

6 Conjurar espectros para ressuscitar o sujeito

A escola que ficou para trás não é a tônica deste estudo, porém, é importante visitarmos estes antigos cemitérios e trazermos o passado destes leitores, a fim de verificarmos o legado que lhes foi transmitido por este ambiente. Mas não vamos nos ater demais neste aspecto, afinal a escola desenhada nos relatos, deixada para trás pelos sujeitos observados, é assunto exaustivamente tratado por diversos e competentes autores e mesmo se tratando de uma região periférica no contexto brasileiro, vai ao encontro dos mesmos problemas verificados em pesquisas de outras regiões consideradas de centro, como Rio e São Paulo. Porém, consideramos mais interessante do que tecer críticas redundantes a esta escola poder encontrar nas declarações dos sujeitos todas estas possibilidades de discussão, reservando a ele um lugar de sujeito-agente, ao invés de mero aluno observado.

Além do mais, julgamos de suma importância a possibilidade de inserir os contextos de ensino no eixo da discussão de um pensamento voltado para a tentativa de dar conta das questões culturais, portanto, ampliado, é preciso trabalhar com o funil virado de "ponta-cabeça".

6.1 Heranças familiares

Assim, dentro destas pequenas autobiografias, elegemos alguns índices, como veremos adiante, para serem explorados neste contexto, à medida que percebemos se tratarem de elementos capazes de fornecer informações sobre a possibilidade da adoção de novas estratégias para se pensar a cultura, a leitura, a literatura e a escola.

Devido a estes tantos espectros que nos arrebatam e carregam para longe do lugar do conforto e nos colocam no “entre-lugar”¹, inevitável lugar de

1 Este termo está com sentido recriado no contexto de nossos estudos e não pretende retomar a idéia de Silviano Santiago, mas situar o lugar do desconforto.

desconforto e carregado pelo mal-estar da contemporaneidade, propomos um diálogo com o teórico diaspórico Stuart Hall, pois, tratando da questão das fronteiras étnicas, o estudioso nos fornece material, suficiente neste momento, e consistente o bastante para avaliarmos o problema da cultura e o aproximarmos, conforme nos estamos propondo, do sujeito encarnado.

Quando fiz dezessete anos, minha irmã teve um colapso nervoso. Ela começou um relacionamento com um estudante de medicina que veio de Barbados para a Jamaica. Ele era de classe média, mas era negro e meus pais não permitiram o namoro. Houve uma tremenda briga em família e ela, na verdade, recuou da situação e entrou em crise. /.../

De repente me conscientizei da contradição da cultura colonial, de como a gente sobrevive à experiência da dependência colonial, de classe e de cor e de como isso pode destruir você subjetivamente. /.../

Estou contando esse fato porque ele foi muito importante para o meu desenvolvimento pessoal. Isso acabou para sempre com a distinção entre o ser público e o ser privado, para mim. Aprendi, em primeiro lugar, que a cultura era algo profundamente subjetivo e pessoal, e ao mesmo tempo, uma estrutura em que a gente vive. Pude ver que todas essas estranhas aspirações e identificações que meus pais haviam projetado em nós, seus filhos, destruíram minha irmã. Ela foi a vítima, portadora das ambições contraditórias de meus pais naquela situação colonial. Desde então, nunca mais pude entender por que as pessoas achavam que essas questões estruturais não estavam ligadas ao psíquico com emoções, identificações e sentimentos, pois para mim essas estruturas são coisas que a gente vive. Não quero dizer apenas que elas são pessoais; elas são, mas são também institucionais e têm propriedades estruturais reais, elas te derrubam, te destroem.²

Como negar, então, diante do acima exposto, que a cultura, repleta de fantasmas a serem exorcizados, atravessa o corpo do sujeito e em nosso interesse particular do sujeito-leitor, inserido no contexto pedagógico, e, como negar que a escola e a academia são instituições, com propriedades estruturais reais, com poder de controle, pois hierarquizam os discursos (por consequência os indivíduos) e colocam-nos em uma ordem. Assim, ao situarmos o pensamento de Hall em meio a esta análise, desejamos aproximar, como ele, os campos de investigação, a fim de manter os olhos arregalados para os aspectos, que ora desconsiderados (por ignorância ou por propósito) pelas instituições, não podem mais ser relegados, quando pensamos em sujeito e leitura.

Desta forma, propomos voltar nossos olhos a um tempo passado e nos reportarmos à infância e à família do grupo pesquisado. Para começar esta rápida viagem, elegemos o fragmento, abaixo transcrito, de uma das narrativas de leitura

2 HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. p. 412.

que, além de nos situar no tempo e no espaço, trará, através de uma linguagem mais solta e poética, um pouco da paisagem da região estudada.

“Tem-se passado muito tempo desde que comecei a fazer minhas primeiras leituras, remexo nas gavetas das memórias buscando lembranças daqueles tempos. Uma das histórias que primeiro ouvi contar foi a do meu nascimento. Quem conta este episódio diz que eu nasci no dia da morte da minha bisavó, fiz minha leitura da história... achei meu nascimento um tanto trágico, ouvia contar a história... a bisavó morria e eu nascia.

Vasculhei a memória para escrever estas linhas, apenas minhas histórias e não encontrei ninguém na família que me lembrasse um livro aberto, alguém compenetrado na leitura, degustando linha por linha, exceto uma tia, ah a tia velha por nome Maria... foi a muito tempo, recordo agora da minha infância, ser criança, a casa da avó rodeada de varandas, árvores, jardins, gramas, flores e a tia lá, com o livro no colo.

Quando íamos dormir na casa da vó, a tia lia para nós, não contava histórias, não as sabia, mas lia e lia, relia... ‘Era uma vez uma menina por nome Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Gata Borralheira’, parece que ouço ainda o barulho suave das paginas dos livros coloridos a passarem uma a outra e a voz suave, suave.

A tia Maria era a única pessoa que lia histórias para nós, ela não falava do autor, não sabia. Só sabia que tinha o dever de ler para as crianças e lia. Os livros eram bem ilustrados, fato que me chamava muito a atenção, verdadeiro paradoxo na minha vida, o livro colorido rodeado de crianças, contrastando com a louça, o gado, as pastagens... difícil entrada do livro em meio ao trabalho braçal. Não tínhamos um modelo de leitor, tínhamos na verdade, modelos de como não sermos leitores.

Engraçado... fui uma pequena leitora do mundo, enquanto não aprendia a decodificar os símbolos do alfabeto português, lia silenciosa as gravuras dos livros de histórias infantis de minha tia, lia as paisagens, lia o entardecer, lia o semblante cansado da avó sentada na poltrona macia da sala de estar. Lia o mundo. Isso os pequenos leitores do universo sabem fazer muito bem. Não lêem nada (os símbolos, enquanto não os aprendem) sendo tudo ao mesmo tempo/.../”. (VEL-RL)

Oriunda de zona rural, já que o estado é predominantemente agrário, a maior parte desses estudantes se identifica com a paisagem acima descrita. Não entendamos, no entanto, a completa ausência de elementos urbanos nestes cenários, porque eles estão lá, em lugares e níveis diferenciados. Alguns desses estudantes se mudaram para a cidade para ter acesso ao estudo. Devemos nos lembrar de que, quando falamos em cidades, no Centro-oeste do Brasil, estamos nos referindo aos aglomerados populacionais de, mais ou menos, 25.000 habitantes, em cidades maiores, excetuando-se a capital, Campo Grande e a cidade de Dourados. Nos anos em que nossos pesquisandos passaram pela escola nas séries iniciais, a situação das cidades em relação à manutenção de bibliotecas municipais era de quase inexistência de tal espaço.

Ainda em 2004, Fátima do Sul não contava com livraria ou biblioteca municipal, apenas a biblioteca da faculdade, que também oferecia acesso à informática. Em anos anteriores, a maior parte do acesso a livros era garantido pelas escolas e todos mencionam a leitura de livros dos clássicos infantis, como *Rapunzel*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Sítio do Pica-pau Amarelo* e muitos outros. Na adolescência, é comum mencionarem a leitura de clássicos da literatura como Machado de Assis, José de Alencar, Camilo Castelo Branco e outros tantos... enfim, todos os indivíduos pesquisados conheciam, em maior ou menor proporção, livros de literatura pertencentes ao cânone literário.

No pretérito da formação destes indivíduos, temos como pais que transmitiram seu legado aos filhos, a maior parte de trabalhadores rurais, sitiantes, donas de casa (do lar), com um baixo nível de instrução escolar, pois a maior parte deles é de pessoas analfabetas ou com baixa escolaridade, entretanto há dois que são filhos de professores e uma que é filha de funcionária de escola, não que esta última tenha nível de instrução mais alto, no entanto, segundo a declaração dada, por estar inserida no universo escolar, isto facilitava o acesso a livros na biblioteca da escola.

Ponto também considerado importante, com relação à infância, à família e à herança de leitura deixada pelos pais e/ou familiares, refere-se à verificação de uma forte presença da tradição oral, contribuindo para a formação dos sujeitos, pois, para a maioria, o vivenciar histórias (religiosas, provenientes de contato com a bíblia, lendas, contos de fadas) contadas ou lidas por membros da família era muito comum e é interessante registrar, nas declarações, o reconhecimento desta prática de leitura, centrada na oralidade, na “contação” de histórias e de lendas, como uma ponte para o acesso a outros tipos de texto: "sempre ouvia histórias e lendas folclóricas, de modo que meu pai Ariovaldo Garcia Domingues não é leitor **(de material escrito)**³, mas é contador de lendas..." (ADR-RL).

Já o trecho transcrito abaixo, leva-nos a um diálogo com o intelectual diaspórico Hall, pois ficam claras as projeções paternas que incidem sobre o desejo de apropriação do mundo considerado letrado, galgado pelo (a) leitor (a). Mas, neste caso, as aspirações paternas estão às avessas daquelas descritas por Hall, porque podemos verificar que se trata de um legado positivo, no sentido de

3 Em negrito, acréscimos nossos.

que o pai não ameaça os desejos, mas funciona como mola propulsora para o desenvolvimento do (o) leitor (a).

“... papai, apesar de não saber ler, era um profundo conhecedor de histórias bíblicas, que aprendeu ouvindo as pregações do Evangelho na Igreja, sempre que surgia um tempo ele contava-me algumas partes/.../...tudo começou quando meu pai ganhou uma bíblia num concurso de perguntas sobre o Evangelho, na Igreja, o entusiasmo foi tão grande que ele resolveu pedir que eu lesse para ele todas as noites/.../o meu pai /.../ foi quem incentivou a leitura, apesar deste não ter tido a oportunidade de aprender a ler/.../admirava as pessoas que eram “letradas”, se estivesse vivo teria o maior orgulho em saber que sua filha está na faculdade, pois sou a única da família no curso superior...”. (GER-RL)

No que se refere aos modelos de leitores na família, a maior parte afirma que a influência familiar para a leitura, desta vez, de material escrito, deu-se através de textos relacionados à bíblia (pais, mães, avós, etc...), alguns de irmãs mais velhas que liam as consideradas "literatura de massa", como fotonovelas, romances românticos, e as bem conhecidas, embora muitos neguem, *Sabrinas*, *Júlias*, etc...

É importante notar que este primeiro momento de contato, na infância, com a leitura familiar e a construção de um imaginário religioso/afetivo irá influenciá-los bastante, no futuro, durante a vida acadêmica. Nesta fase dos depoimentos (dentro da faculdade), a religiosidade aparece de maneira bastante enfática, muitos deles agradecem a Deus por estarem conseguindo cursar uma faculdade, o que nos remete à visualização clara de uma estreita relação entre afetos familiares, Bíblia e leitura.

Também é interessante perceber que muitos dos que não receberam diretamente influência dos pais para a leitura de material escrito (a não ser bíblia), desejam transmitir aos filhos ou a outras crianças este legado: “... quando for mãe, terei o maior prazer em levar estes conhecimentos”, referindo-se à leitura de livros, “aos meus filhos”.

E, ainda, é importante mencionar que a educação dos filhos, relacionada com a leitura, é apontada como uma espinhosa tarefa: “quem lia era minha mãe, como meu pai viajava muito, só sobrava para ela...” e, também, que a leitura aparece relacionada com a doença: “faz mal ler tanto assim, vai estragar as vistas...”.

Voltando a 2004, quanto ao acesso a outros suportes de leitura, como a internet, por exemplo, os leitores citam pouco: apenas dois dizem navegar pela rede com frequência, alguns poucos navegam de maneira muito esporádica e os demais, raramente ou nunca. O outro suporte mencionado em escala maior é a televisão, que aparece como veiculadora de “textos” — novelas e programas —, possíveis de serem analisados e intertextualizados com os demais, como veremos mais adiante.

É deste universo que se origina o sujeito do trabalho e, neste sentido, o texto impresso considerado cânone dentro da escola deve ser considerado como um dos fatores responsáveis pela formação do sujeito-leitor, não como o principal, mas como aquele que se agregando a outros, horizontalmente, poderá alargar o universo de leitura consciente. Podemos ver isto com clareza, pois, se ler os cânones fosse condição suficiente para aguçar o senso crítico, não teríamos os equívocos mencionados por parte do professor, conforme vimos anteriormente.

Desta forma, quando convidados a refletir sobre uma história de leitura, para construir sua historicidade, vemos nascer o desejo de construção de uma ponte entre o universo, do qual são oriundos, os textos canônicos impressos e o mundo em que vivem. Na verdade, podemos registrar claramente que o mais importante a ser conseguido através do ato de ler é o acesso à "leitura do mundo", ou seja, buscam constituir-se numa plenitude, para alcançar leituras entre o texto e as situações do viver.

6.2

Partilhar é preciso, viver também é preciso, ler...

Outro aspecto que merece destaque refere-se à valorização da troca e da partilha, sendo apontados como fundamental para a superação de obstáculos com relação a sua formação de leitor. Há unanimidade em afirmar que a leitura partilhada, além de proporcionar prazer, abriu caminhos para melhor se relacionarem com os textos, modificou a visão de mundo, desenvolveu habilidades no trato com a linguagem e facilitou a absorção de estratégias para o aprofundamento de outras leituras:

“... automaticamente, fora das aulas do círculo de leitura, quando lemos qualquer matéria, já começamos a analisar os sentidos dos textos, o círculo de leitura contribuiu para eu ter uma visão mais ampla acerca de tudo o que leio...”.(MAM-RL)

Vemos, então, que a leitura partilhada possibilita que o sujeito-leitor desenvolva suas próprias estratégias de apropriação do pensamento alheio e atua sobre o sistema cognitivo de maneira que o leitor possa construir sentidos para diferentes textos, ampliando seu campo de visão e fazendo-o perceber que é pela troca que podemos nos construir e permitir a construção do outro. Segundo Eliana Yunes,

A diferença produtiva, no lugar da diferença conflitante, e por isso, nem excluível, nem excludente, se consolida no que Guattari chamou de **singularidade**: a feliz articulação do entendimento partilhado — bom senso — com a sensibilidade particular, ou da sensibilidade partilhada com o entendimento particular, oriundos das percepções e interações próprias de estar no mundo, numa combinatória que se renova incansavelmente pelo senso crítico.⁴

Sobre a valorização da leitura partilhada, é interessante verificarmos que também ocorre uma supervalorização na afirmação ingênua e exagerada: *o círculo mudou a minha vida*, pois isto vem corroborar um indicador de que os anos que ficaram para trás contribuíram, de forma ínfima, para a sua formação de leitores (poderiam dizer até que, na verdade, os deformou já que sua auto-estima não os deixa reconhecerem-se enquanto tais, conforme podemos notar), quando outra leitora declara que “melhorou muito sua relação com o texto, mas acha-se ainda muito despreparada, porque leu Euclides da Cunha e não conseguiu captar todas as nuances” (LEI-RL).

Além disso, algo também muito interessante de observar nas declarações feitas é o fato de os leitores terem uma tendência a hierarquizar as leituras, assumindo posições maniqueístas, o que significa poder visualizar em muitos momentos a repetição de um discurso autoritário, ou seja, a aceitação de uma posição de inferioridade que lhes é cotidianamente mostrada. Isto dialoga com nossas afirmações anteriores, quando dizemos que não precisamos desautorizar este leitor/aluno, já que ele, como nós vemos, a priori, "conhece" o seu lugar. Isso se comprova na ambigüidade da expressão: “... continuei minha caminhada, senão

4 YUNES, Eliana. Função do leitor: a construção da singularidade. In: Pensar a leitura: complexidade. Eliana Yunes (org). p. 118. Grifo da autora.

seria mais um daqueles semi-analfabetos do Brasil, apenas com o curso primário..." (JOR-RL), que, embora demonstre um feliz distanciamento do mundo dos pais, deixado para trás, confirma o seu lugar de origem inferior.

Também é importante trazermos à luz o emprego da palavra "liberdade" que, relacionada à leitura, aparece apenas uma vez e está associada ao "círculo de leitura". No contexto de nossa discussão, faz-se necessário retomarmos a escola do passado e verificarmos algumas afirmações que se chocam, quando o assunto é liberdade e cobrança. Ao mesmo tempo em que os sujeitos se dizem insatisfeitos com suas leituras anteriores, justificando a falta de cobrança pela escola, reivindicam liberdade para suas leituras, o que nos leva a concluir que a liberdade desejada, não é o abandono ao qual muitas vezes foram relegados, mas liberdade para vivenciar a pluralidade, a diversidade, a possibilidade de fazer escolhas frente a diferentes caminhos. Relacionado a isto, especificamente, quando perguntados sobre os materiais lidos, verificamos a valorização da possibilidade de ver os textos de diferentes maneiras, através da abertura para diferentes interpretações, sem que se perca a idéia central e a compreensão global do mesmo. E sobre esta liberdade temos registrado: "... leitura para mim se tornou uma coisa gostosa, desde que eu escolha o livro e me sinta à vontade com ele..." (MAM-RL).

Neste momento, gostaríamos ainda de tocar numa superfície espinhosa com relação à formação do gosto e do prazer de ler e, para facilitar nossa compreensão, forçar a dicotomia sobre o ensino de escola pública, para o povo, e da escola particular, para os economicamente privilegiados, a fim de perceber o sujeito-leitor. Uma afirmação a este respeito não nos parece equivocada: a de que, na verdade, o discurso que sustenta as atividades de leitura nos espaços privilegiados das escolas particulares, desde as séries iniciais, está mais próximo da manutenção de um *status quo*, relacionado a um padrão social, do que do prazer de ler e da plena constituição dos sujeitos.

Frente a isso, não há de nos espantar, olhando o passado e o futuro, o comportamento de um professor, em seu Olimpo intelectual, distante de seus alunos, ou de um médico, que durante uma cirurgia cardíaca, enxerga somente a máquina do corpo físico, veias, artérias, sem conseguir associá-los a um sujeito, não é? E como dizer que estes dois exemplos não fazem parte da mesma sociedade de massa, se suas percepções de mundo estão boiando numa superfície?

Ainda é importante ressaltar que em muitas das declarações feitas, o curso superior representa uma ascensão pessoal e, o que consideramos pior, social, os estudantes sentem-se privilegiados, com sorte, por estarem dentro de uma faculdade; eles a vêem como redentora, como o acesso a bens materiais e culturais que lhes foram negados, ou, ainda, como a possibilidade de manter o que foi herdado.

Também a afetividade tem sua exposição relacionada a livros de histórias que foram presentes dos pais ou de algum afeto, estes são guardados com cuidado e carinho. Com relação à aplicação dos termos prazer e paixão relacionados à leitura, dos vinte e cinco depoimentos analisados, apenas cinco deixam clara a interligação entre o ato de ler e o gosto e todos eles se referem a esta maneira de ler como possível de ser encontrada fora da escola de 1º e 2º grau. Os textos privilegiados para as leituras que proporcionam prazer foram poemas e narrativas, de Sabrinhas a contos literários, registrando sobre as narrativas “a aventura de deixar-se enredar pelo narrador para um caminho desconhecido” (VER-RL).

6.3 **Nós e os outros**

Outro ponto interessante a ser levantado refere-se à formação da identidade do sujeito-leitor, mas esta colocada, por ele mesmo, diretamente relacionada à percepção de uma alteridade. Como este sujeito não pertence ao mundo das idéias, mas está encarnado, desconsiderá-lo, como faz o professor citado e a escola, é trabalhar contra algo que já se encontra instaurado, como nos diz Eneida Maria de Souza.⁵

Assim, se o sujeito se constrói como diferença e alteridade, é preciso marcar que muitos depoimentos trouxeram à tona, como fator importante para o seu desenvolvimento, o aguçamento da percepção de si em relação ao outro; os sujeitos notaram mudanças de postura em si e nos colegas, uma (re) construção de si e dos outros, tudo interligado com as leituras, conforme destacamos a seguir.

5 SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e identidade cultural. 1991.

“... o que considerei mais interessante nos círculos foi a discussão gerada entre os colegas de classe. Foi muito legal observar diferentes opiniões e até mesmo a reação que alguns temas provocaram, como por exemplo, a cara de espanto de uns, o olhar atravessado de outros, as risadas, as palavras sérias, o silêncio pensativo, isso tudo estava presente entre nós, e eu prestei atenção a tudo isso...”.

(MAM-RL)

Sobre este ponto é interessante retornarmos à discussão inicial, apresentada pelo professor, a respeito da busca de uma identidade para sua região e verificarmos, que há no mencionado professor muito mais do colonizado ressentido, impossibilitado, portanto, para a troca, do que do sujeito-leitor consciente. Em face disso, vemos como terreno mais fecundo e mais coerente com o nosso tempo, o pensamento exposto pela estudante, afinal, é o que melhor dialoga com as idéias explicitadas por Eneida Maria de Souza, quando discute a questão da formação de uma identidade.

Freud nos alertara há muito tempo para a descoberta de estar o estrangeiro, “o outro” dentro de nós. Torna-se, portanto, difícil pensar em identidade como categoria estanque, ao se reconhecer que o indivíduo está cindido e fragmentado pela marca desse outro que o habita. Portanto, discutir ou falar sobre identidade já é por si só uma impossibilidade.⁶

Estamos, portanto, contaminados pelos discursos alheios e, sendo assim, nós somente podemos construir algumas múltiplas verdades atentos para a existência do outro colocado dentro de nós. O olhar equivocados, que consegue enxergar o mundo apenas verticalmente, encontra-se já impossibilitado de poder alcançar os sentidos das múltiplas leituras da contemporaneidade, enfim, “o sentido é produto de uma tensão que não é mais necessária e unicamente articulada pelas instituições do saber.”⁷

Seguindo esse raciocínio, vemos despontar como importante figura para nossas indagações o estrangeiro e seu olhar sobre as imagens, ou, melhor dizendo, paisagens, conforme o pensamento de Walter Benjamin, exposto por Brissac⁸. O estrangeiro recupera o que ficou diluído para os habitantes de qualquer lugar, pois seu olhar está capacitado a reavivar o que já morrera no apagamento por causa do contato repetitivo.

6 SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e identidade cultural. p. 36.

7 SANTIAGO, Silvano. Alfabetização, leitura e sociedade de massa. p.150.

8 PEIXOTO, Nelson Brissac. A cidade habita os homens ou são eles que moram nela?, 1991.

Nesse sentido, é interessante ler as cidades e regiões e perceber sua compreensão a partir da leitura de seus habitantes ou de seus visitantes. Pensar a leitura das cidades em conjunto com a construção da identidade pode descortinar aspectos interessantes em relação à cultura e ao imaginário desse lugar.

Ao pensarmos, por exemplo, sobre as posturas dos intelectuais diante de algumas marcas consideradas origens em determinados lugares, vemos que, muitos deles, inclusive no Centro-oeste, sentem um grande desconforto ao se depararem com elementos que fazem emergir as raízes da sua cultura, a pantaneira, como, por exemplo, a exposição de trabalhos artesanais que mostram a cultura regional, em diferentes espaços da cidade de Dourados: praças, canteiros e outros...

Segundo Nelson Brissac, “o estrangeiro toma tudo como mitologia, como emblema.”⁹ Assim, nós nos perguntamos: será que o desconforto não estaria associado justamente à afirmação anterior? Se o olhar do estrangeiro tende a ver tudo como emblemático, a exposição de tais trabalhos poderia então limitar o quadro cultural da região aos olhos deste estrangeiro? Ou, ainda, não somente isso, mas a volta às origens poderia impedir, aos olhos do intelectual, que este estrangeiro ampliasse sua visão, já que lá fora, o emblema da região Centro-oeste é o pantanal, assim como para o europeu, o norte-americano, entre outros, o Brasil é só carnaval, mulatas e violência?

Outra questão se coloca: o repúdio ao olhar do estrangeiro leva-nos a perceber uma imensa contradição, pois essa forma de xenofobia nos remete de volta à mesma incoerência praticada pelos discursos das minorias em ascensão nos anos 80. Ao tomarmos o movimento feminista como exemplo, vemos que sua idéia inicial, ao mesmo tempo em que pregava igualdade entre homens e mulheres e negava a superioridade do sexo masculino, perseguia fortemente este mesmo modelo dominante. Buscando respaldo em teorias oriundas dos Estados Unidos e Europa, as mulheres do movimento feminista brasileiro, que viam os homens como estrangeiros, desenvolveram, na verdade, uma incansável busca pelo mundo que tanto negavam, ou seja, a homofobia transformava-se, na verdade, em homofilia, o que, felizmente, em momento posterior, foi sanado para se fazer “o elogio da diferença”.

9 PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro, 1988.

Interpretar, portanto, com cautela, a recepção de teorias é uma das posições a serem assumidas diante da necessidade de se produzir um pensamento próprio, em contraponto e diálogo com a cultura estrangeira. O reconhecimento da própria alteridade possibilita a reflexão sobre o estatuto do outro, conseguindo-se separar o joio do trigo, sem se posicionar como repetidor, mas enquanto interlocutor da cultura metropolitana.¹⁰

Quando Silviano Santiago nos fala sobre o papel do intelectual frente a diferentes culturas, no mundo ocidental, explica o quanto é complicada a apresentação de um sistema de obras com base na originalidade, já que os estudos sempre se fizeram buscando fontes e influências, presos à tradição. E com relação ao artista, diz que é ainda mais complicado, pois sua medida para produzir são os modelos importados. E assinala que talvez o caminho para a dissolução desse problema seja o de encontrar na obra elementos que marquem a diferença. Se a análise de tais diferenças poderá levá-las a sucumbir à condição de clichês ou kitsch, essa é outra história. Toda cidade tem suas marcas e porque as marcas da região centro-oeste incomodam tanto? Encontramos de um lado a xenofilia e de outro a xenofobia e, justamente, por essas reflexões, a questão antropofágica do primeiro modernismo perpassa nossa discussão em diversos momentos.

Voltemos aos anos 50. Com o incentivo da política de Getúlio Vargas para o plantio, muitos imigrantes e migrantes foram para a região ao sul do Mato-grosso, hoje Grande Dourados, alcançando até as regiões de fronteira, com a esperança de poder cultivar sua terra e confiantes no perdão dos impostos e dos financiamentos concedidos pelo governo federal. Apesar de o projeto de colonização ter sido pensado em 1943, o grosso desse processo deu-se nos anos 50.¹¹

Assim, ao lado de uma parcela de indivíduos que acaba por não reconhecer nas origens uma possibilidade de diálogo, encontramos uma outra, que na contramão difunde pensamentos que nos remetem à mesma visão dos românticos brasileiros, que pretendiam fundar, através da literatura, um discurso de nação.

Sobre nação, Ernest Renan nos diz:

10 SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e identidade cultural, 1991.

11 PONCIANO, Nilton Paulo. Fronteira, religião, cidade: o papel da Igreja Católica no processo de organização sócio-espacial de Fátima do Sul - MS (1943-1965), 2006.

O homem, senhores, não pode ser improvisado. A nação, como o indivíduo, é o resultado de um longo passado de esforços, de sacrifícios e de devoções. O culto dos ancestrais é, entre todos, o mais legítimo; os ancestrais fizeram de nós o que somos¹².

Trazendo isso para o contexto de nossas reflexões, torna-se claro que as origens dessa região são predominantemente agrárias, e, por ser, geograficamente, o ponto em que se encontra uma das maiores reservas florestais do mundo, a paisagem a que teremos mais rápido acesso é de fato a do cultivo da terra, da vida no campo e das ricas fauna e flora. Acrescente-se a isso o franco desenvolvimento cultural, em todos os sentidos, permitido por pessoas que já ultrapassaram o pensamento opositivo que divide a região numa excludente classificação cidade x campo, conforme apresentado na considerada obra-prima do regionalismo romântico, nos anos 30, *Inocência*. É bom que nem todos, hoje, no século XXI, tempos pós-modernos, “façam o jogo do desgosto, ou isto, ou aquilo”¹³. Retomando Ernest Renan, o culto aos ancestrais aqui vai estar, muitas vezes, ligado à paisagem descrita acima.

Todas as proposições são pertinentes e os fragmentos de textos, apresentados a seguir, produzidos por alguns participantes do círculo, a partir da leitura do trecho “A volta (voz interior)”, do *Livro de Pré-coisas*, de Manoel de Barros, podem demonstrar isto. Os trechos permitiram-nos construir leituras acerca da condição do indivíduo e perceber a extensa rede de sentidos, costurada pelos múltiplos elementos da cultura que os rodeia.

Texto 01

“O trecho lido lembra-nos de uma parte da região Centro-oeste muito conhecida e visitada por outras pessoas de diferentes regiões

...O autor procurou levar os leitores à reflexão voltando-se para as nossas origens, para nossas raízes que estão sendo representadas pela linguagem rústica e caipira de um homem simples que viveu no interior, no pantanal.

...não importa o que os outros pensam a respeito desta região, a beleza e o valor somos nós que devemos dar.”

Texto 02

“... e nada melhor que falar sobre o pantanal para nos remeter a essa região.”

Texto 03 (referindo-se ao eu-lírico/narrador do texto)

12 RENAN, Ernest. O que é uma nação?, 1991.

13 Cf. YUNES, Eliana. Artigo referido, nota 190, p. 118, expressão tomada de empréstimo.

“... mesmo sendo iletrado faz crítica ao uso da língua, dizendo: ‘a língua é uma tapagem’.”

Texto 04

“... um lugar maravilhoso de se morar, trazendo a raiz pantaneira uma qualidade de vida... todos os brasileiros gostariam de morar.”

Texto 05

“... sou nascida aqui na região onde posso ver o pôr do sol sem que ele se esconda no ‘lombo do morro’.

E diz que o eu-lírico valoriza sua terra, sua origem, mesmo não tendo sofisticções de linguagem...

...Apesar de não conhecer toda minha região, admiro a sua beleza e tudo o que existe aqui...”

Texto 06

“... acredito que ele - o eu- lírico - se refira à experiência de vida dele e que por ser ‘da roça’, tendo como sua única escola ‘a vida’, não se preocupa ou se incomoda se o que está falando é certo ou não /.../ gostei do texto e achei-o bem original, embora eu não concorde se referir à região Centro-oeste, porque o texto não especifica ser de determinada região, todavia, apesar dos argumentos utilizados pelo autor não é somente o Centro-oeste que possui brejos, planície, gados.”

Ao nos debruçarmos sobre os fragmentos recolhidos, observamos que, no texto um, há, num primeiro momento, a afirmação de que o estrangeiro valoriza as belezas do lugar e, em seguida, num segundo momento, lê-se nas entrelinhas uma desvalorização da região pelos outros (o estrangeiro). Nesta incoerência do discurso, lemos pelas frestas um sujeito se constituindo numa perspectiva mais voltada ao “entre-lugar”. Os recortes dividem-se em dois momentos com relação à figura do estrangeiro: primeiro vemos uma postura de xenofilia e num segundo momento uma xenofobia, ou seja, há um sujeito que emerge enquanto reconhecedor de seus limites e possibilidades.

Este sujeito-leitor, usando seu repertório de maneira consciente, deixa vaziar por sua escrita, de forma inconsciente, as contaminações do contexto em que se insere, pois não percebe o salto dado, em sua escrita, de um extremo a outro, em relação à questão da identidade. Este sujeito-leitor é resultante da própria contradição cultural do momento sócio-histórico que vivencia.

Já no texto 06, observamos um desejo de negação das origens e raízes e podemos inferir que talvez isso se dê pela tentativa de desconstrução da idéia de que o Centro-oeste é uma região onde se encontra a roça, o homem iletrado, o matuto, o ignorante e outros estigmas. No texto, os elementos brejos, planície e

gados não fazem correspondência com nenhum outro da cultura letrada, pois está associado a uma idéia anterior, que veicula uma conotação negativa do indivíduo, presente no termo “da roça”. Vale lembrar que em nossa cultura dizer que o fulano é “da roça” implica afirmar que ele é ignorante. Por associação, estamos de volta aos problemas citados anteriormente, o uso do emblema, às avessas, possui fatores culturais comprometedores diante da cultura letrada, representam inferioridade, preconceito e subdesenvolvimento.

Um discurso levanta-se apontando não para as diferenças, mas para as similaridades, o que é também importante para a construção dos sujeitos, mas o aspecto negativo da análise deve-se ao fato de que mostrar tais semelhanças, não deve se apoiar no desprezo às diferenças, afinal é mais produtivo que elas coexistam. Vemos, então, um sujeito que, ao ler as origens de sua região prefere apontar semelhanças, mesmo que negativas, com outras regiões, afinal, ainda não amadureceu o discurso para apontar o que vê de diferente e positivo na sua. Ao construir-se pela diferença, o sujeito amplia suas possibilidades acerca do entendimento da sociedade que o cerca.

É nessa perspectiva que vemos a contribuição de uma reflexão como esta, que, no diálogo entre as diferenças, seja possível encontrar *o equilíbrio da heterogeneidade, para que as diversas particularidades, os diversos localismos se recolorem e cheguem a se arranjar no todo*¹⁴, caso haja a necessidade, exposta por Maffesoli, de aprendizagem para a convivência.

Reconhecer na troca o único caminho para o desenvolvimento do homem pós-moderno talvez seja a mais feliz opção para tempos tão tortuosos e conflitantes.

*/.../ é na pluralidade cultural, no reconhecimento das diversas subjetividades, nas múltiplas identidades, na certeza de que, por exemplo, não existe uma literatura brasileira, mas muitas literaturas brasileiras que está a possibilidade de se reconhecer o complexo, o diferente, o outro*¹⁵.

As muitas literaturas brasileiras, como as muitas culturas sul-mato-grossenses, carregam a mesma multiplicidade presente na América Latina e explicitada por Silviano Santiago como uma das principais características e

14 MAFFESOLI, Michel. Um desenho geral da pós-modernidade, 2000.

15 RESENDE, Beatriz. A politização do saber, 1999.

contribuições para o estudo da cultura. É na mistura, nas apropriações, que está a compreensão da identidade, enquanto categoria flutuante e, por isso, em constante transformação.

Ainda com relação aos textos, outro dado a ser explicitado revela-se de extrema importância: o uso da linguagem, inadequada ao reconhecimento da cultura letrada, como representação de um indivíduo pertencente a uma região é ponto comum a todos os textos. Interessante é que nenhum deles reconheceu uma influência, no que se refere ao uso da linguagem ou estilo, de escritores anteriormente mais divulgados, como Guimarães Rosa, por exemplo.

Também é, ainda, importante ressaltar a presença em, pelo menos quatro textos, da visão do paraíso, o sentimento ufanista, a valorização do herói nativo, próprios do romantismo brasileiro de culto às origens e valorização do local, presentes no projeto de construção de uma cultura brasileira em Gonçalves Dias, na ingênua poesia de amor à pátria em Casimiro de Abreu e na tentativa de construção de uma narrativa de fundação, voltada para a cultura brasileira, em Alencar também transita pelos textos. Há uma imagem, às vezes ingênua, às vezes ufanista mesmo, sobre o pantanal, sobre a beleza da região, que culmina na utilização da expressão “*lugar maravilhoso*”.

Finalmente, a idéia de que as origens e as raízes devem ser preservadas e lembradas é ponto comum a quase todos os textos, excetuando-se o número 06 que nega as características reconhecidas pelos outros como origem e como parte de suas identidades.

Ao levantar hipóteses sobre suas raízes e origens vemos um sujeito-leitor emergir, pois mesmo se debatendo nesse emaranhado do tecido multicultural, e, muitas vezes, movendo-se pela contradição, escreve sobre sua cultura e, concomitantemente, nela se inscreve, enquanto sujeito (constituente) constituído socialmente. É neste ponto que, outra vez, vemos emergir a antropofagia, que presente no primeiro Modernismo e, retornando na tropicália, talvez ainda seja uma boa escolha aos olhos de intelectuais maduros, de matutos inteligentes... de sujeitos-leitores.

Uma última questão que merece destaque a esta altura de nossas reflexões, refere-se à pouca importância ou à importância alguma dada à situação econômica dos indivíduos como ponto de início da investigação, pois não consideramos

rentável discutir as heranças do sistema escolar a partir de uma dicotomia “escola pública *versus* escola particular”. Apesar de estarmos, de certa forma, trazendo de volta os *spectros* de Marx, tratar do assunto, a partir da perspectiva “dominante *versus* dominados”, em relação ao capital, embaçaria nossa visão, no que diz respeito a outros fatores responsáveis pela formação do sujeito-leitor, isso se dá, inclusive, porque o discurso hegemônico não se sustenta somente embasado nas questões econômicas, mas, também em questões culturais, como pudemos ver.

Enfim, este ângulo de visão, dentro da linha adotada para nossas reflexões, forçosamente não pode estar excluído, porque, muitas vezes, ele se instaura nos entrecruzamentos com os demais, mas acreditamos que somente deverá ser considerado a priori, à medida que pudermos verificar que, de fato, ele foi se não o único obstáculo, o primeiro e o principal, insuperável, para o sujeito formar-se leitor¹⁶.

16 Devemos lembrar que pensamos o leitor numa perspectiva abrangente.