

## **RESUMO**

*Propor a leitura de lendas para as escolas fundamental e média é investir no inesperado, no múltiplo, no diferente, que poderia constituir-se no estudo da cultura por meio da linguagem/texto como elementos do universo simbólico do educando. Esse trajeto poderia ser um ponto de partida para o desvendar das interfaces da leitura: sujeitos, ideologias, os diferentes tipos de discurso. As leituras polissêmicas do contexto regional enfocado pelas lendas captam a tradição e a modernidade, isto é, a continuidade e a renovação tão necessárias à escola que promove a reflexão crítica como essência de seu trabalho.*

## **ABSTRACT**

*Proposing the reading of legends for brasilian fundamental and medium school is investing in the unexpected, in the multiple, in the different, that could be contituted in the study of the culture through the language/text as elements from the learner's symbolic universe. This route could be the starting point to discover the reading interfaces: subjects/individuals, ideologies, the different kinds of speeches. The pollissemic readings of the regional context focused by the legends take tradition and modernity, that is, the continuity and the renewal so necessary to the school that promotes critical reflection as the essence of its work.*

## LEITURA, LENDA E ESCOLA: UMA PARCERIA QUE FAZ SENTIDO

*Lucy Ferreira Azevedo\**

O gênero narrativo já teve nos livros didáticos para as escolas fundamental e média um grande espaço que, agora, vem cedendo a outros gêneros também de importância para o diálogo do educando consigo mesmo e com o mundo, porém os mitos regionais, que dariam ao educando a dimensão da diversidade cultural brasileira, não têm mais presença significativa nas investigações do professor e do aluno na escola brasileira.

Na leitura das lendas copiladas por Dunga Rodrigues, no *Roteiro das lendas cuiabanas*, vê-se a possibilidade de mergulhar numa interpretação de realidade possibilitadora de interlocuções preciosas entre professor/aluno, a começar sobre o que é real: “O real é a interpretação que os homens atribuem à realidade. O real existe a partir das idéias, dos signos e dos símbolos que são atribuídos à realidade percebida” (LAPLANTINE, 1996, p. 12). Definição que desencadeia a discussão sobre o que se lê está e não está no texto. Depende do leitor e de suas condições pessoais, culturais e sociais para ler o que lhe interessa.

Essa liberdade frente ao texto – que é sempre um desafio proposto pela astúcia do autor camuflada em palavras – é o que objetivo nesse trabalho, utilizando as lendas como as bases continuidade/renovação para o exercício do sonho e da imaginação na escola.

MORIN (apud TEIXEIRA, PORTO 1997, p. 18) entende cultura como um *...sistema que faz comunicarem-se – dialogando – uma experiência existencial e um saber constituído*. Desta forma a escola deveria relacionar-se com o aluno, através de

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Doutoranda em Língua Portuguesa-PUC/SP, professora do Curso de Letras da Universidade de Cuiabá.

um currículo comprometido, que lhe mostre os dois pólos de oposição, segundo Morin, “de um lado, tudo aquilo que é instituído (códigos, normas e sistemas de ação) e, de outro, tudo o que é instituinte, isto é, a vida cotidiana que ainda não se integrou aos padrões sociais e institucionais”. Morin mostra a relação dialética ou dialógica entre os dois pólos da cultura mediada pelo símbolo, “daí entender-se a cultura como o universo das mediações simbólicas, no qual se expressa o imaginário”.

Assim, balizo-me no entendimento antropológico de cultura e nas bases teóricas da Semiótica de Peirce para a leitura dos textos regionais.

Tendo-se um mito regional como proposta de trabalho, o estudo do entorno cultural da narrativa é imprescindível, porque “a educação tem raízes culturais, respondendo à necessidade intelectual do homem de ter explicações, de simplesmente conhecer”. (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 64). Frente a isso, o professor precisa estudar cultura em seus diferentes enfoques teóricos, uma vez que não é possível desenvolver seus estudos sobre leitura fora do contexto cultural da produção do material pesquisado.

Repensando cultura a primeira carrega a idéia de avaliação e é fornecida pelas elites, o que levaria a cultura popular à marginalização – visão idealista que vê no termo cultura um índice de “estado de espírito”; segundo, sob visão materialista, um reflexo da amplitude social determinante e ampla. Hoje, na visão antropológica, cultura abre-se para uma rede de significações e linguagens. Não se caracteriza apenas pela somatória de objetos ou atividades tradicionalmente chamadas de “culturais”. Não é excluyente, é relativizada, como diz COELHO (1997, p.105):

*Nos estudos antropológicos do imaginário, que hoje dão novas dimensões à análise da cultura e à formulação das políticas culturais, cultura vem descrita como circuito metabólico, simultaneamente repetitivo e diferencial, que se estabelece entre o pólo das formas estruturantes, ou seja, das organizações e instituições (o instituído) no qual manifestam-se códigos, formações dis-*

*cursivas e sistemas de ação e, o pólo do plasma existencial, isto é, dos grupos sociais, das vivências, dos espaços, da afetividade e do afetual, enfim, do instituinte.*

Ignorando esta amplitude da cultura, as instituições escolares mostram bem a que vêm: estruturam-se, voluntariamente ou não, para a ausência dos símbolos tradicionais que são raízes da cultura local – o mito. Desconhecem a essência, a alma do aluno que não só quer o utilitário- o que exatamente interessa ao poder como, por exemplo, sua mais-valia o que significa exatamente *aquele que cumpre e serve*, quando deveria desabrochar também *aquele que sonha*, mesmo porque no mito – depositário de símbolos tradicionais cujo produto é a formação e a manutenção da identidade de um povo – está a base para isto.

DURAND (1989, p. 19) chama de *projeto antropológico* à troca incessante que existe no nível do imaginário. Troca de imagens, relações entre elas, enfim, todo o capital pensado do homem.

Enxergando que o simbólico não tem como única via o verbal, a escola não verá a leitura apenas como ação decodificadora, mas interpretativa e isto não exclui o processo discursivo que o indivíduo traz.

A contribuição de Peirce se faz presente no fenômeno: qualidade-relação-representação.

QUALIDADE acontece em primeiridade. Na primeiridade o objeto analisado é quali-signo, porque é sentimento puro, visão cândida da realidade, acaso, originalidade irresponsável e livre. É monádico, porque indivisível. É o que Peirce chama de ÍCONE; RELAÇÃO é secundidade. Acontece a relação entre primeiridade e secundidade. É reação, diática (porque divisível). É sin-signo. REPRESENTAÇÃO é terceiridade. A terceiridade é legi-signo e depende de convenção. É símbolo. Representa aquisição de novos hábitos. Devir.

PEIRCE<sup>1</sup> divide o processo interpretativo em dois ei-

---

1 SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

xos: abdução e hipótese. Subdivide abdução em dedução e indução: dedução, já há a regra e por ela chega-se a resultados e indução, dado um caso, criam-se regras. Hipótese, este eixo divide em hipercodificação (mais de um entendimento para um objeto), hipocodificação (compreensão vaga do objeto) e extracodificação (abrange os dois fenômenos). Todos estes processos envolvem o que o autor chama de isotopia, que são os vários níveis de sentido que a mensagem possa ter.

Ainda segundo o mesmo autor, existe um espaço efetivo da expressão – isomorfismo – que corresponde a um ponto virtual (união entre vários significados, surgida de diferentes significantes). Neste momento acontece a semiose, que é a elaboração cultural dos signos representados.

Todo esse processo que envolve a representação simbólica é feito pelo interpretante que é o mediador, serve de intermediário entre o signo antecedente e o objeto que tem em comum com este último. As definições signo, objeto e interpretante são circulares. Peirce coloca três espécies de interpretantes: o interpretante imediato – o que o signo exprime por si mesmo; dinâmico-efeito semiótico que o signo produz de fato, é toda interpretação que se dá verdadeiramente a um signo; interpretante final-também chamado de interpretante normal- é o que o signo deixa que se entenda ou o que o signo implica. Os mitos, os alfabetos especiais, as relações de parentesco, os cardápios, brincadeiras ou adivinhações são linguagens capazes de expressar os significados básicos sob diferentes modalidades de significantes.

É o momento de oportunizar ao educando essa experiência, porque precisa deste vôo simbólico que é a libertação para o imaginário, para o interpretante final, a fuga das grades do verbal exaustivamente trabalhado, para a convivência com o tudo – possível que existe no ser.

Uma vez contemplada a representação simbólica, o aluno pode chegar ao imaginário, o que não tem interessado à escola, porque, sendo reflexo do que acontece na sociedade, está imediatista, visando a formas e fórmulas que dêem resul-

tados imediatos e que estejam propostos a serviço da estratégia capitalista. Trabalhar o imaginário necessitaria de um material muito diferente dos propostos pelos programas que trabalham com apostilas, tentando adivinhar o que vai cair no provão ou no vestibular.

Tendo como material de estudo, também, o imaginário, a escola precisará trabalhar com um material subjetivo, não-mensurável que, ao invés de desenvolver o servidor, capacitará o homem para a reflexão e estudo de sua própria natureza, porque o imaginário não são objetos, seres ou pessoas físicas, mas suas representações, figurações abstratas, ou melhor, símbolos que são compostos de algo visível – seu significante – e algo invisível – seu significado. Sua parte visível ou concreta, seja ela palavra, quadro, retrato, sinal de trânsito ou estátua, aponta sempre para algo que não está lá, mas que existe através de sua presentificação simbólica. É essa essência que faz do significante um símbolo (STRONGOLI, 1995).

Exemplificando, no conto **Os três Garraões de Ouro**, do livro citado, não é o metal que lá está que foi surrupiado no meio da noite, mas é a ação do misterioso inquilino que causa espanto- quem, diga-se de passagem, não é da terra, o que nessa terra nasceu e se criou. De repente, o povo vê-se lesado misteriosamente em sua própria casa, assim como, simbolicamente, levam seus rios, suas matas, poluem seu ar e excluem seus habitantes nativos.

Essa e outras lendas cuiabanas, textos primordiais, apresentam estruturas narrativas cuja significação básica é encontrada nas raízes da cultura, especialmente no sonho e no jogo.

Impregnadas do imaginário mato-grossense, as leituras sêmio-discursivas do *Roteiro das lendas cuiabanas* de Dunga Rodrigues podem ser uma possibilidade de vivência da dimensão da fantasia e da imaginação para a necessidade da utopia, do sonho, da fantasia, fatores relevantes na escola.

Desta maneira, Dunga, assim como outros autores nacionais, assumiu a variedade que é configurada no conto moderno. As lendas, com fisionomias regionais, diferente das narrativas

nordestinas – lúcidas e críticas – estão voltadas para o registro da cultura mato-grossense em que o mito é posto muito além da trama, porque é também simbólico. Há uma rede mitológica que sustenta a sabedoria tradicional que mostra o mundo e a consciência regionais (BOSI, 1997, p. 18).

CALVINO (1981, p. 154) considera uma

*(...) possível Pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e se, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente.*

Ratificando a importância do regional, ROLNIK (1986, p. 40) esclarece: tradições milenares de um certo tipo de relação social e de vida cultural são rapidamente varridos do planeta. Guatarri coloca isto quando fala de padrões universais que se propagam, diluindo as marcas regionais. Como exemplo, no Brasil, coloca o candomblé que, apesar de apresentar uma produção semiótica riquíssima, não é impermeável. Por isso é essencial vivermos nossos processos regionais, pois esta vivência dar-nos-á forças para a “automodelação”, ou seja, não dependermos de um poder global que nos mostre os caminhos para sermos pessoas e não somente indivíduos. Trabalhar o regional, assim, é importante para que o educando possa fazer crítica do “indivíduo”, desfazendo “códigos hierarquizantes e autoritários do ser”.

Em outra lenda da mesma obra, os meninos curiosos de “A façanha dos três garotos” aprendem com a natureza grandiosa do Estado de Mato Grosso suas possibilidades e limites. Esse ambiente instiga-os ao conhecimento. Certamente estes meninos agora possam estar sentados frente à televisão, sem o quintal, sem o rio, conhecendo o mundo “global” e ignorando a si mesmos e ao seu contexto. Nesse conto, experienciam que a transposição de um pólo ao outro de decisões há zonas-fronteiras perigosas, ameaçadoras que, com a ajuda dos ritos de passagem, amenizam a vida humana.

*Existen reglas para los tiempos intermedios, las cuales ha hecho conscientes el antropólogo holandés Arnold Van Gennep en 1909 como rites de passage, rituales de paso y transición. Se trata de ceremonias a realizar al abandonar un orden entrar en otro, esto es: bautizos, ritos de iniciación para la adolescencia, candidaturas, cambios de fases en la vida individual, simbolizados por convención social, como acontecimientos sociales, por ejemplo un examen. (PROSS, 1989)*

No trabalho de Dunga Rodrigues, o relevante é que as lendas copiladas têm um material simbólico muito expressivo, além de alegorias. Ao contrário do símbolo que significa, a alegoria empresta imagens, figuras.

Os símbolos são material à parte no *Roteiro*. Para Ricoeur, o símbolo tem afinidades com a linguagem/metáfora. Suscita a fala. Assimila mais do que apreende uma semelhança. Permitem infinitas semioses. Para Peirce, depende de convenção, é legi-signo, portanto, terceiridade. É mediação ou processo. É aquisição de novos hábitos, o devir.

Outro recurso a que se pode recorrer é outro material encontrado nas lendas: a analogia.

*(...) a analogia, portanto, permite acima de tudo compreender o presente. Semelhante a uma tela de fundo, minha tese dá relevo àquilo que de outra forma passaria despercebido ou seria diminuído ao ser declarado insignificante. A leitura por analogia permite uma leitura transversal que nos faz compreender o presente. (MAFFESOLI, 1985, p. 137)*

DURAND (1989) coloca a discussão entre uma visão positivista de analogia e uma perspectiva relativista, na qual a verdade não existe em si mesma, mas que somente adquire sentido em relação a um dado conjunto social. A isto chama de trajeto antropológico.



A metáfora tem grande destaque no *Roteiro*, e nesta dissertação está entendida no sentido aristotélico – comparação ampliada, sendo fenômeno de predicação e não de denominação, porque completa-se na frase e não na palavra. Não existe só para ornamentar, mas acrescentar informação. A metáfora difere do símbolo que se transforma. Ela morre. A metáfora é, então, parte da malha de significações que constroem o imaginário no *Roteiro*.

Esse imaginário construído por temas diferentes é entendido por BARBIER (s.l.:s.n., 1900 —) da seguinte maneira através da história: começa com a Fase da Sucessão, no século V a.C., o imaginário era recalque de uma forma de inteligência de astúcia, sensibilidade. Era o inteligível versus o sensível. Em 432 a.C., Atenas recusava-se a crer no sobrenatural. Platão tinha concepções míticas e religiosas. Sócrates era orientado por uma “voz interior”. Aristóteles, antecipando-se a Freud, falou em premonição. A Idade Média conciliou a religiosidade com o pensamento racional. O Renascimento abandonou o ideal contemplativo. Descartes pregou que jamais se chegaria a alguma coisa pelo imaginário, o mesmo dito por Sartre que disse haver um abismo entre o imaginário e o real.

Na fase da Subversão, século XIX, há reconhecimento do valor do imaginário que se torna o único real.

O imaginário, assim, através da história, vai tomando espaço junto à Ciência e, conseqüentemente, devendo ser valorizado pelas instituições educativas “uma sociedade sente a necessidade de consolidar o sentimento que constitui o fundamento do ser/estarjunto-com” (MAFFESOLI, 1985, p. 95).

O mesmo autor usa a expressão sinestesia social para explicar estes mecanismos. Não obstante a incoerência, as catástrofes, as carnificinas e os crimes, os conjuntos sociais “vivem”, permanecem. Existe uma resistência orgânica que ele preferiria chamar de vegetativa que é surpreendente. Esta resistência pode estar no imaginário que, na visão de Marx, seria a solução fantasiosa das contradições reais. Mas, a explica-

ção do imaginário como processo criador que reconstrói o real não como uma fuga da imposição, aceita como tal (ideologia).

O imaginário é um caminho alternativo, virtual, transgredindo os limites. “Imaginário não significa, porém, ausência da razão, mas apenas a exclusão de raciocínios demonstráveis e prováveis, os quais constituem o fundamento da imaginação científica” (LAPLANTINI, TRINDADE, 1996, p. 79).

O imaginário é um jeito de ver, uma forma de conhecer e demonstrar uma realidade. Uma ação que valoriza a subjetividade, exatamente o que não interessa ao poder capitalista que prioriza toda uma semiotização econômica, obscurecendo uma visão coletiva que está exatamente na explicação mítica da realidade. É impossível uma vida em sociedade sem que haja uma rede simbólica de sustentação desta convivência.

Durand diz que é necessário um mundo dos sonhos para que se descubram as características do mundo real. A partir desse mundo real, o homem passa a fazer opções livres e individuais. Por isso, é necessário que a escola tenha essa ótica.

Dunga Rodrigues teve este zelo de preservar um dos tesouros locais. Como se sabe, o Estado, a partir da década de 1970, vivenciou uma mudança em seu panorama populacional. Pessoas de vários Estados da Federação para aqui vieram trazendo consigo suas contribuições que formaram, com o mato-grossense em geral, um viveiro resultante da mistura de tantos olhares diferentes que se traduziram em diversos registros. “Causos” foram trazidos da diversidade cultural do Brasil. Já éramos um Estado de tradição oral muito forte que, com essa contribuição, ficamos enriquecidos. Riqueza enfatizada por Ricoeur, quando diz da relevância da oralidade frente à escrita, colocando a expressão oral como fundamental, e a escrita como secundária.

Hoje os “causos” de todos os nossos “brasis” continuam sendo tecidos e devem ter, principalmente da escola, o tratamento sério no mesmo grau de sua representatividade da/para a vida do educando.

## Referências Bibliográficas

BARBIER, René. **Educação e imaginário social**: revendo a escola. [s.l.s.n.] [1990—].

BOSI, Alfredo (Org.) **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cutrix, 1997.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Presença, 1989.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Cartografia do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos)

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

PROSS, Vladimir I. **Estructura simbólica del poder**. Barcelona: Gustavo Gili, 1989.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Rio de Janeiro: Contemporânea, 1976.

RODRIGUES, Dunga. **Roteiro das lendas cuiabanas**. Cuiabá: EdUFMT, 1984.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

STRONGOLI, Maria T. de Queiroz. O imaginário no teatro mato-grossense e paulistano para crianças e jovens. SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE O PAPEL DA ARTE E DO ARTISTA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEM (1: São Paulo: 1996) **Anais...** São Paulo: UNICSUL, 1996.

TEIXEIRA, Maria Cecília S.; PORTO, Maria do Rosário S. Imaginário e ideário pedagógico no projeto de formação do pedagogo na FEUSP: matrizes míticas e paradigmáticas. In \_\_\_\_\_. **Imaginário e ideário pedagógico**: um estudo mítocrítico e mitanalítico do projeto de formação do pedagogo da FEUSP. São Paulo: Plêiade, 1998.