

O Mestre, de Ana Hatherly: Uma insólita aprendizagem

Maria Heloísa Martins Dias

*Livre-Docente em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo.
Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da
Universidade Estadual Paulista/São José do Rio Preto.*

RESUMO:

O *mestre* (1963), da escritora portuguesa Ana Hatherly, continua a nos desafiar a leitura, graças à perturbadora natureza dessa escrita. Ele não apenas dialoga com a modernidade emergente das propostas experimentais da então vanguarda poética em Portugal, como também ultrapassa esses limites, lançando-se como texto permanentemente intrigante. Examinaremos os procedimentos narrativos postos em jogo para desestabilizar as relações entre eu e outro (mestre e aprendiz), instâncias polimórficas, agenciadoras de metamorfoses e ações desconcertantes. O amor, a verdade, o saber e o poder são objeto de um tratamento insólito por parte da narradora, a qual transforma a narrativa numa verdadeira prática prestidigitadora, com efeitos de sentido surpreendentes.

PALAVRAS-CHAVE:

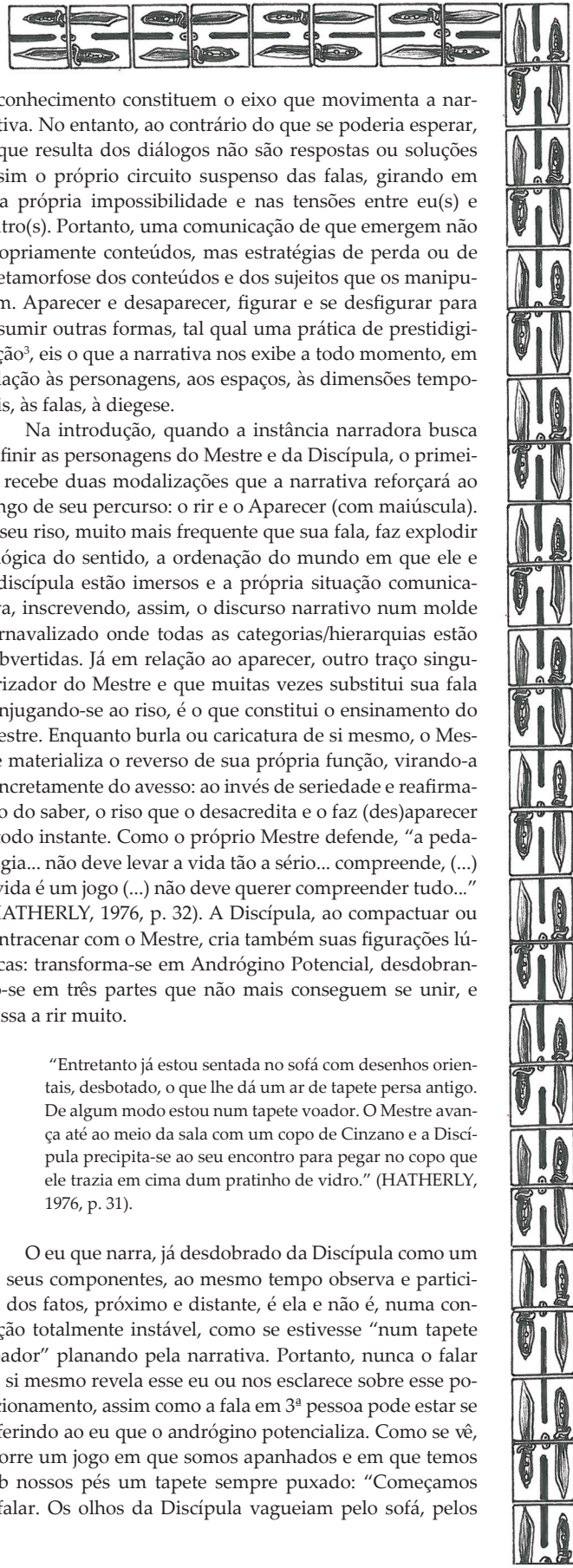
Ana Hatherly - O mestre - Experimentalismo - (des)Aprendizagem - Metalinguagem.

ABSTRACT:

O *mestre* (1963), written by the Portuguese author Ana Hatherly, continues to challenge our reading due to its disturbing nature. The text is not only connected to and transcends the emerging modernity of the Portuguese poetic avant-garde experimental proposals of the period, presenting itself as a permanent intriguing text. This paper examines the narrative procedures put into action in order to destabilize the relationship I – the Other (master and apprentice), multiform agents, producers of metamorphosis and disturbing actions. The female narrator addresses love, truth, knowledge and power in an uncommon way and transforms the narrative into a magic practice, with surprising effects.

KEYWORD:

Ana Hatherly - O mestre - Experimentalism - Metalanguage



No auge das propostas experimentais da poesia portuguesa, isto é, no início da década de 60, surge a singular narrativa **O Mestre** (1963)¹, de Ana Hatherly, autora que participou da vanguarda poética da segunda metade do século XX, ao lado de outros poetas como Ernesto Manuel de Melo e Castro, Luísa Neto Jorge, Salette Tavares, para citar alguns. Nosso propósito é comentar sobre o livro de Hatherly, inserido no contexto da modernidade emergente, porém, dotado de uma especificidade de construção que desafia esses limites temporais para se lançar como texto permanentemente intrigante. Mesmo representando uma parte pequena da produção em prosa da autora, já que a maioria de seus textos são poéticos, **O Mestre** apresenta uma concepção de escrita que acaba por abolir as demarcações rígidas entre os gêneros, desfigurando as próprias categorias da narrativa bem como sua recepção pela ato de leitura. É essa desfiguração que pretendemos analisar.

Começemos pela sugestão do título, o qual aponta de imediato uma figura representativa de uma condição, o “mestre”, que, no entanto, desafiará a todo momento seu papel precípua, travestindo-se de outras imagens e funções. Partindo, portanto, do espírito subversivo próprio da aventura a que se lança essa ficção e alimentada pela negação a toda espécie de autoritarismo, **O Mestre** coloca em cena uma estética empenhada na “desconstrução do discurso oficial”, afirmando-se como “comunicação visio-semântico-morfológica”, propósito que se afina aos da poesia visual, presentes na PO.EX., conforme postulam Ernesto Manuel de Melo e Castro e Ana Hatherly, em artigo sobre a poesia experimental portuguesa (CASTRO, 1995, p. 59). Libertação de amarras e investimento nas potencialidades desestabilizadoras da linguagem são dois impulsos que movimentam a narrativa do livro de Hatherly, o que traz como consequência outros aspectos implicados nessa (des)aprendizagem.

A narrativa se compõe de dez capítulos, antecidos por um texto introdutório funcionando à maneira de um “programa teórico relativo ao conhecimento”, na definição de Maria Alzira Seixo², em que os conceitos de verdade e mentira aparecem num jogo de espelhamento, como frutos de operações complementares: recriar, criar, recrear: “A Mentira é recriação de uma Verdade. O mentidor cria ou recria. Ou recreia.” (1976, p. 25). O primeiro lance está dado, cabe ao leitor aceitar o pacto com essa ficção, jogo no qual as relações entre Mestre e Discípula absorvem também a nossa participação em busca de um entendimento possível, mas não acessível. Aliás, a perseguição de sentidos ou de uma razão que sustente essa narrativa é um desejo que deve ser alimentado necessariamente pela dúvida, única via capaz de promover a junção de distração (recrear) e intervenção (re-criar), ludicidade e lucidez. É a incerteza que nos mantém ligados a esse espaço de ficcionalidade, sabendo se tratar de um embate insolúvel entre as personagens e entre o seu espaço dialógico e nossa percepção.

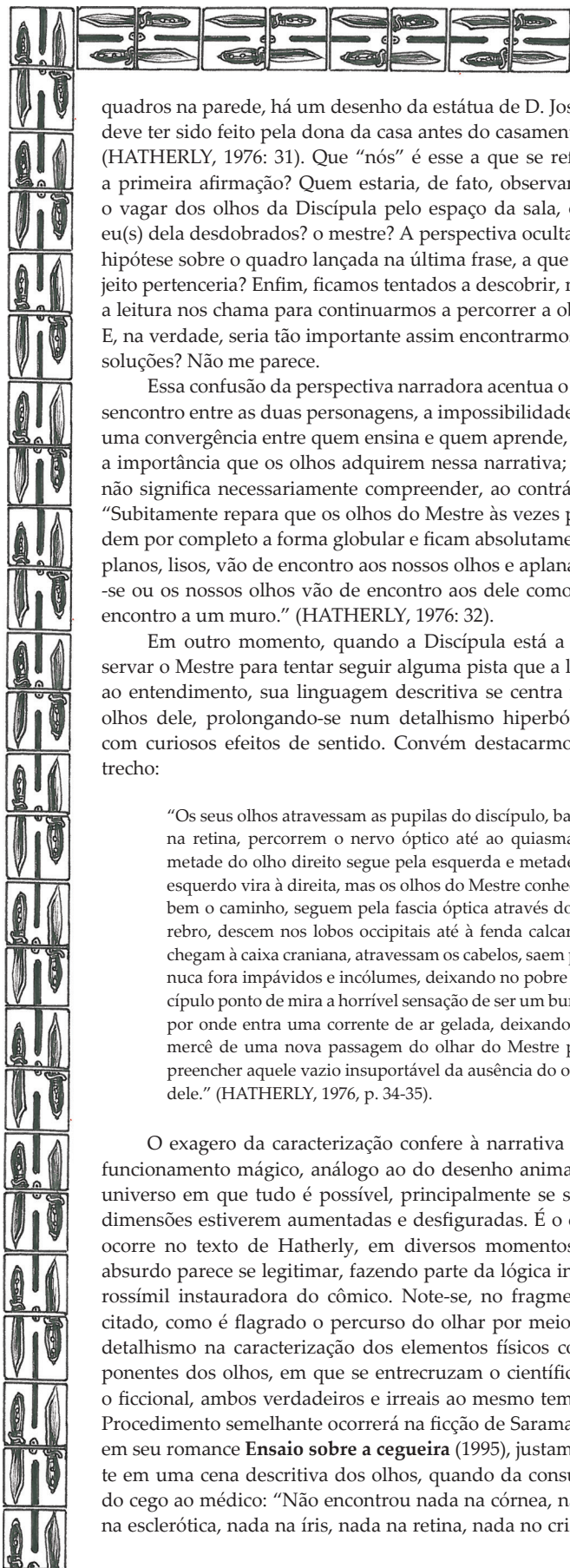
Em virtude de o texto se estruturar, em grande parte, sob a forma do diálogo entre Mestre e Discípula, a situação de comunicação e a busca de convergências para atingirem

o conhecimento constituem o eixo que movimentam a narrativa. No entanto, ao contrário do que se poderia esperar, o que resulta dos diálogos não são respostas ou soluções e sim o próprio circuito suspenso das falas, girando em sua própria impossibilidade e nas tensões entre eu(s) e outro(s). Portanto, uma comunicação de que emergem não propriamente conteúdos, mas estratégias de perda ou de metamorfose dos conteúdos e dos sujeitos que os manipulam. Aparecer e desaparecer, figurar e se desfigurar para assumir outras formas, tal qual uma prática de prestidigitação³, eis o que a narrativa nos exhibe a todo momento, em relação às personagens, aos espaços, às dimensões temporais, às falas, à diegese.

Na introdução, quando a instância narradora busca definir as personagens do Mestre e da Discípula, o primeiro recebe duas modalizações que a narrativa reforçará ao longo de seu percurso: o *rir* e o *Aparecer* (com maiúscula). O seu riso, muito mais frequente que sua fala, faz explodir a lógica do sentido, a ordenação do mundo em que ele e a discípula estão imersos e a própria situação comunicativa, inscrevendo, assim, o discurso narrativo num molde carnavalizado onde todas as categorias/hierarquias estão subvertidas. Já em relação ao aparecer, outro traço singularizador do Mestre e que muitas vezes substitui sua fala conjugando-se ao riso, é o que constitui o ensinamento do Mestre. Enquanto burla ou caricatura de si mesmo, o Mestre materializa o reverso de sua própria função, virando-a concretamente do avesso: ao invés de seriedade e reafirmação do saber, o riso que o desacredita e o faz (des)aparecer a todo instante. Como o próprio Mestre defende, “a pedagogia... não deve levar a vida tão a sério... compreende, (...) a vida é um jogo (...) não deve querer compreender tudo...” (HATHERLY, 1976, p. 32). A Discípula, ao compactuar ou contracenar com o Mestre, cria também suas figurações lúdicas: transforma-se em Andrógino Potencial, desdobrando-se em três partes que não mais conseguem se unir, e passa a rir muito.

“Entretanto já estou sentada no sofá com desenhos orientais, desbotado, o que lhe dá um ar de tapete persa antigo. De algum modo estou num tapete voador. O Mestre avança até ao meio da sala com um copo de Cinzano e a Discípula precipita-se ao seu encontro para pegar no copo que ele trazia em cima dum pratinho de vidro.” (HATHERLY, 1976, p. 31).

O eu que narra, já desdobrado da Discípula como um de seus componentes, ao mesmo tempo observa e participa dos fatos, próximo e distante, é ela e não é, numa condição totalmente instável, como se estivesse “num tapete voador” planando pela narrativa. Portanto, nunca o falar de si mesmo revela esse eu ou nos esclarece sobre esse posicionamento, assim como a fala em 3ª pessoa pode estar se referindo ao eu que o andrógino potencializa. Como se vê, ocorre um jogo em que somos apanhados e em que temos sob nossos pés um tapete sempre puxado: “Começamos a falar. Os olhos da Discípula vagueiam pelo sofá, pelos



quadros na parede, há um desenho da estátua de D. José I, deve ter sido feito pela dona da casa antes do casamento.” (HATHERLY, 1976: 31). Que “nós” é esse a que se refere a primeira afirmação? Quem estaria, de fato, observando o vagar dos olhos da Discípula pelo espaço da sala, o(s) eu(s) dela desdobrados? o mestre? A perspectiva oculta na hipótese sobre o quadro lançada na última frase, a que sujeito pertenceria? Enfim, ficamos tentados a descobrir, mas a leitura nos chama para continuarmos a percorrer a obra. E, na verdade, seria tão importante assim encontrarmos as soluções? Não me parece.

Essa confusão da perspectiva narradora acentua o desencontro entre as duas personagens, a impossibilidade de uma convergência entre quem ensina e quem aprende, daí a importância que os olhos adquirem nessa narrativa; ver não significa necessariamente compreender, ao contrário: “Subitamente repara que os olhos do Mestre às vezes perdem por completo a forma globular e ficam absolutamente planos, lisos, vão de encontro aos nossos olhos e aplanam-se ou os nossos olhos vão de encontro aos dele como de encontro a um muro.” (HATHERLY, 1976: 32).

Em outro momento, quando a Discípula está a observar o Mestre para tentar seguir alguma pista que a leve ao entendimento, sua linguagem descritiva se centra nos olhos dele, prolongando-se num detalhismo hiperbólico com curiosos efeitos de sentido. Convém destacarmos o trecho:

“Os seus olhos atravessam as pupilas do discípulo, batem na retina, percorrem o nervo óptico até ao quiasma, aí metade do olho direito segue pela esquerda e metade do esquerdo vira à direita, mas os olhos do Mestre conhecem bem o caminho, seguem pela fascia óptica através do cérebro, descem nos lobos occipitais até à fenda calcarina, chegam à caixa craniana, atravessam os cabelos, saem pela nuca fora impávidos e incólumes, deixando no pobre discípulo ponto de mira a horrível sensação de ser um buraco por onde entra uma corrente de ar gelada, deixando-o à mercê de uma nova passagem do olhar do Mestre para preencher aquele vazio insuportável da ausência do olhar dele.” (HATHERLY, 1976, p. 34-35).

O exagero da caracterização confere à narrativa um funcionamento mágico, análogo ao do desenho animado, universo em que tudo é possível, principalmente se suas dimensões estiverem aumentadas e desfiguradas. É o que ocorre no texto de Hatherly, em diversos momentos; o absurdo parece se legitimar, fazendo parte da lógica inverossímil instauradora do cômico. Note-se, no fragmento citado, como é flagrado o percurso do olhar por meio do detalhismo na caracterização dos elementos físicos componentes dos olhos, em que se entrecruzam o científico e o ficcional, ambos verdadeiros e irreais ao mesmo tempo. Procedimento semelhante ocorrerá na ficção de Saramago, em seu romance **Ensaio sobre a cegueira** (1995), justamente em uma cena descritiva dos olhos, quando da consulta do cego ao médico: “Não encontrou nada na córnea, nada na esclerótica, nada na íris, nada na retina, nada no crista-

lino, nada na mácula lútea, nada no nervo ótico, nada em parte alguma.” (SARAMAGO, 1995, p.23).

É graças a essa lógica fantasticamente verossímil que se torna possível à Discípula abrir sua mão direita e encontrar lá dentro uma bolachinha de que ela comeu a vigésima oitava parte e guardar “o resto das vigésimas oitavas partes dela e mais outra bolacha inteira.” (HATHERLY, 1976, p.31). Essa fala nos reporta à de outro escritor, com semelhante propósito transgressor; em seu conto “O cágado”, Almada Negreiros também cria uma situação insólita (um homem em perseguição a um cágado para mostrá-lo à família), recheada de ingredientes mágicos e marcada pelo exagero:

“A mil metros de profundidade a pino, o homem que era muito senhor da sua vontade foi surpreendido por dolorosa dúvida – já não tinha nem a certeza se era a quinquagésima milionésima octogésima quarta. Era impossível recomençar, mais valia perder uma pazada.” (NEGREIROS, 1970, p.112).

Em ambos escritores, a prestidigitação toma conta da narrativa, transformando-a numa cartola de onde saem as mais surpreendentes imagens.

Após uma conversa entre o Mestre e a Discípula, no capítulo oitavo, sobre a complexidade dos pensamentos e o impasse que eles criam, instaura-se novamente o clima de absurdo por meio do exagero. Um animismo impulsiona os pensamentos, que ganham vulto, literalmente, expandindo-se por toda a parte: vão encher a casa, pairar fora e dentro, povoar tudo de espectros “curiosamente dilacerados, incompletos, uma espécie de criação suspensa, qualquer coisa como partículas flutuando num líquido claro.” (HATHERLY, 1976, p. 91). A impossibilidade de atingir os pensamentos, que flutuam, suspensos e informes, espalhados por todos os lugares, é uma situação que metaforiza a diluição de uma epistemologia, então substituída pelo conhecimento intuitivo, apegado às contingências e aos acasos no contato concreto com o real.

Ainda no que se refere aos olhos, outra figuração chama a atenção do leitor, no sexto capítulo da obra, numa situação em que a narradora comenta que os olhos da Discípula são “como dois pesa-papéis da cor dos vidros fenícios.”. (HATHERLY, 1976, p. 73). E, mais um pouco adiante no mesmo capítulo, tal comparação retorna e se complementa com a referência a uma história lida pela Discípula quando era pequena: trata-se de uma menina que, quando queria visitar um país extraordinário, tirava seus olhos e guardava-os num lenço. Segundo a narradora, para fazer o mesmo que a menina da história, a Discípula tentou várias vezes arrancar seus olhos, mas como lhe doía muito, desistiu. Entretanto, já que agora ela tinha os olhos em pesa-papéis, podia colocá-los num lenço ou ao pescoço e seguir o seu caminho. Embora o fantástico permaneça como categoria da narrativa, o sentido das metáforas que nele despontam não foge ao nosso alcance. Desse modo, o que a cena nos desvela é o fato de ser impossível ver com



nos olhos costumeiros ou “racionais” aquilo que foge à normalidade ou previsibilidade, por isso, os olhos retirados significam uma abertura para acolher o extraordinário, pertencente a outro mundo, somente atingível por quem se dispõe a transformar seu olhar. No poeta Drummond, por meio de outras palavras, também desponta essa consciência de que as suas retinas, então fatigadas da inspeção do mundo, não conseguem apreender a novidade que se oferece ao eu-lírico, daí recusando-se a acolher a “máquina do mundo”.⁴

Por outro lado, a fixação pelos olhos, na ficção de Hatherly, serve de motivação às reflexões do Mestre sobre sua relação com os discípulos, o que ocorre no quarto capítulo da narrativa. Assumindo seu ponto de vista no discurso, o Mestre tece críticas à obsessão dos alunos em tomá-lo como modelo ou alvo de um olhar fascinado. Sentir-se olhado como se estivesse num pedestal, sem poder mostrar as próprias fraquezas ou banalidades, é o que o Mestre lamenta, utilizando-se de uma fala irônica: “Alguém que nos admira e nos coloca num pedestal é o nosso maior inimigo – a gente nunca tem possibilidade de se apelar do plinto e comer amendoins.” (HATHERLY, 1976, p. 59). Pelo viés irônico, a personagem busca reverter o estereótipo da situação de ensino, desmitificando a devoção exagerada ou a fidelidade sacrificial dos alunos, aqueles que esperam encontrar no Mestre uma figura que represente os seus ideais, uma figura... paterna. Ou, se quisermos aproveitar o que Barthes disse a esse respeito, seria preciso que o professor pudesse “se desvia[r] do lugar em que o esperam, que é o lugar do Pai, sempre morto, como se sabe.”⁵ A expectativa dos alunos de terem alguém sábio, que ensine o que desejam saber, que seja perfeito, é o que o Mestre frustra com o seu discurso deceptivo e irônico e a sua saída de cena, fugindo (literalmente) dessa situação que não lhe convém:

“Mestre Mestre! Oh Mestre!
Onde é que estás, Mestre?
Silêncio absoluto.” (HATHERLY, 1976, p.60)

O capítulo se fecha com essa tática de desaparecimento da personagem, deixando os discípulos (e o leitor) frente a frente com a ausência, do corpo e de uma resposta do Mestre, procedimento que reafirma aquela tendência à prestidigitação de que falamos anteriormente: aparecer e desaparecer repentinos é o que impulsiona a narrativa de Hatherly.

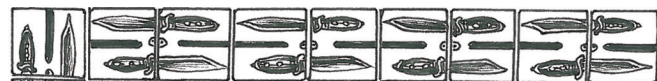
No capítulo seguinte, o quinto, encontramos o Mestre que reaparece, agora, assumindo-se como sujeito narrador, porém, portador de uma visão reacionária, moralista e conservadora sobre o papel do professor, ou seja, estamos diante de um outro Mestre; não aquele que protagoniza ao lado da Discípula andrógina, mas um estereótipo da pedagogia tradicional que, com sua fala, vai colocando em relevo os clichês dessa estereotipia. Considerando-se honesto funcionário no cumprimento de seus deveres, esse Mestre cobra dos alunos a submissão às regras do programa, respeito ao que lhes é ensinado, disciplina, reconhecimento

de que estão sendo preparados para a vida, a satisfação por um diploma que lhes dará acesso a sucessos futuros, “desde a Legião de Honra à presidência de qualquer coisa” (HATHERLY, 1976, p. 63). Enfim, ao “silêncio absoluto” deixado em suspenso, no final do capítulo anterior, se contrapõe o excesso de uma fala em 1ª pessoa, que ironiza o posicionamento autoritário do educador. Assim, temos a impressão de que o Mestre se esquivara ou saíra sorrateiramente para se travestir de uma nova máscara e retornar para outra investida no cenário da escrita.

De máscara em máscara, vamos conhecendo as várias faces do Mestre – eis o que a narrativa parece intentar em seu percurso – uma forma de aprendizagem que brota do acaso habilmente concertado, já que ao mesmo tempo provocada e desmistificada. Desse modo, aquela apologia da educação rigorosa e severa acaba por se converter num rebaixamento cômico: “Quando dez anos depois a gente encontra o nosso condiscípulo que era o melhor aluno do curso e um exemplo para os outros, descobre que ele é um caixeiro numa sapataria. Nada mau.” (HATHERLY, 1976, p. 64). A indignação diante da revelação do resultado de seu ensino (“Com que então o meu melhor aluno deu nisto?!”) aciona outra situação na narrativa, também calcada num paradigma a ser desmascarado, qual seja, a do embate entre professor e alunos em sala de aula. No diálogo entre as duas esferas, desponta o propósito satírico de reproduzir a obediência exagerada dos alunos, apoiada em falas que apenas vão devolvendo o dito do Mestre, como em anuência com ele, para afinal questioná-lo:

- Vocês são todos uns ignorantes!
- Sim, Mestre!
- Vocês não sabem absolutamente nada nem nunca hão-de saber coisa nenhuma!
- Pois não, Mestre!
- Anda a gente aqui a perder tempo a tentar fazer de vocês os pilares de uma cultura e vocês não percebem nada!
- Pois não, Mestre!
- Mas que raio andam vocês aqui a fazer?
- Não sabemos, Mestre! Nós não sabemos nada e por isso é que estamos aqui, para aprender, consigo...
- Mas o que é que vocês querem aprender, seus raça de prognatas?
- Então o Senhor não é Mestre? Se o Senhor é Mestre o Senhor deve ser sábio e Sofo, portanto nós estamos aqui para aprender tudo consigo... (HATHERLY, 1976, p. 65).

Extremamente hábil a construção desse enfrentamento entre os sujeitos, pois ela coloca em causa não apenas a reprodução submissa dos alunos em relação ao que o Mestre impõe com sua fala, como também o círculo tautológico em que estão imersos, presos a uma lógica que espelha as suas fraquezas, devolvendo para cada lado, Mestre e alunos, a mesma imagem da falta. Note-se como as falas, apoiando-se na função fática da linguagem, permanecem num beco-sem-saída, já que não se esclarece o conteúdo ou formas de aprendizagem e sim apenas a busca de um contato que adia qualquer afirmação. Destituída da



preocupação com o quê se ensina e se aprende, a situação de confronto acima transcrita exhibe a figura do desejo, ou ainda, a própria inquietação como verdadeira personagem da narrativa. Sem individualidade, sem rosto, sem a satisfação de seus impulsos, essa figura não se identifica com a “raça de prognatas” ridicularizada pelo Mestre. É uma figura a existir mais como discurso, como rastro em busca de si mesmo, ou como uma significação “que surge apenas na fenda que separa os interlocutores”, no dizer de Seixo (HATHERLY, 1976, p.13).

O mais curioso, porém, é que essa figura – a do desejo encarnado nos discursos diretos dos alunos – ganha corpo, maior consistência (e coerência) que a do Mestre. Na verdade, se o Mestre é quem detém o saber e tem autoridade, é ele que deve ensinar e garantir o conhecimento dos alunos, sem ficar cobrando uma falta que cabe a ele preencher – eis uma verdade ou lógica que transparece no trecho abaixo:

- Oh santa paciência infinita, vocês são todos uns ignorantes, já disse, o que vocês precisam é de aprender o que está escrito! Não tem que pensar, é só aprender!
- Sim, Mestre, aprender o quê?
- Sim, Mestre, aprender com quem?
- Sim, Mestre, aprender com quem o quê?
- Sim, Mestre, aprender com quem o quê para quê?
- Então o Senhor não disse que aprender dura já há tanto tempo e estamos sempre na mesma ignorantes? (HATHERLY, 1976, p. 66)

E, logo a seguir na narrativa, há uma fala dos alunos em que manifestam o desejo de um saber em total desacordo com aquele que é instituído e defendido pelo Mestre. O que eles propõem é um conhecimento vivo do mundo, que brota do contato sensorial e empírico com as coisas e os seres humanos, brota das sensações concretas vindas do espaço natural: “(...) a gente o que quer é sentir o calor do sol, o fresco da noite, a voz da pessoa amada tinindo nos nossos ouvidos (...)” . Uma proposta que parece dar aos mãos em cumplicidade com o ideal de Alberto Caeiro, heterônimo de Pessoa, para quem o mundo foi feito não para ser pensado, mas para o vermos e o sentirmos e com ele estarmos de acordo: “Creio no mundo como num malmequer, / Porque o vejo. Mas não penso nele / Porque pensar é não compreender...” (PESSOA, 1976, p. 204).

Em posição totalmente contrária a essa postura empírica, instintiva e sensitiva em relação ao mundo, o ponto de vista daquele narrador reacionário e conservador, de que falamos há pouco, defende um ensino calcado no autoritarismo da figura do Mestre. Para isso, cria uma alegoria em que a aprendizagem aparece como fruto do nivelamento e rebaixamento dos alunos para efeitos de domínio: ele compara o professor a um jardineiro que, com sua máquina de cortar a relva, aplaina as diferenças e as uniformiza de tal modo que não haja o risco de se tropeçar em alguma erva ou mato mais elevado ou de cair: “O que é preciso é que o relvado fique bem liso para depois os Mestres passarem por cima dele sem o perigo de tropeçarem nas elevações ou caírem nalgum buraco.” (HATHERLY, 1976, p. 67).

A partir do capítulo sexto do livro de Ana Hatherly, a morte se torna cada vez mais presente como fato da diegese, pelas constantes antecipações ou índices anunciados pela narrativa. A ida da Discípula à procura do Mestre, ato que existe como fio condutor da narrativa, vai se performatizando de diversos modos, ao longo do discurso. Alcançar o Mestre, no duplo sentido – real e figurado – é um objetivo que tem como ápice de sua realização a morte da personagem. É nesse sentido que funcionam as cenas de perseguição, espécie de jogo de esconde-esconde entre as duas personagens, lembrando-nos episódios de contos infantis ou desenhos animados. Assim, por exemplo, já no segundo capítulo da obra, essa cena de caça se desenha no Jardim por onde caminha o Mestre. Seguindo-o “com os olhos aguçados”, ela esconde-se pelas árvores e o vai acompanhando, à espreita, a uma distância apropriada, rumo ao lago para onde ele se dirige. O Mestre presente que está sendo seguido (“Ele passeia calmamente, livre dela, julga ele”), ela imagina ser vista (“Tem de ser, tenho de correr o risco de ser vista.”), intensificando-se, desse modo, a sedução do jogo entre exposição e recolhimento. Uma característica, afinal, própria do processo de aprendizagem, no qual fascínio e temor são sensações que se complementam. Não falta também a esse episódio o registro da autorreferencialidade, atendendo ao propósito de desmascaramento que a narrativa faz de si mesma, aproximando-se da tonalidade cômica: “Scotland Yard, perseguição ao meio-dia.”. Ao final da cena, o encontro se dá, os dois se encaram e a Discípula diz ao Mestre estar ali por acaso, receosa de ser mal entendida, mas ele ri e diz uma frase que a desconcerta mais ainda: “– Aquela cegonha, virá da Alsácia?”. O diálogo que se dá entre os dois assemelha-se a falas de loucos, uma comunicação marcada pelo *nonsense*:

- Mas garanto-lhe é mero acaso...
- Que engraçados os gansos, como batem as asas...
- Por amor de Deus, não julgue que eu... eu não tenho nenhuma intenção...
- Claro, está um tempo maravilhoso, mas não gosto de pássaros em gaiolas. Henry Moore, conhece? Vi em Roma, provavelmente é a mesma marca, não sei se terei tempo, claro cada um vai na sua direção... (HATHERLY, 1976, p. 42)

No capítulo sexto, a cena de perseguição no Jardim retorna, porém, com algumas modificações e criando um intertexto com a história dos amores de Don Perlimplin e Belisa, “uma nova versão”, como a narradora sugere. O resgate da obra teatral de García Lorca⁶ é mais um dos fios com que se tece a singular narrativa de Hatherly⁷, o que vai ao encontro dos propósitos dialógico-experimentais de sua linguagem literária.⁸ As personagens, o Mestre Don Perlimplin e a Discípula Belisa como são chamados pela narradora, estão no jardim e a perseguição novamente acontece. Como no episódio anteriormente comentado, o espaço é fundamental, pleno de detalhes descritivos, bem como o papel do olhar (“A Discípula, com os olhos em caleidoscópio, senta-se num banco para não ser vista.”). No entan-





to, ao contrário da cena anterior, agora o encontro não se dá, Don Perlimplin toma um rumo que ela não alcança. Conforme a voz narradora relata, pelo viés metalinguístico, “Saiu do círculo mágico.”, observação que se reporta simultaneamente à personagem e ao processo criado pela narrativa. Não apenas o Mestre (Don Perlimplin) saiu da cena mágica, como também o próprio discurso toma outro rumo.

E o rumo a seguir é, conforme a narradora explicita, partir em busca de um cerco mais intenso ao Mestre por parte da Discípula, “a torcer o laço com que há-de vir a enforcar o Mestre Don Plin.” (HATHERLY, 1976, p.74). O mais curioso, ainda, à parte a revelação de uma morte já preparada por vários índices, é a observação feita pela narradora acerca dessa eliminação: “A melhor maneira de matar uma personagem é torná-la supérflua.” (HATHERLY, 1976, p.75-76). Como vemos, o teor metalinguístico de que se reveste a narrativa vai desocultando estratégias do narrar, como se o ato (ou “círculo mágico”), simultaneamente à sua prestidigitação, revelasse os seus segredos. E qual seria a melhor maneira de eliminar o Mestre? Eis o que o texto vai se colocando, propondo possibilidades: estrangular o Mestre, colocar quais epitáfios em sua campa, pensar onde ele deverá cair. Até mesmo nesse momento, o insólito toma conta da narrativa, o que desponta na seguinte afirmação: “A gente deve também pensar onde é que há-de vir a cair o morto, senão ele pode-nos vir a cair no regaço.” (HATHERLY, 1976, p.76). Esse “regaço” acaba se afirmando como metáfora de uma tradição literária, uma matriz a nutrir o embalo lírico a ser ofertado ao Mestre. Por isso é que a narradora sugere dizer ao Mestre canções retiradas do livro dos Poetas-Portugueses, como trovas e cantigas de amigo, mais um jogo intertextual, que, logo a seguir, se desfaz. Como o Mestre ainda não morreu, a Discípula acha prematuro colocar essas questões.

Encontramos-nos, então, mais uma vez diante de uma cena surrealista, agora focalizando a Discípula numa recepção diplomática, a flutuar pelo salão em direção ao Rei e a entrar na casca de uma ostra, com o mar e a noite como cenários. Parece-nos que à medida que a morte do Mestre se aproxima o teor surrealizante vai se apoderando cada vez mais da narrativa. É o que acontece no capítulo VII, em que personagens inesperadas irrompem no livro, sem nenhuma explicação, acentuando a prestidigitação, já comentada. Desse modo, tanto o pintor estrangeiro quanto a representante do partido comunista que passam a dialogar com a Discípula, vão suscitando pensamentos na personagem, que imagina existir um grande muro impedindo-a de ver além. Repentinamente, imagina ver “uma estranha flor ou anêmona do mar ou girândola de mil cores, mil luzes, mil braços esbracejando, chamando, buscando, tocando.” (HATHERLY, 1976, p. 83). Talvez, mais curioso ainda que essas imagens em metamorfose seja o breve diálogo instaurado, mais adiante na narrativa, entre a Discípula e o Mestre, a propósito do muro imaginário que impediria de atingir o conhecimento; à observação da Discípula de que a pessoa humana é complexa segue a interrogação do



Mestre: “– Como? Como?”, e a revelação da narradora: “O Mestre é surdo do ouvido esquerdo.” (HATHERLY, 1976, p. 84). Reforça-se, assim, a impossibilidade de comunicação que, desde o início dessa ficção, coloca as personagens num círculo sem saída.

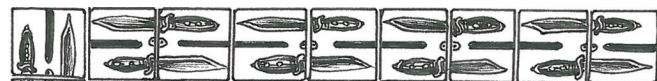
Ao final do capítulo VII, o clima surreal permanece, mesclado ao erotismo que faz eclodirem atos alusivos à relação amorosa. A princípio, a referência à rosa, como sendo “o órgão sexual duma planta extremamente evoluída”, na ótica da Discípula. A seguir, a personagem surge comparada a um animal com seu corpo (“as patas ou asas ou barbatanas”) imerso na água, e finalmente, a imagem de uma salamandra. De fato, no dizer da narradora, “nas mãos da Discípula tudo se transforma: a sua casa é a casa dos mistérios.” (HATHERLY, 1976, p. 84-85). E a transformação não deixa de acolher o gesto amoroso, pois retorna a imagem da rosa que, segundo a imaginação da narradora, “estará talvez lambendo o rosto da Discípula amorosamente.” (HATHERLY, 1976, p.85).

Outro elemento presente no processo de aprendizagem encenado pela narrativa de **O Mestre** é a música, representada pelo desejo da Discípula de ir aos concertos para poder encontrar-se com o Mestre; para ela, que acredita “na função catalizadora da arte, na harmonia das esferas” (HATHERLY, 1976, p. 89), essa espécie de dom órfico que está na sua educação em relação à arte ainda exerce fascínio sobre ela, apesar de o Mestre tentar desencantá-la e fazê-la desacreditar totalmente desses valores. No diálogo entre eles, sustenta que a arte é entorpecedora, faz adormecer, a catarse não serve para nada, a Beleza é sinônimo de sono, o equilíbrio e a ordem são tolices, o choro significa ignorância, e a única coisa a aprender, diante da arte, é rir. Uma proposta, afinal, que se choca com o desejo de harmonização dos contrários manifestado pela Discípula em relação à arte; esta visão, de certa forma, conservadora, parece se opor ao que a própria narrativa sugere em sua composição atonal, feita de fragmentos e desarticulações. Não é à toa que a referência a Boulez surge no texto de **O Mestre**. Por aí vemos que a desaprendizagem corresponde ao abandono de clichês ou princípios instituídos por uma retórica que não nos convence mais, ou diante da qual devemos expor o riso como reação.

Reagir, eis o que está na raiz dos propósitos dessa ficção que o texto de Hatherly vai desdobrando como um tapete mágico diante de nossos olhos. Uma reação que parte das próprias figuras/personagens em cena, por meio dos constantes diálogos que insinuam o espírito da desconfiança, da perspicácia, do cinismo, da dúvida, enfim, um espírito essencialmente socrático. Dizer habilidoso, feito de perguntas capciosas, a driblar a própria lógica e investindo na sagacidade do interlocutor/ouvinte, esta é mais uma forma de aprendizagem que desponta nessa narrativa. É o que vemos, por exemplo, ao final do capítulo VIII.

A conversa entre o Mestre e a Discípula *gira* (e o verbo aqui é significativo) em torno do olhar; mais uma vez os olhos figuram como instrumento para o conhecimento ou como via de acesso à apreensão da Verdade. Porém, como





já pudemos comentar, o olhar não atinge a clareza nem encontra respostas para o sujeito, pois, conforme reconhece a Discípula, “quando a gente olha para uma pessoa vai de encontro a ela como de encontro a um muro.” (HATHERLY, 1976, p. 92). E o curioso é que esse muro concretiza-se ou se figurativiza nas próprias falas diretas, já que estas se fazem como ricochete, atirando-se contra si mesmas:

- Costuma-se dizer...
- O que é costume aqui não vale nada. É preciso ver tudo a uma nova luz.
- Que luz?
- A luz das trevas.
- Desisto.
- Então ficarás eternamente cego.
- Depois do que acabas de dizer-me, creio que nunca chegaria a ver.
- Se não desejas ver, não verás.
- Então não desejo.
- É por isso que há tanta escuridão nos homens.
- Mas eu não sou os homens, sou uma pessoa!
- Tanto pior! Então não haverá tanta escuridão nos homens mas haverá apenas escuridão no homem ou haverá apenas um homem escuro. Ob-scur-o. Ou surdo. Ab-surdo. Como o Mestre.
- Então não nos deixas esperanças nenhuma?
- Não vos deixando esperanças nenhuma permitirei que as tenhais todas. (HATHERLY, 1976, p. 93-94).

Mais do que ensinar ou dizer as verdades esperadas, o Mestre, à maneira do filósofo Sócrates, tem como propósito estimular o exercício da consciência para mover-se entre possibilidades e questionamentos que desequilibram as certezas e verdades. Dessa forma, recusando o dogmatismo e as afirmações calcadas na visão monocêntrica, o Mestre recupera a maiêutica socrática, fazendo da pergunta e negação provocadoras a arma de seu diálogo. Notemos em sua última fala, por exemplo, o desarme do interlocutor funcionando como instigação à reflexão, já que a negação se faz como abertura às potencialidades.

A subversão da lógica e o consequente investimento no fantástico dominam a narrativa de Hatherly, por isso, até mesmo a morte do Mestre adquire estranhas configurações, não obedecendo a uma sequência normal no relato. Assim, embora a cena da morte vá aparecer como episódio central no último capítulo do romance, no capítulo anterior, o IX, o Mestre já aparece morto e, como cadáver, é objeto de um exame anatómico por parte dos alunos.

A cena toda é grotesca, tendendo à ridicularização. Se a princípio, o propósito dos discípulos é decifrar o corpo do Mestre, desvendá-lo, conhecer seu interior exposto, o que resulta dessa dissecação revela o indecifrável: o Mestre não é visível, suas entranhas são muito escuras, o que é assim resumido pela narradora: “Corolários: ou as entranhas são escuras demais ou não são suficientemente claras; ou nossos olhos não vêem nada ou vêem exatamente tudo, portanto não vêem nada.” (HATHERLY, 1976, p. 98). Tal lógica sofisticada aponta para o banal habilmente manipulado pela linguagem, o que se intensifica a banalização ridícula

presente no episódio; nas falas dos alunos, por exemplo, eles comentam sobre a barriguinha exagerada do Mestre que, apesar de vaidoso, deixou isso escapar. O que confere maior irrerealidade ao episódio é que repentinamente o cenário muda, pois os alunos e o professor de anatomia se encontram numa cervejaria discutindo sobre os problemas observados na aula quando estavam diante do cadáver. Todo o diálogo é marcado pelo fantástico, porque tanto as perguntas quanto as respostas não atendem à plausibilidade, nem há preocupação com a lógica, o “entendimento” parece resultar do *nonsense* como um acordo tácito:

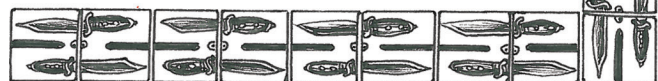
- Então é por isso que o Mestre estava deitado numa mesa de pedra! Mas ele estava no jardim ou na cozinha?
- Não sei bem. Talvez numa cozinha ao ar livre...
- Deve ser isso, é uma cena campestre. E quanto tempo vão ainda lá deixar ficar o Mestre?
- Ainda não se pensou nesse pormenor. Provavelmente está-se à espera de que os pássaros venham abastecer-se no corpo dele e nos deixem finalmente o seu esqueleto puro.
- Nessa altura virão os cães e levarão os ossos...
- Pois é, os cães ainda gostam mais de ossos do que de carne... (HATHERLY, 1976, p. 100-101)

O capítulo termina com mais uma cena surrealista, pois da conversa sobre os cães (na verdade, “do que se estava a falar era das paixões da alma”- 1976: 102), passa-se a referências à mitologia (Actéon e Diana), e concretiza-se um diálogo entre cães, a falarem como personagens humanas: expõem seus sentimentos, desejos, o seu cotidiano e hábitos caninos, até que a conversa finaliza com uma crítica à banalização a que a vida se reduziu.

A série de metamorfoses, de perseguições mágicas, de falas calcadas no absurdo, de analogias desconcertantes, da fusão do imaginário com o real, todos esses recursos postos em jogo pela ficção de Hatherly atingem seu ápice no capítulo final, o X, em que se dará (efetivamente?) a morte do Mestre.

Novamente no Jardim, a Discípula está agora a caçar borboletas e o Mestre, transformado em lepidóptero, é um inseto que atenderia ao desejo da Discípula de colocá-lo entre as folhas de um livro “ou reservar-lhe as asas para enfeitar um tabuleiro” (HATHERLY, 1976, p. 107). Porém, com a mesma rapidez com que se dá a metamorfose do Mestre em borboleta, a metalinguagem desfaz a cena para corrigi-la: “a cena da caça à borboleta não se deu absolutamente, nem o encontro da Discípula com o Mestre nem a coincidência em forma de Sonata. Nada disso. O que aconteceu foi não ser nada disso.” (HATHERLY, 1976, p. 108).

Como se pode ver, até o final de **O Mestre** somos ludibriados, de modo que de desconcerto em desconcerto a nossa expectativa vai sendo burlada, nosso pacto com a ficção é desmascarado e passamos a nos perguntar: o que estamos a fazer diante de todo esse cenário? Se já sabemos que o desarme nos espera a todo momento, que a aprendizagem é um caminho cheio de pistas falsas e enganosas, que o que sucede não é nada do que vemos, por que fica-





mos tão presos à narrativa? Porque somos inevitavelmente movidos pela curiosidade, um amálgama de certeza e dúvida, que nos lança, tal como aos próprios personagens, em uma aventura que nos liberta do pragmatismo cotidiano; porque essa linguagem, por mais absurda e perturbadora que pareça, é capaz de nos convencer dos poderes mágicos de sua trama. Uma relação ambígua, feita de aprisionamento e liberdade, assim como o é a que envolve mestre e aprendiz: “somos todos escravos uns dos outros ou de alguma coisa, ao mesmo tempo que escravizamos alguma coisa ou alguém. Esta é que é a base da liberdade.” (HATHERLY, 1976, p. 112). É essa ambiguidade que embaça a definição da morte do Mestre, tão enigmática quanto a própria narrativa que a acolhe. O que, de fato, acontece? Como se dá a morte? Em que lugar? Qual seu verdadeiro autor, seria a Discípula ou uma de suas partes constitutivas? E por que retorna, nesse momento final, a terceira parte do Andrógino Potencial, como nos diz a narradora? Por que morrem Mestre e Discípula? Essas e outras perguntas que poderíamos fazer revelam, afinal, o potencial (não andrógino...) da narrativa de Ana Hatherly, com sua proposta de-sautomatizadora, desequilibradora dos enquadramentos e moldes estabelecidos.

Não é por acaso que a cena final do livro nos aproxima de um espaço fechado, labiríntico, onde reinam a escuridão e o sono: uma gruta, em seu mais recôndito canto, dorme o Mestre. A Discípula está devidamente paramentada e cercada de rituais para o ato sacrificial; a cena se reveste de total halo simbólico, uma figuração em que predomina o teatral com um excesso de detalhes descritivos: troféus, discípulos mortos, sombras, redes, armas, venenos, laços, o corpo do Mestre, sua cabeça numa lira. O foco narrativo repentinamente se transforma na 1ª pessoa do plural, um “nós” que talvez denuncie a presença da composição múltipla da Discípula: “Tacteemos francamente. Deve ser por aqui, aurícula direita, aurícula esquerda, ventrículo direito, ventrículo esquerdo, aorta, um pouco mais para cima, é aqui!” (HATHERLY, 1976, p. 119). Ou, pelo viés da metalinguagem, o “nós” incorporaria o próprio leitor, cúmplice da teatralidade criada pela narrativa em sua série de desdobramentos. Seja como for, também o final nos apanha. Ao acompanharmos a saída da Discípula do labirinto, sua viagem de regresso, em que ela percorre com precauções o caminho ardiloso, damos com seu gesto de olhar para trás, “para ver pela última vez o Mestre”, e o inesperado: “A cabeça da Discípula está trespassada por um punhal enterrado na fronte até ao punho.” (HATHERLY, 1976, p. 119). Ou seja, ocorre a morte das duas personagens, ação que se realiza tingida pelo mitológico; o gesto da Discípula evoca o de Orfeu, o amante que olha para trás em busca de sua Eurídice, apesar da proibição divina que o acaba punindo; as figuras de Minotauro e Ariana também são convocadas nesse ato final da narrativa, conforme analisou Maria Alzira Seixo, ao falar sobre a ausência de ações nessa ficção: “A única ação é a da morte e mesmo essa é mitológica, o Mestre-minotauro morto por Ariana-Discípula, amante da luz e da verdade e por ele também assassinada.” (HATHERLY, 1976, p. 16).



Esse duplo assassinato acaba por espelhar a relação ambivalente entre Mestre e Discípula, feita de amor e ódio, liame e corte. Na verdade, aqui a morte está intrinsecamente ligada à criação, por isso, não significa fim ou destruição, ao contrário. Tanto o ritual que a envolve quanto os procedimentos de construção tramados pela narrativa de **O mestre** em seu percurso, conforme analisamos, conferem à morte um significado amplo: o de constituir um ato criador para onde convergem diversos atos – sabedoria, sadismo, pureza, reversão – componentes, afinal, da própria escrita em seu fazer.

NOTAS

1. Neste artigo utilizamos a edição de 1976, constante na bibliografia colocada ao final.
2. Em seu prefácio “Amor e pedagogia” à edição citada, p.13.
3. Lembremos que a prestidigitação é uma das práticas largamente utilizadas pelos surrealistas, na criação e fora dela, por meio da qual a operação mágica com a linguagem engendra efeitos surpreendentes, na forma e no sentido. Lembremos também que Ana Hatherly não esteve alheia a essas intervenções estéticas, muito ao contrário.
4. Trata-se de seu famoso poema “A máquina do mundo”, contido no livro **Claro enigma**, de 1951.
5. Roland Barthes, **Aula**. São Paulo: Cultrix, s.d., p. 45
6. **El amor de Don Perlimplin con Belisa en su jardín**, peça escrita por Federico García Lorca em 1928 e encenada em 1933, é um texto instigante à leitura. Mescla distintas categorias, como o burlesco, a cômico, o trágico, o grotesco, o erótico, resultando num gênero difícil de ser classificado, como reconhece o próprio autor, que a define como uma “aleleuia erótica, tragédia grotesca; começa como burla e termina como no trágico”.
7. A propósito das diversas referências e citações nessa obra, Maria Alzira Seixo destaca, em seu prefácio já citado, outras fontes que permitem criar uma homologia textual significativa pelos efeitos provocados: mitos gregos, Rembrandt, a “Lição de Anatomia”, “A Sonata a Kreutzer”, Ionesco.
8. Lembremos os textos em que a autora retoma os vilancetes de Camões – **Leonorana** (Anagramático, 1970) – e as elegias de Rilke – **Rilkeana** (1999) – só para citarmos algumas de suas obras com esse propósito.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, s.d.
- CASTRO, Ernesto Manuel de Melo e HATHERLY, Ana. “Poesia Experimental Portuguesa: Uma Revisita”. **Espacio/Espazo Escrito**. Badajoz: MEIAC, nº 11-12, p.59-78, 1995.
- HATHERLY, Ana. **O Mestre**. 2 ed., Lisboa: Moraes, 1976.
- NEGREIROS, José de Almada. **Contos e novelas**. Lisboa: Estampa, 1970.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Lisboa: Caminho, 1995.

