavelmente, na escrita acadêmica a (auto)biografia está presente, mesmo no plano patente. Nesse sentido, os temas míticos e arquetípicos estão ancorados, patente ou latentemente, nas ações de cada sujeito singular. Estamos nos referindo, então, às forças atemporais, cuja função poderá ser a de apontar para o fato de que coexistem na singularidade humana o individual e o coletivo que nos permitem conviver com a aleatoriedade do fundo arcaico de sentido (fundador do imaginário) a que estamos e sempre estivemos submetidos.

Pelo exposto, penso que a essência do objeto da educação (no amplo sentido) seja não somente constituir-se em um meio de intimação, mas, principalmente, de ajudar a vivificar o destino do sujeito em processo de apreensão do mundo para dentro de si mesmo. Sobretudo, a educação deveria estimular a tomada de consciência no sentido de como o sujeito deseja e pensa estar se formando? E, ainda, o que está fazendo com o que tem em sua bagagem? Em se tratando de pesquisa, Josso (2004) traz a ideia da pesquisa-formação. Isso por acreditar que o refazimento do seu percurso ao longo da sua formação, o sujeito em processo fortalece o devir autoformador, proposto por Marie Christine Josso (2004; 2010). Ou ainda, como preconiza Silvestre (2003, p.654): “Num mundo em cosmogénese, biogénese, antropogénese, em ‘cristogénese’, ‘teogénese’, nada é... tudo está em permanente devir...” (sic). Seguindo as ideias do autor, no decurso da temporalidade cosmogênica, biogênica e antropogênica, há que se apostar na dimensão futurante. Portanto, pode-se pensar

o matriciamento como uma potencialidade arquetípica, o que significa dizer: o matriciamento tem em si um embrião com traços míticos-simbólicos no orbe das intimações coletivas. No entanto, nunca como um caminho definido *a priori*, mas como um potencial em devir, porque ter um único sentido seria imobilizador.

As potencialidades simbólicas subsumidas nos matriciamentos como imagens fundadoras das escolhas pessoais e profissionais, desde que decifradas podem mostrar que as futuras ações dependem da cadeia das imagens que trazemos conosco como um complexo conectado entre si, “lembmando que a produção individual soma-se à representação do Imaginário enquanto ‘capital cultural humano’”. (PERES, 1999, p.37) Ainda, o conceito de matriciamento, inicialmente, por mim aplicado ao campo da formação docente, mostrara que tal processo tem início muito antes da escolha profissional. Ou seja, nos primórdios da escolarização, através de interações com os outros e o mundo, constituindo-se em matrizes potenciais que podem encaminhar o percurso profissional docente (PERES, 1999). Daí a formação de uma cultura da interioridade, que no estudo realizado no estágio pós-doutoral se amplia para incorporar o mundo ancestral e coletivo com âncora nos traços míticos da história da humanidade em nós. Isso para pensar uma cultura que tem na sua base um ver ativo que interpreta o mundo vendo. Mundo que por um lado está preso ao que Jung chamou de “inconsciente coletivo” (responsável pelas imagens produzidas na psique como parte da estrutura do imaginário humano); por outro, re-criando-o através da produção de roupagens atualizadas numa dada cultura e num dado meio em direção às ações futurantes do sujeito imaginante, o qual projeta e antecipa o que ainda não é, mas não abandona a âncora do atemporal.

Na obra *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Durand (1989) construiu uma sistematização classificatória da dinâmica estrutural das imagens simbólicas que coabitam o Imaginário humano, propondo uma teoria que leva em conta con-

figurações constelares dessas imagens a partir de arquétipos (símbolos universais). Apoiado nessa ideia construiu o “método crítico do mito”, a mitodologia, que envolve duas formas de análise: a mitocrítica e a mitanálise.

Esse trabalho analítico de Durand está mais próximo à psicocrítica de Charles Mauron (1962)<sup>65</sup>, o qual construiu este método - a psicocrítica - com o intuito de fazer uma garimpagem das metáforas obsessivas por meio de grupos de imagens que se repetiam na vida singular. Para tal feito, Mauron se apoiou em trabalhos psicanalíticos que aprofundaram os estudos voltados às obras de Arte. Desse modo, o autor sistematizou suas ideias na obra citada (roda pé nº1) com o objetivo de mostrar como se chega ao mito pessoal.

O método, portanto, é baseado na leitura estrutural que se utiliza de textos de vários autores. Sua sistemática é divida em quatro etapas: a) a prática das sobreposições, que possibilita a estruturação da obra em torno de redes de associações; b) a descoberta de figuras e de situações dramáticas ligadas à produção de fantasias; c) o mito pessoal, sua gênese e sua evolução, que simboliza a personalidade inconsciente e sua história; e d) o estudo dos dados biográficos que servem de verificação à interpretação.

A partir dessa obra, Durand em 1970 constrói a noção de mitocrítica para dar sentido ao emprego de um método de Crítica literária (ou artística), em sentido restrito ou amplo. Ressalva-se que a **mitocrítica requer um texto cultural**, o qual, entendido no seu sentido mais amplo, pode ser oral ou escrito, no entanto, deve ter raízes culturais. Já a psicocrítica pode prescindir do texto escrito, o que significa dizer que pode ter como objeto de análise diferentes fontes de linguagem que visem a busca das metáforas obsessivas para chegar ao mito pessoal.

Dito isso, tratarei a seguir dos porquês destas conjunções teóricas que gravitam em torno dos conteúdos mítico-simbólicos

---

65 *Des Méthaphores Obsédantes au Mythe Personnel: Introduction à la Psychocréditique*, Paris: 1962

para pensar as (auto)biografias de estudantes de pós-graduação como matrizes de suas pesquisas.

### **Os porquês e os quês?**

Em diferentes *locus*, pesquisadores me questionam sobre o porquê do viés que venho traçando ao longo destes anos de pesquisa ou mesmo sobre a “utilidade” desses estudos para a Educação; sobre sua validade e prova; sobre sua contribuição efetiva para o campo no qual atuo, enfim... e, mais recentemente, num debate acadêmico com alguém que é mestre nesta área, fui chamada à atenção sobre os perigos e armadilhas que nos colocamos ao adentrar em campos tão profundos, e até herméticos, quando invariavelmente não conseguimos dar conta de todas as provas hermenêuticas que o estudo exige. A todas essas provocações tento ensaiar a “melhor” resposta. Qual seja: penso que todo pesquisador deva estar ciente dos limites que enfrenta frente à enorme gama de conhecimento já produzido sobre determinado assunto. No caso dos estudos do imaginário, em especial, agrega-se a isto a desvalorização a que foi submetido juntamente com a faculdade da imaginação. Por um lado, a faculdade da imaginação fora chamada por Nicolas Malebranche como “a louca da casa”, por outro, fora valorizada quando Willian Shakespeare disse que “o louco, o amoroso e o poeta estão recheados de imaginação”. Essas duas posições ajudam na minha resposta para mostrar que cada ponto de vista observa e vê aquilo que acredita como verdade ou aquele ponto que pode ver mediado pela cultura, pela temporalidade e pela própria história de quem vê. Ainda sobre os porquês, devo dizer que o intuito deste trabalho não é aligeirar, banalizar e puerilizar os estudos do imaginário em consonância com as (auto)biografias, tampouco poderei tecer e dar conta de todos os argumentos das importantes contribuições dos que me prescederam neste assunto, a exemplo de Ernst Cassirer, Carl Gustav Jung, Mircea Eliade, Gaston Bachelard, Gilbert Durand, Joseph Campbell somente para citar as matrizes fundadoras da hermenêu-

tica instaurativa e da tentativa de remitologização da ciência. Ressalto, sim, que meu intuito é trazer à luz tais reflexões para **com a e na** Educação pensar “o mundo da vida”<sup>66</sup> frente os fenômenos humanos; tentar “traduzir” (no sentido de tornar compreensível) algumas dessas contribuições para operar **com o/no** campo da autoformação humana. Portanto, “o mundo da vida” está permeado por múltiplas camadas e dimensões e é nesse sentido que busco o apoio nos estudos do imaginário pelo viés mítico-simbólico, em que os traços míticos estão em consonância com os arquétipos. Em síntese, a resposta mais simples (sem querer ser redutora) é que eu defendo a premissa de que um “mundo subterrâneo” nos coabita e influencia nossos saberes e fazeres (PERES, 1999). Nele estão os fomentos do Imaginário Cultural do Ser-humano prenhe de símbolos e de significações, os quais alimentam os processos vividos em constante troca com o meio onde está inserido o sujeito concreto.

Na tentativa de fechar **este porquê inicial**, devo dizer que trabalhos acadêmicos que têm a história de vida como objeto de pesquisa (mesmo que focados num determinado aspecto) com anteparo analítico do imaginário, penso que os seus achados poderão representar uma das “camadas da cebola”. Ou seja, quanto mais descascada mais partes se abrirão diante dos nossos olhos. Ressalto, por isso, que o argumento teórico acadêmico revela o que podemos abstrair do que vemos, analisamos e tematizamos e que, por certo, muito permanecerá desconhecido e inatingível.

Além disso, creio que os estudos sobre os traços míticos subsumidos nas escritas dos estudantes em pauta, como arquétipos propulsores de suas pesquisas, poderá encaminhar novos pontos de vista sobre as relações ancestrais que estão polarizadas nas relações entre os seres humanos e o mundo, ou o mundo e os seres humanos.

---

<sup>66</sup> *Mundo da vida* é um termo da filosofia ligado principalmente com a fenomenologia de Edmund Husserl e a interpretação sociológica de Jürgen Habermas como sendo a esfera privada na qual os sujeitos chegam a um entendimento sobre as outras esferas do sistema social através do processo comunicativo

No que se refere a **os quês**, esclareço alguns conceitos. Primeiro, os arquétipos polarizados nas histórias de vida e formação que emergem na escrita dos memoriais e primeiros capítulos das teses referem-se ao que Jung denominou de imagem primordial de caráter coletivo e potencialmente inato. Ele se referia aos arquétipos como zona matricial da idéia (JUNG, 2000). Nesse sentido, o arquétipo constitui o ponto de junção entre o imaginário (como reservatório) e os processos racionais. De difícil conceituação, o arquétipo é uma espécie de força pura do verbo, enquanto o símbolo designa a objetivação cultural visível do arquétipo sob a influência do meio físico ou cultural. Ou seja, o símbolo é uma representação que faz “aparecer” um sentido secreto. Ele é a “epifania de um mistério” (DURAND, 1988). Com isso, a captura do símbolo no fenômeno estudado acontece quando há redundância<sup>67</sup>.

Seguindo na esteira dos esclarecimentos conceituais, importa agora trazer um pouco do entendimento do mito na perspectiva na qual se insere este estudo. O mito reflete um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes*<sup>68</sup> que tende a se compor em relato. Um início de racionalização do semantismo arquetípico e simbólico. Durand (1979) diz que

[...] as imagens arquetípicas ou simbólicas não são mais suficientes a si próprias em seu dinamismo intrínseco, mas por um dinamismo extrínseco se ligam umas às outras sob forma de um relato. O mito aparece como um relato [...] colocando em cena personagens, cenários, objetos simbolicamente valorizados, segmentável em seqüências ou menores unidades semânticas (mitemas) no qual se investe obrigatoriamente uma crença (contrariamente a fabula ou ao conto) chamada ‘pregnância simbólica’ (p. 30)

67 Mais adiante mostrarei como operei nesta conjunção das pregnâncias simbólicas emergidas na escrita dos sujeitos estudados.

68 Em *Estruturas Antropológicas do Imaginário* Durand esclarece que Schème não pode ser traduzido por esquema. O dicionário Lalande estabelece claramente a diferença entre “schéma” e “schème”: o primeiro sendo materializável (em desenhos por exemplo), corresponde ao esquema em português, já o schème é totalmente abstrato e corresponde ao gesto.

Na esteira dessa ideia, os mitos foram criados para revelar os homens ao mundo e o mundo aos homens. Eles são vestígios que repousam em nós, assim como os pedaços de cerâmica e as pontas de flechas de um sítio arqueológico, adormecidos até serem evocados pelos rituais (CAMPBELL, 1990) ou mesmo por alguma intimação importante. Podemos citar, como exemplo, a escrita de um memorial ou de uma tese pela demanda que encerra, sobretudo, por mexer com estruturas arquetípicas, as quais quase sempre estão patentes, embora nebulosamente poderão se tornar latentes graças às trocas insessantes entre as pulsões subjetivas (leia-se desejos, motivações e impulsos para a ação) e as intimações objetivas, advindas do meio cósmico e social (leia-se tudo o que está fora do sujeito). Desse modo, cada sujeito vai ampliando seu repertório gerador das inter-relações tecidas ao longo do trajeto formativo que está em consonância com o trajeto antropológico, preconizado por Durand (1989; 1996)

Em *Campos do Imaginário* (1996, p. 65), o autor refere-se ao trajeto antropológico como um “reservatório concreto da representação humana em geral”, representação essa referente às diferentes facetas das vivências que vão constituindo o conjunto de valores e crenças de uma pessoa. Nesse sentido, nas *Estruturas Antropológicas...* (1989) o imaginário é o “lugar” onde se inscreve o trajeto antropológico, que resulta de uma “incessante troca que existe [...] entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, op.cit., p. 41). É nesse trajeto que repousa a dinâmica das imagens, dos símbolos e da formação humana (PERES, 1999), como um modo de ir sendo e expressando-se, bem como de representar as intimações do vivido.

Temos a seguir um diagrama que pode visibilizar o que estou tentando traduzir em palavras.



É importante ressaltar que ao estudar o imaginário uma das motivações de Durand fora a busca dos componentes fundamentais do psiquismo humano. Dentre os quais estavam as estruturas profundas arquetípicas, em que se ancoram as representações simbólicas e o pensamento. Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. Portanto, tais linguagens são os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo o progresso humano em pensamento e experiência é refinado por essa rede e a fortalece. O homem não pode mais confrontar-se com a realidade imediatamente; não pode vê-la, por assim dizer, frente a frente. (...) Envolveu-se de tal modo em formas linguísticas, imagens artísticas, símbolos míticos ou ritos religiosos que não consegue ver ou conhecer alguma coisa a não ser pela interposição desse meio artificial (CASSIRER, 1994, p.48). Nesse contexto, a linguagem mítica pode ser considerada como uma construção narrativa numa perspectiva linguística criadora (BACHELARD, 1978), capaz de dar vida aos mitos e amplificar a escrita de si.

No trabalho aqui apresentado busquei, como disse no inicio do texto, trazer à luz os repertórios de “traços míticos” (ARAÚJO, 2003) subsumidos nos saberes da experiência pessoal que os levaram à escolha profissional, pois fica dificil encontrar os mitos em estado puro. O desvelamento desses traços míticos, como um dos detonadores das escolhas dos objetos de pesquisa, foi capturado, nas fontes citadas, com o intuito de procurar explicitar o sentido oculto, a partir do sentido aparente. Ou seja, buscar no latente o que estava patente significa auscultar cuidadosamente e utilizar uma lupa para ampliar as imagens, pois “mesmo quando os traços míticos não são tão visíveis, eles estão lá, pela simples razão de que um mito não desaparece, apenas se esconde” (ARAÚJO& ARAÚJO, 2008, p. 72). Um esconderijo a espera de um paligenese (DURAND, 1996). Quer dizer, eles passam por diversos estágios para que aos poucos possam se aperfeiçoar e se depurar.

### **Das escritas à captura dos traços míticos**

No estudo desenvolvido no estágio pós-doutoral o procedimento usado foi o seguinte: extraí excertos, pregnantes simbolicamente, das fontes citadas, no sentido de auscultar e tentar encontrar os traços míticos que estavam ali subsumidos. Depois, analisei os matriciamentos apontados no memorial e sua relação com a escolha do objeto de estudo e pesquisa. Para, posteriormente, elencar os possíveis traços mítico-simbólicos como arquétipos que foram fomentando este trajeto (auto)formativo dos aprendizes de pesquisadores.

Para este simpósio escolhi dois estudantes dentre os cinco que fazem parte da minha pesquisa, usando o critério de tempo de orientação e por estar mais familiarizada com o processo de aprendizagem deles, uma vez que ambos estão ligados ao grupo de pesquisa desde o seu mestrado (tempo médio de oito anos). Isso quer dizer, ambos pertecem ao grupo de estudo desde 2002/2003, com encontros semanais sistemáticos. Ambos são do sexo masculino e são professores do Ensino Técnico, nível

médio e especialização. Outra característica comum é que os dois são da área da arte e do design e em seus mestrados trabalharam questões que corroboraram para melhorar sua atuação como professores na área do design, com uma guinada no doutorado.

A seguir trago fragmentos dos dois sujeitos escolhidos, mostrando: a) ideias importantes que chamei de atividades matriciais; b) relações entre o sujeito e a escolha do seu objeto de; c) as polarizações dos traços mítico-simbólicos que estão subsumidos na história escrita pelos dois sujeitos pesquisados.

Antes de apresentar o material e sua análise, explico o que vêm a ser atividades matriciais. Elas podem ser a objetivação dos matriciamentos, embora se refiram, especificamente, àquelas atividades que de algum modo foram pontuadas como importantes no trajeto dos sujeitos, bem como àquelas que parecem estar presentificadas na escolha do objeto de pesquisa. O que significa que tais atividades foram fundadoras do projeto profissional futuro, neste caso, em especial, a escolha do objeto de pesquisa.

Descrevo, a seguir, uma espécie de conto<sup>69</sup>, a partir da composição de fragmentos interpretados pela pesquisadora nos textos dos dois estudantes. Nele juntarei as atividades matriciais com as escolhas dos objetos de pesquisa (do doutoramento), os quais vêm mostrar um padrão arquetípico. A vida de cada pessoa segue um padrão que, do ponto de vista da psicologia analítica, representa o “mito” ou perfil arquetípico dos eventos internos e externos da sua própria biografia. (VON FRANZ, 1997, p. 5)

### O Conto de AVA...

---

69 Para estes contos usarei outro tipo de letra (Tempus Sans ITC) para diferenciar das citações e, assim, dar um estatuto diferenciado para a narrativa em forma de conto.

AVA fora iniciado no mundo por uma mãe nordestina que tinha encanto pela música e nela nutria uma espécie de pedagogia que norteou a educação dos oito filhos. Certa vez deu a cada um deles um instrumento musical para que todos começassem a experimentar suas potencialidades. Ela tinha como prática pedagógica as formas circulares, pois gostava de reuní-los em roda para alimentá-los e também para que juntos aprendessem a tocar os instrumentos musicais que haviam ganhado. Tal atividade foi nutrindo em AVA, desde pequeno, um grande interesse pela arte e pela música. Cresceu, começou a tocar violão... Mudou-se da cidade natal para Pelotas para fazer arquitetura, mas sempre teve a música como inspiração, motivo de festa e de encontro. Busca na criação e na invenção uma possibilidade de dar passagem à "criatividade no ensinar, no ofício de ser professor". Sua tônica sempre forçou a união entre a razão e a emoção, culminando num trabalho que busca incessante pela melhor solução. O tempo foi passando... Tornou-se arquiteto... Veio o casamento, duas filhas, o trabalho, depois a profissão professor, mas nunca se separou do violão e das suas músicas. Nesse tempo foi sentindo necessidade de aprofundamento nos estudos, buscou o mestrado e, logo em seguida, o doutorado. A tônica dos seus estudos foi versando em torno da imaginação, como a arte de reinventar o real... No doutorado, em especial, sua pesquisa versou sobre a simbólica do espaço escolar, cuja pergunta de base forçou: "como o espaço escolar nos fala?"

O que pode se depreender do conto de AVA é que as referidas atividades matriciais podem ter corroborado para as escolhas no decurso do seu trajeto profissional e, neste caso, nas suas escolhas como aprendiz de pesquisador. Temos, como exemplo, a opção pela arquitetura e pela docência onde atua como formador de técnicos em designers de móveis, incluindo aqui a música como companheira desde a infância. Nesse sentido, tanto na atividade profissional como na pesquisa percebe-se uma forte tendência pela busca da "melhor forma", nas quais

sempre estiveram presentes razão e imaginação como propulsoras da sua ação. Seguindo esse raciocínio, percebe-se um forte traço mítico simbólico apolíneo na história narrada por AVA. Isso por ter como busca a beleza, a perfeição, a harmonia e, sobretudo, o equilíbrio entre a razão e a arte.

Além disso, Apolo era o iniciador dos jovens no mundo dos adultos, embora estivesse ligado à natureza, às ervas e aos rebanhos. Dentre outros aspectos, fora representado inúmeras vezes, desde a Antiguidade até o presente, geralmente como um homem jovem, nu e imberbe, no auge de seu vigor, às vezes com um manto, um arco e uma aljava de flechas, ou uma lira, e com algum de seus animais simbólicos, como a serpente, o corvo ou o grifo, ia tecendo suas possibilidades para reinar. Seu mito tem sido trabalhado ao longo dos séculos por filósofos, artistas e outros intelectuais para a interpretação e ilustração de uma variedade de aspectos da vida humana, da sociedade e de fenômenos da natureza. Até os dias de hoje sua imagem continua presente de uma grande variedade de formas.

Ao me referir a esses aspectos, claro está que estou falando de polarizações simbólicas que, segundo a abordagem junguiana, quer apontar para “um significado que transcende todos os específicos e inclui muitos opositos aparentes (como, por exemplo, a Esfinge, a Cruz, etc)” (NICHOLS, 1995, p. 23).

O que ainda podemos perceber é que no conto autobiográfico de AVA há um simbolismo alquímico que foi orientando as escolhas e as atividades laborais; que mostra quais conteúdos, com novas roupagens, expressam-se para alcançar novas possibilidades de experiência psíquica e, consequentemente, expandindo-se ao nível social e formador de outros profissionais. Isso visto que o intuito de AVA parece ser o de melhorar o seu entorno, a partir do seu conhecimento.

Podemos, ainda, buscar os traços míticos via os isomorfismos entre as pregnâncias simbólicas do conto com as cartas do tarô, a exemplo do que Sallie Nichols fez ao relacionar a teoria de Jung com a jornada arquetípica do Tarô, afim de mostrar o trajeto empreendido pelo ser humano, rumo a individuação.

Dessa forma, encontra-se uma forte relação entre a escrita de AVA com a carta número sete – o carro – cujo arquétipo é o retorno para a casa.



A palavra “carro” traz à mente muitas associações. Talvez valha a pena fazer aqui uma pausa momentânea a fim de explorar algumas das suas. Você pensa em Ben Hur e na vitória? Ou em Alexandre e no domínio do mundo? Ou imagina Apolo, o deus do Sol, cujo carro ainda comanda os céus? Talvez lhe acuda a lembrança do desventurado Fáeton, filho de Apolo, que se apossou prematuramente das rédeas do poder e foi atingido pelo raio de Zeus. Todas essas associações pertencem a esta carta, pois o carro é um veículo de poder e conquista, em que o herói pode viajar pela vida a fim de explorar suas potencialidades e pôr à prova suas limitações (NICHOLS, 1995, p. 147)

Seguindo a ideia do arquétipo da conquista de Apolo e da simbólica do carro, podemos inferir que toda jornada oferece inúmeras oportunidades de novas percepções e também nos expõe ao risco da desorientação. O fato de AVA ter desde cedo

buscado a conquista e, depois, na juventude ter ido sozinho para uma terra estranha, sem o apoio da família, dos vizinhos ou dos amigos, cria possibilidade para que a jornada do herói se vivifique descobrindo quem realmente é ou se perca – o que não foi o caso. Estando ou não consciente da conexão entre a jornada interior e a exterior, o jovem sai em busca de seus projetos de vida para alcançar o valor que brilha mais do que o simples ouro mundano, cujos matrícios estão ancorados na casa.

De algum modo, pode-se ver que a carta do carro denota a polarização de retorno para casa. Todas as histórias, lendas e mitos a respeito da conquista do mundo desconhecido, levada a cabo por Alexandre, ligam-no ao triunfo do herói sobre o misterioso mundo interior. Da mesma forma que a longa viagem de Ulisses de regresso à casa tornou-se um paradigma da jornada da autoformação, uma vez que finalmente o leva de volta ao centro a que de fato pertence, após muitas provações e confrontações com tudo o que é estranho: humanos, monstros, deuses e gigantes. O levar para casa tem muitas facetas que não podem ser lidas “ao pé da letra”, isso porque o arquétipo do carro tem poderes celestiais que fazem dele um carregador ideal para a jornada rumo à individuação. Não seria essa polarização arquétipica o motor da busca de AVA como obra (JOSSO, 2004) que culminou nos projetos realizados no seu trabalho e, sobretudo, na sua pesquisa que sutilemente quis adentrar na intimidade da simbólica do espaço (escolar) para ver o como ele falava?

Talvez esta carta do Tarô pretenda mostrar-nos que esse carro é um veículo de poder e conquista, no qual o herói pode viajar pela vida a fim de explorar suas potencialidades e pôr à prova suas limitações. “Sua primeira associação com este carro talvez lhe tenha vindo do inconsciente numa frase musical familiar: “Swing low, sweet Chariot, comiri for to carry me home...” (Balance baixo, doce carro, que vem para levar-me para casa). Isso também cabe aqui pois, num sentido psicológico, o carro se destina a “levar-nos para casa” (NICHOLS, 1995, p. 147). Finalmente, o carro parece simbolizar, com propriedade, o poder transportante da psique como um processo entre a saída de casa para o mundo e o seu eterno retorno a ela, uma

vez que nela estão os matriciamentos embrionários do trajeto em devir. Mas, lembramos que a essência desse arquétipo é o movimento. O trajeto frente à vida como busca e obra (JOSSO, op. cit) se assemelha à paisagem externa que no percurso passa por nós. E diante do olho interior, motor das imagens acomodadas, sucede-se o trajeto alimentado pelas imagens-lembranças defendidas por Gaston Bachelard (1998)

### O conto de IPM

IPM, filho temporão de uma família de quatro filhos. Quando nasceu, mãe e pai estavam numa faixa etária na casa dos 40. Talvez, por isso, tenha sido educado como se fosse uma peça de arte, que por sua vez era bela e frágil. Tinha no avô materno a referência da beleza das coisas simples da natureza que poderiam se transformar em objetos animados e artísticos. Percebendo seu interesse, o avô lhe ensinou a cultivar o olhar para as sutilezas das coisas... Mais do que através de materialidades estas aprendizagens foram tatuando IPM. Ele diz ter a sensibilidade do avô que era capaz de se encantar com uma pedrinha, um galho de uma árvore, uma concha... Falar sobre eles, e ver o que ninguém via naquilo. Dele guarda a imagem de uma pessoa sensível aos valores visuais e estéticos, o que podia ser percebido na casa onde morava. "O palacete", como seu pai chamava, ao se referir à casa dos seus avôs, cuja construção datava dos anos 40. Mobiliada e decorada com inúmeros objetos, quadros interessantes... Muitos trazidos das viagens que faziam. Era um lugar muito rico em detalhes, o que despertava a sua atenção, mesmo quando tinha tenra idade... Assim diz IPM "a Vô era diferente... Se descuidasse, as pedrinhas, as conchinhas que o meu avô trazia para mim das viagens, escondidas dentro dos sapatos, iam parar no lixo". Assim, o menino cresceu... Cresceu, então, num meio protegido, subsidiado pelo melhor ponto de vista daqueles que estavam por perto... Desde muito cedo diz ter tendência para os processos criativos sempre sob a influência

do avô. O menino tornou-se adulto! Quando chega a época de cursar a Universidade, opta pelas ciências exatas. Buscaria certezas mais factíveis do que aquilo que as pedrinhas do avô lhes assopraram nos ouvidos? Acontece que depois de formado nesta área os caminhos da vida lhe chamam para atuar na área do design e marketing. Começam aí novos rumos... Depois se torna professor... Busca no mestraço os repertórios da memória e a relação do design com a cultura e o ensino. No doutorado, volta-se à temporalidade simbólica presente no trajeto de uma professora que a exemplo do seu avô é capaz de encontrar possibilidades para tornar-se a professora que hoje é.

Estaremos diante de um traço mítico hermesiano sob a polarização do arquétipo de Hermes? Hermes que era o deus mensageiro, dos pesos e medidas, dos pastores, dos oradores, dos poetas, do atletismo, do comércio, das estradas e viagens e das invenções. Era considerado, na Grécia Antiga, o patrono dos diplomatas, dos comerciantes, dos astrônomos e da ginástica. O mensageiro dos deuses e pacificador dos eruditos, dos intérpretes, dos cozinheiros e dos alquimistas.

A diplomacia é um aspecto que podemos encontrar em IPM no trato com as pessoas, em especial no seu estudo. Essa diplomacia pode se traduzir como a tarefa de negociar e manter relações interpessoais com o objetivo de concluir um acordo ou eufemizar uma situação. Sensível às coisas da natureza, IPM está sempre em busca de unir matéria e espírito, para dar lugar à estética da existência. Mais um isomorfismo com o traço mítico hermesiano, o qual detinha a imagem do anthropos (homem divino cósmico), conhecido pelos gnósticos como espírito divino que permeava toda a natureza, símbolo da união da matéria espiritualmente viva e fisicamente morta.

No segmento dessas ideias é possível dizer que foi por isso e para isso que pesquisou Durand – para mostrar a plurivocidade das imagens atemporais e o fundo arcaico que vive em cada estrutura antropológica humana. “A pluralidade é constitutiva do sujeito humano – que ele seja rejeição, lamento do passado,

projeto de futuro ou trajeto presente – de que a dualidade, „tigresa”, é o paradigma mais simples” (DURAND, 1979, p.9-10).

Como fiz na história de AVA, percebo em IPM o traço mítico relacionado a uma carta do Tarô, a de número um – **o mago** – cujo arquétipo refere-se ao criador e embusteiro.

O que isso pode nos dizer na história em questão? Seguindo as ideias das premissas junguianas, pode-se perceber que o mago nos ajuda a compreender que o universo físico não resulta do poder original da vida atuando sobre a matéria, resulta antes do poder da vida atuando sobre si mesma. Assim como o olhar do avô de IPM que transformava pedras em arte. Sensibilidade herdada por ele, segundo suas próprias palavras... Fora de si mesmo o poder uno constrói todas as formas, toda a força e miríades de estruturas. No princípio, com as narrativas míticas, acreditava-se que só os deuses ou os seus representantes terrestres, os padres, tinham tal poder mágico. Uma dessas figuras foi Hermes Trimegisto, figura mítica associada ao deus egípcio Tot e ao deus grego Hermes.



A varinha do Mago, como a batuta de um condutor de orquestra, é um instrumento destinado a concentrar e dirigir a energia. A energia necessita de direção. **Somente com a cooperação consciente do homem é que ela pode ser afeiçoada para uso humano.** O maestro no pódio usa a batuta para coordenar e modular as energias dos músicos,

tirando, de um som, aliás, caótico, um modelo harmonioso e rítmico. Assim parece que o maestro do Tarô está em vias de orquestrar as energias dos objetos que tem diante de si. Segura a varinha com a mão esquerda, indicando que o seu poder não é o resultado do intelecto e do treinamento, mas um dom natural e inconsciente. (NICHOLS, 1995, p. 63) (grifos meus)

Somente o uso consciente e “afinado” entre aquele que manuseia e o objeto manuseado, poderá resultar num bom resultado. Aspecto muito relevante no modo como IPM vem conduzindo sua pesquisa... Cheio de sutilezas, cuidados que por muitas vezes podem se tornar uma armadilha, pois de acordo com os grifos acima, é preciso aprender a usar a varinha para que ela se afeiçoe ao maestro do ofício. Ou seja, é preciso libertar o “espirito escondido ou aprisionado na matéria” (op. cit, p. 65). Cuidar, no sentido de zelar, com o arquétipo subsumido no mago, que a um só tempo pode ser o criador e também o embusteiro. Este é o trabalho dos alquimistas diante da sua substância transformadora. A mão é essencial para todas as mágicas e simboliza o poder do homem de domar e afeiçoar a natureza conscientemente. Mais do que isso, de canalizar-lhe as energias para um emprego criativo. A mão do Mago cria a ilusão mais depressa do que a nossa mente pensante é capaz de segui-la e, por conseguinte, é mais rápida que o olho. Isso porque ela é também mais célere, no sentido de “mais viva”, do que o intelecto laborioso do homem. Como o fazer de IPM, cuja mão parece ter uma inteligência própria. No entanto, as polarizações energéticas do talento do Mago são para o milagre e para o engano.

Psicologicamente falando, é através da interação entre a consciência humana e os primitivos arquétipos inconscientes que o inconsciente se move na direção da luz e a qualidade da própria consciência humana evolue lentamente na direção da percepção ampliada. Estamos chegando cada vez mais a compreender que a psique humana, como o corpo humano, não é estática; que ambos, assim como nós mesmos, são (à semelhança de todos os fenômenos naturais) processos em evolução. Já não tendemos a pintar a Criação como um

momento fixo quando o Criador “fez” isto ou “disse” aquilo para todo o sempre. (NICHOLS, op. cit, p. 66)

Talvez o grande ensinamento deste traço mítico seja o de equilibrar esta polarização para ir em direção ao que é essencial, pois tanto a simbólica de Hermes quanto a do Mago nos remetem ao deus mensageiro dos pesos, das medidas e das invenções.

### **Esclarecimentos finais**

No inicio deste texto havia explicitado que a análise da escrita dos dois sujeitos se assemelharia à psicocrítica de Charles Mauron, com o intuito de fazer uma garimpagem dos grupos de imagens que se repetiam. Portanto, busquei inspiração neste método de origem psicanalítica para visibilizar a estrutura de temas simbólicos, aqui entendidos como traços mítico-simbólicos presentes na escrita dos dois estudantes. Originalmente, o método volta-se à crítica literária, com o intuito de perceber a frequência das estruturas de temas prediletos, presentes na obra, que formam a personalidade íntima do autor. Ressalta-se que a psicanálise surge com o questionamento, através da prática analítica, da fala e do discurso. Porém, antes da psicanálise, a literatura já colocava o discurso em tensão ou, nos dizeres de Roland Barthes (2007, p.16), a literatura é um “(...) logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem (...).” A relação necessária entre o estudo da psicanálise e o estudo da linguagem fez com que aquela, já nos seus primeiros passos, recorresse ao material literário.

Obviamente, não foi esse o intuito do texto aqui apresentado, mas sim o de mostrar que é possível tecer outras leituras no campo da educação para problematizar as questões das histórias de vida em formação à luz dos repertórios advindos dos traços míticos e arquetípicos; bem como, mostrar que os escritos autobiográficos na linha das histórias de vida em formação, propostos por Marie-Christine Joso (2004;

2010), apresentam forte potencial para teorizar e trazer à luz os matriciamentos do trajeto (auto)formativo pessoais/profissionais, a partir dos referenciais do imaginário.

Importa dizer que, com base nesses dois casos em estudo, a formação profissional, como um dos detonadores das escolhas dos objetos de pesquisas, tem como matriciamento fundador forças arquetípicas latentes para levar os sujeitos a pesquisar o que pesquisam.

A jornada exterior não é apenas um símbolo da jornada interior, mas também pode ser um veículo para o nosso autoconhecimento rumo a autoformação. E, neste trabalho, em específico, defendo que a escrita do tipo (auto)biográfica pode ser um motor para adentrar nesse trajeto como uma jornada rumo ao autoconhecimento. Sobretudo, tomar consciência de que forças temporais e atemporais vivem em nós. Elas advêm das intimações da nossa história de vida datada, localizada e, também, das potencialidades subsumidas nas imagens coletivas que, de algum modo, vivem em nós como representações de forças simbólicas, as quais formam a vida singular e coletiva na tecelagem dos nossos saberes e fazeres. Especificamente, no caso deste estudo, como forças que nos levam a pesquisar o que pesquisamos. Elas são probabilidades predispostas a se manifestar na experiência concreta, como um modo de ordenar ou organizar as representações em determinados “padrões” psicológicos. Muito comum que o patente venha a tornar-se latente e aparente, por exemplo, no momento da escrita de uma tese. Não por acaso este acaba sendo um momento de grandes conflitos no trajeto de formação dos sujeitos que estão submetidos a esta intimação.

Toda jornada humana oferece inúmeras oportunidades para que o indivíduo reoriente sua percepção, embora também nos exponha ao risco da desorientação. Tanto na história de vida de AVA quanto na história de IPM percebe-se aquilo que Durand preconizou na Teoria Geral do Imaginário, defendendo a integração entre razão e imaginário. Ressaltada por Teixeira & Araújo (2011), quando dizem que “nas histórias e nas vidas humanas, mostrando assim a existência de uma integração

entre o imaginário e a razão, separados no pensamento clássico ocidental” (p. 17). Daí que ressurgem os mitos como forças motrizes simbólicas e cosmológicas para interpretar e conversar com as histórias de vida.

Além disso, Durand expressa em suas obras que a motivação subsumida em estudar o imaginário está em encontrar os componentes fundamentais [fundantes] do psiquismo humano nas suas raízes estruturais arquetípicas. Isso porque na sua Teoria Geral do Imaginário tais estruturas estão ancoradas nas representações simbólicas, portanto, o autor estudou o homem como produtor de imagens, aquelas que o estruturam e suas variações.

Com isso, penso ter aprofundado, um pouco mais, o conceito de cultura da interioridade que se corporifica através dos matriciamentos, na medida em que tudo o que é extramundano se converte em realidades imediatas; o fundamento das coisas, a fixação de qualquer objetivo e mesmo o significado final das coisas não têm fundamento, exclusivamente, sobre a pretensa realidade das ações objetivadas. Sob a influência do materialismo científico, tudo o que não podia ser visto nem apalpado com as mãos foi posto em dúvida, ou pior, ridicularizado, porque suspeito de metafísica. Só era “científico” e, por conseguinte, aceito como verdadeiro, o que era reconhecidamente material ou podia ser deduzido a partir de causas acessíveis aos sentidos.

Há uma passagem em uma das obras de Jung (2000) que elucida melhor o que estou dizendo.

Em sua compreensão mais profunda, a Psicologia é autoconhecimento. Mas como este último não pode ser fotografado, calculado, contado, pesado e medido, é anticientífico. Mas, o homem psíquico, ainda bastante desconhecido, que se ocupa com a ciência é também “anticientífico” e, por isso, não é digno de posterior investigação? Se o mito não caracteriza o homem psíquico, então seria preciso negar o ninho ao pardal e o canto ao rouxinol. Temos motivos suficientes para admitir que o homem em geral tem uma profunda aversão ao conhecer alguma coisa a mais sobre si mesmo, e que é aí que se encontra a verdadeira causa de não haver avanço e melhoramento interior, ao contrário do progresso exterior (p.4) (grifos do autor)

Essa reflexão rumo à compreensão sobre si-mesmo é caminho natural *par excellence*, e sua força se revela na maneira como a cultura do ser humano se afirma em face da natureza. Os processos subjetivos, em si, não são criativos, mas aos poucos se constituem numa organização estável. Nem mesmo o instinto de reflexão foge a essa regra, porque o fato de produzir a consciência em si ainda não é um ato criativo, mas, em certas circunstâncias, pode tornar-se um processo automático. O que desejo afirmar com isso é que a escrita dos doutorandos evidencia não somente os matriciamentos na esteira destas rationalidades simbólicas, mas também a possibilidade de sua apropriação para perceber o modo como estão realizando o seu trajeto arquetípico formativo.

Penso que os percursos e as permanências das mudanças mitogências do trajeto antropológico subsumido na viagem iniciática rumo ao autoconhecimento humano (que vem a ser o ápice da autoformação) resultam das trocas incessantes entre o psíquico, o social e o cultural, locus dos mitos fundadores da história da humanidade. Os quais são sempre coletivos e singularizados no trajeto de cada um em particular, mesmo que venham revestidos de novas roupagens.

Na verdade, andamos léguas e léguas de sombras, mas se atentarmos, elas nos podem ensinar... Termino com as palavras de Fernando Pessoa com o poema *Andei léguas de sombra*, porque ao invés de concluir ele enriquece minha problematização, aqui escrita, além de amplificar possíveis interpretações.

Andei léguas de sombra  
 Dentro em meu pensamento.  
 Floresceu às avessas  
 Meu ócio com sem-nexo,  
 E apagaram-se as lâmpadas  
 Na alcova cambaleante.  
 Tudo prestes se volve  
 Um deserto macio  
 Visto pelo meu tato  
 Dos veludos da alcova,

Não pela minha vista.  
Há um oásis no Incerto  
E, como uma suspeita  
De luz por não-há-frinchas,  
Passa uma caravana.  
Esquece-me de súbito  
Como é o espaço, e o tempo  
Em vez de horizontal  
É vertical. A alcova  
Desce não sei por onde  
Até não me encontrar.  
Ascende um leve fumo  
Das minhas sensações.  
Deixo de me incluir  
Dentro de mim. Não há  
Cá-dentro nem lá-fora.  
E o deserto está agora  
Virado para baixo.  
A noção de mover-me  
Esqueceu-se do meu nome.  
Na alma meu corpo pesa-me.  
Sinto-me um reposteiro  
Pendurado na sala  
Onde jaz alguém morto.  
Qualquer coisa caiu  
E tiniu no infinito.

## Referências

ARAÚJO, Alberto Felipi & ARAÚJO, Joaquim Machado. *Imaginário e educação: da criança mitológica e da modelação do humano* In BARROS, João de Deus (org). *Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões*. São Luis: EDUFMA, 2008, 292 p. il.(Coleção Diálogos Contemporâneos) p. 69-88.

ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. Variações Sobre o Imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (pp. 339-364)

ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. Um olhar sobre o Imaginário educacional. algumas interrogações e desafios In III Colóquio Internacional de Educação, Imaginário, Mitanálise e Utopia. Niterói, UFF, agosto de 2009a (CD ROM)

ARAÚJO, Alberto Felipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Imaginário Educacional: figuras e formas. Niterói: Intertexto, 2009b.

BACHELARD, Gaston. O novo espírito científico. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAMPBELL, Joseph. A Jornada do Herói: vida e obra (Editora Ágora)

CASSIRER, Ernst. Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994

DURAND, Gilbert. Figures mythiques et visages de l'œuvre. De la mythocritique à la mythanalyse, Paris, Berg International, 1979.

DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix, 1988

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DURAND, Gilbert. Campos do Imaginário. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

- JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Traduzido por Albino Pozzer; Coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 340 p.
- JUNG, Carl Gustav. A natureza da psique. Rio de JANEIRO: Editora Vozes, 2000.
- MAFFESSOLI, Michel. *Essai sur la violence banale et fondatrice*. Paris, Librairie Mériadiens/Klincksieck, 1984.
- MAURON, Charles. *Des Méthaphores Obsédantes au Mythe Personnel: Introduction à la Psychocritique*, Paris: 1962.
- NICHOLS, Sallie. Jung e o Tarô. Uma jornada arquetípica. São Paulo: Cultrix, 1995.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1999.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez & ARAÚJO, Alberto Filipe. Gilbert Durand: *Imaginário e educação*. Niterói, Intertexto, 2011.
- SILVESTRE, José. *Posfácio do imaginário* In *Variações Sobre o Imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas* Lisboa: Instituto Piaget, 2003 p.p 653-663.
- VON FRANZ, Marie -Louise. C.G Jung seu mito em nossa época. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.



## 12| Sobre “O Cuidado de Si”, Formação e Experimentações Autobiográficas

Valeska Maria Fortes de Oliveira<sup>70</sup>

### Rapidamente nosso trajeto....

A participação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) no I Congresso International de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) realizado em Porto Alegre, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e organizado pela professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, ocorreu por um convite especial a uma “mesa” em que tivemos a oportunidade de mostrar como vínhamos trabalhando com a história oral e a fotografia numa pesquisa interinstitucional, através de uma rede de investigação envolvendo professores de todos os níveis de ensino. A rede teve início em 1996 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), e foi ampliada para outros estados do país, principalmente, através da consultoria que tivemos nesse momento do grupo coordenado pela professora Dra. Denice Catani na Universidade de São Paulo (USP).

Nestes anos tivemos os encontros com as produções acerca do campo biográfico e, mais especialmente, das Histórias de Vida e sua utilização como dispositivo na formação/ investigação com professores. Na continuidade dos Congressos de Pesquisa (Auto)Biográfica, fomos mostrando, nos trabalhos apresentados, os acréscimos que os pesquisadores que compõem o GEPEIS vinham realizando aos exercícios autobiográficos em todos os espaços em que o grupo era requisitado para trabalhar a formação com docentes e com outros profissionais. Através dos trabalhos encomendados para os congressos, a partir

---

70 Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

de um espaço coletivo, simbolicamente configurado como um dispositivo de formação, fizemos inventários que reconstruíam nossos trajetos formativos como pessoas envolvidas na educação.

Através das Histórias de Vida, aproximamo-nos dos imaginários docentes tentando conhecer suas significações, seus movimentos, suas escolhas, seus trajetos, atravessamentos construídos pessoal e profissionalmente. O referencial do imaginário social viabiliza o conhecimento dos “trajetos antropológicos” (DURAND, 1989), os “matriciamentos” (PERES, 1999) produtores de subjetividades, mas também dos coletivos. A pesquisa de um “Si”, nesta perspectiva, vai sendo tomada por nós como possibilidade de diferenciação – a produção da diferença de novos traços. Sem desejar a cronologia e a linearidade dos fatos vividos, nosso movimento foi sempre o de conhecer “aquito que faz sentido” e o que “não faz mais sentido”; aquilo, talvez, que foi vivido sem nenhuma busca de sentido, mas pelo vivido, pela vida como vontade de potência, como pontua Dias (2011, p.34) apresentando Nietzsche em sua proposição da vida como obra de arte: “A vida, como vontade de potência, como eterno superar-se, é, antes de tudo, atividade criadora e como tal é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida”.

Além da idéia de preservar a si mesmo e se identificar com algo já dado, já oferecido pelos repertórios tanto da memória quanto dos condicionantes socioculturais do presente, nosso convite aos professores foi o de se utilizarem da memória como criação, como invenção, como vontade de potência. Assim, chegávamos a um trajeto que completava sua maioridade, então, muitos outros acréscimos e reencontros aconteciam: experimentações e exercícios autobiográficos nas aprendizagens ético-afetivas corporais pelas provocações de Spinoza, na produção do eixo da ética-estética de Michel Foucault, nas proposições de Nietzsche para pensar a vida e a própria formação a partir da arte, nos dispositivos grupais sinalizados por Souto e Fernandez, nas tramas de linhas de forças vivas produzindo acontecimentos, nos devires e singularizações pelas mãos de Deleuze e Guattari, e no próprio trajeto de um grupo inscrito

no campo do imaginário social, que olha, escuta, escreve e se inscreve pela lente simbólica num movimento de criação (Castoriadis).

No texto que segue, que se propõe sistematizar mais um de nossas aventuras autobiográficas, o título é uma sugestão do primeiro congresso que se intitulou *“A aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria* – nossa homenagem a este projeto.

### **Uma outra aventura autobiográfica...**

A escrita e a oralidade se configuraram como dispositivos de formação e autoformação no espaço formativo da educação. Nas pesquisas que temos realizado com professores na formação inicial, realizada no espaço da universidade e fora dele, operamos com a escrita como uma ferramenta que coloca os sujeitos implicados como “pesquisadores de si”. Tendo como referência dois conceitos operadores - o “cuidado de si” e “as tecnologias de si” -, tomados das reflexões de Michel Foucault (1995) nós os trazemos para o território da narrativa, tomando esta como um dispositivo onde o sujeito, provocado/implicado por um outro, se coloca num processo de experimentação de si.

A memória, tomada por nós como invenção, como criação, é acionada no sentido de reconstruir imagens, acontecimentos e experiências produtoras de pensamentos, potencializadoras da imaginação criadora à pessoa que se dispõe ao exercício da “escrita de si”. Operamos também com a memória-esquecimento de Nietzsche, na produção da narrativa como uma forma de “cuidado de si” - o esquecimento que se configura como necessidade para dar vazão a outras formas de vida. Quando falamos de um sujeito, referimo-nos a algo para além e muito longe de um sujeito unitário, mas bem próximo de um sujeito que se constitui através das práticas discursivas, que são sempre constituídas pelas redes de poder.

Pensando na possibilidade da experiência ética e estética – colocando a vida como “obra de arte” (Nietzsche) -, a escrita de si é uma experiência na qual o sujeito, a partir da máxima

“ocupa-te de ti mesmo”, pode produzir a invenção de si através de um movimento que o coloca na construção/desconstrução de acontecimentos, imagens e representações,

É com esta perspectiva e a partir deste movimento que temos utilizado a produção da narrativa de vida nos espaços de formação na universidade e fora dela, revisitando imagens, modelos, comportamentos, processos de socialização, valores e práticas docentes. A partir dessa experimentação de produção da narrativa, no movimento de relembrar e esquecer, podemos tentar criar outras possibilidades, outras referências na nossa construção como pessoas e como professores.

Na tentativa de pensar a escrita como aventura e como dispositivo, compartilho com Marques (2006, p. 41) quando diz:

Para o entendimento e melhor agenciamento do ato de escrever, esse recurso à psicanálise se fará mais convincente à medida que consiga ela desvincilar-se de sua tara de origem, isto é, do paradigma científico-sob cuja égide nasceu, e à medida que se aproxime de um novo paradigma ético-estético, como o preconizado por Guattari (1993, p.183 -203), em que passa a primeiro plano uma relação de alteridade em processo, a criatividade implicando responsabilidade moral ampliada.

É a partir deste paradigma que pensamos na escrita como dispositivo, como é através dele, também, que pensamos a formação como um “cuidado de si”, em que alguns dispositivos são mobilizados, permitindo a experimentação de si como uma experiência que traz a questão da alteridade e do cuidado como uma implicação ética e estética da pessoa consigo e com o seu coletivo. No contexto das investigações que temos realizado, essa pessoa é o professor e o seu coletivo - a profissão. Os percursos no conhecimento de si, na experiência de se colocar no movimento da escrita, procuram visualizar e se apropriar dos percursos coletivos.

A relação consigo mesmo, com a presença do outro – o outro como intercessor –, é a experiência da viagem que reconstrói o presente que esquece, que nega, que se (re)visita. É a viagem por meio de um exercício do desassossego que está em “por-se”

a descoberto. A possibilidade de olhar repertórios, chegando à percepção de como nos tornamos ou vimos nos tornando o que somos, tem referência nos encontros com Michel Foucault,

[...] assim como ele fez, também ousar criar os próprios caminhos, fazer as próprias opções, construir e experimentar formas alternativas de subjetivação, inventar nos modos de vida, possibilidades de existência e convivência humana. Enfim, procurar a prática da ética do cuidado de si e dos outros, de fazer e de escrever histórias em uma vida na perspectiva de constitui-la como uma obra de arte. (TIMM, 2010, p. 47-48)

A indignação de Michel Foucault de que em nossa sociedade objetos são transformados em obras de arte e a vida, propriamente, não se constitui em obra de arte, toma inspiração em Nietzsche, que nos provoca a pensar a arte de criar a si mesmo como obra de arte, saindo da posição contemplativa e adquirindo hábitos e atributos de criador - ser artista de sua própria existência. Propondo pensar a vida como vontade de potência e mostrando que nosso modo de produção de valores se dá na abundância ou na carência de vida, Nietzsche nos convoca à criação. Dizer sim à vida, sim à criação, pensando na possibilidade de vivermos não como seres de adaptação, de sobrevivência, mas também com a necessidade da decisão do desvio, dos devires que nos colocam na intensidade do puro fluxo.

Num movimento de pensar outros usos da escrita de si, para além de uma forma de constituir uma representação de si, seja pela visibilidade ou pela descoberta do invisível, encontramos nas provocações de Pereira (2010, p. 135) sintonia no que chamamos “acréscimos” nas nossas aventuras autobiográficas:

Entretanto, a despeito dela consistir, em si, em uma representação, sua utilidade reside no fato de poder, ao resgatar a trilha dos acontecimentos, alimentar o potencial de diferenciação de si mesmo. Ou seja, ao escrever sobre si, mais do que reiterando uma identidade, estaremos registrando as marcas subjacentes a um estado de ser atual. Isso é importante na medida em que recupera a potencialidade dessas marcas (no sentido de conhecer algumas matrizes da minha identidade presente) e, de certa forma, predispono-nos ao atravessamento pelas forças vivas do mundo, pelos acontecimentos.

## **A escrita como um processo de diferenciação de si mesmo**

Como pesquisadores de – e através de – histórias de vida, chegamos às marcas, aos repertórios que os (as) professores (as) em formação vêm construindo ao longo de suas trajetórias pessoais, nos diferentes espaços/lugares e tempos formativos: a escola, a família, os grupos sociais. Movimentar dispositivos que possam dispor as pessoas a um tempo para si, exercitando um cuidado de si, gerou possibilidades para conhecer alguns matriciamentos e também a leitura de que “Ao sermos atraídos por um acontecimento, a estabilidade se abala e, se temos vivificadas as memórias, temos disponível o potencial de vir a ser algo diferente do que temos sido” (PEREIRA, 2010, p.135).

A formação, nessa perspectiva, toma o sentido do que Foucault (1995, p. 48) chamava de “Tecnologias do Eu”, ou seja:

[...] aquelas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Neste sentido, o autor nos mostra que tais tecnologias, na verdade, dependem de diversas formas de aprendizagem e, sobretudo, da mudança dos indivíduos não apenas em seu nível mais evidente. Ou seja, tal mudança deve dar-se não apenas no nível da aquisição de habilidades, mas na transformação de determinadas atitudes dos indivíduos.

Os processos em que as pessoas estão colocadas em reflexão consigo mesmas se acionam como dispositivos do

“cuidado de si”<sup>71</sup>, da produção de si. Os registros trazidos na escrita pelo trabalho da memória - e também pelo esquecimento - trazem à tona os processos formativos significativos e as aprendizagens neles construídas. Nas narrativas percebemos os deslocamentos de sentidos numa trajetória pessoal e profissional, bem como os movimentos identificatórios – as identidades transformadas pelas experiências vividas em tempos/espaços distintos.

De posse dos materiais produzidos pelas narrativas, é possível questionar as marcas e os modelos, tanto de docentes quanto de práticas educativas, registrados e reelaborados pela memória, refletindo a partir da sua pertinência no tempo presente e das possíveis inéncias que não viabilizam movimentos capazes de instituir outras possibilidades de vida. Um grupo que mobiliza a vivência corporal, numa perspectiva também de experimentação, projeta possibilidades de criação, de invenção de si, a partir do que nossos corpos biográficos trazem. Pensando com Nietzsche na proposição da vida como obra de arte, temos o corpo como pensador. “Para Nietzsche, o homem se insere na vida pelo corpo. O corpo é que é o centro da interpretação e organização do mundo. O corpo é pensador. A crítica nietzschiana da metafísica implica a reabilitação do corpo” (DIAS, 2011, p. 50).

Visualizo também na experiência com corpos biográficos, no dispositivo grupal que se constituiu o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), encontros que aumentaram ou diminuíram a potência grupal e, ainda, a potência que cada um traz quando encontra outro corpo. O afeto é tomado na perspectiva spinoziana como ato de passar a uma perfeição maior ou menor. “Por isso, enquanto o indivíduo é sempre tão perfeito quanto ele pode, de um ponto de vis-

---

71 Sobre o uso deste conceito na pesquisa com professores, remetemos ao trabalho de KUREK, Deonir Luís e OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O “cuidado de si” na produção da subjetividade docente. In: VASCONCELOS, José Gerardo e MAGALHÃES Jr, Antonio Germano (orgs.) Um Dispositivo chamado Foucault. Fortaleza: LCR, 2002. (Coleção Diálogos Intempestivos – 5).

ta físico, do ponto de vista ético, ele pode aumentar ou diminuir sua potência" (ROCHA, 2010, p.210).

Nossas histórias são recriadas, revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e como nos constituímos no que somos, bem como para as possibilidades autopoieticas que nos singularizam (ou não) como pessoas e professores.

Do conhecimento do que somos e como nos constituímos já estamos na possibilidade de experiência de si, da "tecnología del yo", "en que um individuo actúa sobre sí mismo" (FOUCAULT, 1995, p. 49). Esta tentativa de entender como nos produzimos no que somos hoje é uma experiência que nos afasta de concepções que se dispõem a prescrever o que os outros devem ser. Ao contrário, propomo-nos a conhecer o que os outros - e nós mesmos - podemos ser a partir de determinados contextos sócio-culturais e, ainda, numa perspectiva de afirmação da vida como obra de arte, como vontade criadora, a possibilidade de nos diferenciarmos.

Na tentativa de produzir sentidos também para nossas vidas como pessoas e como professores, temos procurado escutar e escrever nossos desejos, nossos sonhos, nossas significações, tentando espaços possíveis de experimentações, deixando-nos atravessar por aquilo que temos investigado e, também, implicados a experimentar - como cartografias que se organizam valorizando o processo e não os resultados.

São os desenhos de relevos resultantes dos movimentos de linhas de força. Não é um mapa, representação estática, mas um delineamento dinâmico. As cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro (PEREIRA, 2010, p.135).

A cartografia também tem sido um dos nossos acréscimos. As aprendizagens são de todas as ordens: a desconstrução da concepção de produtos finais sem prestar atenção ao proces-

so; a sensibilidade para acolher as demandas dos grupos sem impor uma proposta de formação previamente pensada; a incorporação de elementos não visíveis no momento da concepção/organização da proposta formativa durante o processo; a ampliação do olhar capaz de prestar atenção a minúsculos detalhes que passam despercebidos por uma concepção de pesquisa/formação que traz a priori o desenho do que deve acontecer, mesmo sabendo ser uma ficção; avaliação da nossa implicação e dos movimentos em nós, formadores, acionados pelo dispositivo, pelo grupo e pelas experimentações. Movimentos entre dois mundos distintos da arte: o apolíneo e o dionisíaco.

Justifica-se assim ser o ponto mais importante da estética nietzschiana do seu primeiro livro o desenvolvimento dos aspectos apolíneo e dionisíaco na arte grega, considerados como impulsos antagônicos, como duas faculdades fundamentais do homem: a imaginação figurativa, que produz as artes da imagem (a escultura, a pintura e parte da poesia) e a potência emocional, que encontra sua voz na linguagem musical). Cada um desses impulsos manifesta-se na vida humana por meio de dois estados fisiológicos, o sonho e a embriaguez são condições necessárias para que a arte se produza; por isso, o artista, sem entrar em um destes estados, não pode criar (DIAS, 2011, p. 86).

Acolher em desenhos cartográficos de formação/investigação experimentações autobiográficas com professores, na perspectiva da vontade de criação, de aumentar a potência pensando na vida como obra de arte, pode somar com a noção de cuidado de si, num movimento ético-estético e político. A apropriação que Michel Foucault faz das práticas gregas explicita que não é por ser cuidado dos outros que ele é ético. “O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse ethos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros” (FOUCAULT, 2010, p.271).

Aqui, talvez, pudéssemos acrescentar na reflexão sobre a questão ética a proposição spinoziana sobre o nexo intrínseco entre liberdade e necessidade. Compartilho com Rocha (2010, p. 210) quando coloca:

A filosofia de Spinoza é uma ética (não uma moral) por ter desfeito o laço tradicional entre liberdade e vontade livre em favor do nexo liberdade e necessidade (a verdadeira oposição é entre necessidade externa e necessidade interna). Pois a liberdade não depende da vontade e daquilo que a regula (valores, bens, fins), mas da essência ativa dos indivíduos e do que dela deriva necessariamente.

Registro um apontamento sobre a utilização das produções de Michel Foucault no campo da pesquisa/formação autobiográfica, que toma conceitos e práticas de povos antigos - como as referenciadas neste trabalho - como produções que atravessam o tempo, mas que são lidas e problematizadas a partir do presente, sem deixar de considerar as condições de produção destas práticas. "Pois compreender a atividade do pensamento filosófico depende de captarmos o vínculo que ele possui com seu próprio tempo, mas também sua força de atravessar seu tempo em favor de um outro tempo, porvir" (ROCHA, 2010, p.198).

### **A experiência como um conceito operatório e articulador da narrativa**

A análise arqueológica, complementada pela prática genealógica dos anos setenta, trazem a perspectiva histórica para o conceito de experiência em Michel Foucault. Até 1984, os conceitos de experiência e subjetividade estarão cada vez mais correlacionados. "É experiência que é a racionalização de um processo, dele próprio provisório, que termina num sujeito ou em vários sujeitos" (FOUCAULT, 1984, p. 137).

O conceito de experiência em Foucault, “aproximando-a de uma atitude histórico crítica, a partir da qual um indivíduo relaciona-se consigo mesmo e com os outros, consistirá um espaço de ação no qual serão constituídos sujeitos históricos segundo processos definidos historicamente” (NICOLAZZI, 2004, p. 104); estamos falando de um trabalho “histórico-crítico” (op. cit) sobre as relações que o indivíduo estabelece consigo, através das quais ele se reconhece e se produz como sujeito, tendo como referência os jogos de verdade dos quais faz parte. É o processo de subjetivação do indivíduo que, segundo Foucault (1984, p.12), “o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado”.

As “técnicas de si”, exercitadas a partir de uma “estética da existência”, tem referência tanto numa arte de governar os outros, no exercício de seu poder, como uma arte de governar a si mesmo, na prática da liberdade. A partir da noção de “regiões da experiência”<sup>72</sup>, Foucault nos permite pensar que os indivíduos - no processo de constituição de si mesmos enquanto sujeitos de uma experiência, - encontram maneiras diferentes de agir com relação ao “código de ação”. O indivíduo é levado a se transformar em sujeito moral da sua conduta. Segundo Foucault (1984, p. 28), “toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua”, não se restringindo o processo de subjetivação a uma tomada de consciência, mas à problematização daquilo sobre o que se pensa e mesmo sobre a forma como se pensa. A experiência, neste sentido, se constitui num campo onde uma ação se torna possível.

A genealogia de Foucault (1998) não opera com um sujeito constituinte, podendo este ser pensado fora de um campo de acontecimentos: “O sujeito não é mais que um acontecimento historicamente datado com seu começo no já começado e seu sempre iminente momento derradeiro, o qual somente aparece

---

72 “Regiões da experiência”, “eixos da experiência” – trata-se de um campo moral, historicamente determinado, que define as possibilidades de condutas a serem praticadas pelos indivíduos no que diz respeito ao seu ‘uso dos prazeres’. No caso de Foucault, a experiência da sexualidade concerne ao processo de subjetivação dos indivíduos, isto é, à constituição de si como sujeitos de uma prática moral.

no corpo social por meio de práticas de subjetivação" (NICOLAZZI, 2004: 108).

A narrativa que o indivíduo constrói sobre si é, então, a possibilidade de operar com uma técnica de reconstrução de um sujeito historicamente datado, a partir das relações e jogos de poder/saber que a sociedade e o tempo em que este produz a narrativa lhe permitem se movimentar. A experiência se configura também a partir da própria historicidade e dos limites temporais que a delimitam - "Em uma expressão, experiência é a dupla construção, a de histórias pelos sujeitos, a dos sujeitos nas histórias" (NICOLAZZI, 2004: 109).

Na superfície e na profundidade da narrativa, o indivíduo que se configura em objeto desta traz consigo territórios, paisagens, acontecimentos, sendo ele mesmo um acontecimento datado. É nisso que reside a potência transformadora da atitude genealógica: fazer "que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um "conhecimento verdadeiro", em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns" – tal é o que postula Foucault (1997) em um de seus cursos no Collège de France. Na possibilidade de pensar com Deleuze (1997), visualizo a experiência de escrever como um devir, um dispositivo que nos coloca frente ao inacabado e ao nosso inacabamento, sempre em via de fazer-se, extravasando qualquer matéria vivível ou vivida. Um exercício de pensar o presente em suas vivas condições de emergência. Jogar com a produção das verdades a favor da expansão da vida em sua potência criadora e, com isso, favorecer a transformação dos modos de existir.

No conversar com outros e conversar consigo, escrevo para pensar, como outra forma de conversar. Conversar com minhas lembranças e também com meus devires - possibilidades que se colocam na experiência da escrita. Nessa relação consigo, em que o pensamento é partilhado ou não, o esquecimento não é, segundo Feitosa (2000, p. 18) "desorientador ou desconcertante. Ao contrário, é nesse estado de suspensão das ocupações e dos valores estabelecidos que se abre a oportunidade para a decisão de tornar-se o que é."

## A escrita e o esquecimento

Em nossos trabalhos, as “pesquisadoras de si” têm sido, majoritariamente, as mulheres professoras ou as professoras mulheres. Lembro até hoje que, num dos primeiros projetos que realizamos numa escola municipal de Santa Maria, quando uma das professoras, colaboradoras do projeto, perguntou o que teria ela de tão importante para contar a uma pesquisa da universidade. O seu não dito dizia exatamente isso: o que uma pessoa-mulher-professora tão comum teria a contar? Um grupo social que até bem pouco tempo não tinha direito à instrução, nem mesmo direito ao voto. As mulheres ainda são predominantes no espaço da docência, construindo-se como profissionais, com todos os paradoxos presentes na cultura e na sociedade, como se isso fosse um *habitus* e elas estivessem, naturalmente, fadadas ao magistério. Joutard (2000, p. 33-34) nos lembra:

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o ‘indescritível’, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas ‘muito insignificantes’ – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita.

Nos acréscimos que temos realizado nas experimentações autobiográficas, em espaços de formação com professores, a provocação tem sido uma escrita de si, introduzindo a fabulação na biografia exercitada na sua possibilidade de criação e imaginação, propondo, como diz Costa (2011, p. 31), um texto biográfico que não sistematiza, cronologicamente, uma vida,

"mas as vidas que se engendram e que tornam a biografia sempre aberta, produzindo saídas para as vidas mais aprisionadas".

A fabulação, como um dispositivo de escrita de si, aciona a vontade criadora, a vontade de vida como vontade de potência. A possibilidade de se experimentar na intensidade de outros personagens, metamorfoseando a própria vida. Nos espaços em que a escrita de si é proposta aos professores, vemos que o "componente biográfico passa a ser compreendido como um empreendimento de saúde, naquilo que Viart (2002b, p.73) apresenta como "a invenção de si como se fora um outro" (COSTA, 2011, p.30).

Uma das constatações que temos chegado com o grupo é a possibilidade de invenção de si por uma concepção de formação ética e estética que movimenta com os sentidos, os gostos e com os comportamentos, para que a vontade de criação, a invenção da própria vida seja pensada por aqueles que têm se ocupado com a formação de uma nova geração nas nossas escolas, mas que também eles têm se sentido enfraquecidos, desautorizados simbolicamente.

Falávamos a pouco do esquecimento, pois este tem sido necessário e útil para dar vazão a outros acontecimentos, a novas experiências, a outras formas de vida.

Feitosa (2000, p. 11) lembra que a acepção dos termos apenas

Define a 'memória' como uma faculdade de reter conhecimentos ou experiências passadas e o 'esquecimento', por oposição, como a incapacidade de reter as informações, como um certo 'deixar cair fora' do controle ("esquecer" deriva-se do latim "cadere", que quer dizer "cair").

Como pensar, então, o esquecimento? Em que medida o esquecimento pode ser uma condição de possibilidade para o próprio pensamento? Com estas questões levantadas no trabalho de Feitosa (2000), intitulado "Da utilidade do esquecimento para a Filosofia", encaminho minha proposição de pensamento

e registro, tentando pensar na utilidade do esquecimento na escrita de si.

Para além do trabalho da memória, estaria no esquecimento a possibilidade da escrita se configurar num exercício criativo da invenção de si. Na produção de Nietzsche (1874 apud FEITOSA, 2000), intitulada “Da utilidade e da desvantagem da história para a vida”, aquele autor nos propõe pensar que sua época sofria de um excesso de sentido histórico, de um fervor descontrolado pelo passado, de um exercício desmedido da memória.

Nietzsche (1874, p. 250 apud FEITOSA 2000, p. 16) nos leva a pensar que poder esquecer é a condição para a vida boa, e que “Quem não é capaz de se estabelecer na soleira do instante, esquecendo tudo que é passado [...], não saberá jamais o que é felicidade e, o que é pior, jamais será capaz de fazer com que os outros sejam felizes”. Para ele, o esquecimento é o fundamento de tudo o que é grande, portanto, é originário, é fundamento da possibilidade de criação, de invenção. A perspectiva histórica pode nos ajudar na preservação da vida, mas a dimensão não-histórica é a única com a possibilidade gerativa.

O sentido neste movimento – a escrita da narrativa – está na possibilidade de pensarmos nas marcas produzidas – o que fizeram conosco, para então pensarmos no que podemos, doravante, fazer por nós mesmos. Lembrar os tipos de pedagogias vivenciados por nós nos diferentes lugares pelos quais transitamos e o tanto que aprendemos destes lugares da docência. Mas o sentido também reside na possibilidade do esquecimento. Esquecer para poder dar passagem a outras formas de vida, de comportamentos que possam fazer sentido, que possam produzir significado.

Partilho também com Nietzsche (2005, p. 70) quando diz

Até que ponto o indivíduo pode se desligar do seu passado? Até onde for capaz? E se ele se der conta de que nesse passado atuavam falsos julgamentos e falsas considerações em favor de mera utilidade? E se percebermos que a auréola ao redor do bem e o brilho sulfuroso ao redor do mal desaparecem com ele? E se os motivos mais fortes, extraí-

dos da honra e da vergonha do próximo, não exercerem mais nenhuma influência, já que ele pode contrapor a verdade a esse julgamento?

Numa palavra: é só através do esquecimento que a liberdade do homem pode se manifestar. O esquecimento que se coloca como necessidade para que outras formas de vida possam ser experimentadas, que os devires possam atravessar produzindo outras subjetividades. A liberdade de pensar e viver além do já vivido e dos aprisionamentos causados por possíveis ressentimentos, entendidos como “os rancores, as invejas, os desejos de vingança e os fantasmas da morte, pois são exatamente estes os sentimentos e representações designados pelo termo ressentimento” (ANSART, 2004, p. 15).

Mas como pensar na tentação do esquecimento? É ainda Pierre Ansart (2004, p.31) que nos diz:

Marquemos a diferença entre o esquecimento dos fatos e o esquecimento dos ressentimentos. Por mais diversos e contraditórios que tenham sido os sofrimentos de cada um, pode-se afirmar que o indivíduo não esquece os fatos dos quais foi ator ou vítima, mas esquece-se ou, ao menos, aferra-se bem menos às lembranças dos ressentimentos.

Para Freud, por exemplo, seria ilusório pensar num mundo que erradicasse os ressentimentos pelas próprias pulsões inconscientes de amor e de ódio que nos constituem. Segundo a psicanálise, deveríamos duvidar de uma sociedade que fizesse desaparecer a experiência do ódio, do ciúme, da inferioridade, da humilhação. Na condição docente temos nos valido desta produção na proposição das experimentações autobiográficas e do cuidado de si.

**Finalizo**

A produção das narrativas de vida nos espaços e tempos em que a implicação com um dispositivo nos coloca frente às experimentações que provocamos nos nossos corpos e no de outros professores, que movimentam nosso pensamento na perspectiva cartográfica de pesquisa/formação, permite revisitá reper-tórios, representações sobre o “lugar” do professor e as figuras construídas em torno deste na sua vida, possibilitando proble-matizar modelos, práticas e comportamentos na perspectiva da produção de um professor e de uma pessoa que exercita o “cuidado de si”, enriquecendo-se, como nos diria Nietzsche, neste tempo e neste mundo. É um dispositivo que viabiliza, ainda, conversar com o próprio pensamento, colocar o pensamento em movimento.

Neste movimento, não somente reconstruímos nossas lem-branças através do trabalho da memória e do atravessamento do esquecimento, mas potencializamos a possibilidade de refletir sobre modelos, perfis pessoais e profissionais que partici-pam da nossa constituição de professor, na possibilidade mais radical, viabilizada pela imaginação criadora (preconizada por Gaston Bachelard em sua obras noturnas), de (re)inventarmos outras possibilidades redirecionando nossos trajetos pessoais e profissionais.

Diante da importância e necessidade de produzir uma escripta sobre sua história de vida nesse processo de formação, algu-mas pessoas são tomadas de diferentes sentimentos: seja a difi-culdade de se autonarrar, de saber o que deve ser comunicado ao outro - tendo, sobretudo, de pensar sobre quem é esse outro -, além da necessidade do esquecimento. De qualquer forma, tais provocações são uma tentativa de produzir movimento - implicações com aquilo que pensamos ou que deixamos de pensar. É a possibilidade de (re)inventar a própria vida através da escrita. Pelo menos, dar passagem a outras formas de vida.

Neste momento, não me ocorre maneira melhor de fi-nalizar este texto senão na companhia de Cecília Meirelles – ouçamo-la.

## Reinvenção

A vida só é possível  
reinventada.

Anda o sol pelas campinas  
e passeia a mão dourada  
pelas águas, pelas folhas...

Ah! tudo bolhas  
que vêm de fundas piscinas  
de ilusionismo ... – mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,  
a vida só é possível  
reinventada.

Vem a lua, vem, retira  
as algemas dos meus braços.  
Projeto-me por espaços  
cheios da tua Figura.  
Tudo mentira! Mentira  
da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço...  
Só – no tempo equilibrada,  
desprendo-me do balanço  
que além do tempo me leva.  
Só – na treva,  
fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida,  
A vida só é possível  
reinventada.

**(Cecília Meireles, 1901 – 1964)**

## Referências

- ANSART, Pierre. História e Memória dos Ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (orgs.) *Memória e (Res)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível*. S.P., Campinas: UNICAMP, 2004.
- BAREMBLITT, Gregório F. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- COSTA, Luciano Bedin da. *Estratégias Biográficas: biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche, Henry Miller*.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: 34, 1997.
- DIAS, Rosa. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FEITOSA, Charles. Da utilidade do esquecimento para a filosofia. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel A.(orgs.) *Assim Falou Nietzsche II*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Hermeneutica Del Sujeto*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. 2 ed. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Ética, sexualidade, política*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

JOUTARD, Philippe. Desafios da história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tânia Maria; ALBERTI, Verena (org.) *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC-FGV, 2000.

KUREK, Deonir; OLIVEIRA, Valeska F. de. "O cuidado de si" na produção da subjetividade docente. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. (org.) *Um Dispositivo chamado Foucault*. Fortaleza: LCR, 2002.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 1998.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Unijuí, 2006.

MEIRELES, Cecília. *Cecília de Bolso: Uma Antologia Poética*. Porto Alegre: RS: LP&M, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sabedoria para Depois de Amanhã*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NICOLAZZI, Fernando. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 101-138, jan./dez. 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História Oral*. Recife: Associação Brasileira de História Oral, v. 8, n. 1, Jan./Jun., 2005.

\_\_\_\_\_. Implicar-se...implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação / formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.) *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUC, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre Histórias de Vida e Auto-formação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PERES, Lúcia Maria Vaz. *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1999.

QUEIROZ, André. *O presente, o intolerável ... Foucault e a história do presente*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

ROCHA, Maurício de Albuquerque. A alternativa spinoziana: uma pedagogia da recompensa imanente. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATO, Noeli Dutra. *Diferença, Cultura e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

TIMM, Edgar Zanini. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.) *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

## **Sobre as Organizadoras e Autores**

### **Cleuza Maria Sobral Dias**

Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha de pesquisa: Educação Ambiental – Ensino e Formação de Educadores. Doutora em Educação pela PUCRS. Realizou Estágio de Doutoramento na Universidade de Aveiro. Pesquisa e publica no campo da formação, das trajetórias e histórias de vida de professores e estudantes. Coordena o Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (NEEJA/FURG). É líder do grupo de pesquisa: Cultura, Práticas Educativas e Formação de Professores (CNPq). cleuzadias@furg.br

### **Lúcia Maria Vaz Peres**

Formação inicial Pedagoga pela Universidade Católica de Pelotas (1982); Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e Pós-doutorado no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Braga/ Portugal, na área da Educação e Imaginário. Professora na categoria Associado nível II - Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve atividades de docência e pesquisa na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Na graduação do Curso de Pedagogia trabalha na área da Psicologia e Tópicos Específicos. Na Pós, nível Mestrado e Doutorado, orienta e pesquisa na temática do Imaginário, processos relativos a (auto)formação e Representações. Neste programa participa da Linha de Pesquisa Cultura Escrita: linguagens e aprendizagem, tendo como foco a autobiografia, a pesquisa-formação e processos humanos (auto)formadores. É líder do grupo de pesquisa: Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), sediado no CNPq e vice-líder do GEPEIS (Imaginário Social e Educação). Também participa como pesquisa-

dora do grupo Photographein; integra a comissão permanente de formação continuada de professores da rede pública do Município de Pelotas, através do Projeto sobre o Poder Escolar. É representante da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - BIOgraph, na Região Sul. lp2709@gmail.com

### **Cleber Gibbon Ratto**

Psicólogo pela Universidade Católica de Pelotas. Psicoterapeuta. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Tem experiência nas áreas da Psicologia e da Educação, atuando principalmente nos temas ligados aos fundamentos filosóficos e sociológicos destas áreas. Discute temas como educação, cultura contemporânea, comunicação, ética e novas sociabilidades. Atualmente é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (stricto sensu) do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Foi coordenador do Curso de Psicologia do Centro Universitário Metodista - IPA (2008-2010). Avaliador de Cursos de Graduação do SINAES - MEC/INEP. Líder do Grupo de Pesquisa: Cultura contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas e integrante do Grupo de Pesquisa interinstitucional: Cultura, Subjetividade e Políticas de Formação, ambos cadastrados no CNPq. cleber.ratto@unilasalle.edu.br

### **Gianine Maria de Souza Pierro**

Professora graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005) e Doutora em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (2009) no Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociência e Saúde na linha de pesquisa em Educação Formal, focalizando o debate em Ciência e Arte e a parceria universidade, escola, museu. É professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro desenvolvendo atividades docentes na Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professor, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação e socieda-

de, estágio supervisionado, ciência e arte e educação formal e não formal.

### **Glaucia Braga Ladeira Fernandes**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1987) e Mestrado em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ(2011). Atualmente é Pedagoga - técnico administrativo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Práticas Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: estudo de egressos, avaliação institucional e processos formativos.

### **Glaucia Campos Guimarães**

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997) e doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro do Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: articulação de linguagens, tecnologias em educação, televisão e leitura na escola.

### **Helena Amaral da Fontoura**

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1974), Graduate Diploma em Educational Psychology pela University of Alberta, Canada (1977), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1993), Doutora em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública ENSP/Fundação Oswaldo Cruz (1997) e Pós Doutora em Educação na Universidade de Barcelona (2007). Professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Ja-

neiro. É Bolsista do Programa Prociência da UERJ desde 2006. Coordenadora de Pesquisa da Faculdade de Formação de Professores da UERJ desde 2008. Tem grande experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, estágio supervisionado, estudo de egressos, etnografia e análise de vídeo. Coordenadora do Mestrado em Educação - processos formativos e desigualdades sociais, da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) de São Gonçalo (2009). [helenafontoura@gmail.com](mailto:helenafontoura@gmail.com)

### **Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1975) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura, Organização, Imaginário e Sócio-antropologia. [iduina@globo.com](mailto:iduina@globo.com)

### **Lúcia Maria Vaz Peres**

Formação inicial Pedagoga pela Universidade Católica de Pelotas (1982); Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e Pós-doutorado no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Braga/ Portugal, na área da Educação e Imaginário. Professora na categoria Associado nível II - Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve atividades de docência e pesquisa na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Na graduação do Curso de Pedagogia trabalha na área da Psicologia e Tópicos Específicos. Na Pós, nível Mestrado e Doutorado, orienta e pesquisa na temática do Imaginário, processos relativos a (auto)formação e Representações. Neste programa participa da Linha de Pesquisa Cultura Escrita: linguagens e aprendizagem, tendo como foco a autobiografia, a pesquisa-formação e processos humanos (auto)formadores. É líder do grupo de pesquisa: Imaginário, Educação e Memória

(GEPIEM), sediado no CNPq e vice-líder do GEPEIS ( Imaginário Social e Educação). Também participa como pesquisadora do grupo Photographein; integra a comissão permanente de formação continuada de professores da rede pública do Município de Pelotas, através do Projeto sobre o Poder Escolar. É representante da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - BIOgraph, na Região Sul. lp2709@gmail.com

### **Marcia Maria e Silva**

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação. É mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense(2002). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense(1996), com habilitação em Supervisão e Orientação Educacional , Administração Escolar, Educação Infantil e Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental; possui também graduação em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro(1987). Desde 2004 trabalha com educação a distância na UNIRIO. Pesquisas estão voltadas para Educação Infantil, gestão e formação de professores na Educação Básica, mediação pedagógica na Educação superior a distância.

### **Márcia Rios da Silva**

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia (1982), Mestrado em Letras e Lingüística pela Universidade Federal da Bahia (1992) e Doutorado em Letras e Lingüística, também pela UFBA (2002), na área de Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura. Profa. Titular da Universidade do Estado da Bahia, é docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens. Atualmente. Co-ordenadora Operacional do DINTER/Doutorado Interinstitucional/UNEB/PPGL/PUC/RS. Tem experiência profissional e acadêmica na área de Letras, com foco em Teoria da Literatura, e desenvolve pesquisas sobre recepção, ensino de literatura, cultura e identidade. marciasrios@terra.com.br

### **Maria Antônia Ramos Coutinho**

Possui Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Minas Gerais (2006). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: poética da oralidade, literatura infantil, formação do leitor, história de leitura, biografia e autobiografia. prov0466@oi.com.br

### **Maria Cristina Cardoso Ribas**

Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982), mestrado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1987) e doutorado em Letras (Ciência da Literatura/ Teoria Literária), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997). Desde 2003 é professora adjunta do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ -, em São Gonçalo, Instituição em que exerce a função de chefe do departamento de Letras até abril de 2012; atuou como coordenadora da Pós lato sensu em Estudos Literários, de 2007 a 2010. Tem experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Teoria da Literatura, Literatura Comparada, Literatura Brasileira, Língua Portuguesa e Ensino de Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Literária, Machado de Assis, Literatura brasileira, Leitura, Ensino, Formação de Professores e Diversidades Culturais. É editora-chefe da Revista SOLETRAS, da FFP/UERJ. maricrisribas@uol.com.br.

### **Maria Teresa Santos Cunha**

Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1973). Mestra em História do Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982) e Doutora em Educação/ História e Filosofia pela Universidade de São Paulo (1995). Professora Associada 5 , do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC e docente dos PPG/Educação e PPG/ História da UDESC. Bolsista Produtivi-

dade em Pesquisa/CNPq/ Nível 2. Associada da ANPED (1989), ANPUH (1980), SBHE (2000), ALB (!999), ASPHE/RS (2004), Associação Brasileira de (Auto)Biografia/Biograph (2009). Sócia emérita do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHG/SC) e sócia fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação. Membro do corpo editorial das seguintes publicações: Perspectiva (UFSC) Cadernos de História da Educação (UFU/MG) Rev. Estudos Feministas/REF (UFSC), Esboços (UFSC) , Montagem (Centro Universitário Moura Lacerda/Rib.Pret/SP), História da Educação (UFPel/ASPHE/RS) , História Agora/ UDESC, Revista MAriasepedros (UFAM/AM), Revista Conjectura/ UCS/RS e Patrimônio e Memória (UNESP/Assis/SP). Autora de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos nacionais e estrangeiros. Coordenadora Nacional do GT História da Educação/ANPED/ Out. 2009 - 2011. Integrante Titular do Conselho Interdisciplinar de Pesquisa e Editoração (CIPE) da Fundação Biblioteca Nacional/Ministério da Cultura./2011 a 2013. mariatsc@gmail.com

### **Milena Colazingari da Silva**

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2001) e mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é Professor Assistente da Universidade Bandeirante de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, formação de professores, identidade docente, relatos autobiográficos.

### **Paula Perin Vicentini**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1993), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e atua junto às linhas de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares; História da Educação e Historiografia&quot; do programa

de pós-graduação da FEUSP como orientadora de mestrado e doutorado. Tem estudos na área de Educação sobre a história da profissão docente no Brasil e formação de professores. pau-lavicentini@yahoo.com.br

### **Rita de Cassia Gallego**

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1998), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003) e doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Realizou estágio de doutorado-sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), em Paris. É professora dos cursos de Pedagogia e Licenciatura na Faculdade de Educação da USP, na área de Didática e do Programa de Pós-Graduação da mesma faculdade, nas linhas de pesquisa - Didática, Teorias de Ensino/História e Historiografia da Educação. No que concerne às pesquisas na área de educação, tem privilegiado os temas: tempo escolar, cultura escolar, organização do trabalho docente e avaliação da aprendizagem. ritagallego@usp.br.

### **Rosa Maria Bueno Fischer**

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1C. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996), mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados Em Educação Fundação Getúlio Vargas (1982) e graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1971). Professora Associada nível 03, da UFRGS, e foi membro do Comitê Assessor área Educação da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2005-2008). De fevereiro a agosto de 2009 foi Visiting Scholar da New York University (USA) onde realizou estágio de pós-doutorado. Foi editora da revista Educação & Realidade, da UFRGS, até junho de 2008. Consultora ad hoc do GT Educação e Comunicação da ANPED. É editora associada da revista Education Policy Analysis Archives/ Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. É membro do Comitê Consultivo do Scielo Educa, gerenciado pela Fundação Carlos Chagas. Experiência na área de Educa-

ção e da Comunicação, com ênfase em Sociologia e Filosofia da Cultura, estudos foucaultianos e pesquisas sobre mídia, juventude e processos de subjetivação. Coordena o NEMES - Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividade, da UFRGS. [rosabfischer@terra.com.br](mailto:rosabfischer@terra.com.br)

### **Sayonara Amaral de Oliveira**

Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (1998). Possui Mestrado em Letras (2000) pela Universidade Federal da Bahia e Doutorado em Letras (2010) pela Universidade Federal da Bahia, na área de Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura. É professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia, atuando na área de Literatura e no Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL/UNEB). Participou da equipe de tradução do livro Da Diáspora: identidades e mediações culturais, de Stuart Hall (Ed. UFMG, 2003), e tem se dedicado a trabalhar com os seguintes temas: crítica literária e crítica cultural, estudos de recepção e estudo de produções contemporâneas. [sayo22@terra.com.br](mailto:sayo22@terra.com.br)

### **Tania Marta Costa Nhary**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho . Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- FFP/ UERJ. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temáticas: Pedagogia, Educação Física Escolar, Ludicidade, Recreação e Jogos, Corpo e Movimento, Educação Infantil, Prática Pedagógica, Metodologia e Pesquisa em Educação. [taninhary@gmail.com](mailto:taninhary@gmail.com)

### **Valeska Maria Fortes de Oliveira**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990) e Doutora em Educação pela Universi-

dade Federal do Rio Grande do Sul (1995). Atualmente é Professora Titular, do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. É professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, integrando a Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Participa do Comitê Científico do GT 08: Formação de Professores da ANPED. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social - GEPEIS e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário, Educação e Memória da UFPEL-RS. Desenvolve pesquisas e projetos de formação nas temáticas: Imaginário social, Educação Básica e Superior, Formação Inicial e Continuada. Pós-Doutora em Ciências da Educação (2007) pela Universidade de Buenos Aires (Argentina). Pesquisadora de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Participou do Convênio CAPES-GRIECE entre Brasil e Portugal representando a Universidade Federal de Santa Maria, realizando missões de trabalho nas Universidades de Lisboa e do Porto, em Portugal sobre Pedagogia Universitária, coordenado no Brasil, pela Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha. [guiza@terra.com.br](mailto:guiza@terra.com.br)

### **Vânia Medeiros Gasparello**

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986), mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1994) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua e pesquisa no campo da educação, dialogando com a Psicologia analítica, a abordagem autobiográfica e a teoria da complexidade, buscando compreender e intervir na trans/formação do professor.

### **Verbena Maria Rocha Cordeiro**

Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2003) e Pós-Doutora em Literatura (PUCRS, 2009). Professora Titular da Universida-

de do Estado da Bahia (UNEB), com experiência em Literatura, Estética da Recepção, Crítica Literária, Memória, Formação do Leitor e Sociologia da Leitura. Tesoureira da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. Líder do Grupo de pesquisa/CNPq - *Literatura e ensino*: tecendo identidades, imprimindo leituras (PPGEL). Idealizadora e coordenadora do RODAPALAVRA, projeto de extensão da UNEB, no campo da formação de leitores; coordenadora da associada 1 (UNEB) do projeto *Literatura, Memória e História*: representações literárias regionais, no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica-PROCAD/CAPES/PUCRS/UNEB, desde 2008. Dentre as mais recentes publicações, destacam-se a organização de coletânea, com Elizeu C. de Souza, *Literatura e práticas culturais de leitura*, Salvador:EDUFBA, 2010 e da *Revista Letras de Hoje*, com Ana Maria L. de Mello. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011; e capítulos de livros Machado nas províncias: rastreando leituras gaúchas e baianas. *Cadernos de Pesquisas em Literatura*. MOREIRA, M. E.; SILVA, Paulo S. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010; Tecendo identidades, os fios da memória em Adonias Filho. *Letras de Hoje*. MELLO, A.L. de; CORDEIRO, V.R. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. [vmrocha@uol.com.br](mailto:vmrocha@uol.com.br)

### **Vivian Batista da Silva**

Professora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e atua também como docente e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP nos níveis de mestrado e doutorado. Pela mesma universidade, fez graduação em Pedagogia (1998), Mestrado em Educação (2001), Doutorado em Educação (2006), com período de Doutorado-Sanduíche junto à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2004). Boa parte de seus estudos concentram-se nas áreas de História da Educação e Didática, pesquisando questões relacionadas principalmente aos seguintes temas: formação docente inicial e continuada, manuais pedagógicos, leituras para professores e estudo sócio-histórico-comparado.