

MEMÓRIAS DE POESIA*

Antonio Carlos Secchin*



Brás Cubas, no capítulo inicial de suas *Memórias póstumas*, confessa ao leitor não saber se começaria o livro narrando a própria morte ou descrevendo seu nascimento. Também hesitei sealaria a partir do momento presente ou se traçaria a genealogia (ou arqueologia) de meu afeto para com a universidade pública, onde ingressei, no milênio passado, na UFRJ, no ano de 1970, como aluno do curso de português-literaturas – o passado e o presente, portanto, atando as duas pontas da vida, como tanto tentou fazer Dom Casmurro.

Acabei optando por iniciar esta palestra com uma espécie de depoimento, um relato que começa ainda bem antes de 1970 – não minhas “memórias póstumas”, mas, digamos, minhas “memórias prévias” ao período na Faculdade de Letras. O escritor José Américo de Almeida, com precisão, denominou seu livro autobiográfico de *Antes que me esqueça*. O que sustenta toda memória é o mais cruel esquecimento. Somos o que sobrevive em nós frente às ruínas de tudo aquilo que não foi possível esquecer. E não me esqueço de que, no mesmo passo em que se revelava meu desconforto para com a matemática, desabrochava meu amor pela língua portuguesa. Aos 5 anos era leitor, aos 6 já queria ser escritor. Mais tarde, quando eu cursava o antigo ginásio, uma professora de português anunciou que iria apresentar a poesia moderna, e, sem nenhuma preparação, atirou sobre a turma “No meio de caminho”, de Drummond, evidentemente para obter a gargalhada coletiva. Mas ali, em meio à quase-unanimidade do escárnio, percebi um novo ritmo, uma nova tonalidade, bem diferente da velha melodia que predominava nas antologias escolares. A partir de uma cena montada para ridicularizar a poesia moderna frente aos jovens e parnasianos ouvidos da turma, fui atraído pela beleza estranha daquele discurso, seduzido pela força da poesia, no início de uma viagem sem fim. Quando hoje me dizem que não há saída para a poesia, respondo que poesia só tem entrada, e nos conduz a caminhos que jamais supúnhamos existir.

Recordo-me do impacto, logo transformado em entusiasmo, diante da descoberta de *Rosa do povo*, de Drummond, que li num exemplar surrado, da biblioteca regional de meu bairro. Fui leitor voraz e constante de bibliotecas públicas, num período em que não tinha condições de constituir o meu próprio acervo.

A experiência de leitura nesses anos de formação guarda um

* Conferência proferida no encerramento da Semana Comemorativa dos 30 anos do PPG em Literatura, em 23 de setembro de 2005.

* Professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Membro da Academia Brasileira de Letras.

peso inexcedível, na medida em que, de algum modo, eu buscava na literatura algumas respostas para perplexidades pessoais e acabava descobrindo que, em vez de respondê-las, a arte desdobrava ou aprofundava essas questões, insinuando que resposta, se existir, será a de cada um, sem haver fórmula que nos assegure a felicidade. “Não há guarda-chuva contra o tédio”, eu lia, muito depois, num poema de João Cabral. De qualquer modo, me sentia vocacionado não apenas para a linguagem artística, fosse como leitor ou criador, mas também para a socialização dessa vivência literária, através do magistério.

Quando cursei a Faculdade de Letras, então situada na avenida Chile, centro do Rio, vivia-se o apogeu do estruturalismo, cuja versão caricata, praticada entre nós, se resumia à criação de fórmulas semi-ininteligíveis enunciadas com muita pompa, banida toda a historicidade da arte, como se ela não fosse a testemunha privilegiada de nossa existência em suas múltiplas metamorfoses, impregnada do sonho e do suor da aventura humana. Lembro-me da euforia com que alguns comemoravam o fato de, finalmente, estarem sendo “científicos” em suas análises literárias, descartando toda uma longa série interpretativa em nome daquele novo e asséptico modelo. De tudo o que se produziu nesse período, será que algo conseguiu sobreviver?

Apostar na “objetividade” da análise era afirmar que o incontestável sentido da arte estaria escondido no objeto artístico, à espera do primeiro explorador-cientista que o trouxesse à tona. Prefiro pensar que os sentidos vão aflorando a partir do embate entre a voz do texto e a escuta do leitor, tornada então uma outra voz no exercício da crítica. Historicamente, as obras vão incorporando atribuições de sentido, sem que nenhum deles seja

definitivo ou não possa ser bruscamente virado pelo avesso. Exemplifiquemos com o enigma de Capitu. Num ensaio, observei que, como *Dom Casmurro* foi publicado em 1899, durante 60 anos Capitu pôde traír Bentinho em paz, pois a suspeita – não de adultério, mas de inocência – só foi explicitamente formulada em 1960, e não por acaso por uma escritora norte-americana, no período em que se consolidavam nos Estados Unidos os estudos de linhagem feminista. Impossível, portanto, atribuir um sentido sem levar em conta as condições históricas que viabilizam sua formulação.

Voltemos à década de 1970. Se os anos eram de chumbo, as palavras precisavam ser levíssimas, para deslizarem suavemente e não serem capturadas pelas antenas e redes de um regime político silenciador. Às vezes, em sala de aula, diante de um texto, tinha a impressão de que éramos um bando de entomologistas búlgaros analisando a textura da asa esquerda de uma borboleta da Finlândia. Todos suspeitavam de todos, talvez até de si mesmos. A insegurança, difusa, era tão insidiosa, que, além do medo de falar, havia até o medo de ouvir. A metodologia hegemônica e quase compulsória na área das ciências humanas desestimulava qualquer discurso de contestação, num ambiente de apatia e de sufoco político.

Tive experiências com o ensino do primeiro grau à pós-graduação, convivi de perto com a realidade das classes sociais mais contrastantes, e um imperativo ético sempre me acompanhou: tratar desse objeto tão inefável, que é a poesia, sem desligá-la da prática da vida e da capacidade transformadora que ela pode trazer a cada um, mas, ao mesmo tempo, sem jamais deixar de focalizá-la na especificidade de sua linguagem,

sem reduzir a obra à mero reflexo de realidades que lhe preexistam.

Então, de modo mais concreto, passo a transmitir-lhes alguns dados para reflexão, ciente de que, muito em breve, vocês, na prática do magistério, estarão se defrontando com várias situações por que já passei, e terão a responsabilidade de fazer com que se aprimore, sobretudo no ensino básico, o desempenho lingüístico e literário de seus futuros alunos, para que, mediante tal aprimoramento, seja possível alavancar os segmentos socialmente desfavorecidos, na medida em que os sistemas de inclusão e exclusão, tanto ou mais do que étnicos ou sociais, são também lingüísticos e culturais. Se a literatura é a linguagem levada ao seu extremo, ao seu potencial máximo, desejemos que ela seja praticada (como criação ou leitura) a partir de um solo ou base a que todos tenham acesso, uma espécie de mínimo múltiplo comum da língua, de onde poderá brotar o literário. Sonegar aos alunos esse mínimo múltiplo comum, em nome da aceitação acrítica das diferenças, é fazer o jogo imobilista de um poder que deseja ver pessoas e palavras condenadas à clausura de seus guetos de origem.

E o que nos leva à literatura, senão essa promessa de mudança – de olhar, de cidade, de vida – com que ela nos acena? Porém, chegados a ela, ou aconchegados por ela, como transformá-la em objeto de estudo? É possível transmitir o movimento e a vertigem da palavra sem deixar-se embaralhar por eles? Qual o ponto de distanciamento discursivo no qual estarei suficientemente longe de meu objeto de estudo para não me dissolver nele, e suficientemente perto para tê-lo ao alcance de minha apreensão, e, só assim, perceber-lhe o funcionamento?

Na prática, o que primeiro observo em muitas turmas não é exatamente a sedução pelo poético, mas um certo temor reverencial, como se as pessoas se sentissem lidando com um discurso quase intimidador no seu hermetismo, e a cuja complexa inteligibilidade supõem que jamais terão acesso. Sob esse ângulo, a poesia parte de uma dupla desvantagem frente ao consumo da ficção: não é preciso ser “especialista” para se entender ou acompanhar uma história. O poema, em geral, não possui enredo; fica-se com a falsa impressão de que não há nada a acompanhar, e, portanto, não há meio de se falar alguma coisa sobre coisa alguma, como se a lírica fosse uma prosa por subtração, desfalcada dos elementos que sustentam a narratividade da ficção. A narrativa nos acompanha desde a infância, somos imemorialmente imersos num universo de histórias: as familiares, as comunitárias, as ficcionais, não apenas nos livros, mas também nas revistas, nos filmes, nas telenovelas. A ficção vem a nós; a poesia, nós temos de buscá-la. Daí, inevitavelmente, seu caráter mais diferenciado, exigindo uma postura frente à linguagem que não é regida pelos mesmos mecanismos que regem a ficção. Categorias como personagem, ponto de vista e narrador costumam ser irrelevantes para a análise do poema, sem que muitas vezes, apavorados, saibamos o que pôr em seu lugar. Surge, então, a tendência de refugiarmos na mera descrição externa do poema, arrolando características técnicas que, no máximo, seriam relevantes para um começo de conversa, mas nunca para substituir-se a uma análise. Damos a interpretação por encerrada, quando, a rigor, ela sequer começou.

Diria que os modos de se equivocar no ato interpretativo não são muitos, mas são tenazes,

pois, aliados da inércia mental e do descompromisso crítico, apresentam-se na condição de fórmulas supostamente facilitadoras da análise, mas que nada dizem da especificidade de seu objeto.

É o caso, por exemplo, da aplicação mecânica das “características de estilo de época”, cujo mais notável efeito é nivelar todos os escritores de um período, como se tais características fossem uma versão leiga da tábua de Moisés: o artista que infringisse os mandamentos estéticos de seu estilo seria taxado de herege e condenado ao fogo do esquecimento, enquanto aos mais bem comportados, fiéis seguidores da cartilha, estariam assegurados o céu da mediocridade e a presença eterna nos manuais escolares.

Outro equívoco freqüente consiste na utilização de elementos biográficos, de dados históricos ou de categorias filosóficas de maneira atomizada ou meramente “ilustrativa” da vida do escritor, da História ou da Filosofia, mas sem nada dizer do processo de reelaboração própria de todos esses elementos no território individualizado de cada texto.

Ainda no rol das principais armadilhas interpostas entre o intérprete e o texto, não se podem esquecer os recursos à paráfrase e à já referida descrição técnica. Na paráfrase, tratam-se como sinônimos “entender” e “analisar” um texto. É verdade que, diante do citado temor reverencial frente a um poema, alguém até comemore o simples fato de perceber do que ele trata, e, assim, não se sentir de todo excluído da fruição daquele universo – mas isso, insisto, constitui-se apenas num primeiro (e talvez necessário) passo. Quanto à descrição técnica, no seu nível mais simples – reconhecimento dos padrões formais do poema e do conjunto básico

de procedimentos intitulados “figuras de linguagem” – ela, descrição, costuma ser penalizada pela mímica ou pelo excesso. Pela mímica quando é ignorada, sob a acusação de que seus cultores são meros formalistas, sobre os quais pesa o anátema de reduzir a dimensão literária a uma contagem do número de sílabas do verso ou à enumeração burocrática de paralelismos e antíteses. Ora, tal perspectiva camufla apenas o elogio da ignorância. A prática interpretativa não se limita ao domínio desse aspecto técnico, mas, de todo modo, não pode fazer-se sem ele. Confinados à técnica, temos o excesso, a transformação do instrumento em fim. Sem a técnica, não temos nada. Existem estudantes já quase profissionais em Letras que não distinguem um verso de uma linha, têm dificuldades com a leitura em voz alta do poema, por desconhecerem noções básicas de ritmo, e hesitam em declarar se determinado verso tem oito ou onze sílabas, confundindo realidade fonética com representação gráfica. Como acreditar que esses alunos possam encontrar algum prazer na freqüentação ou no ensino da poesia?

Parece óbvio que, se um professor não entende ou não gosta de um texto (ou ambas as coisas, apesar de muitas vezes, por esnobismo intelectual, simularmos que gostamos de algo que não entendemos), ele deveria evitar trabalhá-lo em sala de aula, porque essa rejeição é transmissível, e pode induzir o aluno a supor que estudar literatura é repetir o que o texto já disse (paráfrase) ou dissecá-lo em suas tediosas exterioridades formais (descrição técnica).

Ora, o ato crítico fecundo, com a indispensável utilização do arsenal teórico e técnico, se inicia exatamente onde a paráfrase acaba: naquele ponto em que começamos a perceber relações que,

embora presentes no texto, não são fornecidas em sua linearidade. A paráfrase serviria, digamos, para uma espécie de assentamento do terreno, para que todos partissem de um mesmo patamar, com uma boa noção sobre aquilo de que trata o poema – e até esse estágio inicial é menos atingido do que se imagina, exatamente porque alguns se perdem antes dele. Por exemplo: o desconhecimento do significado de uma ou duas palavras-chave pode inviabilizar a compreensão de um texto inteiro, mas quantos estudantes teriam coragem de dizer frente aos colegas que ignoram o sentido de tais palavras? Acabam, assim, comprometendo todo o subsequente esforço analítico. Se a base primordial de entendimento – parafrásico – está invalidada, já ficará necessariamente prejudicada qualquer leitura que sobre ela se estabeleça. A paráfrase é fundamental para que partamos todos de um mesmo texto, cabendo à leitura interpretativa torná-lo um outro texto – porque, para permanecer o mesmo, de que serviria o ensino de literatura?

Uma interpretação “funciona” quando entramos por um poema e saímos por outro, com palavras idênticas às do primeiro, mas inteiramente transfiguradas pela mediação do gesto crítico, responsável pela multiplicação de sentidos que se ofertavam no contato inicial. Interpretar é perceber relações, desdobrar ressonâncias e caminhos subjacentes na organização do discurso, ou, para dizer de modo sintético, interpretar é dar sentido à forma.

Redundar o sentido do sentido é fazer paráfrase; assinalar a forma da forma é limitar-se à descrição técnica; mas perceber de que modo e em que direções os sentidos se constroem e se expandem através da materialidade do texto, isto, sim, é interpretar. Evidentemente, o resultado da

interpretação variará, dependendo do manancial de informações de que o leitor disponha e de sua capacidade de abstração, de perceber relações – quanto menos óbvias, potencialmente mais portadoras de sentido. Um nível de abstração zero seria o da paráfrase, onde só se consegue captar o que está literalmente dito, na estrita cadeia sintagmática do discurso original. Como variam, de leitor a leitor, o repertório de informação, a sensibilidade e a capacidade de abstração, as leituras interpretativas podem variar infinitamente, justapondo-se, contrapondo-se, ignorando-se, mas validando-se, em primeira e última instância, desde que apresentem sustentação e coerência argumentativa – daí não haver necessariamente uma linha de abordagem, seja qual for, intrinsecamente superior às demais, porque, se houvesse, ela seria a portadora da “verdade” do texto. Uma leitura não se valida por sua filiação, e sim, digamos, pela sua descendência, isto é, por aquilo que ela conseguiu gerar de produtivo e consequente em contato com o texto analisado, seja qual for o terreno de onde partiu o seu discurso – filosófico, sociológico, psicanalítico...

Assim, são inúmeros os caminhos que podem levar a uma leitura fundamentada do texto literário. Resta saber se as construções desse caminho – as avenidas, as bifurcações, as estradas secundárias, os becos que inscrevemos num texto – são ensináveis. Temo decepcionar dizendo que não. Por um simples motivo: se a proliferação de sentidos que o crítico desencadeia na análise de um poema se baseia num gesto intransferível, que mistura sensibilidade, cultura e capacidade de estabelecer nexos, como ensinar alguém a atribuir sentido?

Pode-se ensinar a técnica; pode-se falar do conteúdo; mas não se pode, a rigor, ensinar

alguém a perceber determinado sentido que não está explícito, mas dissimulado nas artimanhas da forma. Inexistindo o sentido “verdadeiro”, as percepções poderão ser múltiplas e legítimas, o que não significa, por outro lado, acatar o vale-tudo de que qualquer leitura seja pertinente. O vale-tudo literário, como o lingüístico, acarreta a demissão da própria capacidade crítica, pois, se tudo é “sim”, nada é “sim”, pela inexistência do “não” e do “talvez” que o circunscrevem. Esse o desafio: não há nada de necessário que deva ser dito sobre um texto (porque, se houvesse, seria a sua “verdade”), mas, nada sendo necessário, isso não significa que tudo seja possível. Às vezes é tênue a fronteira entre o pertinente e o impertinente numa operação de leitura, e é nessa fronteira que mal-entendidos costumam prosperar. Em nome de valores supostamente “democráticos”, alguns consideram autoritária a intervenção de um professor que ouse invalidar determinadas leituras. Ora, tal intervenção só será criticável se, com argumento de autoridade, a leitura do mestre se impuser como a única via de entendimento e interpretação de um texto. Mas é bastante democrático, agora sem aspas, o gesto de quem, ao ensinar, sabe compreender o ponto de vista do outro, e, sob essa perspectiva, ter firmeza e fundamentação para assinalar deficiências e impasses no interior da linha argumentativa alheia, em atenção e benefício do próprio aluno. Aceitar a extrapolação como recurso analítico é esvaziar inteiramente o literário, pois implica admitir que falar de um texto se reduza a só falar de tudo que está fora dele, extrapolado. Como ele é pequeno, e o mundo é grande, há muito mais coisas lá fora do que dentro da obra; assim, se poderia especular sobre tudo, sem que nada fosse

pertinente ao texto-trampolim de onde o pretense discurso crítico saltou.

O que se “aprende” num poema não se transpõe diretamente para um outro; este, por sua vez, criará desafios e estabelecerá conexões intransferíveis para um terceiro. Portanto, a análise produtiva trabalha na contramão de qualquer fórmula confortável que anule a particularidade do objeto com que ela se defronta. Resumindo: a técnica é transmissível; o que fazer com ela, não, pois sua aplicabilidade e rendimento variarão no corpo-a-corpo frente a cada texto. Paralela à técnica, é necessária a consideração da pergunta: “E daí?”. Tomemos um exemplo. Cem por cento das pessoas reconhecerão que determinado poema, composto de dois quartetos e dois tercetos, é, com toda probabilidade, um soneto. Isso é ensinável e é unanimemente identificável – estamos no domínio da exterioridade formal, mas – e daí? Por que motivo o poeta teria optado pelo soneto? Há algum ganho de sentido perceptível na escolha dessa forma? Só então – caso consiga dar sentido à forma – eu estarei iniciando a análise. Se o soneto for parnasiano, eu poderia estabelecer um paralelo entre a aspiração parnasiana de um mundo equilibrado, simétrico, sem fissuras, sob controle, e a construção de um objeto verbal igualmente equilibrado, simétrico, sem fissuras, sob controle. Passamos de uma percepção técnica geral (trata-se de um soneto) para uma atribuição de sentido particular: o soneto como réplica formal da ideologia parnasiana. Do mesmo modo, seria insuficiente dizer que no verso 3 do poema “x” se percebe uma metáfora. Que campo de significações ela desencadeia? É claro, porém, que eu só poderei me aventurar na prospecção analítica caso saiba previamente reconhecer o que é uma metáfora –

para sair dela enquanto simples evidência retórica e retornar a ela enquanto ganho de significação para a leitura.

Dentro dessa ambivalência, a de um percurso fiel ao texto, para não extrapolá-lo, mas também infiel, para surpreendê-lo naquilo que em superfície ele nos sonega, não pode haver receituário para a interpretação de uma obra. Se cada uma delas me diz algo diverso, eu terei de ir sucessivamente me reaparelhando no próprio percurso para entrar em sintonia com essas audições diferenciadas. Por mais preparados que estejamos, amparados pelo conhecimento da teoria e pela leitura de 500 poemas, não dispomos de plenas garantias de sucesso na tentativa de atravessar criticamente o texto 501.

Se a interpretação não se confunde com a paráfrase (que, essa, seria, até certo ponto, apreensível por todos), nem se reduz à técnica (também apreensível), o que fazer? Como fazê-la? Creio que, se ela não pode ser ensinada, pode, num paradoxo aparente, ser aprendida – ou melhor, apreendida. Aprender a apreender não é pouco, na experiência cognitiva. É possível aguçar a percepção do funcionamento da máquina textual, não para reproduzir indiscriminadamente as engrenagens de um modelo, mas quem sabe para identificar a reutilização de suas peças, articuladas de outro modo, num texto seguinte – gerando certamente novos sentidos, mas a partir de um material de cujo funcionamento começamos a nos tornar mais familiarizados. Ao término de um curso de literatura, espera-se que os alunos estejam um pouco menos inocentes e um pouco mais sábios – sábios não apenas na aceção de um saber acumulado, mas na de um saber que tenha o gosto e o gozo da descoberta, o risco da interpretação, o prazer de

ultrapassar o limite que parecia inalcançável. Sem o risco de cada um como sujeito de sua própria aventura de fruição e descoberta, não existe análise, mas apenas reprodução de sentidos já cristalizados, o que é a própria negação da literatura. A palavra do outro – professor, escritor – tende a carregar-se de um paralisante poder de verdade. Ainda assim, é importante ouvi-la – não para repeti-la, mas para iniciarmos nosso discurso a partir do ponto onde ela se cala, e, assim, evitar que nos transformemos em meros ventríloquos do pensamento alheio. A análise implica, também, uma perda da inocência. Estamos capacitados à interpretação quando começamos a perceber as astúcias do significante, a sutileza dos fonemas, as malícias da sintaxe, o corpo espesso da palavra – quando, enfim, não mais caímos, ingênuos, na conversa do poeta, nem acreditamos de imediato no que ele aparentemente diz que está dizendo. O poema sabe mais do que o poeta, e às vezes insinua o contrário do que o autor supõe estar afirmando. É nesse território de seduções e desafios que se trama a palavra do crítico.

Gostaria de encerrar essas considerações atando, agora sim, as duas pontas deste discurso, ao reintroduzir o tom mais pessoal e memorialístico que marcou o início da aula. Uma das maiores alegrias que o magistério me proporcionou foi a de perceber que, com relativa freqüência, pude auxiliar algumas pessoas a superar resistências contra a poesia, ou, melhor ainda, perceber que, para uns poucos, a poesia passou a integrar também a cesta básica dos alimentos indispensáveis à vida. Para concluir, lerei um poema de um autor gaúcho, Ricardo Silvestrin, de quem nada conheço, salvo este texto – uma bela declaração de amor à poesia, em sua inesgotável capacidade de resistir e de se sobrepor a todas as fórmulas a que tentam reduzi-la:

não quero mais de um poeta
que a sua letra
palavra presa na página
borboleta
nem quero saber da sua vida
da verdade que nunca foi dita
mesmo por ele
que tudo que viveu duvida
não revirem a sua casa
o seu arquivo
é no livro que o poeta está enterrado

vivo