

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA SOARES CELESTINO

ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO E LITERATURA: entre o calcanhar de Aquiles e os
devaneios de Alice

Recife,
2016

RAFAELA SOARES CELESTINO

ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO E LITERATURA: entre o calcanhar de Aquiles e os
devaneios de Alice

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: PhD. Flávio Henrique Albert Brayner

Recife,

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

C392e Celestino, Rafaela Soares.
Ensaio sobre educação e literatura: entre o calcanhar de Aquiles e os devaneios de Alice / Rafaela Soares Celestino. – 2016.
130 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
Inclui Referências e Apêndice.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Análise do discurso literário. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brayner, Flávio Henrique Albert.
II. Título.

807 CDD (23. ed.)

UFPE (CE2017-16)

RAFAELA SOARES CELESTINO

**ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO E LITERATURA: ENTRE O CALCANHAR DE
AQUILES E OS DEVANEIOS DE ALICE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 30/11/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Karina Mirian da Cruz Valença Alves (Examinadora Externa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Didier de Moraes (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Anna Luíza Araújo Ramos Martins de Oliveira
(Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Gustavo Gilson de Oliveira (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Para D. Jete (minha avó) que foi a ponte entre o mundo das letras e das fantasias. E para Sofia, que na ausência da poesia fez as minhas lágrimas rimarem com a esperança.

(Rafaela Celestino)

AGRADECIMENTOS

À minha avó-mãe (Dona Jete), que desde meus seis meses de vida me deu seu baú de tesouros, dentro dele tem amor, dedicação, dignidade, orgulho e persistência. Ela me ensinou a soletrar e ler a primeira palavra, mesmo sem saber escrever seu nome com propriedade. A escola expulsou Dona Jete e até hoje ela resiste em voltar a estudar.

À minha mãe, Solange Soares, que guardou para Sofia todo o cuidado e amor de uma mãe de menina. “*Quem minha filha beija, a minha boca adoça*” (Dito popular). Desde que cheguei da maternidade ela me deu uma caixa embalada com papel de presente, lá dentro tinha o tempo. Sem ela seria impossível pensar em Sofia com tranquilidade durante o trabalho e os estudos.

Ao meu pai, Nilvan Celestino, que é meu chão quando o vento forte derruba as paredes e o teto da casa de sonhos que pinto com tinta de imaginação. Com ele tem sempre materiais para construir uma nova casa. Discordamos em quase tudo, menos que ele me acha o máximo, e eu também o acho.

À Bruna Gabriela, de onde ecoou o primeiro canto da maternidade. Com ela, depois de dezessete anos de convivência, posso dizer que o amor materno é muito mais uma conquista diária do que uma condição feminina inata ou “instintiva” (Um amor conquistado: o mito do amor materno, Elizabeth Badinter).

À Karina Miriam, que me hipnotizou, com o brilho no olhar, quando falava do poético na minha banca de qualificação. Entre escuridão, desânimo e labirintos, encontrei-a dentro da caixa de Pandora, de lá para cá me acorrentei em suas pernas, está condenada a ter minha amizade, gratidão e profunda admiração.

À Marcos Antônio (amigo-companheiro), onde sosseguei meu corpo e minha mente. De tudo que proporcionou nesse processo, as brincadeiras com as meninas (Bruna e Sofia) e os cafés de madrugada foram as partes mais doces. Sua resistência física de contramestre de capoeira Angola foi fundamental, pois “*capoeirista não é aquele que sabe movimentar o corpo, e sim aquele que se deixa movimentar pela alma*” (Mestre Pastinha).

Aos amigos e amigas da Cátedra José Martí, em especial as professoras Darci Maria Ferreira e Maria de Fátima, ambas amigas. Foram muitas horas “suportadas” entre a universidade e bares, onde comíamos política e pesquisa com vá goles de risadas, músicas e carinho.

Aos amigos da vida, em especial a Ana Paula Mota, Carolina, Harumi Matsumiya, Ivandro Lima, Lindinaldo Les, Livia Maria, Luciana Barbosa, Luciana Santana, Kelma

Beltrão, Naara Queiroz, Raffael Beltrão, Rodriggo Leopoldino I, Thiago Alex e Viviane Rodrigues, pelos muitos dias dividindo dança, poesia, capoeira, preocupações políticas e sociais. Vocês permitiram diminuir o peso da solidão, até quando não estavam por perto.

Aos professores, Alexandre Simão Freitas, Daniel Rodrigues, Evson Malaquias, Ferdinand Rohr, Gildemarks Costa e Silva e José Policarpo Junior que cravaram marcas políticas e conceituais no meu corpo. Alguns exemplos seguirei, algumas teorias me lembrarei, alguns métodos abandonarei e algumas posturas me esquecerei. *“O que é o amor, senão compreender que um outro viva, aja e sinta de maneira diversa e oposta da nossa, e alegrar-se com isso? Para superar os contrastes mediante a alegria, o amor não pode suprimi-los ou negá-los”* (Friedrich Nietzsche).

Ao professor Vantuil Barroso Filho, companhia cheia de risadas, sabedorias e afetos na Cátedra José Martí e nos muitos encontros promovidos na sua varanda e nas idas para casa ao seu lado. *“Se estão falando mal de nós (Cátedra) deixe companheira, isso é bom, temos que nos preocuparmos quando começarem a falar bem”* (Vantuil Barroso Filho).

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação (GEFE – UFPE), especialmente Allan Alves, Priscylla Karollyne, Rafaela Albuquerque, Robson Guedes e Thiago Antunes. *“Se for expulsa da ordem, pelo consumo da substância de coragem que me anima, morrerei feliz entorpecida por segundos de felicidade”*. (Rafaela Celestino).

Ao Consulado Geral da República Bolivariana da Venezuela em Pernambuco, e carinhosamente a Nestor e Sofia, gratidão pelas oportunidades de vivenciar a música, a pintura e a poesia venezuelana, foram momentos fundamentais para alimentar minha alma. *“Você formou meu coração para a liberdade, para a justiça, para o grande, para o belo. Segui o caminho que você me indicou.”* (Simón Bolívar).

Ao grupo de docentes da Escola Municipal de Olinda Mizael Montenegro Filho, por me lembrar que a vida é feita de luta. *“Cada conquista, cada passo em frente no conhecimento é consequência da coragem, da dureza consigo mesmo, da limpeza para consigo... Não refuto os ideais, mas calço simplesmente luvas perante ele”* (Friedrich Nietzsche).

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pelo apoio e financiamento da pesquisa.

Ao PPGE - FUNCIONÁRIOS, que sempre foram prestativos e esclarecedores em momentos decisivos. Porém, um agradecimento muito especial ao Márcio Eustáquio (In

Memoriam), grande amigo que foi extremamente importante durante minhas angústias, e Karla Reis (Comissão, apelido carinhoso), que sempre me acolheu com carinho e atenção.

Ao meu orientador Flávio Henrique Albert Brayner, em especial, que me proporcionou criar: **Um caderno entre nós**¹

Um caderno entre nós

“Sim, não há dúvida de que o papel é paciente, e como não tenho a menor intenção de mostrar a ninguém este caderno de capa dura que atende pelo pomposo nome de diário — a não ser que encontre um amigo ou amiga verdadeiros - posso escrever à vontade. Chego agora ao xis da questão, o motivo pelo qual resolvi começar este diário: não possuo nenhum amigo realmente verdadeiro” (Anne Frank).

Este é um trecho do Diário de Anne Frank, que quando descobri ficou ainda mais impossível me separar das memórias da adolescência, quando escrevia poesias no caderno para me libertar da precária condição de estudante de escola pública de periferia.

Esse caderno não se chamava diário, não tinha sido um presente e muito menos tinha capa dura. Mas, assim como Anne, eu não tinha intenção de mostrar para ninguém, ele era o melhor amigo que eu poderia ter. Falo desse meu caderno porque ele me novamente à lembrança no momento em que sentei para escrever algo para Brayner.

Diante disso, pensei em escrever muitas coisas, mas a lembrança do caderno não me saía do pensamento. Pensei em desenvolver um debate sobre a Ágora e a Polis, ou explicar as bases fundantes do discurso pedagógico em torno da ideia de Democracia, Liberdade e Sujeito. Ou quem sabe, desenvolver uma arguição sobre o tempo que nos coloca na eterna condição de *Seres Infantes*. Pensei em apresentar um tímido ensaio sobre as possibilidades de saída da crise, provocada pelo fracasso da Modernidade. Mas o caderno não me saía da cabeça.

¹ Texto apresentado no Seminário intitulado: Um crítico entre nós, ocorrido no dia 06 de maio de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O evento visou o seu reconhecimento como intelectual preocupado com os rumos da sociedade brasileira, especificamente naquelas questões sobre educação. Na ocasião, alunos, ex-alunos, amigos e amigas, professores(as) fizeram homenagens diversas pela sua trajetória de trinta anos na referida instituição.

Num rápido surto de loucura, pensei em juntar todas as cartas, textos, artigos, livros e narrativas sobre o espaço público, fazendo um paralelo com suas reflexões sobre as questões emergentes de nossa sociedade, tanto em relação à conjuntura mais ampla quanto àquela que versa sobre o Centro de Educação.

Mas o caderno não me saía da cabeça!

Então pensei, para falar de Flávio Brayner não teria outra forma que não fosse por intermédio da metáfora. Sim! Em tempos sombrios, aonde a banalidade do mal sai do cemitério, prefiro torná-lo uma metáfora, quem sabe uma ficção, para não correr o risco de institucionalizá-lo. Não serei a responsável por fazer de Flávio um samba de uma nota só. E o caderno? Ainda continuava na minha cabeça.

Pois bem, começo então, professor, dizendo-lhe que meu olhar parte de um único ponto fixo, a minha experiência. Sou aquele ponto do pêndulo de Foucault, aonde todas as outras possibilidades tornam-se possíveis. Isso porque, estranhamente, aos dezessete anos de idade, quando tive meu caderno de poesias desprezado por um professor, nunca imaginei que seria através de minha relação com outro professor que voltaria a olhar a vida poeticamente, tecer traços, juntar letras, metaforizar a vida e compassar a dor. Através de seus textos, suas conversas, aulas e (des) orientações voltei a dormir com os poetas e me perdoar por trair o meu melhor amigo, o caderno.

Sim, digo desorientações porque cada encontro com você é igual a experiência teatral de Eco e Paolo, não se sabe como começa e nem como termina. Ser sua aluna é ser lançada no labirinto de Knossos depois de ter retirada a esperança da caixa de pandora, mas, como Ariadne, você deixa fios de lã e uma espada. Qual a saída desse labirinto? Não sei! Cada um que escolha a sua. Assim como Platão, você nem diz quem nos acorrentou e muito menos como vamos nos soltar.

Assistir suas aulas é uma experiência literária, como você mesmo diz, pode jogar fora o livro, queimar, rasgar ou se apaixonar, mas nunca mais poderemos eliminar a leitura realizada. Assistir suas aulas é tentar caminhar após vinte voltas rápidas num carrossel. Mas, mesmo tonta tive uma alucinação, vi você me entregando aquele caderno que escrevi no passado.

Certa vez você me disse que confiança é algo que se leva uma vida inteira para construir e segundos para perder, por isso não foi boa a sensação de ver rolar ladeira abaixo olhares, escutas, alegrias, e o meu caderno.

No entanto, assim como Sísifo, tive uma chance, e te digo que não há uma condenação eterna e nem sobras psicanalíticas. O que me empurrou ladeira abaixo foi a

sombra daquele professor que encontrei nos meus dezessete anos, que me fez trair meu caderno e o fechar para sempre. Por isso, mostrar qualquer outro caderno de poesia para outro professor ainda não era algo fácil, além disso, nem o caderno eu tinha mais.

Entre cadernos rasgados e sonhos questionados, assumir o papel de ser sua aluna me trouxe a possibilidade de escrever um novo caderno. Ser sua aluna, Brayner, é como uma canção com ritmo, harmonia, descompasso, desafino e vibrações. *“É um pouco sozinho, é um mistério profundo, é o queira ou não queira”*.

Mas nunca vontade de rasgar cadernos.

E nessa trajetória, contei, recontrei e encontrei muitos professores e professoras que projetaram, prometeram e abandonaram. Professores que nunca souberam do caderno rasgado aos dezessete anos de idade, pois o olhar e a fala deles eram as mesmas daquele professor, me intimidavam e me afastavam. Ah! Se eles soubessem que o caderno é um amigo que pode evitar um suicídio.

Antes que me perguntem pelo meu amigo, gostaria de dizer que aquele caderno de poesias que escrevi aos dezessete anos de idade não existe mais, queimei-o junto com o desprezo do olhar daquele professor. Assim, durante o silêncio perturbador da noite quando pensava sobre o que poderia falar sobre você Brayner, o caderno, em um só momento saiu da minha cabeça.

Não sei quando comecei a escrever cadernos de poesias. Se foi desde que nasci? Não sei! O encanto não se reproduz. É uma espécie de pedra com muita água absorvida. Sim! Pedras absorvem doçuras. Quanto a escrever sobre você e o caderno, os dois permaneciam na minha cabeça. Pois, a partir da experiência com você, comecei a escrever um novo caderno, e esse começa assim:

Saí catando sonhos, cumprimentei a mão que fazia doces e apertava parafusos. Perdi o equilíbrio entre máquinas e asas de tecido que não sabiam voar. Com o barulho da bomba, queimei os olhos com a nuvem branca que saía do chão. Agredida pela fotofobia humana, me alucinei com os moinhos de vento. Montei em burro falante e fui buscar verdades quixotesacas. Parei num rio que lembrava a língua mansa de um cão, encantada, admirei insetos e tartarugas. Tinha na minha bolsa uma pequena manivela para pegar no sono, fechei o caderno e fui dormir. Obrigada professor pela oportunidade de escrever um novo caderno.

As convicções são inimigas mais perigosas da verdade do que as mentiras (Friedrich Nietzsche).

Substância

Aquilo que nos une parte de uma única substância. Transcendemos esse mundo que tenta partilhar as coisas. Espinosa muito sabia sobre trocas inteligíveis, mas não desconfiou da beatitude de nossos espíritos. Um necessitarismo dentro das ausências. Que carne e alma se tornem monistas, pois o pensamento já não tem forças em si e para si. De resto, ficam as afecções que não nos atingem.

(Rafaela Celestino).

Outeiro

“Nada se resolverá hoje meu amor, mas vamos começar agora. Talvez não nos sentemos à sombra desta semente que plantamos, mas outros, talvez, não tenham tempo de plantá-la aturdidos pela promessa da sombra de agora. Posso fazer só, mas contigo será mais aprazível. Podemos contar-nos nossos sonhos para descansar nossas dúvidas”

(Policarpo Sendas).

Carrossel de imaginação

Era de pele, sorriso e pernas saltitantes. Chegou pulando e aplaudindo a vida, levou um tombo no buraco do acaso.

Tinha o caos dentro de si, mas era afinada com as promessas e bebeu veneno de engano.

Queria comer flores e beijar pássaros, mas martelaram seus devaneios. Tonta, pegou carona com Ícaro.

Sabia do perigo de voar, sem paraquedas, rompeu com o nada, descompassou com o passado.

Desesperada, deitou-se no colo da solidão, fez cubos de gelo com as lágrimas, rasgou as fórmulas e abraçou-se com a loucura.

Em silêncio, levantou-se em direção da janela, respirou ar de existência confusa. Fez contornos profundos no chão.

Conhecia as agressões feitas na estátua da praça, então, resolveu inventar brincadeiras de felicidade e pintou todo o céu com tintas de realidade.

Hoje, doa pedaços de lua, se entrelaça com olhares, distribui bilhetes de sonhos, compra passagens de amor. Faz das verdades uma ficção, faz da vida carrossel de imaginação.

(Rafaela Celestino).



RESUMO

O presente trabalho tomou a forma do ensaio para refletir acerca do debate entre literatura e educação. Assim, utilizamos os estudos de Brayner (2015) sobre as críticas dos fundamentos da educação e sua proposta da literatura como possibilidade em repensar o repertório linguístico da área. Tendo em vista que uma das suas principais teses é que a linguagem desgastada e repetida pode ser uma tentativa desesperada de resgatar um discurso do passado que já não encontra sentido de existir no presente. Por isso, esboçamos nossas ideias em torno das temáticas sobre leitura literária e experiência. Essa última, por sua vez, pautada nos alicerces discursivos desenvolvidos por Walter Benjamin (2012) e, posteriormente, adotados por Larrossa (2016). No geral, defendemos que a experiência repousa sobre aquilo que nos passa e nos acontece, são aqueles acontecimentos que, de alguma forma, deixam marcas em nossa trajetória e que ainda somos capazes de recontar. Partimos da perspectiva literária porque acreditamos em algumas potencialidades próprias de sua linguagem, como a narrativa ficcional, a imaginação e o descompromisso com certa moralidade. No entanto, não a tratamos como um fim em si mesma, por isso ecoamos a noção de que para além de todos os dispositivos dominantes de nossa sociedade, algo escapa enquanto indivíduos. A forma como realizamos a leitura, como a recepcionamos ou até mesmo a negamos depende muito mais da forma como atribuímos sentido para ela do que qualquer projeto que tente direcionar nossa visão de mundo. Perpassando tal pensamento, queríamos “escutar” algumas narrativas sobre a experiência literária, para saber quais usos fizeram (fazem) dela em sua trajetória de vida. Pois, em nossa tese defendemos que o sentido da experiência, a partir do literário, acontece muito mais pelas influências de elementos diversos na vida desses leitores do que necessariamente pelos processos sistemáticos das leituras que puderam experimentar. Nesse contexto, não acreditamos que a experiência literária é ensinável. Nossas análises mostraram que o tipo e o sentido atribuídos à experiência com a leitura literária tiveram muito mais a ver com espaços e atores pertencentes a seu espaço privado do que outros ambientes mais direcionados. Tais investigações também revelaram que as situações de leituras (familiares realizando a leitura em voz alta, teatros em casa, declamação de poemas, a presença de leitores em casa, aspectos materiais da leitura, como o prazer pela aquisição do livro, entre outros) apareceram muito mais nas narrativas do que o conteúdo da leitura literária que realizaram. Embora, o literário tenha sido apontado como lugar de viver experiências não possíveis em suas relações cotidianas. Por fim, concluímos que se a linguagem literária pode nos provocar enquanto revisão sobre as nossas formas de pensar perante o mundo, já que ela nos retira de nossa comodidade de pensamento, o que pode contribuir para rever o debate educacional, por outro lado, o estudo mostrou que não são pelas vias pedagógicas que as experiências irão acontecer. Sendo assim, continuamos no impasse sobre em que medida pode nos ajudar a literatura.

Palavras-chaves: Educação. Experiência. Leitura literária. Narrativas.

RESUMEN

El presente trabajo asumió como desafío la forma del ensayo para una reflexión acerca del debate entre literatura y educación. Para tanto, utilizamos la crítica de Brayner (2015) sobre las críticas de los fundamentos de la educación y su propuesta de la literatura como posibilidad de repensar el repertorio lingüístico del área, considerando que una de sus principales tesis es que el lenguaje desgastada y repetida puede ser una tentativa desesperada de rescatar un discurso del pasado que ya no encuentra sentido de existir en el presente. Para tanto, esbozamos nuestras ideas alrededor de las temáticas sobre lectura literaria y experiencia, esta última, por su turno, pautada en los principios discursivos desarrollados por Walter Benjamin (2012), y posteriormente adoptados por Larrossa (2016). En general, defendemos que la experiencia reposa sobre aquello que nos pasa y nos ocurre; son aquellos acontecimientos que de alguna forma dejan huellas en nuestra trayectoria y que todavía somos capaces de recontarlos. Partimos de la perspectiva literaria porque creemos en algunas potencialidades propias de su lenguaje. Con todo, no la tratamos como un fin en sí misma, por eso repercutimos la noción de que más allá de todos los dispositivos dominantes, algo escapa en cuanto individuos. La forma cómo la recibimos o incluso la negamos, depende mucho más de la manera como atribuimos sentido para ellas que de cualquier proyecto que intente direccionar nuestra visión de mundo. Volviendo a tal pensamiento, queríamos “escuchar” algunas narrativas sobre la experiencia literaria para saber cuáles usos hicieron (hacen) de ella en su trayectoria de vida, pues en nuestra tesis defendemos que el sentido de la experiencia a partir de lo literario ocurre más por las influencias de elementos diversos en la vida de esos lectores que necesariamente de los procesos sistemáticos de lecturas que pudieron experimentar, de ahí no creemos que la experiencia literaria sea enseñable. Nuestros análisis nos mostraron que el tipo y el sentido atribuido a la experiencia con la lectura literaria tuvieron mucho más que ver con espacios y actores pertenecientes a su espacio privado que de otros ambientes más direccionados. Tales investigaciones también revelaron que las situaciones de lecturas (familiares realizando la lectura en voz alta, teatros en casa, declamaciones de poemas, la presencia de lectores en casa, aspectos materiales de lectura, como el placer por la adquisición del libro, entre otros) surgieron mucho más en las narrativas que en el contenido de la lectura literaria que realizaron, aunque el terreno literario haya sido apuntado como lugar de vivir experiencias no posibles en sus relaciones cotidianas. Concluimos que si el lenguaje literario nos puede provocar en cuanto revisión sobre nuestras formas de pensar frente al mundo, puesto que ella nos retira de nuestra comodidad de pensamiento, lo que puede contribuir para rever el debate educacional, por otro lado, el estudio mostró que no será por las vías pedagógicas que las experiencias acontecerán. Así siendo, continuamos en el impase sobre en qué medida nos puede ayudar la literatura.

Palabras claves: Educación. Experiencia. Lectura literaria. Narrativas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 A ciência que não é mais <i>a ciência</i>	17
1.2 Para começar: Entre ondas, conchas e banhos: “navegando para lugar nenhum”	23
2 UM ENSAIO SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM PEDAGÓGICA	32
2.1. Sobre o ideal de sujeito na educação: o <i>outro</i> como projeto	32
2.2. Da crise dos fundamentos ao descompasso entre a fala e o mundo.....	41
3 A EXPERIÊNCIA DE LEITURA: SOBRE O CONCEITO E AS POSSIBILIDADES.....	49
INTERPRETATIVAS	49
3.1 Conceito de experiência - palavras iniciais.....	49
3.2 Experiência literária com sentido formativo por vias da vida	60
4 A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIA	69
4.1 Experiência literária e o calcanhar de Aquiles.....	69
4.2 O sentido da leitura no século XXI.....	73
4.3 A literatura: um lugar aonde se pode viver uma vida nova?.....	77
4.4 Texto, autor e leitor: o encontro como experiência	84
5 CONVERSANDO SOBRE A VIDA A PARTIR DO LITERÁRIO	93
5.1 Relato sobre a experiência das “entrevistas”	93
5.2 Entrevistas narrativas: conversando sobre a vida pela via literária	98
6 CONCLUSÃO	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE.....	127

1 INTRODUÇÃO

1.1 A ciência que não é mais *a ciência*

“A nossa ciência tornou-nos cínicos; a nossa inteligência, cruéis e impiedosos. Pensamos demais e sentimos de menos. Precisamos mais de humanidade que de máquinas. Se temos necessidade de inteligência, temos ainda mais necessidade de bondade e doçura. Sem estas qualidades, a vida será violenta e tudo estará perdido” (CHAPLIN, Charles. *O Grande Ditador*, 1940)².

O trecho acima faz parte do celebre filme: *O Grande Ditador*. Trata-se do discurso final do filme, que se passa na Tomânia (cidade fictícia) proferido pelo barbeiro (personagem de Charles Chaplin, ex soldado combatente da Primeira Guerra Mundial que perdeu a memória e depois de vinte anos no hospital retorna para casa) confundido com o personagem ditador (também encenado por Charles Chaplin) Adenoid Hynkel (Paródia a Adolf Hitler). Ele, ao invés de realizar uma oratória norteadada por ódio, prega, como emergência para a paz do mundo, a necessidade de mais humanidade do que invenção técnica. Isso porque mesmo com toda a criação humana (se refere principalmente a invenção do avião) o ser humano não aprendeu sobre amor ao próximo.

Vale salientar que, no mesmo discurso, também, podemos ver o espírito de crença na ciência como progresso humano que era depositado naquela época. Realidade e ficção se cruzam para demonstrar uma época em que a humanidade depositou toda a esperança na ciência enquanto aquela que tonaria o mundo um lugar melhor para se viver.

Por isso, todo o cenário que se desenrola no filme mostra as consequências que o otimismo da humanidade, em torno do desenvolvimento da técnica e domínio da natureza, foi capaz de provocar, marcas que ainda hoje não superamos. A preocupação com a administração da vida afastou o ser humano de uma preocupação consigo e com os outros. Num movimento que o fez projetar soluções baseadas em pressupostos como o da eficácia, tem, no holocausto, sua dinâmica mais violenta, fruto de uma racionalidade instrumental.

Em outros termos, ao longo da história da Ciência, o mundo presenciou muitos benefícios que essa ofereceu para os seres humanos, da mesma forma, do quanto foi utilizada para destruir e manipular muitas sociedades. O excesso de expectativas nela

² Discurso final de Charles Chaplin em *O GRANDE ditador*. Direção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists, 1940. 1 bobina cinematográfica.

depositado, principalmente nos séculos XIX e XX, e, posteriormente, o reconhecimento de sua impossibilidade de resolver todos os problemas da humanidade, resultaram no fracasso de alguns projetos da Modernidade, o que provocou grande descrença no conhecimento científico.

Na metade do século XX, a sociedade pôde presenciar diversas revoluções e descobertas em muitas áreas científicas. Após o início do envolvimento do Estado no financiamento de pesquisas científicas voltadas para produzir uma indústria cada vez mais ágil e sofisticada, a produção científica pouco a pouco introduziu uma lógica instrumental não só na maneira de conceber as pesquisas, mas na forma de aplicar os conhecimentos que dela resultaram.

Algumas razões podem nos ajudar a compreender porque ainda hoje, depois de tudo que passamos, sustentamos uma tradição acadêmica que suprime outras formas de fazer ciência. Na trajetória histórica da ciência, o que se verifica é que essa surge associada à ideia de verdade e esta concepção, durante muitas décadas, dificultou o desenvolvimento de outras formas de produção do conhecimento. Suspeitamos que isso impulsionou uma mentalidade pautada por preconceitos presente na área.

O início da Ciência se confunde com a história do homem, pois é em torno das questões do cotidiano das pessoas que vão surgindo maneiras de tornar mais prática a vida humana. Da mesma forma, inicia-se uma busca incessante por repostas sobre sua gênese e existência.

Por conseguinte, do misticismo, do sofismo e da hermenêutica até a busca de uma racionalidade prática, o ser humano, ciente de sua condição de incompletude, sabe que sempre esteve muito longe de uma solução.

Mesmo assim, para Granger a Modernidade coloca a “segunda metade do século XX como a Idade da ciência” (GRANGER, 1994, p. 11). Ele ainda destaca que

[...] isto, por certo, não significa menosprezar o papel e a importância do conhecimento científico do século XIX, que assistiu ao nascimento da termodinâmica e da teoria dos fenômenos elétricos, com suas promessas de consequências extraordinárias para a explicação dos fenômenos da natureza e suas primeiras aplicações à indústria (GRANGER, 1994, p. 11).

É neste ínterim, que o referido autor considera o século XX como o mais importante (GRANGER, 1994). Não apenas pelas conquistas, mas porque ofereceu um espetáculo de renovações e desenvolvimentos em diversas áreas sem precedentes para a história. Nas palavras do autor,

[...] as recentes conquistas das ciências ora constituem o desenvolvimento, a exploração e a maturação de ideias essenciais já aventadas no início ou no fim do século passado, como, por exemplo, as duas teorias da relatividade, ora são inovações aparentemente mais radicais, como área da bioquímica e da estrutura do genoma. (GRANGER, 1994, p. 11).

Tudo isso não evitou o surgimento do problema da questão ética em relação à liberdade científica, principalmente após a utilização da bomba atômica em 1945. Algumas críticas vão ao encontro da abolição da Ciência, surgindo correntes como a pós-moderna que a destaca como uma invenção da modernidade para dominar e camuflar as desigualdades sociais.

Todo esse panorama influenciou as ciências humanas que, na busca de sua cientificidade, procuraram sua razão de existir na lógica das ciências da natureza. Consequentemente, isso causou efeitos negativos. Além de atrasar o processo de desenvolvimento de outras maneiras de fazer pesquisa, podou o homem e seu comportamento a partir de categorias fixas e invariáveis, negando que o homem não se manifesta de forma única. Pelo contrário, o comportamento humano é variável e dependente de outras variantes.

Por isso, toda essa lógica instrumental fomentou uma cultura científica que se propôs a eliminar formas, metodologias e teorias que não estivessem dentro das concepções hegemônicas elencadas por alguns grupos de cientistas. É assim que o ensaio, por exemplo, ainda não encontrou uma aceitação como um “produto” do pensamento sobre o conhecimento humano.

É também, nessa perspectiva de pensamento que algumas metodologias, como a entrevista direcionada a partir de uma temática específica que se quer provar e baseada na pergunta e resposta, dominou durante muito tempo a coleta e análise nas pesquisas. Acreditava-se na precisão do discurso e na neutralidade do pesquisador.

Contrapondo esta mentalidade científica, acreditamos que fazer pesquisa nas ciências humanas, especificamente em educação, requer do pesquisador (a) um comprometimento não apenas com os recursos metodológicos que serão utilizados e o referencial teórico, mas com o caráter social e subjetivo do trabalho.

A pesquisa lida com nosso posicionamento diante do mundo, ela também é capaz de revelar que lado o pesquisador politicamente se encontra. Por isso, nem sempre os métodos mais tradicionais conseguem fornecer sutilezas que uma pesquisa com abordagem

qualitativa pode apresentar, principalmente quando envolvemos o trabalho com a memória e o relato oral.

Desta forma, a pesquisa apresentada aqui não teve como propósito julgar os entrevistados dentro de categorias de análises previamente elaboradas, como foi dito, uma postura bem clássica e conhecida na forma de fazer ciência. Assim, a conversa narrativa foi uma estratégia que nos permitiu para além dos aspectos técnicos, maior espaço de liberdade na fala dos professores (as).

Nos últimos anos, assistimos um interesse crescente por novas formas de entrevistas, capazes de oferecer maior liberdade aos sujeitos entrevistados de se expressarem em relação aos temas que lhe são postos. (SILVA & PÁDUA, 2010, p. 105).

Neste caso, o nosso objetivo foi buscar uma forma discursiva que nos possibilitasse obter das narrações o maior número possível de elementos, sem interferir ou conduzir a fala em excesso. Pois, queríamos saber quais recordações os entrevistados verbalizavam. Ou seja, aquelas imagens (cenários) de leituras que foram decisivas em suas experiências.

Nessa conjuntura, nossa pretensão, nas conversas, foi refletir acerca das experiências daqueles que recorreram à leitura literária como alternativa do pensamento. Tendo em vista que muitas vezes nosso dia a dia corrido, e mediado pelo imediato, molda nossa forma de pensar por categorias anacrônicas e nem sempre tão próximas da realidade.

Considerando que a presença da leitura literária possibilitou experiências diferentes na vida dessas pessoas, nossa análise foge de qualquer tentativa de formatar um único jeito de se relacionar com ela. Daí porque não objetivamos provar nada com o material apresentado, pois estabelecemos uma modesta conversa entre aquilo que ouvimos, sentimos e lemos.

É nessa finalidade que a entrevista narrativa (na qual ainda realizamos algumas adaptações) veio corroborar com nossa explanação e reflexão. Procuramos desenvolver, nesse ensaio, uma linha de pensamento capaz de mostrar que o tema não se centra sobre uma literatura pura capaz de transformar as pessoas, mas como ela participa nessas experiências. Assim como, não atribuímos unicamente aos indivíduos o momento que começa e termina a experiência.

Neste espectro, o ensaio ganhou suporte na medida em que recorremos às conversas com os docentes para expor as diferentes estratégias por eles utilizadas, tornando a explanação mais livre de amarras categóricas. Embora, saibamos que o espaço da tese foi “atropelado” pelo ensaio, concordamos com Brayner ao afirmar que:

O verdadeiro interesse do ensaio é permitir ao ensaísta expor e desenvolver ideias sem a pretensão de “provar” nada (característica da tese) nem, muito menos, esboçar qualquer intento normativo (característica do tratado moral). Talvez o único que vá efetivamente se transformar com esse conjunto de reflexões partilhadas é o próprio autor. (BRAYNER, 2015, p. 19).

Neste processo, concordamos com o autor, tendo em vista que a tese possibilitou adentrar em outras formas imaginárias de perceber o mundo. Narrativas que em muitos momentos se confundem e se cruzam, mostram que não há uma única forma de encontro com a vida, pois há situações que acidentalmente sentimos de formas semelhantes. O que nos leva a concluir que parte de nossas sensibilidades ainda podem dialogar entre si. Do contrário, nossa comunicação estará condenada a morrer junto com nossas esperanças, sem nenhuma possibilidade de comunicar nossas experiências e encontros com o outro, o esquecimento destruirá o que até então concebemos como mundo.

Faço e refaço, mas fica um fiapo. Fé, força, foco, fidedignidade e faz de conta. No fio que se afia, estou por um fio, é que nunca foi fácil afiar.

(Rafaela Celestino).

1.2 Para começar: Entre ondas, conchas e banhos: “navegando para lugar nenhum”

“No sentido da poesia épica, a existência é um mar. Não há nada mais épico que o mar. Naturalmente, podemos nos relacionar-nos com o mar de diferentes formas. Pode-se, por exemplo, deitar na praia, ouvir as ondas e recolher as conchas por elas deixadas na areia. É o que faz o poeta épico. Mas também se pode navegar o mar. Com muitos objetivos, e sem objetivo nenhum.”

(Walter Benjamin)

A dimensão da tarefa que realizamos nos provocou enquanto mar, do qual sabemos que muitos já fizeram seu uso. Uns se banharam, outros apenas o contemplaram. Há os que brincaram na areia ou recolheram conchas, porém sempre haverá aqueles que irão mais além: colocarão seus barcos na água, com caminhos previamente definidos ou sem saber onde querem chegar. Preferimos os dois, pois embora tenhamos traçado o caminho, e nosso barco esteja preparado para navegar, não há um vestígio de terra em nosso mapa que nos mostre aonde iremos chegar.

Essa é a sensação quando procuramos as palavras para descrever a problemática pedagógica, que, aliás, há muito vem assumindo a figura de um mar, utilizada com tantos ou sem nenhum propósito, mas sempre com um caminho para navegar. É dentro deste caótico contexto pedagógico de variantes sociais, políticas, econômicas e epistemológicas, que investigamos *em que medida a literatura contribui para o debate pedagógico*. Haja vista que a linguagem literária lança possibilidades de experienciar outros mundos, afetando nossa dimensão subjetiva.

Reconhecendo toda a polêmica em torno da literatura, tanto em relação à ausência de um consenso sobre sua definição quanto às expectativas depositadas nela ao longo da história, nos aliamos a uma visão de literatura que busca, antes de tudo, uma liberdade conceitual capaz de (re)criar nossas esperanças diante da vida em comum.

Sendo assim, ela nos coloca de encontro com temáticas como estética, poética, ficção, realidade e política, pois é muito limiar a distância que separa o terreno entre elas. Daí, talvez, se encontra uma das pistas que nos permite afirmar que a literatura é uma possibilidade de encontro consigo e uma partilha de sensações (amor, ódio, tristeza, desprezo, entre outras), perante o labirinto que é ser lançado no mundo.

A linguagem literária se faz presente nas diversas práticas artísticas. Seja numa expressão artística mais ampla (performance), num poema declamado ou na leitura de uma obra (o que não significa dizer que é possível ser ensinada). Assim, ela pode criar uma

“perturbação” individual ou coletiva, recriar uma realidade, funcionar como fuga ou encontro com o mundo.

Isso porque ainda contamos com a abertura³ daqueles que se negam a “ver” a vida de um modo específico. Se na vida não podemos encontrar uma dimensão de realidade capaz de refazer nossas esperanças, que ao menos em nossos “sonhos” (no mesmo sentido de utopia) seja possível uma nova forma de se reinventar.

Quando falamos sobre essa potencialidade literária, e não outro gênero, não estamos defendendo que há uma porta privilegiada capaz de apontar uma saída, por mais que a literatura mostre sua riqueza para ampliar os horizontes da experiência. Visto que, se o leitor decidir não participar, qualquer possibilidade literária ecoará no vazio.

Aqui, vale enfatizar que o caminho navegado tem seu momento mais proveitoso justamente naquilo que aparentemente ausenta certo direcionamento pedagógico. Se não apresentamos nenhuma didática para ser testada ou uma teoria definitiva que busque compreender a complexa questão da formação do outro, isso é consequência de nossa descrença numa tradição pedagógica que fundou suas bases epistemológicas na pretensão de moldar os envolvidos no processo educacional de acordo com metas preestabelecidas. Em outras palavras, trata-se de uma subjetividade criada.

A pretensão de tudo querer saber, e de suas promessas frustradas, fez do pedagógico, conseqüentemente da escola, um espaço de descrédito e desconfiança. A própria lógica de acesso às informações se alterou, hoje não é apenas o professor (a) a única via de informação sobre o mundo passado e presente e a escola não é mais o único lugar onde as aprendizagens “organizadas” acontecem.

Além do mais, se estamos nos contendo para não cair nas “velhas tentações” analíticas é para não cometermos o mesmo erro em condenar os antigos pela insistente prática de recorrer ao passado para responder o presente. Tampouco colocar nas câmaras de gás os modernos por causa de algumas promessas fracassadas da Modernidade, jogando fora toda a experiência e conhecimento acumulados pela humanidade. Há algo que se rever e projetar, resta saber em quais alças deste barco ainda podemos nos segurar.

³ No sentido defendido por Umberto Eco o leitor do texto sabe que cada frase e figura se abrem para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo. Ele escolherá a chave da leitura que julgar exemplar, e usará a obra na significação desejada (fazendo-a reviver, de certo modo, diversa de como possivelmente ela se lhe apresentara numa leitura anterior). (ECO, 2012, p.43).

De certo, algo nos coloca com os pés no chão: um curso de formação de professores com práticas nas quais predomina o aspecto instrumental e que visa resultados de cunho político e de preocupações com a continuidade do mundo, precisa rever a forma como seus discursos e programas dialogam com este mundo. No entanto, independente da trajetória que percorrem, passam longe de uma compreensão capaz de proporcionar experiências de vida aos envolvidos, e se comprometerem com o mundo.

Além disso, qualquer curso de formação de educadores terá muitas limitações quando se tratar da parte do comprometimento e intervenção no mundo. Mas se nada se apresenta durante este processo, a possibilidade para que isso aconteça será cada vez mais escassa.

Neste sentido, se continuarmos recorrendo para antigas respostas (se é que temos uma resposta), para além de suas limitações temporais e científicas, dado que existe uma intenção no “programa” que tende a provocar certo engessamento, cada vez mais o mundo será estranho, pois suas teorias já não trazem “respostas” para o mundo de hoje. Há um descompasso entre o compor e o entoar pedagógico.

Aliás, já não há mais certezas se este é o predicado (*formação*) mais indicado para o debate. Nele, a noção que atribuímos para os processos formativos, embora não apresente alicerces seguros, se confunde com aquelas experiências que são capazes de nos arrastar do lugar cômodo de nossos raciocínios. Ou seja, que são capazes de nos deslocar dos automatismos de nossos pensamentos, e nisso, as palavras repetidas e desgastadas dos manuais pedagógicos não mais dão conta. Ou nunca deram?

A respeito de tal problemática, Brayner (2010) faz uma crítica sobre o significativo número dos clichês e jargões utilizados em artigos acadêmicos da área.

O autor defende a tese de que essa é uma das consequências provocadas pelas formas mecanicistas de exercer o pensamento, principalmente naquilo que se remete às tentativas de solução das questões educacionais atuais.

O pesquisador ainda destaca que tal processo pode ser uma tentativa desesperada de (*re*)familiarização com um mundo que já não nos oferece mais respostas sobre ele, daí porque a palavra ou a frase é repetida e insistentemente colocada nas retóricas textuais sobre a educação. Para Brayner:

[...] frases provavelmente repetidas por cada geração, mas que, mesmo em sua banalidade, atestam o fato de que se criou um espaço vazio (mesmo que temporário) entre o que acontece no mundo e a capacidade que temos de dar nome a estes acontecimentos. (2010, p. 2)

Da mesma forma, pode ser que o balanço do barco esteja alterando nossa rota e nos impedindo de visualizar que não há um caminho que leve ao encontro entre o pedagógico e as experiências literárias. Ou então, talvez exista um hiato entre o pedagógico e o literário e cada vez que tentarmos juntar ambos, retiraremos do literário aquilo que mais lhe confere sua liberdade, o não comprometimento com certa moralidade.

De certo, há problemas em educação que se repetem independente do lugar onde acontecem. Mas, no caso do Brasil algumas questões de ordem teórica e prática são mais delicadas, devido à própria formação de nossa nação. Quando adentramos na realidade da sociedade brasileira, a situação ganha contornos mais grossos e caóticos.

Com isso, queremos dizer que a formação da nossa sociedade esteve principalmente ancorada a partir de relações de opressão, em que um grupo social específico, detentor de privilégios sociais, decidiu sobre instituições, discursos e necessidades sociais dos mais diversos campos.

Num rápido sobrevoo histórico, passamos do modelo colonialista para a tentativa de constituição de uma democracia sem povo, não era (é) de interesse das nossas elites instruir a sociedade para a participação no mundo político. Quando o “povo” foi convocado, exerceu seu papel social em condições específicas.

Na busca de um modelo de nação, a elite intelectual brasileira lançou mão de vários dispositivos de análise. A ideia motriz era apresentar aspectos que impediram a formação de um estado autêntico. O resultado foi encontrarmos algumas promessas, como por exemplo, libertação, humanização, cidadania e emancipação que influenciaram diretamente os discursos e as práticas pedagógicas. Este processo foi possível, também, por causa de alguns intelectuais que historicamente estiveram a serviço de justificar as desigualdades sociais, assim como a hegemonia de uma raça sobre outra.

Por isso, afirmamos que o discurso pedagógico constituiu suas bases através da invenção de uma necessidade de caráter subjetivo, aonde um pequeno grupo decidia a trajetória privada e pública da maioria das pessoas. Isso, também, foi possível devido a este cenário remontado por um discurso que defendia uma escola republicana (libertária e política), mas continuava ancorado em práticas monárquicas.

Dentre as diversas expectativas, via-se na educação a possibilidade de libertação da condição de “opressão” (do analfabetismo, da fome, da ignorância, etc.) do indivíduo sem que ele fosse ao menos consultado. É assim que entendemos uma das razões das teorias pedagógicas que, embora tenham respondido ao seu tempo (ou não responderam), não

acordam mais com os dias atuais. Pois, talvez nossa intelectualidade esteja cada vez mais decidida a navegar rumo as “primeiras descobertas”, aonde havia mais “clareza” sobre a ideia de educação concebida para todos.

Toda essa aventura marítima sobre fortes ondas que nos empurram para criticar tratados pedagógicos do passado, ao mesmo tempo em que apresentamos uma dimensão literária que supomos ser livre de amarras moralistas, sustenta a ideia de que os processos pedagógicos não dão conta de especificidades humanas.

Por outro lado, tendo em vista que não somos totalmente controláveis, a literatura não se esgota em si mesma. Para que sua riqueza se revele é preciso uma disposição de quem lê. Assim, afirmamos em nossa tese que há experiências na trajetória humana que não passam por processos pedagógicos, a experiência da leitura literária pode ser uma dessas.

Não por acaso, tivemos que quebrar dentro dessa conjuntura os protocolos científicos e optamos pela escrita de um ensaio. Principalmente porque tais protocolos ainda persistem em legitimar formas de fazer ciência em detrimento de outros caminhos de construção do conhecimento.

Sabemos que há uma tradição acadêmica que sempre colocou os estudos e as críticas que envolvem problemáticas mais relacionadas à vida como elementos menores, especificamente se forem realizados através de uma escrita menos metódica. Se a ciência não está a serviço da humanidade e da vida das pessoas, afinal qual seu lugar no mundo? Se os estudiosos estão muito mais preocupados em avaliar técnicas e formas, qual sentido de uma ciência que não promove nada no mundo?

Nesse sentimento, acreditamos que o ensaio ocupa um lugar privilegiado e não pode se submeter às rígidas regras do academicismo. Tendo em vista que, um trabalho que reclama por uma linguagem menos engessada e repetitiva se contradiz ao exercer o pensamento pela escrita acadêmica tradicional. Além disso, vivemos num mundo onde as relações estão se tornando artificiais e perenes, por isso, se lançar ao exercício de si através da escrita, quando a experiência do trabalho se torna a própria experiência, não é uma tarefa trivial.

E mais além, partimos do pressuposto que um estudo com características mais autorais, e por vias mais compassadas e poéticas, proporcione uma reflexão do pesquisador sobre si e o mundo de maneira mais intensa e comprometida, e não menos científica. Com isso, compreendemos o risco que corremos, afinal, promovemos correntes marítimas que

nem com navios mais seguros navegaremos tais rotas com mais tranquilidade. Mas, não tememos o risco do nosso barco virar, aprender a nadar foi preciso.

Nesse mesmo barco, Adorno (2003) faz uma crítica sobre a forma como os grupos de cientistas decidem sobre os conhecimentos que são considerados como válidos e importantes. Para o autor, basta que alguém adote o ensaio para que estes grupos o excluam, pois o acadêmico só se volta para uma obra específica quando ela mostra categorias “universais e permanentes”.

Falando desta forma, naturalizamos a ideia que sempre é possível elaborar uma verdade mais precisa sobre os seres e as coisas. Como se uma ciência mais sistemática e supostamente mais rigorosa obtivesse os melhores resultados e alcançasse os patamares mais elevados do conhecimento humano. Contrapondo essa lógica, Adorno afirma:

O ensaio provoca resistência porque evoca aquela liberdade de espírito que, após o fracasso de um iluminismo cada vez mais morno desde a era leibniziana, até hoje não conseguiu se desenvolver adequadamente, nem mesmo sob as condições de uma liberdade formal, estando sempre disposta a proclamar como sua verdadeira demanda a subordinação a uma instância qualquer (2003, p. 16).

Continuando a afirmativa nesse raciocínio, o autor salienta que diferentemente de uma ciência que se posta a ser a *Verdadeira* ou de uma área que busca a criação em forma artística, o ensaio ocupa o lugar dos despropósitos. Uma vez que, começa a falar sobre o que deseja e termina quando sente chegar ao fim, pois felicidade e jogo lhe são essenciais. Nas palavras do referido autor:

O ensaio, porém, não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram (ADORNO, 2003, p. 16).

Neste sentido, o ensaio é uma linguagem que se opõe às regras científicas hegemônicas. Para Larrosa (2003), se quisermos conhecer profundamente uma estrutura de produção institucional, ou seja, o que ela privilegia e controla, devemos interrogar o que ela proíbe.

O autor diz ainda que essa tentativa de controlar a escrita do trabalho científico é uma estratégia para se controlar o pensamento e a fala de quem a produz. Em outros termos, só se escreve o que se permite, logo, o que se pensa e o que se fala passa pelo crivo de um grupo de pessoas.

Essa postura, refletida em diferentes ambientes das universidades em âmbito mundial, de acordo com Larrosa (2003), é resultado do acúmulo de séculos de erudição que se encontram principalmente na Alemanha e na França. Fruto de uma política de filosofia escolar realizada com bibliotecas, assim como, de um tipo de pesquisa empírica que se faz com o dinheiro, tradição muito comum entre os norte-americanos.

Acerca deste formato, Larrosa ainda destaca que isso,

Colocou os países latinos e latino-americanos numa situação de dependência intelectual. Essa situação de dependência nos converteu ou em administradores de algum filósofo estrangeiro, ou em seguidores do último paradigma científico que os gringos inventaram, espoliando e simplificando, na maioria das vezes, a cultura europeia (LARROSA, 2003. p. 104).

Tudo isso, para dizermos que sabemos exatamente o terreno de resistências acadêmicas que possivelmente o estudo encontrou e encontrará. Porém, não nos impede e tampouco desamina, apenas nos deixa alerta sobre as condições de produção das reflexões que aqui postamos.

Em meio as fortes ondas é que navegamos com o nosso barco, sabendo das condições ruins do tempo, mas sem desistir de alcançar algum pedaço de terra firme. Diante disso, apostamos no literário pela sua linguagem estética e política, mas principalmente pela abertura de quem se disponibiliza para esse encontro.

Para nós, o literário nos interrompe não apenas no conflito ou na angústia que nos causa, mas na sua “capacidade” de nos levar para vidas e lugares que temporalmente nunca poderemos chegar.

Considerando a forma aligeirada que hoje lidamos com as produções acadêmicas (pois a angústia de um currículo sem pontuação provoca muito mais danos nas pessoas do que o tipo de reflexão que nos propomos) parar para apreciar ou ler a manifestação de uma obra literária torna-se quase que um movimento de luta e resistência. O quadro atual das relações nos espaços públicos e privados é cada vez mais efêmero.

Em nosso debate sobre as experiências de leituras literárias como possibilidade de compreender o processo formativo e de construção do outro, defendemos a tese que tais leituras não passam pela via pedagógica. Com isso, não admitimos o abandono ou o vazio total, mas atentamos para tais experiências como processos que decorrem muito mais pela obra da vida de uma pessoa.

No que se refere à leitura, por exemplo, essa perpassa muito mais pelas suas escolhas e memórias de situações prazerosas, nos ambientes onde foram realizadas, em sua

maioria, extraescolares, do que pelo resultado de um projeto formal de ensino a qual se foi submetida. Como exemplo temos o tipo de leitura literária realizada na escola.

Tais situações de leituras não se reportam apenas para as imagens do espaço físico em si, mas trata sobre as situações que envolvem desde o ambiente até as sensações, memórias de leituras anteriores, estrutura textual, entre outras, que compõem esse conjunto de repertório situacional do leitor. O sentido de nossa afirmação perpassa pela mesma concepção de Proust (2011), que tem a leitura como aquela imagem dos dias e dos lugares que as fizemos.

Contudo, é preciso rever esse movimento anacrônico dos discursos pedagógicos que continuam apostando num projeto fracassado que visa o controle das pessoas. É importante, antes de tudo, reconhecer a limitação de nossas ações e assumir que há processos que nunca passarão pela nossa vontade de instruir, educar, cuidar ou qualquer outro termo equivalente.

Se estivermos dispostos a entender os problemas atuais no campo da educação, precisamos começar pela mudança de nosso repertório, pois não temos e, talvez, nunca teremos as respostas, já que elas não nos atravessam. Dessa forma, é necessário revermos os tipos de perguntas. Ficarmos rolando pedra abaixo (alusão ao mito de Sísifo) numa interminável e inútil tarefa que não impede outros discursos de exercerem tentativas de manipulação e aniquilação da subjetividade dos sujeitos, apenas nos retira do debate. Se assim continuamos, é melhor parar de remar e nos entregarmos às tempestades. Abandonemos então o barco.

E tudo se tornou um degustar de revolta, morte e paixão. Demorou para metaforizar o encanto que cantava incertezas. Nas chamas dos descaminhos encontrou a segurança do acaso. Sem melodia, harmonia, tom, ritmo e vibração, tinha vontade de fazer música. Por isso, entoou um canto desafinado misturado com o olhar de fazer toque, de tocar e de ser tocado. Compassou as lágrimas e dançou feliz com a solidão.

(Rafaela Celestino)

2 UM ENSAIO SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM PEDAGÓGICA

2.1. Sobre o ideal de sujeito na educação: o *outro* como projeto

Desajusta o relógio, regula teu ódio e controla a tua dor. Descontamina a insanidade de infância controlada. Desforma, deforma, dá forma a uma nova visão de mundo. Nada podes fazer de si mesmo que não seja paixão, esquece o olhar de aferir e projetar. Há muita pólvora no chão de brincar, muita verdade de lágrimas. Sabedoria é coisa condenada pela ignorância do laboratório. Tratado científico de outrora sofre de surdez de sorriso infante. Descompassa a régua, subtrai as verdades, multiplica as experiências, divide os sonhos e desOUTROmina teu olhar.

(Rafaela Celestino)

Na mitologia grega, Minerva era a deusa da sabedoria de Atena, cidade que lhe foi oferecida como prêmio na vitória contra Netuno. Grande sábia nas artes da navegação, agricultura, fiação, tecelagem e trabalho com a agulha foi desafiada por uma mortal chamada Aracne. Essa tinha atingido a perfeição na arte de bordar e tecer, e jamais aceitou submetesse a Minerva, pois considerava seus atos mais esplêndidos que o da própria deusa.

Assim, disfarçada de anciã, Minerva foi até Aracne para lhe oferecer conselhos, falar sobre a sabedoria dos mais experientes e do respeito e perdão que devia aos deuses por tentar desafiá-los. Certamente Aracne não a escutou e as duas iniciaram uma competição no fio de tear. Ao final, Aracne produziu um belo quadro mostrando os enganos dos deuses, e Minerva, produziu um quadro ilustrando sua luta contra Netuno, feito que visava apontar os corolários de quem enfrentava os deuses. Aracne se mostrou impiedosa, e Minerva, apesar de admirála, fez a mortal sentir-se envergonha e culpada ao ponto de suicidar-se.

Partindo da metáfora da mitologia acima descrita, traremos alguns motivos que até hoje impedem que a reflexão no campo pedagógico tenha envergadura diferente da que corriqueiramente tem. Aqui, na condição de Minerva em que categorias tão antigas quanto presentes (devido a sua persistência em se fazer existir) encontram “razões de ser” que, em certo sentido, podem nos levar a cometer um suicídio. Isso, por ousar afrontar um campo

de debate que busca conforto em conceitos que soam quase como uma espécie de ingresso para o acesso ao pensar educativo.

Durante muitas décadas, acreditamos na capacidade humana em definir-se. Sujeitos que, independente das variantes culturais e sociais, repousavam em lugares comuns, havia uma natureza humana programada e sistematicamente calculada, ora imperada pelo biológico, ora pelo social, algumas vezes se utilizando das duas proposições.

No mundo ocidental, os gregos ganharam papel protagonista nessa questão. Podia o “humano” pensar sobre si e sobre as coisas do mundo. O Deus, nesse contexto, mudava completamente de cenário, tudo não era mais questão oracular, o Deus estava em si, erámos nós. É nessa linha que o pensamento filosófico influenciou o ideal pedagógico, na perspectiva de formação do outro, de um ideal de natureza humana e de aperfeiçoamento moral de si.

É no desenvolvimento espiritual do mundo grego, quando os gregos despertam sua consciência teórico-filosófica, que a educação adquire o sentido de formação – *Paidéia* – para a qual deveriam se dirigir todos os esforços humanos, sendo ela mesma justificação última da individualidade e da comunidade humanas. (ALVES, 2009, p. 56).

De acordo com Brayner (2015) a alegoria da caverna de Platão é o discurso que inaugura o pedagógico, aonde a relação entre poder e saber tem suas bases fundantes. Para o autor chama-se reino da *Sofocracia*, onde se instalará o governo dos que sabem. “A divisão dos homens entre os que sabem e os ignorantes, a cisão entre *doxa* e *episteme*.” (2015, p. 29). Pois, Platão nunca aceitou a condenação de Sócrates e de que o homem da sabedoria (o filósofo) tenha sido vencido pelos representantes da democracia, baseados na simplória opinião.

A filosofia grega que influencia todo o mundo ocidental, especificamente naquilo que se refere à formação humana, terá seus resquícios nas formas de conceber o *Outro*. Desse modo, alguém sempre salvará, libertará, transformará alguém ou qualquer outro predicado que se queira nomear essa relação.

Partindo de certa dualidade, a educação se constituirá a partir de dois pontos extremos, de um lado, quem muito sabe – portanto responsável pela condução e esclarecimento do conhecimento – e do outro, aquele que precisa se submeter a um processo de orientação no mundo, pois nada sabe, nada decide, é um ser ignorante. Diante disso, o *outro* se torna objeto da educação, sem esse ser *outro* o pedagógico perderia completamente sua legitimidade.

A questão central desta instituição do Outro pelo pedagógico está em definir e qualificar a sua carência, cotejando-a com um certo ideal (humano, social, espiritual, intelectual, moral, civilizacional) a ser alcançado, sem o que nossa “condição humana” restará insuficiente e precária. O povo, a criança, a mulher, o colonizado, o infiel, o bárbaro, o índio e, finalmente, todos os homens. Aqui estamos praticamente nos remetendo ao entendimento de que o *discurso pedagógico* é aquele que, ao configurar um *ideal* de humano a ser alcançado (mesmo que como *ideia reguladora*), define, no mesmo movimento, a *carência* do Outro. (BRAYNER, 20015, p. 31).

Sabemos que a relação do ser humano com o mundo e consigo nunca foi amistosa, embora Descartes tenha inaugurado certo “comodismo” em relação à natureza humana. Depois disso, acreditamos em poder calcular o amor, o ódio, a alegria, tudo encabeçado por uma suposta razão.

Neste combate, materialismo e idealismo encenaram as mais duras guerras e devaneios da sociedade moderna. A ciência e a filosofia grega foram para os campos de concentração, entrava neste contexto a questão da capacidade do homem instruído de julgar o outro e a si.

No entanto, no ideário pedagógico persistiram as ideias de orientação do outro no mundo. A dinâmica do mundo mudou, os projetos da modernidade fracassaram e o discurso pedagógico foi envelhecendo e se desencontrando com um mundo ao qual já não mais conseguiria “decodificar”.

Nessa conjuntura, acreditou-se que alguns poucos tinham a capacidade de atingir uma determinada superioridade humana, desde que essa capacidade fosse previamente estabelecida por alguns (intelectuais, governantes, letrados, etc.).

Surge assim certo imaginário social permeado pela ideia de salvar “os miseráveis”, seja ele privado de conhecimento, de cultura, de dinheiro, da sociedade ou de si.

Entre o mundo dos deuses e dos super-homens, deslocamos as respostas divinas para especulações sobre a capacidade humana de guiar-se, mas não superamos a dualidade entre a sabedoria e a ignorância. Primeiro, o ser que sabe tudo, mas não está entre nós, depois, o ser sábio na morada de nós mesmos, por fim, a crença numa certa iluminação.

Tendo como base o *Outro*, no projeto de formação, tomaremos aqui as reflexões de Brayner (2015) sobre como esse processo reverberou no pedagógico para destacar os corolários sobre algumas tentativas de lançar no debate as perspectivas de experiências. Essas que talvez nunca venham a se manifestar dentro das condições de um processo pedagógico formal.

Um dos nossos pressupostos é que essa herança em educação, lançada a partir do paradigma da condução do outro, nos impede ou dificulta compreendermos que algumas dimensões do humano não estão a serviço de um projeto civilizacional.

Além disso, que uma “alma sofisticada” tenha muito mais a ver com dispositivos que giram em torno do indivíduo (cultural, social, emocional, etc.) do que com um projeto de constituição desse em ambientes que visam tal finalidade. Aqui podemos falar dos diferentes espaços discursivos ou físicos, como por exemplo, a escola.

Sendo assim, três pressupostos foram fundamentais nesse processo: a democracia, a liberdade e o sujeito. A partir de tais categorias teremos todo um discurso pedagógico pautado na constituição do outro.

No que se refere à categoria democracia, Brayner (2015) nos chama atenção para o costume de relacionarmos quase que naturalmente democracia e educação, esquecendo que essa junção sempre foi tensa. Para o pensador, quando se trata dessa questão, *“não há nenhuma garantia de que um povo ‘educado’ (do ponto de vista escolar) faça sempre uma opção natural pela democracia ou que a democracia se encontra sempre mais fortalecida, ali, onde há cidadãos ‘educados’* (2015, p. 33).

A própria ideia de democracia nem sempre representou o povo no poder. Ela surge na Grécia, onde se acreditava na capacidade de cada um expor seu ponto de vista, ninguém poderia falar no lugar do outro e quem se recusasse a participar era considerado como um “idiota”. Porém, nem todos os cidadãos gregos podiam participar das decisões públicas. Em Atenas, por exemplo, o governo não era feito pela maioria, mas uma pequena oligarquia que governava.

Nessa conjuntura, Brayner (2015) afirma que a atividade política se tornou atividade profissional. Aqui, a democracia ganha contornos mais complexos, pois se na Grécia era fácil distinguir o cidadão dos outros, já que era uma sociedade extremamente hierarquizada, na sociedade moderna, aonde as diferenças foram abolidas, o talento, a competência de cada um e o mérito são considerados como aspectos de diferença entre os indivíduos.

Um ponto esclarecedor sobre nosso debate, ou seja, a relação democraciasaber, trazido por Brayner (2015), é que a democracia sempre excluiu alguns indivíduos de suas práticas, principalmente no quesito participação. Aqui, muitas vezes o elemento *saber* entrou como aspecto de separação, pois “O grande medo da democracia, porém, foi sempre medo dos ignorantes” (BRAYNER, 2015, p. 37). Com isso, o autor se refere especificamente àqueles que não passaram pelo processo de escolarização, *“sendo a*

modernidade entendida como aquela instituição capaz de modelar os espíritos, de forjar a consciência racional, de promover o progresso”. (BRAYNER, 2015, p. 37).

Contudo, dois problemas vão se instalar nessa relação nada amistosa. O primeiro, acerca do que ensinar. Isso porque a escola moderna resistiu a ensinar tudo, restringindo seu conhecimento ao ler, escrever e contar. O segundo, sobre quem serão os aprendizes. Surge então a problemática de qual seria o público dessa escola, tendo em vista que o discurso pedagógico para o “povo” foi diferente do discurso para elites. Desta forma, o conhecimento, consequentemente as decisões públicas, não foi promovido para todos os cidadãos, mas apenas para aqueles grupos que tiveram acesso aos melhores processos de escolarização.

Não por acaso o discurso pedagógico, que se instituiu para as camadas populares, em sua grande maioria, ganhou tons assistencialistas ou de salvação. Assim, a ignorância, como pressuposto da democracia, se coaduna com um discurso pedagógico dualista, sem esse “*não teríamos como justificar as práticas normativas, hierarquizadas, teatralizadas, diretivistas e ortopedistas que constitui em ações educativas*” (BRAYNER, 2015, p. 38).

Outra categoria colocada por Brayner (2015) é a da liberdade. Tendo em vista que a modernidade foi um programa civilizacional com características pedagógicas, coube ao discurso pedagógico promover esse “espírito” de liberdade nos indivíduos por vias cientificistas ou românticas.

Desta forma, o “EU” livre ganhou palcos nas reflexões humanísticas. Por exemplo, a ciência se tornou ponto de libertação humana, pois se acreditou nas promessas do conhecimento científico, não apenas como o progresso nas relações de produção, mas como a era em que o homem poderia finalmente conduzir todas as dimensões da vida humana.

Diante disso, o homem tornou-se “livre”, liberto dos misticismos e dos medos que o aterrorizavam na Idade Média. Com isso, as especulações sobre o conhecimento inauguraram o discurso do homem como ser racional. Nesse sentido, há uma emergência do indivíduo e um primado da razão, e segundo Brayner “*Aqui, em pleno Iluminismo, é a bondade da Criação que se encontra abalada, assim como as estruturas da fé*” (2015, p. 43).

O conhecer, então, passa a ser parte do programa que não visa mais uma relação de aplicação do conhecimento que conduz para a sabedoria ou para uma lógica aristotélica. Mas, que tem como objetivo controlar, extrair da natureza o máximo de conhecimento possível para prever os acontecimentos e atuar no seu controle.

A princípio, todo esse debate girou em torno do controle da natureza externa, mas não demorou muito para que o controle das pulsões, paixões e da natureza interior passasse para as reflexões sobre as coisas que foram feitas pelo homem ou que sejam da natureza humana.

Assim, teremos a educação como protagonista da perspectiva científicista da modernidade. Não por acaso, teremos forte influência do racionalismo de Descartes e do naturalismo de Rousseau. Assim, podemos concluir que:

Com o avanço da modernidade chegaremos rapidamente à tentativa de conhecimento e controle da natureza interna (o que se passa dentro do homem). Tanto para um como para outro intento, a educação jogará papel decisivo. O primeiro intento está intimamente ligado à perspectiva racionalista de Descartes, e o segundo, ao naturalismo de Rousseau, autores que serão responsáveis, sintomaticamente, pelas duas principais perspectivas modernas. (BRAYNER, 2015, p.45).

Liberdade concedida através da educação, que por sua vez é aquela que deveria proporcionar para o homem a capacidade de controlar racionalmente suas vontades e suas paixões, além de uma autoconsciência subjetiva. Tudo isso significará liberdade, um homem que controla a natureza e controla a si. Antes disso, qualquer tratado que versasse sobre a dimensão interior era visto como algo incompreensível.

Por fim, o terceiro fundamento colocado por Brayner (2015) é o conceito de Sujeito, que tem nas 95 teses de Lutero (especificamente sobre a tradução da bíblia por qualquer pessoa e não mais por uma interdição entre o homem e Deus) e na tese de Descartes (sobre o homem como aquele que não pode duvidar do pensamento enquanto aquilo que garante o existir) o início dos questionamentos feitos em torno de ideias fundadas em pressupostos da autoridade, tradição e religião, “*está em curso uma revolução paradigmática*” (2015, p. 59).

Para Mosé (2014), a ideia de Sujeito como o paradigma que marcará a modernidade, um pensamento e um eu idêntico a si mesmo, diferente das sociedades tribais em que o sujeito é coletivo e vive para e pela comunidade. Assim como da antiguidade, aonde “a existência dos deuses justifica a dos homens, tinha como referência um universo cada vez mais diferenciado: o heroísmo, a coragem, as belas palavras, a crueldade e a grandiosidade dos deuses lhe serviam de modelo” (p.122).

Segundo a referida autora, ainda que na antiguidade as reflexões apolínias do “Conhece-te a ti mesmo” já tenham lançado perspectivas marcadas pela vontade subjetiva, tais ideias ainda eram pensadas como uma tensão de forças entre os deuses e os homens.

Neste sentido, podemos afirmar que “com o surgimento da racionalidade na Grécia antiga surgem as bases para a constituição de um tipo de homem que vai atingir seu ápice na modernidade” (MOSE, 2014, p. 124). Ideia que será “interrompida” pelo predomínio das ideias do Deus como centro de todas as razões e causas tão difundidas na Idade Média.

Apenas com o cartesianismo teremos de volta a ideia do ser que pensa, o ser como ponto fixo de existência. Mas, de acordo com Mosé (2014), é justamente o pressuposto da dúvida que coloca Descartes vítima dos próprios preconceitos, pois ao buscar produzir um conhecimento seguro, baseado na necessidade de tudo duvidar, inclusive dele mesmo, separou sujeito e pensamento.

Para a referida autora, Nietzsche afirmará que as ideias cartesianas foram reduzidas na medida em que se afirmou que o pensamento existe porque alguma coisa que pensa, e essa coisa é o humano (Mosé, 2014). Daí segue a ideia de separar o pensamento do sujeito e colocá-lo sob a vontade do sujeito que pensa, como se ao pensamento coubesse apenas o convite de quem pensa para entrar em ação.

Diante do exposto, acreditamos que a concepção cartesiana também sustentou a ideia de controle e condução do pensamento. Isso deu base para uma noção moderna de projeto de futuro, aonde só aquele que alcançasse a consciência de si é que poderia “ensinar” aos outros o exercício do pensar.

Brayner (2015) afirma que o problema que irrompe essa noção de projeto de futuro da modernidade (em que prepararíamos através de um processo sistemático de condução do outro) é que nossa ideia de tempo, democracia e liberdade ganhou novos contornos na contemporaneidade.

Por isso, se antes tínhamos a ideia de tempo cíclico (do retorno sempre ao ponto inicial) ao qual o cristianismo deu o sentido de alcançar as benéficas do mundo após a morte, a modernidade vai projetar o futuro e as utopias nas gerações mais jovens, o que teve como consequência a ideia de tempo baseada no presente, no agora, no tempo imediato.

Desta forma, a tradição foi rompida. Configura-se um cenário onde os mais jovens e mais velhos partem de uma igualdade diante do mundo. Ou seja, não cabe mais aos mais velhos dizer aos mais novos o sentido e o cuidado com o mundo, as experiências passadas de geração em geração entram em total declínio.

Ao mesmo tempo, a democracia sai do terreno político entre cidadão e estado e vai para as mais diversas relações (inclusive a privada). Desse modo, “o pedagógico não é mais a arte que exigia um tempo relativamente longo de maturação: a prática de conduzir as

crianças para a autonomia. Mas, um receituário do bem-viver hedonista e da felicidade privada” (BRAYNER, 2015, p. 68).

Contudo, o que queremos dizer é que o debate no campo pedagógico se constituiu em bases fundantes, que tiveram como principal mote a construção de certa subjetividade. Essa, calcada em princípios morais e regidos por uma consciência psicológica de um ser dotado de razão, capaz de distinguir entre o certo e o errado, o verdadeiro do falso e o saber da ignorância.

No entanto, hoje tal relação tem seu ponto mais alto de crise e desencontro, tendo em vista que encontramos uma negação desse modelo de humanidade pela nova mentalidade que se impõe. Isso explica porque alguns pressupostos que lutam pela sua sobrevivência não encontram mais uma linguagem que legitime seu discurso.

Nessa dualidade (entre um que conduz e o outro que é conduzido), o espaço pedagógico raramente deu espaço para temáticas que negassem seus postulados ou suas bases fundantes. Daí porque alguns formatos e ideias não tiveram (e ainda não têm) espaço ao longo do discurso da área.

Desde a caverna de Platão até as dúvidas pós-modernas, sempre soubemos qual o direcionamento oferecer ao destino dos outros. Mas, se hoje o debate permanece nessa mesma direção deve ser por razões que caberia investigar em um outro espaço (talvez de ordem psíquica), pois a sociedade de hoje deu rumos bem diferentes daqueles dos séculos XIX e XX.

Nessa linha de raciocínio, tivemos o papel fundamental do inconsciente freudiano que tantas vezes ganhou contextos e nomes diferentes, mas que ao fim, chegava ao mesmo ponto: há no humano uma capacidade, “sabe-se lá” de onde que possibilitou pensar, agir e sentir o mundo. O que não demorou muito para originar uma ansiosa crença de tudo poder ensinar. No entanto, nem todos estavam capacitados para esta finalidade, seja por via de um Deus, um destino, uma racionalidade, um poder, um curso, uma habilidade ou qualquer outro aspecto, sempre tivemos dois lados, os competentes e não competentes.

Isso significa que o conhecimento, na maioria das vezes, organizou-se entre um mundo que orienta e outro que precisa de orientação. E agora? O que ainda nos resta? Talvez abandonar as promessas do passado, reconfigurar a linguagem pedagógica ou aceitar que o pedagógico não pode cumprir algumas perspectivas humanas. Nesse debate, retomamos nossa tese de que a leitura literária não é determinada no terreno do pedagógico.

Com isso queremos dizer que nem tudo adentra no terreno do ensinar e, no caso do literário, podemos considerar ainda mais dramático, já que, nas utopias modernas, o poético

raramente teve espaço no debate, quando entrou no palco foi reduzido à libertação da alma através da contemplação artística.

Partindo dessas análises, questionamos: pode o ser humano ensinar a refletir, pode a “alma” humana aprender a coerência, a ética, a luta, a liberdade? Ou a questão agora é proporcionar determinadas experiências? Mas experiências acontecem em tempos determinados? Com a “morte” do sujeito universal é possível um consenso sobre o pedagógico? Quais pressupostos pedagógicos ainda podemos apostar, já que as bases que fundaram o discurso pedagógico entraram em crise e seus conceitos não encontram mais sentido num mundo descompassado com as suas ideias?

As reflexões desenvolvidas, especificamente a partir do pensamento ensaístico de Brayner (2015), caminham no sentido de mostrar as razões que desencadearam na ausência no cenário teórico do educacional, alguns conceitos e formas de conceber o humano e sua ação sobre o conhecer.

Contudo, a questão que se coloca não é simplesmente para se elaborar algum tipo de argumento plausível ou criar uma fórmula capaz de nos mostrar a saída da crise. Todo o exercício realizado, talvez, venha muito mais transformar ou deformar nossas visões do que propriamente alterar algum sentido ou conceito no cenário epistemológico da educação. Sabemos dos desencontros do mundo dito e do mundo vivido, isso nos coloca numa condição atenta e imparcial diante do processo.

Mas, não pretendemos ser transformados em aranha ou ser condenados à eterna vergonha e culpa pela audácia em percorrer um caminho que vai por outras vias, de repente mais sinuosas e incertas. Diferente de Aracne, não apresentaremos um projeto mais perfeito e não é esse nosso desafio, embora já colocaremos, de antemão, a nossa disponibilidade para sempre tecer novos fios. Assim, como a metamorfose de Aracne foi muito mais causada pela mortificação do que por um ato direto da deusa Minerva, esperamos que os fios que aqui estamos tecendo registrem que nem todas as pegadas estiveram marcadas no mesmo chão.

2.2. Da crise dos fundamentos ao descompasso entre a fala e o mundo

As coisas estão longe de ser todas tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou.

(Rainer Maria Rilke)

É a partir dessa ideia que tocamos numa temática tão antiga quanto discutível, o ideal de educação. É bem verdade que estamos longe de estabelecer algum consenso sobre as formas de educar, muito longe de apontarmos um lugar certo em que o pedagógico repousará tranquilo, porém, muito próximo de sabermos quais ideias não podemos (ou não queremos) mais insistir. Se há coisas que não passam pelas palavras, como diz Rilke (2013), embora possam de alguma forma ser anunciadas, há coisas que não passam pelos processos de ensino.

Como vimos no tópico anterior, algumas razões explicam as bases fundantes da educação, conceitos que ainda conduzem alguns discursos na contemporaneidade. Se ainda há motivos que justificam a luta pela sobrevivência de tais ideais, isso não anula o declínio delas. Assim, apressadamente, podemos afirmar que persistir numa linguagem que desafina com as coisas que acontecem no mundo dificulta pensar outras formas de conceber a educação e as experiências humanas.

Na modernidade, a liberdade foi projetada a partir da ideia de tempo futuro, a qual começou na ideologia cristã, quando se pregava uma vida plena no futuro pós-sacrifício no tempo presente. Ideia que rompe com um sentido de tempo em que os conhecimentos eram passados dos mais velhos para os mais jovens.

Diante disso, o sentido dado hoje à liberdade segue a noção de satisfação dos desejos das mais diversas ordens. Prazer, felicidade e bem-estar, não importa mais o projeto futuro, os jovens e os mais velhos partem do mesmo ponto no que compete à vida e o mundo, a tradição já não serve mais como repositório de conservação da sociedade ou de repasse dos conhecimentos. Sabedoria e liberdade são compráveis, estão na imagem que se vende, na imagem que representa e nas aparências (Brayner, 2015).

Segundo Brayner (2015), a forte noção no século XX de que a ciência proporcionaria a liberdade, seja pelo controle da natureza externa ou da natureza interna, perdeu o sentido de existir. Surge, portanto, a crítica dos pós-modernos, que acusam tais

promessas de não passarem de narrativas ficcionais para maquiarem o discurso predominante e as práticas manipuladoras da sociedade.

O mesmo declínio se aplicará à perspectiva de verdade. Ideia que ganha principal razão de ser na modernidade, aonde o conceito de verdade estava associado à materialidade das coisas alcançadas pelo experimentalismo. Aqui, cabe a razão, através da demonstração sistemática e racional, buscar o entendimento das coisas, verdades observáveis como predicado do sujeito que conhece e fala.

Um aspecto importante colocado pelo autor é que, com o declínio da ideia de uma verdade a ser conhecida, o campo da educação entra em conflito por causa de sua perspectiva de uma verdade a ser desvelada, em que a partir de um processo, de uma pedagogia ou de um professor é possível desnudar as cortinas que encobrem a verdade.

Isso significa que a ideia de que se é possível liberdade, a condição de opressão do sujeito não passará de um discurso que visa constituir um tipo de sujeito específico. Daí, perde-se o fundamento que legitima um agir sobre o outro. Não por acaso, as teorias começam a entrar em colapso com estas novas vertentes.

Nesse contexto, surge a impossibilidade para muitos estudiosos da área em aceitar enfoques que visam qualquer dimensão que esteja fora do controle dos conhecimentos pedagógicos, logo *“Usamos pouco, hoje em dia, em nosso vocabulário pedagógico, aquelas expressões (desvelamento, conscientização); elas foram substituídas por vocábulos como “ressignificação” ou “invenção”* (BRAYNER, 2015, p. 80).

No entanto, o autor acima referido, afirma que não é apenas uma questão de substituição de termos e expressões, é preciso repensar as formas que o sujeito, até o momento, foi concebido. Pois, não existe uma dimensão interior e natural, somos sujeitos constituídos pela linguagem, *“abre-se aqui, a partir do Linguistic Turn, uma inusitada seara pedagógica em que a própria ideia de fundamento caminha para seu esgotamento conceitual”* (BRAYNER, 2015, p.80).

Todo esse processo da razão como a condutora da ordem do mundo, a qual a modernidade se deixa governar pelo domínio da técnica e da natureza, só foi possível porque o cartesianismo ascendeu o primado do sujeito que conhece, que dá sentido à função do conhecimento. É aqui que a felicidade e a razão, a partir da tomada do Eu e no seio do iluminismo, serão responsáveis pelas realizações dos projetos da modernidade. Diante disso, entendemos que *“não é exagero dizer que esse tipo de racionalidade só foi possível graças à modernidade ter feito funcionar um determinado trato da consciência e do sujeito”* (BRAYNER, 2015, p. 83). Aqui, o autor se refere ao paradigma sujeito-objeto, que

atribui ao sujeito o sentido de todo o conhecimento, bem como o princípio de toda a significação.

Trata-se da consciência de si enquanto aquela que dominará a realidade, capaz de alcançar a verdade. O sujeito que conhece é aquele capaz de guiar suas decisões e sua vida através do controle de si, capaz de, racionalmente, entender o funcionamento do mundo, não mais pela ordem divina. O sujeito que pode se tornar livre através do uso da razão. “A máxima cartesiana, ‘penso, logo existo’, introduziu o personagem principal no cenário moderno – o EU como substância pensante (BRAYNER, 2015, p. 83).

No entanto, o sujeito é colocado em xeque e os valores, que durante décadas predominaram e sustentaram as certezas do mundo ocidental, mostraram fracasso e cansaço diante da dinâmica que o mundo foi tomando. Entrava em cena o esgotamento da tradição iluminista, anunciada fortemente por Descartes e que tem na modernidade seu lugar de repouso.

Toda essa trajetória das bases que fundaram a mentalidade humana e que tem seu auge na modernidade, alcançando uma inevitável crise de pressupostos, terá impacto significativo no campo educacional. Tendo em vista que toda a pedagogia vai fundar-se a partir dos seguimentos da razão moderna.

Nesta medida, ao ver descentrar-se o sujeito soberano e sua consciência de cenário social, a educação, em especial este saber que só veio a formar-se de maneira mais plena no seio da modernidade – a pedagogia - parece mesmo estar “órfã” de seu fundamento primeiro. Em resumo: esta crise da pedagogia, como formação, relaciona-se aos impasses da filosofia no que concerne à questão do sujeito (BRAYNER, 2015, p. 86).

Contudo, é importante deixar claro que abordamos os conceitos acima pelas características que predominaram nas diversas teorias que surgiram na modernidade, porém isso não significa que todas acordaram quanto ao seu sentido.

No caso da liberdade, por exemplo, se o homem “sonhou” ser livre, o caminho para a liberdade se deu a partir de concepções diferentes.

Com isso, queremos dizer que nem todas as palavras foram aplicadas com a mesma função. Para Carvalho:

É importante, contudo, ressaltar que não se trata de uma ambiguidade essencial do termo “liberdade”, mas uma variedade de possíveis significações e conceitos alternativos que ele assume em discursos políticos e educacionais. Assim, se um prisioneiro diz que “almeja a liberdade”, o termo tem um sentido claro e dá pouca margem a ambiguidades: trata-se de se livrar da restrição imposta pelo cárcere, por exemplo. No entanto, em discursos políticos, o termo “liberdade” pode ligar-

se a concepções e acepções bem diferentes e mesmo conflitantes ou alternativas. (2010, p. 841).

O conflitante disso tudo, destaca Brayner (2015), é que ao mesmo tempo que perdemos uma certa noção de ideal de sujeito, em que sabíamos as bases que sustentavam a formação do outro, estamos numa sociedade altamente infantilizada e portadora de uma eterna necessidade de escolarização. Hoje, há especialistas para tudo. Isso justifica a escola como o lugar para resolver tudo, desde problemas de ordem psíquica até de ordem das aprendizagens.

Por fim, se antes tínhamos mais segurança sobre o lugar de onde formar, já que a racionalidade repousava em lugar conhecido, agora, numa sociedade altamente especializada e pedagógica, o sujeito desorientado está lançado numa realidade educativa que em nada corresponde ao mundo. Tal afirmativa não implica numa proposta de retorno ao tempo ou ecoa, nostalgicamente, as “certezas” do passado.

Então, com a perda do universalismo na educação e regida por uma noção de diferencialismo cultural, a escola foi perdendo suas bases de condução, ou seja, “abandonou” a ideia de formação pautada na projeção do outro. Por isso, a escola já não pôde mais ser o lugar tão seguro à espera de um futuro melhor e os professores já não puderam mais responder às demandas da sociedade atribuídas à escola.

Contudo, essa crise desencadeou outro movimento pedagógico e a escola assume a missão de “revelar” um certo Eu identitário. Nele os conhecimentos científicos dão lugar ao reconhecimento de determinadas culturas, o consumo da cultura vira sinônimo de busca das raízes, valorização da história e sentimento de pertencimento.

Essa realidade trará grandes problemas de identidade pedagógica, pois ao mesmo tempo em que temos uma mudança de paradigma nas ciências humanas, que diretamente influenciará nossa forma de conceber o mundo e o outro, temos um discurso que resiste à ideia de formação do outro. Ou seja, teorias e métodos que serviram para um outro tempo, mas que já não encontram razões para se sustentar resistindo ao seu fim.

É esse contexto que surge um complexo movimento de diferencialismo que, ao criticar o sujeito universal da modernidade, cria como base o sujeito diferente. Entra em cena o sujeito da cultura, mas não apenas de uma cultura, pois é preciso oferecer espaços de manifestações dessa culturalidade. O que implicará na problemática sobre a dificuldade em reunir tantas vertentes diferentes. Neste sentido, onde ficaria a base comum da educação? Hoje, ainda cabe esse tipo de pergunta?

Brayner (2015) nos chama atenção para o excesso acusatório em torno da modernidade que, após Auschwitz, vai condenar os projetos dos modernos. Assim, se nós questionamos os fios da racionalidade e a era da iluminação, é porque a própria modernidade nos deu munição para isso.

Desta forma, a liberdade, o sujeito que conhece e sua consciência se colocam como alternativas para um mundo que foi regido pelo medo, misticismo e dogmas da religião. Porém, é justamente essa alta capacidade erudita que se colocará a favor da destruição da humanidade, uma vez que *“é preciso entender que Auschwitz não ocorreu por causa da Modernidade, mas apesar dela”* (BRAYNER, 2015, p.102). Ainda de acordo com o autor referido, para além de todo o movimento de demonização dos pressupostos da pedagogia moderna, estamos passando por um processo de retorno a uma visão típica da modernidade. Pois, se ora concentramos a lição no mestre, passando para o aluno e chegando às técnicas, voltamos para a visão das operações que os sujeitos fazem quando aprendem. Nesse caso, não mais numa perspectiva cognitivista, em que as aprendizagens acontecem em acordo com uma maturação biológica e cognitiva, mas no sentido de que nesse processo algumas elaborações feitas, pelo sujeito que aprende, escapam a qualquer tipo de controle. Assim, tudo é aproveitado como entendimento nesse processo de aprendizagem, inclusive o erro. Com isso, há propostas que se colocam dentro dessa “nova” concepção de aprender, e nesse sentido, uma das crenças é que o trabalho com a literatura e educação pode possibilitar essa liberdade e estilística de um Eu.

A literatura apresenta aspectos que não lidam com uma verdade absoluta, mas com elementos que se entrelaçam com o homem, com o mundo e com sua forma de se posicionar. Longe daquele velho formato cujo trabalho de literatura é conhecer autores, obras e estilos literários (conhecido em algumas obras como didatização da literatura). Nele, o texto ficcional, por exemplo, é retomado como possibilidade de refazer um discurso. Ou seja, através da linguagem literária lançamos mão de dispositivos criativos e de uma capacidade imaginativa sobre o real, o que pode conduzir para formas de se colocar no mundo de maneira diferente.

A intenção ao refazer o percurso que Brayner (2015) faz sobre os fundamentos, que outrora sustentaram a educação, é para mostrar em que âmbito nossa problemática se insere. Ainda não sabemos o quanto a literatura pode nos oferecer em termos de ressignificação da linguagem pedagógica. Assim, podemos apostar que talvez não seja na dimensão pedagógica que ela aconteça e não queremos cair no erro de contribuir para a ideia da criação de uma estilística do Eu. Por isso, nesse primeiro momento, preferimos ouvir

aqueles que já conseguiram estabelecer um estreitamento com a leitura literária e atribuir, desde então, algum sentido para a vida, ainda que seja de negação.

Aquilo que de alguma forma circunscrevemos se refere ao fato da literatura abrir margens para possibilidades de interpretação. A literatura pode criar realidades ou oportunizar de viver outros mundos, e nisso ela pode ser política e pública. Como Brayner (2015) destaca, não para ajudar nas decisões públicas, mas como ampliação de mundos aceitáveis, tendo em vista que nenhum leitor pode ser obrigado a aceitar uma determinada forma de interpretação ou moral acerca da literatura.

Diante disso, talvez seja nessa dimensão de liberdade da literatura, em acordo com a recepção do leitor (pois ela não é um fim em si mesma) que ainda se encontre uma saída para acreditarmos que nem tudo na nossa sociedade se submete ao poder do controle.

Cabe questionarmos se ainda somos capazes de propor algo face ao desânimo provocado pelos fracassos do passado. Ainda somos capazes de orientar as outras gerações? Contudo, já podemos dizer que nem toda experiência passa pela via pedagógica.

Se atualmente as dúvidas sobre as bases que fundaram o discurso pedagógico se impõem, por outro lado, não depositamos todas as derrotas na modernidade, como afirmamos anteriormente. Ela foi capaz de nos retirar de uma obscuridade do mundo, para assim podermos exercer nossa capacidade analítica perante os acontecimentos. Logo, concordamos com Brayner quando afirma:

Diante das alternativas que o passado teve, uma delas resultou neste presente em que vivemos; as outras foram derrotadas e, com elas, os homens que as defenderam. São estes homens – pensava Benjamin – que nos lançam, do fundo deste passado, gritos de socorro para que não esqueçamos, para que possamos resgatá-los e os tornemos vivamente presentes. A mesma coisa, claro, nós fazemos em relação a nosso futuro e, lá na frente, esperamos sempre que alguém, atento aos ecos deste presente/passado, nos resgate do esquecimento e da dor. (2015, p. 132).

Ainda não temos certezas se é pela educação que conectaremos as experiências passadas ao presente e ao futuro, porém não podemos continuar enxergando na educação a salvação das distorções sociais, a via do aprimoramento moral, a instância de inserção religiosa ou o principal palco para a formação de quadros políticos.

Os limites do ato pedagógico nos impedem que ela nos conduza para o reino da liberdade. Com isso, não estamos legitimando práticas que se reduzem à simples relação de ensino e aprendizagem. Temos que perceber que a escola ainda continua funcionando no mesmo formato de séculos passados, daí a nossa dificuldade em relacioná-la à sociedade atual. Se

assim seguirmos, continuaremos descompassando fala e mundo. O mundo continuará estranho e nossas experiências desaparecerão diante de nossa incapacidade de comunicá-las aos outros.

Quebrou a casa toda, porta, janela, parede e telhado. Mas, como iria se proteger dos pingos salivados e espumantes, já que eninhou a linha de costurar guarda-chuva? Sabia muito sobre tempestades e trovões, só não sabia nadar. Resolveu então construir um barco com velas de faz de conta e um casco com asas flutuantes. E, entre fios de tecer sonhos, cordas de amarrar desamor e uma polia de inventar movimentos, navegou para lugar nenhum e atracou sua nave em um porto chamado intestino.

(Rafaela Celestino).

3 A EXPERIÊNCIA DE LEITURA: SOBRE O CONCEITO E AS POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

3.1 Conceito de experiência - palavras iniciais

É que lá dentro a barata se movera. Fiquei quieta. Minha respiração era leve, superficial. Eu tinha agora uma sensação de irremediável. E já sabia que embora absurdamente, eu só teria ainda chance de sair dali se encarasse frontal e absurdamente que alguma coisa estava sendo irremediável. Eu sabia que tinha de admitir o perigo em que eu estava, mesmo consciente de que era loucura acreditar num perigo inteiramente inexistente. Mas eu tinha de acreditar em mim - a vida toda eu estivera como todo o mundo em perigo - mas agora, para poder sair, eu tinha a responsabilidade alucinada de ter de saber disso. (A Paixão segundo G. H. Clarice Lispector).

A paixão segundo G.H, de Clarice Lispector, relata a história de uma mulher que ao ficar sem a empregada resolve fazer uma faxina na casa, começando pelo quarto da empregada que, na visão dela, seria o cômodo mais imundo do apartamento, uma espécie de depósito de entulhos. Para sua surpresa, ao abrir a porta deste quarto se depara com um ambiente “agressivamente” limpo e iluminado, daí começa sua angústia no confronto entre aquilo que acreditava ser e aquilo que realmente é.

O conflito fica mais intenso ao abrir a porta do guarda-roupa e se deparar com uma barata morta nas frestas do móvel. A personagem acha-se no dilema entre comer ou não o inseto que confrontava a agressividade da limpeza do quarto e suas convicções. Perturbada vivencia uma espécie de sonho acordado, revisitando suas frustrações e marcas da infância, sensações entre medos e limites criados pela existência humana, como a morte enquanto etapa misteriosa e a loucura como um retorno à sua humanidade. O enredo nos coloca diante de diversos temas sobre a condição humana, dentre eles, o perigo.

A barata se mexer na porta do guarda-roupa retrata a condição de perigo da situação. O medo diante da possibilidade repentina de um suposto ataque daquele ser quase imóvel, admite o perigo, mesmo consciente de sua inexistência.

O perigo, até mesmo perante o morto, pode nos tomar em qualquer situação. A sensação quando adentramos numa temática tão antiga e provocativa quanto a educação, nos assombra à frente do perigo em apontar aquilo que sustenta e legitima o pedagógico. Negar ou matar possibilidades de conduzir almas, nos coloca nas frestas das portas de muitas convicções.

Por isso, realizar escutas de experiências numa área marcada por vestígios da ciência moderna e traçar rumos não convencionais é tão perigoso quanto a ousadia da limpeza do quarto e a possibilidade de se transformar em massa branca esmagada em fresta de porta.

Dizemos isso, porque ao mesmo tempo em que sabemos que os pressupostos de uma racionalidade científica e instrumental foram praticamente eliminados da maioria dos discursos cientificistas, vez ou outra reaparecem, ressuscitam fortes e sedimentados. Isso, quando se trata de caracterizar como conhecimento menor trabalhos que não se pautam nas mesmas perspectivas paradigmáticas.

Há uma mentalidade que insiste em tratar o que pode ser considerado válido e não válido para a ciência. Em nosso caso falaremos sobre experiência, um termo tão antigo quanto complexo, que foi menosprezado na história, e cada vez que se resolve falar sobre tal temática fica a “sensação” de produção de validade menor. É como se a barata quase morta “*pudesse dar um bote – eu já havia visto baratas que de súbito voam a fauna alada*” (LISPECTOR, 2009, p. 50).

Começando pela palavra experiência. Para Martin Jay (2009) a palavra experiência é um termo polissêmico e tem uma trajetória histórica de variedades de uso. Partindo dessa ideia, é insensata qualquer tentativa de atribuir um significado como correto e outro não (nem mesmo no sentido etimológico) para o termo experiência. Qualquer tentativa de buscar a origem de uma palavra constatará sua riqueza histórica. Desta forma, o que podemos obter são apenas cantos ecoados em tempos e lugares diferentes.

Um conceito polissêmico em que fica impossível entoar um canto maior. Desde a concepção, como experimento, até a experiência como assunto que remete ao passado da humanidade, chegando para uma noção mais passiva. Ou seja, como algo que nos passa, o conceito de experiência foi se modificando à medida em que as transformações resultantes das relações dos homens com a natureza foram sendo alteradas.

Martin Jay (2009) ainda afirma que a etimologia nos diz muita coisa, é repleta de significados e pode servir a qualquer projeto. Por esse viés, a ciência moderna foi decisiva ao deslocar o sentido da experiência. Essa como algo que é sinônimo de transmissão de conhecimentos passou a ocupar o lugar de algo de caráter subjetivo que retomou um passado.

Neste contexto, Jay (2009) refere-se principalmente aos pragmáticos norte-americanos, tendo em vista que a experiência passou a ser algo não mais confiável porque estava calcada na prática. Para os cientistas modernos, a experiência foi reduzida à

mera opinião e colocada no mesmo cenário de áreas que consideravam a elaboração de conhecimento inferior, como a astrologia e a alquimia.

A partir de então, podemos concluir que esta visão levou à desvalorização da experiência na sociedade atual, seja como conhecimento teórico ou científico. Quem conhece mais acerca da experiência? Estamos na sociedade dos títulos, não que não sejam importantes, o que difere de suprimirem toda e qualquer experiência apenas por considerá-las inferiores ao conhecimento científico.

Para Agamben (2008) a ciência moderna expropriou a experiência, principalmente a partir do desejo do homem em explorar a natureza. Isso ocorreu na ocasião em que saímos da antiguidade, aonde Deus e o misticismo respondiam aos problemas, principalmente após as reflexões de Bacon. Ele estabeleceu a diferença entre a experiência como algo espontâneo e como obra do acaso, do experimento deliberado, como algo científico. Nessa perspectiva, a primeira visão ficou como lugar comum, desmantelado.

Diante do acima exposto, buscamos a palavra experiência no dicionário da língua portuguesa, que significa ato de experimentar, tentativa ou prova. Segundo Larrosa (2004) o termo experiência em espanhol significa “*o que nos passa*”; em italiano, “*quello che nos succede*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em francês, “*ce que nous arrive*”, e em português, “*o que nos acontece*”. Considerando os diversos sentidos da nomenclatura, partimos da acepção do referido autor que a experiência é o que nos passa.

Para Larrosa (2016), a experiência pode apenas ecoar, ela não é pedagógica, não pode ser programada, ninguém pode produzir experiência. É algo que nos acontece, como se tivéssemos vontade de continuar cantando, pensando, algo que nos coloca na vida de forma que ela seja vivida. Embora retire a dimensão pedagógica, o autor propõe pensar a educação a partir da experiência/sentido. Assim, ficamos com a parte em que afirma o pensamento a partir da palavra, pois ela faz algo conosco e nós fazemos com ela – pensar e dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Com essa afirmação queremos dizer que o autor destaca o homem enquanto ser de palavra, não porque fala, mas enquanto aquele que tem a linguagem como uma ferramenta, aquele que se dá por palavras, que tem a ver com palavras, palavras que intervêm, proíbem, impõem, inventam e jogam. Para Larrosa “*não são meros palavrórios*” (2016, p. 17), a palavra é muito mais do que pensamos, fazemos ou percebemos, as palavras são lutas em jogo.

Desta forma, concordamos ainda com o autor quando ela afirma que experiência é aquilo que nos passa e que nos acontece (LARROSA, 2016). Não o que passa ou acontece.

Acontecem muitas coisas que não nos tocam. A informação, por exemplo, não é experiência. Segundo o estudioso, as informações são organizadas para que não haja experiência, assim, elas cancelam as experiências. Não são poucos os autores que afirmam que as experiências são cada vez mais raras. No caso de Larrosa (2016) o excesso de opinião e a crença nessa, como ponto de credibilidade, impedem a experiência. Ele afirma que a aliança entre informação e opinião é o periodismo que, por sua vez, destrói a experiência.

Seguindo essa lógica, o sujeito muito informado, e que exerce necessidade de opinar sobre tudo, é um sujeito incapaz de experiência. Acreditamos que aqui o autor está se referindo àquele sujeito que segue as opiniões como fonte única de conhecimento, que superficialmente vive as situações do dia a dia que lhe passam. A falta de tempo constitui-se outro aspecto apontado por Larrosa (2016), pois impossibilita os sujeitos de passarem por experiências. Quanto a velocidade em que os fatos acontecem, a obsessão pelo novo não abre espaço para realizar conexões significativas. Ou seja, a rapidez que caracteriza o mundo moderno impede certo tipo de memória, não há vestígios, não há experiências, a rapidez e o mundo efêmero nos impedem a experiência. O sujeito moderno é incapaz de silêncio.

O excesso de trabalho também é apontado como inimigo da experiência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento na perspectiva da ação, seu desejo de mudança fecha as brechas para a realização de relações mais profundas e, como consequência, a possibilidade de experiência diminui.

Embora Larrosa (2016) detalhe pontos específicos que impedem a experiência, concordamos em parte com ele, tendo em vista que os elementos impeditivos são inúmeros. Logo, não há como seguir uma sistemática de obstáculos, a própria indisposição dos sujeitos pode se sobrepor para além de todos os condicionantes ou o contrário. O fato é que a experiência é cada vez mais rara. Sobre esse sujeito da experiência, o autor citado fala que ele é o terreno de passagem, o lugar de chegada e partida, que se define pela sua abertura, disponibilidade, receptividade e possibilidades para a experiência. Tudo muito delicado, sabemos mesmo que a condição para ter experiência, apesar das situações impeditivas, tem uma dimensão subjetiva significativa. Muitas vezes nos encontramos em situações que impossibilitariam qualquer experiência, mas o sujeito consegue potencializar as coisas que lhe acontecem e que lhe tocam. Então, situações que jamais lhe tocariam passam a ser sua potencialidade.

Observamos que Larrossa (2004) busca em Walter Benjamim a noção de experiência. No ensaio intitulado *Experiência e pobreza*, Benjamim (2012) fala sobre nossa incapacidade em transmitir experiências orais. Para o autor, o avanço da técnica nos tornou incapazes de nos conectarmos com nosso patrimônio cultural. A ausência de experiências é percebida como uma espécie de barbárie, não apenas no sentido de buscar novas experiências, mas em eliminar qualquer ideia de experiência. Se nada nos passa e nos toca, somos incapazes de continuar a partir de um passado conhecido.

Como já foi dito, vivemos em um mundo aonde os acontecimentos sociais nos chegam cada vez mais rápidos. Hoje não é muito complicada a comunicação entre as pessoas, independentemente da localização dos continentes. O atentado em 7 de janeiro de 2015, por exemplo, ao jornal francês Charlie Habdo de Paris, aconteceu por volta das 10:30, por volta de 10:40 a notícia já corria praticamente todo o mundo, com imagens e detalhes do acontecido.

Isso significa que não importa aonde você esteja, é possível saber qualquer coisa sobre qualquer fato da sociedade. Nesse aspecto também concordamos que a quantidade de informações não é um sinônimo de exercício e reflexão sobre o mundo que queremos, pois “a informação não é experiência” (LAROSSA, 2011, p. 154).

É assim que seguimos Benjamim (2012) quando versa sobre a qualidade das experiências da humanidade. Ele destaca que a geração entre 1914 e 1918, a qual viveu uma das mais terríveis guerras, não aprendeu sobre a qualidade de uma experiência. Os combatentes deste período voltaram silenciosos pela dor, pobres em experiências.

Diante disso, a trajetória é de perda constante da capacidade de escuta das experiências, seja oral ou a partir do capital cultural. Uma cultura que não é capaz de pensar sobre nós no mundo, não é capaz de experiência. Destarte, “*qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?*” (BENJAMIM, 2012, p. 124).

Em conformidade com Benjamim (2012), afirmamos que as ações da experiência estão em baixa porque estamos sendo privados de uma faculdade que antes nos parecia segura, ou seja, a atividade de narrar. Nas palavras do autor, a faculdade de intercambiar experiências tornou-se cada vez mais extinta.

Fazendo um paralelo com a primeira parte de nossa exposição, apontamos que essa ausência das narrativas das experiências tem relação com o declínio dos projetos da

modernidade. Uma ciência e razão que trouxeram como resultado a própria destruição humana. Uma incapacidade de contar sobre os acontecimentos.

Como explicar para as gerações que chegavam que a humanidade alcançou o auge de seu conhecer e que já não era mais preciso Deus e outros mitos, que a sofisticação, ao invés de promover o progresso da sociedade, proporcionou técnicas sofisticadas de causar dor. A dor “silenciosa”, a morte higiênica, a cultura elevada a versos, a incapacidade de refletir sobre o sofrimento do outro. Não bastou construir máquinas grandiosas de retirar vidas, mas retirar identidade e destruir utopias.

No entanto, alguns elementos nos colocam diante da possibilidade em repensar a experiência humana. Primeiro, a modernidade não representou, em sua inteireza, o declínio da humanidade. Como apontamos antes, foram seus mecanismos sofisticados de análise que nos permitiram perceber suas próprias limitações. Segundo, embora o projeto de uma sociedade pedagógica e dualista (um grupo conduz e outro é conduzido) esteja beirando uma crise por causa de seu discurso anacrônico, nenhum projeto considerou a dimensão do acaso daqueles que perpassam pelas experiências humanas.

Partindo da reflexão acima, nem tudo é controlado e manipulado (LARROSA, 2015), há coisas que escapam de qualquer dimensão hegemônica. Em nosso cotidiano, vivenciamos situações conduzidas e previamente elaboradas por interesses que nem sempre dialogam com um projeto de sociedade mais justa e digna. Porém, há formas de escapar dessa gerência da vida. Na literatura, por exemplo, teremos a estética da recepção como fuga desse emaranhado.

Encontraremos no artigo intitulado: *Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa*, as reflexões de Brayner (2005) sobre estes processos de controle da leitura. Para o ele, uma das formas de pensar a educação do ponto de vista da literatura é trazer para o campo da leitura literária uma estética da recepção.

Isso significa que, apesar de toda a indústria cultural tentar manipular a subjetividade dos indivíduos, também, pela produção literária, a forma como cada leitor recebe o mundo da leitura tem muito mais a ver com a experiência de cada um do que propriamente com aspectos de ordem histórica e político-social. Nas palavras do autor:

[...] mesmo os produtos da indústria cultural constituem mercadorias *sui generis*: é apenas parcialmente que a necessidade estética pode ser manipulada, porque a produção e a reprodução da arte, na sociedade industrial, não chegam jamais a determinar a forma da recepção: esta não é um consumo passivo, mas uma

atividade estética dependente de aprovação ou de recusa, e, por essa razão, em grande parte não submetida ao cálculo mercantil. (BRAYNER, 2005, p. 29).

A experiência estética, em sua origem, associa-se à ideia platônica do belo, da verdade e do bem. Embora, saibamos que Platão deu um lugar secundário para as artes. Na sua concepção de sociedade o poeta não gozava dos mesmos privilégios do filósofo.

Por isso, vale salientar que mesmo com o debate sobre a estética da recepção na contemporaneidade, sua problemática enquanto experiência produtora, receptiva e comunicativa não está elucidada. Pois, implicitamente, o legado platônico permanece na Filosofia contemporânea da arte, especificamente no que concerne à verdade manifestada pela arte.

No decorrer do século XIX, a estética da recepção, influenciada por uma estética hegeliana, mudou um pouco de foco, do campo da compreensão da história da obra de arte e de seus autores, para o aspecto produtivo da arte. No entanto, ela ficou resumida apenas ao aspecto produtivo. Diante disso, a recepção continuou fora do campo de reflexão.

Do historicismo até agora, a investigação científica da arte tem-nos incansavelmente instruído sobre a tradição das obras e suas interpretações, sobre sua gênese objetiva e subjetiva, de modo que hoje se pode reconstruir, com mais facilidade, o lugar de uma obra de arte em seu tempo, sua originalidade em contraste com as fontes e os antecessores, mesmo até sua função ideológica, do que a experiência daqueles que, na atividade produtiva, receptiva e comunicativa, desenvolvem *in actu* a práxis histórica e social, da qual as histórias da literatura e da arte sempre os transmitem o produto já objetivado. (STIERLE, 2000, p. 68).

Com a criação, na Alemanha, do departamento de Ciência e Literatura, ganhou destaque nas reflexões dos Filólogos a reforma do campo literário, o que posteriormente abriu espaço para a recepção enquanto instrumento de análise literária. Início marcado pelas obras *Literaturgeschichte als Provokation* (A história da literatura como provocação, 1967) de Hans Robert Jauss e por *Die Appellstruktur der Texte* (A estrutura apelativa do texto) de Wolfgang Iser.

Neste sentido, começa a época do abandono dos paradigmas da compreensão histórica. A renovação dos estudos literários e impasses, até então feitos sob o prisma da história positivista da interpretação, apenas seria alcançável “[...] através de uma teoria da história que desse conta do processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre autor, obra e público, utilizando-se para isso a hermenêutica da pergunta e da resposta”. (STIERLE, 2000, p. 71).

Assim, a estética da recepção, depois da escola de Konstanz, ganhou destaque nos debates acadêmicos, especificamente a partir da crítica contra um ideal de ciência da burguesia e, também, devido ao apoio do movimento de protesto estudantil.

Dentro desse contexto, surge o debate entre crítica ideológica e hermenêutica, que também reforça a recepção como novo foco de pesquisa. Tudo isso, consequência dos diversos estudos em História da recepção e uma Sociologia da Literatura, assim, como em análises empíricas da recepção. Esse confronto contribuiu,

Para revalorizar, contra o objetivismo e o empirismo lógico da chamada ciência unitária, o fundamento verbal (*Sprachlichkeit*) da experiência humana do mundo e, com isso, a comunicação como condição de sentido (STIERLE, 2000, p. 72).

Nessa nova perspectiva da Teoria da Literatura e História da Arte (aonde há o conflito teórico entre uma visão idealista e outra materialista) aparece a teoria da recepção nas análises sobre a experiência do leitor em um tempo histórico determinado. A estética da recepção na relação entre o texto e o leitor.

Ou seja, entre o efeito, como o momento condicionado pelo texto, e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. (STIERLE, 2000, p. 73).

Para Stierle (2000), o fato de Hans Robert Jauss, em sua aula inaugural na universidade de Konstanz, em 1967, ter chamado atenção para uma recepção da literatura, até então negada pelo formalismo e estruturalismo, assim como pelo marxismo, contribuiu, mas deixou a discussão em aberto, principalmente sobre o que seria uma condição propícia para uma teoria da recepção. Segundo Stierle, “*a história de tais condições possibilitadoras da recepção literária ainda está além da compreensão e da penetração do próprio ato da recepção literária*”. (2000, p. 120).

O autor ainda pontua que Jauss concebe a recepção sempre como um processo de recepção, em que o horizonte de expectativa é prosseguido por uma lógica hermenêutica de pergunta e resposta. Pois, há uma relação entre ambos, com o fito de resgatar o potencial de significado da obra, no contínuo diálogo com ela, tudo no universo do próprio texto (STIERLE, 2000).

Desse ponto de vista, a recepção se configura, analiticamente, na multiplicidade da obra. Sendo assim, “a legitimidade estética do julgamento pessoal, mesmo do que só

formulada uma vez, torna-se segura de si mesma apenas em face de um processo de formação do julgamento” (STIERLE, 2000, p. 120). Uma vez que, “a estética da recepção, que até agora tem sido, sobretudo uma estética de tipo material, precisa ser complementada por uma teoria formal (não formalista!) da recepção” (STIERLE, 2000, p. 120).

Na aceção do referido autor, “o conceito de recepção pode-se referir as muitas atividades do receptor” (STIERLE, 2000, p. 121). O mesmo descreve a recepção como um processo que segue determinados passos e constrói ou se apreende numa construção hierárquica.

A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presentear-lo, de escrever uma crítica ou ainda de pegar um papelão, transformá-lo em viseira de montar cavalo. (STIERLE, 2000, p. 121).

Nesse prisma, o potencial da recepção apresenta uma conexão completa de etapas que são possibilitadas pelo próprio texto, que oferecem subsídios para uma teoria da recepção. Embora, a apreensão deste potencial seja sempre parcial. Por isso, “a tarefa de uma teoria formal da recepção deve ser formular tal potencial, independente da sua atualização particular e condicionada por interesses mutáveis” (STIERLE, 2000, p. 121).

A recepção das obras isoladas, escritas ou não, traz uma história deste mesmo potencial de recepção, porém “o esclarecimento deste potencial, como tarefa de uma teoria formal da recepção, pressupõe, desde logo, a distinção entre a recepção como constituição e a recepção como processamento do construído” (STIERLE, 2000, p. 121-122).

No processo de recepção como constituição, essa se volta mais para o campo da ação, em que, num quadro de referências, pode ser colocada a pergunta sobre seus pressupostos, no ato da recepção de textos, especialmente quando se trata de textos ficcionais. Neste sentido, encontramos a recepção como constituição em textos ficcionais, já que para Stierle (2000) a recepção pode ser ficcional ou pragmática. No entanto, dentro de um texto ficcional, o processo de recepção também pode ser realizado de forma pragmática.

Isso geralmente acontece quando a recepção do texto ficcional ocorre de maneira “ingênua”, quando o texto é tomado como ilusão. Nos termos do autor,

A pergunta pela especificidade da recepção do texto ficcional é, antes de tudo, a pergunta pela especificidade de sua constituição. Ao mesmo tempo, ademais, ela afeta a competência metodológica da ciência da literatura, enquanto o “processamento” não é apreensível sem abordagens de tipo psicológico,

sociológico e crítico-ideológico. Contudo, antes que se possa tratar da recepção como constituição do texto ficcional, é necessário voltar à recepção ingênua do texto pragmático, entendida como a forma de recepção elementar e comum a todos os textos. (STIERLE, 2000, p. 122).

Diante do acima descrito, pergunta-se: *como é possível uma recepção que surge nas condições da própria ficção?* “Os passos recepcionais mais complexos, exigidos pelo texto ficcional, só são apreensíveis sobre o fundo da recepção dos textos pragmáticos” (STIERLE, 2000, p. 123).

Assim, a recepção pragmática e ingênua de um texto ficcional resulta de uma leitura primária, como assinalamos, quando esta leitura é reduzida ao campo da ilusão o qual, no primeiro momento, se reduz à imaginação. É o que geralmente acontece com as crianças onde o mundo de fantasia e realidade se misturam, e a imaginação se apossa delas. Deste modo, Stierle afirmará que:

A ilusão, construída pelos estereótipos da percepção, da conduta e do julgamento, provocadas pelo texto, tem normalmente uma conotação emotiva. A tensão do texto, por assim dizer, expulsa do texto o leitor; transfere-o para uma ilusão parcialmente irrealizada, que se há de transformar em ilusão realizada. A expectativa produzida pela ilusão irrealizada é, por um lado, esperança, por outro, receio. (STIERLE, 2000, p. 134).

Todavia, Stierle (2000) não considera que o espaço vazio do texto sempre possa ser preenchido pelo leitor, pois defende que para exercer uma leitura de um texto ficcional, dentro de uma recepção formal, o indivíduo necessita de domínio de determinados recursos linguísticos. Desta forma, a linguagem pode ser empregada de dois modos: primeiro, em função referencial, que diz respeito aos elementos do texto no campo da narração, descrição, entre outros, e, segundo, numa função auto referencial, em que a linguagem é determinada por meio da reflexão.

Em acordo com Brayner (2005), acreditamos que o pedagógico de um texto ficcional possa ser um efeito de leitura, no qual toda narrativa literária pode ser lida do ponto de vista de um ensinamento, não necessariamente ensinada. Todo o processo vai depender das condições de leituras, por isso, o pedagógico deve ser procurado no pedagógico e não na literatura.

Diante disso, a leitura, determinada a partir de uma interpretação já estruturada, limita e subordina a obra e o leitor. Visto que, *“doravante, não se trata mais de um leitor desconhecido, mas um leitor orientado na sua leitura, dirigido na sua modalidade de recepção”* (BRAYNER, 2005, p. 67) e *“somente o combate das palavras ainda não ditas*

contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro”. (LARROSA, 2010, p. 40).

Ressaltamos que é sob este aspecto da recepção que nosso estudo visa analisar a reflexão dos leitores (docentes). Ou seja, reconhecendo os elementos estruturantes de uma leitura numa perspectiva da estética da recepção, mas consideramos as possibilidades dessa recepção mais amplas que a própria teoria. Com isso, afirmamos que uma leitura imaginativa baseada na ilusão ou não, pode ser considerada. No entanto, a forma de recepcioná-la quem decide é o leitor.

Por isso, a recepção que é direcionada e determinada, em que o receptor realiza sua leitura dentro de universo limitado de reflexão, aonde as possibilidades de ir além do texto, de antemão, foram interrompidas, retira o potencial da imaginação, da ilusão ou de qualquer outro aspecto

Mais uma vez, ressaltamos que uma leitura conduzida por elementos pedagógicos, tanto na tentativa de ensinar quanto na de procurar dentro de uma narrativa ficcional elementos pedagógicos, transforma o que antes poderia ser campo de reflexão ou possibilidades diversas, práticas meramente didáticas. Neste caso, o literário é submetido ao pedagógico, se podemos dizer, a literatura se torna estratégia de domínio das formas de pensar o outro.

Assim, seguindo, estamos dando continuidade ao projeto de dominação da modernidade, pois, até o momento, na maioria das vezes, o uso do texto literário foi feito com o objetivo de alcançar uma determinada finalidade didático-prática, o que chamaremos de uso instrumental da literatura.

Larrosa (2010) afirma que a leitura de textos literários possibilita fazer uma releitura de si, enquanto que a escrita procura renovar palavras e expressá-las em experiências comuns. Diríamos que a situação de leitura em si tem um sentido muito mais amplo e impactante sobre aqueles que se envolvem com ela.

Assim sendo, talvez seja o literário uma espécie de porta aberta para que o acesso para a experiência seja mais frequente do que outro tipo de texto. Diferente de Larrosa (2010), não afirmariamos apressadamente que será através da literatura que as pessoas poderão reescrever uma nova estória sobre si.

Por isso, não defendemos um autodidatismo do leitor com o texto, apesar de reconhecer o potencial formativo de tais leituras. O que difere em nossas análises é que esse processo formativo ocorre ao longo da vida, não cabe dentro de tempos e espaços determinados e muito menos se submetem a decisões externas.

3.2 Experiência literária com sentido formativo por vias da vida

Fizeste o desejo amorfo e da lucidez cacos. Tentasse penetrar no íntimo para saciar teu ego nas possibilidades. Não pode invadir destinos. As escutas foram evacuadas e não há gotas de fórmulas da felicidade. Só há uma forma que se forma no trajeto da vida que é a condição de existir.

(Rafaela Celestino).

Uma proposta que aporta inúmeras maneiras de interpretar e que não retira do humano sua possibilidade de recriar a vida e o mundo, mesmo que ficcionalmente, pode ser questionada apressadamente por utilizar o termo formativo. Entendemos formativo não como na maneira habitual, em que os processos sistemáticos e programados geralmente submetem as pessoas às suas especulações teóricas e visam formar o humano ancorado por um ideal de sujeito e de lugar que se quer atingir.

Isso não significa que não consideramos os processos formais e sistemáticos, assim como as práticas que ocorrem nos espaços destinados a eles, como etapas fundamentais na continuação da espécie. Neste caso, formativo se configura como transmissão de conhecimentos acumulados e passados de geração em geração. Sem isso, a humanidade estaria condenada a um eterno recomeço.

Mas, o sentido dado à ideia de processos formativos, que estamos advogando, se caracteriza por ser uma estrutura aberta e ficcional e requer, antes de tudo, um lançar-se individual que pode se manifestar precocemente ou num futuro muito longe do tempo estabelecido socialmente pelas nossas instituições. A experiência humana não compassa com as horas marcadas pelos ponteiros dos sinos da igreja, é marcada pelo tempo presente no relógio da vida.

Por isso, na nossa perspectiva formativa, não concebemos a sua ideia tradicional de entender os processos e etapas estabelecidos para que cada um necessariamente tenha que passar. Acreditamos que os seres humanos, durante sua vida, vão trocando, descartando e se apropriando de situações que, de algum modo, são responsáveis pela manutenção ou alteração de suas condutas. No entanto, sobre isto nada podemos afirmar, apenas compreender tais processos em aspectos diferentes.

Por isso, o processo de leitura literária é muito mais marcado pelas imagens que cada indivíduo guardará para si. Assim, espaços que intencionalmente visam conduzir tais

práticas não terão como resultado que todos os envolvidos passem por experiências, no máximo poderão proporcionar espaços de contato e acesso, codificação e apropriação da estrutura, o que não deixa de ser válido. Contudo, experiência no sentido que defendemos, essa não tem hora e nem espaço marcado.

Imaginem que um homem aprisionava suas duas esposas e dizia-lhes oferecer o melhor dos mundos, mas qualquer ato de desobediência incorria em punições violentas. Logo, cansadas dessa vida, ambas resolveram fugir e, depois de dias caminhando, se refugiaram dentro da barriga de uma baleia morta, onde se mantiveram aquecidas e fizeram da carne do animal alimento.

O homem cansado de procurá-las foi até um feiticeiro que o aconselhou a encontrar uma baleia na beira da praia, e, assim, o fez até chegar no local. Mas, devido ao odor do animal morto, ele não conseguiu nem se aproximar, desistindo de sua procura e retornando para casa (CARTER, 2011). Para ele, uma aproximação insuportável, para elas uma pseudoliberalidade. Não é esse o lugar que queremos atribuir ao literário, nem aprisionamento, nem fuga e muito menos uma falsa liberdade.

Por outro lado, não podemos negar que há na literatura uma estrutura objetiva que potencializa essa formação, tendo em vista que a linguagem literária toca justamente em aspectos que usualmente abordamos por outras vias. Somos desde muito cedo “obrigados” a lidar com formas sistemáticas de aprendizado, e somos direcionados em quase tudo que fazemos na vida. Isso, de fato, é importante, se pensamos na continuidade da humanidade, mas historicamente não temos tantos relatos sobre um lugar importante para o literário na construção da subjetividade. Sempre que se recorreu para tal, a erudição, o acesso para poucos, o estilo, a identificação das escolas literárias, entre outros, foram predominantemente a preocupação da literatura.

Diante disso, constituir-se e deixar se movimentar pela alma, respirar o cheiro das mesquinhas dos personagens, se emocionar com o fim trágico ou indignar-se com as maiores injustiças, requer um tempo que é muito individual. Quem não pode ou não é capaz de encontrar isso na vida? Talvez seja na marginalidade moral que o literário encontre espaço de acolhimento.

Sim! Talvez seja a marginalidade a cama mais aconchegante para a literatura, mas que não seja apenas o lugar do sono profundo, aqui cabe sonhos, pesadelos e insônias. Assim, a marginalidade tem gosto de lugar que pode constituir o literário como ato de transgressão e rebeldia, de clandestinidade do sentir pulsar os sentimentos mais obscuros e delirantes que em outra esfera humana não poderia se manifestar.

Desta forma, sinalizamos que o lugar da literatura, também, é o lugar do desconhecido e do inesperado, que foge de toda forma de controle e poder. Embora, na maioria das vezes, seja utilizada para tais finalidades. Nessa conjuntura de elementos, que apontam para o que estamos chamando de literatura ou dimensão literária, consideramos a dimensão ficcional como aquela capaz de transpor a dimensão da sanidade e da realidade (não excluimos a realidade da literatura, nos referimos aqui à vida propriamente dita). Ou seja, lugar de escape, de negação, de felicidade ou de qualquer outra dimensão queiramos atribuir. Salientamos que isso sempre será uma decisão, em última instância, do leitor, aquele que recebe e que, de acordo com seus dispositivos, dará um lugar específico para essa experiência.

Em *A menina do capuz vermelho e outras histórias de dar medo* contadas por Angela Carter (2011) na história intitulada: *Como um marido curou a esposa viciada em conto de fadas*, relata a narrativa de uma mulher que só aceitava hóspedes que sabiam contar histórias, pois ela era viciada em contos de fadas.

Um velho morrendo de frio precisava de um lugar para se abrigar, como condição para passar a noite ali o marido lhe contou o que ele deveria fazer (contar histórias a noite toda para sua esposa). O velho, sem opção, aceitou, mas como condição disse que a mulher não poderia interrompê-lo, do contrário ele não continuava mais a história, e assim procedeu. À noite, ao começar a história, o velho repetiu por diversas vezes a frase: “*uma coruja voou por um jardim, pousou no tronco de uma árvore e bebeu um pouco de água*”. Agoniada com aquela repetição a mulher o interrompeu, e cumprindo sua promessa o velho disse que não mais continuaria a história por causa da interrupção, pois é justamente naquele momento iria dar continuidade contando-lhe o que aconteceu.

Partindo dessa metáfora, para tentar aproximá-los um pouco mais da noção literária que estamos defendendo, nosso recorte sobre o literário se coloca justamente nesse lugar de interrupção, de ruptura com uma linguagem repetida e desgastada não apenas em seu léxico, mas na forma de conceber seu trabalho. Em vista disso, e assim como a mulher viciada em contos de fadas, não saberemos a continuidade da história, cada um dará o caminho que quiser para seu encontro com o literário.

As palavras repetidas impedem que nossa capacidade de imaginação perpasses por outras fronteiras de pensamento. Destarte, palavras repetidas, para perguntas que quase nunca se inovam, geram pensamentos acomodados.

O sentido do formativo, quando é destacado neste tipo de reflexão, atribui ao literário uma missão moralista e formadora de almas. Como se isso acontecesse, assim, dentro de um processo de direcionamento em momentos determinados.

Uma das tarefas humanas mais difíceis é descobrir quais são as vias de acesso a nossa interioridade, então qualquer projeto que vise adentrar e determinar a subjetividade humana, de antemão, está fadado a fracassar. Quais meios ainda valem ser utilizados? Nessa complexa tarefa da descoberta humana, que estratégias ainda podemos nos ancorar? Não saberemos de imediato, e pouco provável que futuramente, a resposta para tais perguntas.

Nesta via de raciocínio, a esse mundo de possibilidades interpretativas que falamos, nem mesmo a pessoa tem esse acesso na hora quer, ele tem seu aspecto subjetivo por ser uma decisão sempre de cada um. Mas tem uma certa objetividade, já que os elementos textuais do texto e da vida entram ativamente na forma de ver o mundo e as coisas, e na forma de atribuir sentido às experiências literárias.

É por tais vias de pensamento que o poético se transforma em potencialidade de encontro e desencontro entre nossas convicções e os espaços para experimentar aquilo que sempre negamos em nossas concepções, em nossa “moralidade” ou sobre nossos valores.

Para Eco (2012) o poético de uma obra está em sua abertura, ou seja, na sua incompletude, em que o movimento entre autor e o receptor abre múltiplas possibilidades de interpretação. Vale destacar, que o poético não é uma característica exclusiva da poesia, mas se encontra em diferentes manifestações artísticas e literárias.

Aqui, o inacabamento não se mostra como algo difuso e caótico, pelo contrário, há uma infinidade, mas como composição da finitude. Finitude que não tem o mesmo significado daquilo que encerra a riqueza da compreensão, mesmo que seja possível identificar características da obra intencionada pelo autor. Por isso, não encerra o mundo de compreensão que nela contém, tendo em vista que tudo dialoga com um gosto, com uma forma de existir, na experiência de cada ser humano ou de cada leitor.

Outro aspecto importante nesse debate é que o acesso se torna secundário se realizado apenas no sentido acumulativo, apesar que o sentido cumulativo pode, em algum momento, proporcionar algo diferente. Muito mais importante que estabelecer um contato é que esse possibilite algum tipo de experiência. Como dissemos, uma nova forma de olhar o cotidiano, mesmo que este olhar provoque desconforto diante de tudo aquilo que até então a pessoa estabeleceu para si como “verdade”.

O discurso artístico, nos coloca numa condição de “estranhamento”, de “despauamento”; apresenta-nos as coisas de um modo novo, para além dos hábitos conquistados, infringindo as normas da linguagem, às quais havíamos sido habituados. (ECO, 2012, p. 280).

Seguindo nessa lógica de pensamento, Eco (2012) afirma que toda obra de arte é aberta, pois se abre para inúmeros tipos de interpretações, não porque seja pretexto para todas as exercitações da sensibilidade subjetiva, mas porque é típico dela pôr-se como nascente de experiências. Diferentemente de um cálculo, por exemplo, que lida com algo mensurável sobre algo determinado, o poético, ao ser proferido, traz consigo uma gama de pontos de vista, de interpretações.

Neste trabalho, também, atribuímos o mesmo sentido poético que Chklovski (1973) dá para a arte, quando destaca a imagem poética como um dos meios da língua responsável pela criação de uma impressão máxima, como um meio “prático” de pensar. É nesta perspectiva que o autor destaca o procedimento da arte como o processo de singularização dos objetos, em que tal singularização oferece visão aos objetos. Todo o processo é resultado da nossa percepção do poético no texto. Para Chklovski

O caráter estético de um objeto, o direito de relacioná-lo com a poesia, é o resultado de nossa maneira de perceber; chamaremos de objeto estético, no sentido próprio da palavra, os objetos criados através de procedimentos particulares, cujo objetivo é assegurar para estes objetos uma percepção estética (1973, p. 41).

Sendo assim, destacamos, dentre outros, o poético como formativo. Daí o formativo ser aquele processo que, ao longo de nossa vida, vai se aglomerando num complexo de eventos responsáveis pelo direcionamento que escolhemos para nós. Por isso, os processos sistemáticos e intencionais, que ocorrem nos estabelecimentos de ensino, podem até, de alguma forma, participar (quando participam), mas numa perspectiva sempre muito pequena.

O processo formativo através do literário é quase sempre solitário em relação aos espaços e as outras pessoas, tendo em vista que é muito mais interno, por mais que possam participar atores, personagens ou memórias. Quando falamos solidão, estamos apontando para a mesma direção que Rilke, ao escrever em Cartas a um jovem poeta, a seguinte colocação:

Há uma solidão só: é grande e difícil de se carregar. Quase todos, em certas horas, gostariam de trocá-la por uma comunhão qualquer, por mais banal e barata que

fosse; por uma aparência de acordo insignificante com quem quer que seja; com a pessoa mais indigna. Mas talvez sejam essas, justamente, as horas em que ela cresce, pois seu crescimento é doloroso como o de um menino, e triste como o começo das primaveras. Mas tudo isso não deve desorientar. O que se torna preciso é no entanto isto: solidão, uma grande solidão interior. Entrar em si mesmo, não encontrar ninguém durante horas – eis o que se deve alcançar. (RILKE, 2013, p. 47-48).

Ainda nessa mesma carta, Rilke (2013) fala que a vida petrificada e a turbulência do cotidiano nos afastam de nossa interioridade e o que vale para uma poética, assim como para o ser humano no geral, é prestar atenção para o que nasce dentro de si e colocar esse aprendizado acima das coisas que observa no mundo. Dessa maneira, solidão se torna um encontro consigo sobre a percepção do nosso entorno.

Nesta via, aquilo que tiramos de uma experiência é sempre uma decisão solitária, pois esse passeio sobre si mesmo apenas nós, em última instância, quem podemos realizar. Daí uma das razões que retira do pedagógico a possibilidade de um trabalho por vias literárias em espaços formais de ensino.

Por tais razões que na literatura, o discurso poético, o ficcional, o imaginário entre outros, surgem enquanto potenciais formativos na medida em que proporcionam solidão para o encontro consigo. Por esse pensamento é que o literário, enquanto aquele que é ensinável e enquanto proposta didática, pode justamente interromper esse momento solitário.

A dimensão fictícia, por exemplo, em que realidade e fantasia se confundem e abrem brechas para mergulhar livremente dentro de si, a partir do roteiro de vida dos personagens podemos encontrar uma gama de possibilidades interior. Porém, não estamos afirmando que tudo isso ocorra apenas interiormente. Embora, seja um aspecto decisivo, essa interioridade em algum momento voltará a dialogar com o mundo externo, seja para olhar diferente, mudar de opinião sobre ele ou negá-lo.

Portanto, acreditamos que se existe alguma “força” motriz capaz de criar ou modificar realidades e alterar pontos de vista, se não for pela capacidade de poeticamente renovar as esperanças sobre o mundo, estranhando as formas batidas de responder os acontecimentos da vida cotidiana, não será através da forma puramente racional e estreita que reinventaremos a vida. Visto que, essa já deu inúmeras provas, na história, de que foi, em grande parte, utilizada para o extermínio, seja ele físico ou moral.

Barthes (2013) fala de uma literatura que não se resume a um corpo ou uma sequência de obras, muitos menos ao ensino. O autor fala de uma literatura que tem no texto o afloramento de uma língua que é combativa, porém que trabalha nos interstícios da

ciência. Para o estudioso “*a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos impacta*” (2013, p. 19).

Com isso, queremos mostrar que, além dos aspectos estruturais do texto levantados por Barthes (2013), há um apontamento para o literário nas ideias dele que se encontra com a vida. É sobre este encontro ou desencontro com a vida que montamos nosso quebra-cabeça, sem intuito de colocar a última peça. Aqui, nos interessamos muito mais pela possibilidade de tentar várias vezes, de que propriamente fazer o encaixe perfeito das peças.

Assim, é que a vida por mais que apresente dimensões biológicas, psíquicas ou sociais que se encontre nas encruzilhadas do destino, mas que saiba que cada existência é única, obedece suas próprias leis, e é neste entrelaçamento que caminha o literário.

Portanto, as experiências literárias não podem ser compreendidas como práticas escolares direcionadas que ora versam sobre os autores, ora se debruçam sobre as obras e seu contexto de escrita. Em outras palavras, não podem ser confundidas com didáticas que se declaram detentoras de estratégias que tentam ter controle sobre a interioridade humana.

Se seguimos essa lógica acreditaremos na hipótese dos diversos trabalhos apresentados sobre letramento literário, os quais defendem que a literatura, quando ensinada, pode proporcionar experiências que desenvolvam nas pessoas capacidades de alterar comportamentos e tomar decisões diante do mundo. Assim, acredita-se que o acesso ao literário potencializa e disponibiliza ferramentas.

Por isso, é muito comum encontramos trabalhos com literatura e educação que apresentam propostas didáticas as quais visam contribuir para certa libertação. Isso significa que tais pedagogias afirmam que para superar a “velha” estrutura do ensino da literatura, aonde obra e escolas literárias são o mote de ensino, é preciso fornecer condições de leitura. Pois, acredita-se que os indivíduos submetidos a tais processos se tornem seres humanos melhores.

Contudo, mesmo a nossa proposta, inevitavelmente, incorre para o perigo da ambiguidade. Tendo em vista que ao final afirmamos que em algum momento estes indivíduos não serão os mesmos devido ao processo de experiência.

Além disso, sabemos que as vias que nos possibilitam construir ou criticar a linguagem pedagógica, sem as ferramentas que essa nos proporcionou, é uma missão quase impossível. Não conhecemos outras ferramentas que não sejam essas que nos foram disponibilizadas. Isso não nos impede de rever, propor e tentar sair das armadilhas que fecham outras possibilidades de pensamento.

Poderíamos afirmar que talvez nossa Pedagogia seja negativa, mas não incorre num pessimismo. Há possibilidades de escuta do outro e, em nosso trabalho, o que vimos foi um impasse entre negar a linguagem e em alguma medida aceitar, que mesmo se colocando à escuta, ao final, somos nós quem estamos percorrendo e afirmando sobre os caminhos ou descaminhos das experiências dos outros.

Se podemos apresentar alguma saída dessa imparcialidade, talvez seja a própria confirmação que temos consciência dela. Com isso, pode-se dizer que temos algum projeto, mas tal projeto não passa pelas vias tradicionais de conceber e discursar sobre a relação entre literatura e educação. Nesse sentido, nosso projeto é de escuta, é de afirmação sobre uma experiência de leitura que se compõe muito mais pela sua sutileza e sensibilidade entre o indivíduo e o mundo, do que qualquer tentativa de demarcamos o tempo e o lugar onde estas experiências devam acontecer.

Notas afinadas, dedos que saltam, ponta de pé de ponteiro. Lentes de fundo, imagens que passam, cabeça de vento ventilando. Pincel de palha, colorido de tela, tiro ao Álvaro certeiro. Roupa branca, luva que acalma dor, aparelho de aferir pulsão pulsadora. Giz de cera, quadro que fala números e letras, voz que ecoa no eco. Livro que encanta, capas que não abrem, mundos que inventam vidas inventadas.

(Rafaela Celestino).

4 A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE EXPERIÊNCIA

4.1 Experiência literária e o calcanhar de Aquiles

Na mitologia grega Tétis, mãe de Aquiles, na tentativa de atribuir-lhe a imortalidade, banha-o no rio Estige, mas ao segurá-lo pelo calcanhar, impede que essa parte do corpo do filho seja molhada. Esse passa a ser o ponto fraco de Aquiles, que o levou à morte quando foi atingido por uma flecha na luta contra os troianos. Essa narrativa tem se tornado historicamente uma alegoria para designar fraqueza, impedimento, obstáculo entre outros adjetivos que venham a caracterizar os sentimentos e ações humanas.

Partindo desse mito, destacamos que a configuração atual do pedagógico, nos termos já debatidos na primeira parte deste estudo, acaba sendo o calcanhar para uma experiência de leitura que se proponha livre de moralidade e de direcionamentos didáticos. Sim, queremos dizer que é o ponto fraco para o sentido “verdadeiro” (verdade atribuída pelo leitor pela representatividade de tal experiência em sua vida) de uma experiência. Há no pedagógico a crença que neste espaço acontecerão os mais significativos experimentos de si.

Vale destacar que retomamos, na primeira parte deste ensaio, a crítica de Brayner (2015) sobre o esgotamento do léxico, porque ou estamos em vias de uma reconstrução de tempo e espaço pedagógico, ou, de fato, qualquer tentativa de juntar literatura e educação tornará as possibilidades de experiência, assim como o calcanhar de Aquiles, fracas e fadadas a morrer. Ao mesmo tempo, não buscamos uma tecnologia do eu (LARROSA, 1994) que centra nos sujeitos toda a potencialidade de decisão sobre suas experiências, é possível um encontro entre si atravessado por aspectos externos (literário, ambiente, social, pessoas, etc.).

Assim, buscamos indícios para entender, hoje, as possibilidades de experiências, desta forma, não contemplamos outro caminho que não seja revendo nossos discursos. Como foi dito, não queremos continuar numa tentativa desesperada de, através da linguagem, promover um reencontro com um passado que perdeu sua noção de pertencimento.

Nessa conjuntura, a literatura nos oferece “potenciais” para produzir as marcas de uma leitura que, quando não é controlada, pode promover, nos envolvidos, cenários que

mexam com as vivências das pessoas. Além de marcas que duram certo tempo e, que se apagarão com as próximas experiências de leitura, em seu processo de ir e vir. Isso pode ocorrer em relação ao mesmo livro, mas quase sempre estarão nas fronteiras do acontecer.

O que fica dessa leitura? Para cada pessoa será um rastro diferente, mas de antemão sabemos da impossibilidade de colecionar um repertório de conteúdo das leituras ao longo de sua vida. Assim, usar os textos literários como meios de processos ensináveis e moralizantes, além de dificultar o passeio livre pela imaginação, torna o literário aquilo que ele não é. A didatização passa a narrar no lugar da própria narrativa do texto, no lugar da voz da pessoa. Isso pode apagar as marcar das pegadas que só cada ser humano pode dar.

Se almejarmos um campo de reflexões entre educação e literatura, as problemáticas logo surgirão. Por isso, Todorov (2009) afirma que há um perigo na forma como a literatura é ensinada. Primeiro porque há uma tradição que recorre ao seu ensino a partir das críticas das obras, e segundo, porque há uma crença da literatura em si mesma, aonde seu estudo deva ocorrer dentro dos limites da literatura, tendo em vista que ela não responde a realidade do mundo.

Todorov (2009) faz tais críticas porque defende uma nova perspectiva para o ensino da literatura, tanto para o ensino secundário como para o superior. Além dessa ideia, já que queremos retirá-la do campo do ensino, nos chama atenção sua afirmação sobre o perigo que corre na literatura,

[...] na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. Para esse jovem, literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10).

O que queremos dizer com isso? É que na sua forma de ensino a literatura tem sido conduzida para caminhos espinhosos, tanto do ponto de vista dela enquanto disciplina quanto no que se refere a proporcionar aos estudantes conhecer algo sobre si ou sobre o mundo.

Considerando os estudos que tentam encontrar esperanças para uma união entre o literário e o ensino, aquilo que remete sobre si e o mundo encontra espaços limitados dentro de uma didática. Não é simplesmente uma questão de abordagem, o processo conta

principalmente com a liberdade de quem lê. Daí a complexidade de didatizar o literário. Além disso,

A concepção redutora da literatura não se manifesta apenas nas salas de aula ou nos cursos universitários; ela também está representada de forma abundante entre os jornalistas que resenham livros, e mesmo entre os próprios escritores. Devemos nos espantar? Todos esses críticos passaram pela escola, muitos deles também pelas faculdades de Letras, onde aprenderam que a literatura fala apenas de si mesma e que a única maneira de honrá-la é valorizar o jogo de seus elementos constitutivos. (TODOROV, 2009, p. 41-42).

Desta forma, consideramos o processo de leitura, especificamente a literária, na mesma perspectiva que Proust (2011) trata em seu livro *Sobre a Leitura*. Segundo o autor, o que fica da leitura é muito mais a imagem das experiências durante o ato de ler do que o conteúdo propriamente dito. Um lugar, um objeto, uma pessoa, qualquer sinal que não precisa está apenas no texto para tornar aquele momento uma lembrança feliz, pois “*o que as leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias que as fizemos*” (PROUST, 2011, p. 27).

No livro: *Como falar dos livros que não lemos?* Pierre Bayard (2007) faz uma análise crítica sobre o ato de leitura. O autor chama atenção para a concepção de cultura e inteligência que se tem em torno do que é ser um bom leitor, a qual geralmente se refere aos que se especializam em determinadas leituras.

No entanto, um bom leitor, que tem cultura, é aquele capaz de encontrar-se através da leitura. A leitura é apenas uma passagem, pois o que fica dela são as margens, aquilo que trazemos em seu processo ou que aplicamos em nossa vida, chamado pelo autor de leitor com visão de conjunto. Muitas vezes “perdemos” uma vida inteira com determinada leitura ou modo de ler, decodificamos e apreendemos tudo sobre a obra e o autor, mas nada conseguimos entender sobre ela (obra) em nossa vida. O que acontece? Nós que não sentimos ou talvez a leitura não seja capaz de nos fazer sentir? Qual o momento de encontro entre a leitura e nós?

Apostamos no encontro, mas não sabemos os caminhos dos ponteiros deste relógio.

Nessa perspectiva, defendemos que numa leitura disponibilizada, além das imagens que ficam para nós, nossa preocupação a respeito do seu enredo deve se debruçar sobre o que dali vai ser retirado. Ou seja, que tipo de análise faremos sobre nós a partir de nossas leituras, pois muito mais importante que se especializar nos conteúdos que lemos, é o que fazemos com o que lemos.

Diante disso, um processo de ensino e aprendizagem programado, por exemplo, não dá conta de narrativas literárias que versam sobre temáticas como traição, amor, ódio, morte, loucura, entre outros. Uma vez que, geralmente os textos literários não lançam fronteiras para seus roteiros, é possível matar e morrer, o amor em qualquer via é permitido, o bandido pode ser o protagonista, os bons podem ter um final trágico, roubar pode ser uma boa ação, destruir ou construir o mundo em segundos pode ser uma questão de literatura. Nessa perspectiva as letras e seus sentidos não têm limites.

Então, reforçamos que experiência não é algo ensinável. Dado que, o processo de leitura depende de fatores externos e internos, próprios às condições desta leitura. A forma como fazemos nossas leituras, seja dos textos verbais ou dos textos da vida, está vinculada a possibilidade que dispomos em nossa vida de parar para pensar sobre algo, sentir o enredo para além do ficcional e saborear a vida a partir de personagens. Isso é um processo longo, se ousássemos dizer que o pedagógico poderia, com muitas dificuldades, trabalhar o ensino dos códigos ou permite-lhe o aceso, mas a leitura não é uma questão pedagógica.

Poderíamos ser questionados em relação ao destaque que atribuímos ao literário, na medida em que retomamos alguns aspectos estruturais do texto como relevantes e atribuímos centralidade às imagens do leitor. Porém, em nosso estudo, nem a literatura se esgota em si mesma, nem o texto ou o autor é responsável pela experiência, muito menos de quem tenta controlar a leitura no sentido da experiência. É neste sentido que falamos sobre a falta de controle sobre os ponteiros deste relógio. Este encontro não tem hora marcada.

No entanto, destacamos que alguns aspectos não são abandonados no debate, a própria estrutura do literário é um elemento que amplia os espaços da imaginação. Porém, nada disso ganha “vida” se aquele (a) que faz a leitura não a acolhe para sua vida. Isso porque a imagem da leitura pode ser muito mais o espaço físico onde ela foi realizada do que propriamente o conteúdo. Ou seja, uma escrivaninha, uma cama, uma cadeira ou uma praça. Embora, saibamos que há sensações de leituras tão intensas que nos remetem ao lugar narrado, tendo em vista que a sensação no momento foi real. No geral, muitas vezes o conteúdo é esquecido, mas não o lugar que nos fez sentir ou a imagem do espaço onde a leitura foi realizada.

O que tudo isso tem a ver com a negação do pedagógico? É que as experiências perderam lugar dentro de nossa sociedade, cada vez mais rasa na sua relação com o mundo. Assim as relações pedagógicas, na maioria das vezes, têm mostrado a reprodução dessa efemeridade.

Além disso, o espaço do literário, como foi afirmado, não é o espaço que fixa uma moralidade, estrutura ou controla o conteúdo. As fichas de perguntas anexadas ao texto literário não dão conta das questões da vida. Para essas as respostas são inúmeras, depende de cada lugar do indivíduo no mundo e não estão escondidas nos textos que ele lê ao longo de sua vida. As fichas com as questões sobre a vida não estão enumeradas, não apresentam índice e não estão anexadas em nenhuma página de nossas experiências.

Enquanto no cenário pedagógico prevalecer a mentalidade de condução do outro, ao mesmo tempo que ganha forças a perspectiva salvacionista, estaremos muito longe de qualquer projeto que queira, através das letras, “salvar” vidas. Pois, mesmo em outro cenário, duvidamos sobre essa possibilidade. Na ausência de um projeto pedagógico que satisfaça os leitores mais ansiosos, calçamos Aquiles com sapatos de ferros, acreditamos que qualquer tentativa de expor seu calcanhar nos deixará vulneráveis e mutilará nossa ideia de experiência.

4.2 O sentido da leitura no século XXI

A leitura deu-me uma desculpa para a privacidade, ou talvez tenha dado um sentido à privacidade que me foi imposta, uma vez que durante a infância, depois que voltamos para a Argentina, em 1955, vivi separado do resto da família, cuidado por uma babá numa seção separada da casa. Então, meu lugar favorito de leitura era o chão do meu quarto, deitado de barriga para baixo, pés enganchados sob uma cadeira. Depois, tarde da noite, minha cama tornou-se o lugar mais seguro e resguardado para ler naquela região nebulosa entre a vigília e o sono. Não me lembro de jamais ter me sentido sozinho. Na verdade, nas raras ocasiões em que encontrava outras crianças, achava suas brincadeiras e conversas menos interessantes do que as aventuras e diálogos que lia em meus livros (Alberto Manguel, 1997, p. 8).

Este é um trecho do texto *A última página*, do livro: *Uma história de leitura* de Alberto Manguel. Nesta parte do livro o autor conta seu amor pela leitura e como foi sua experiência com ela, da infância até a vida adulta. Durante o livro vai desenvolvendo reflexões em torno dos mecanismos que atuam durante o processo de leitura, tomando como base alguns estudos, tanto da história quanto da área da saúde.

Primordialmente o que tomamos da narrativa de Manguel é o destaque que o autor coloca para as imagens de leitura que ele construiu da infância até a idade adulta. Cenários que se apresentam muito mais pelas cenas que constrói na cabeça do leitor do que propriamente o conteúdo lido.

Mas, o referido autor destaca que no ato de ler participam diversos esquemas, tão complexos quanto o pensamento, em que não se conhece ao certo qual caminho de acesso

para tais estruturas, porém se sabe que os códigos ganham sentido a partir do leitor. Interessa ao autor o ato de ler e quais processos são construídos durante a leitura. Interessam seus passos de leitura descritos. Imagens, cenários, lugares, cama, cadeira, quarto, tipo de iluminação, pessoas que o “abandonam” e dão sua liberdade para se entrelaçarem com os livros.

As paisagens de leitura, nas quais Manguel descreve sua relação com ela, fazem parte de um contexto que hoje se configura de maneira distinta. A quem interessa os livros? As letras se amontoam em que pensamentos? Quais sentidos ecoam numa geração em que a leitura não pode mais ser a que que salva, numa época na qual descobrimos que o esclarecimento não pode tornar alguém mais solidário e sensível com o mundo.

As sombras dos passados deixaram outro tipo de solidão. Não mais a solidão entre os livros que significava encontro consigo e com os outros, mas um vazio e uma descrença que nada pode a leitura diante de um mundo que nos escapa.

Se com as explicações divinas dos antigos, as certezas dos modernos e as dúvidas dos contemporâneos o literário nunca conseguiu um lugar privilegiado, hoje, numa sociedade cada vez mais imediata e efêmera, o papel dos livros, das narrativas e das ficções encontram-se em tempos de desaparecimento. Não há mais tempo para a lentidão, para o gosto, para o acaso e para o encontro. Então, qual o sentido da leitura num século sem “ídolos”?

Certamente temos algumas possibilidades de construir tais reflexões. De um lado, podemos imediatamente afirmar que não há lugar para o literário numa sociedade que construiu cenários partidos e sem esperanças. Do outro, podemos afirmar que é justamente no caótico, destruído, destituído, que a leitura literária ganha razão de ser.

Nesta linha de pensamento fomos escutar algumas vozes, algumas narrativas sobre experiências que ocorrem em contextos sem definição. Assim, não encontramos razões que deslegitimem esse tipo de leitor que estamos “caracterizando”.

Isso significa que, embora as situações possam trabalhar para que o lugar da literatura seja menor, que as experiências e as narrativas humanas não encontrem lugar entre as pessoas, ele não será mais o que era antes. Pois, diante de algo que nos passou (aqui nos referimos à leitura literária) não tem tempo e nem cenário demarcado.

Portanto, se negamos ao pedagógico a programação e formalização das leituras literárias, é justamente por causa de sua atemporalidade, porquanto não há lugar determinado para as experiências. Desta forma, nenhuma paisagem poderá eliminá-la completamente, nem mesmo as piores e mais descrentes.

Sloterdijk (2000), em *“Regras para o parque humano, uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo”*, analisa o papel da escrita em dar continuidade à tradição, nos termos mais próximos ao autor *“a tradição só foi possível devido as longas mensagens entre amigos desconhecidos”*(SLOTERDIJK, 2000). Segundo ele, cartas e livros são mensagens que se escrevem para amigos que não se conhecem.

Por isso, o autor considera que foi através da escrita que se pôde estabelecer uma comunicação entre os povos de diferentes gerações. É neste sentido que ele cita o contexto greco-romano como exemplo da escrita, enquanto função extraordinária no envio e recepção de textos filosóficos.

Sem a inscrição da filosofia grega em rolos escritos transportáveis, as mensagens de longa distância a que chamamos tradição jamais poderiam ter sido remetidas; mas sem os leitores gregos que se puseram à disposição dos romanos como ajudantes para a decifração de cartas da Grécia, mesmo esses romanos não teriam sido capazes de estabelecer amizade com os remetentes daqueles escritos. (SLOTERDIJK, 2000, p. 8).

Ao analisar o humanismo de Heidegger, Sloterdijk (2000) problematiza a formação humana. Com base no paradigma humanista, destaca que o humanismo fracassou em todas suas tentativas de auto domesticação, e que foi justamente a força da linguagem e das grandes correntes teóricas humanistas que justificaram a tomada de poder de uns seres humanos sobre outros, produzindo catástrofes.

Assim, o autor mencionado questiona o sentido do cuidado e da formação do ser humano, enquanto temáticas sob a tutela das meras teorias. Neste cenário, afirma que a história da modernidade foi marcada pela distância entre os letrados e iletrados, e o modelo formativo responsável pela elevação do espírito humano foi endossado na figura do sábio, ou seja, modelo que estabelecia o cuidado do homem pelo homem.

Para Sloterdijk (2000), Platão foi um dos pensadores que marcou profundamente a história da humanidade com a figura do sábio, retratado pelo autor como o responsável pelas regras do parque humano. Conclui Sloterdijk (2000) que em todo o amontoado de seres humanos existirá um grande parque humano conduzido por sábios.

Neste ínterim, a principal tese do autor repousa sobre o sentido da linguagem escrita na contemporaneidade, afirma que perdemos a capacidade de estabelecer amizade através dos escritos, as cartas e os livros já não interessam mais como resposta ou entendimento das questões humanas. Assim, o que restou no lugar dos sábios são seus escritos que, embora continuem dispostos a serem lidos, resta saber o sentido que nos leva a lê-los.

Diante disso, o processo que decidimos nos debruçar não se propõe a montar nenhuma regra ou verdade. Para nosso caótico parque humano, estamos na mesma linha tênue que Sloterdijk quando buscamos o que ainda resta numa sociedade de consumo. Aonde poucos se interessam em fazer amizades através dos escritos, em que na educação as “velhas” respostas já perderam muito seu sentido de ser, e a sensação de pertencimento ao mundo das teorias pedagógicas luta pela sobrevivência.

Sendo assim, não acreditamos na possibilidade de formar, através da literatura, algum “diálogo amigo” com o campo pedagógico (nesta tradição que a pedagogia se lança na literatura). Num mundo em que perdemos a capacidade de dialogar com os amigos através de cartas, onde formas e certezas se quebraram neste caótico parque humano, o que ainda nos resta ver?

Conversar com amigos através das cartas e dos livros, será que perdemos essa capacidade? Embora o contexto seja outro, estas conversas não são as vozes perpassadas pelo mesmo tom da época em que Foucault, saudosista, (período em que Blanchot e Barthes desenvolviam um trabalho de críticos de leitura) reclamava a falta da década de cinquenta. Nesse momento, o cenário de leitura era de busca de si através dos livros, as pessoas se dedicavam à leitura para encontrar a si (Eribon, 1996).

Nosso século, diferentemente desse contexto descrito por Foucault, não tem apenas nos livros os dispositivos da escrita do literário. Contamos com uma rede muito mais ampla de acesso aos conteúdos que outrora só foi possível pelos livros. Hoje, a internet além de disponibilizar informações sobre o mundo, ainda oferece o ambiente virtual como possibilidade de leitura que tenta substituir o livro impresso.

Substituir o livro? Outras formas de leitura? Sim, outras formas de leitura, mas não exatamente substituir os livros. O que nos leva a um livro não é apenas a oportunidade de uma leitura. Há algo de “secreto” que nos coloca numa relação de amor e ódio com os livros. Entre abandoná-los ou nos aprisionarmos a eles, existe aquilo que surge em nós, o encontro entre a leitura e nós. Desta forma, o sentido, que mora e abre caminho para a experiência, não pode ser exterminado por nenhuma revolução tecnológica ou desesperança.

O que nos remete aos séculos anteriores e ao XXI, é que nossa perspectiva literária não está numa ordem temporal. Assim, o sentido da leitura neste século não se alinha à ordem revolucionária do ponto de vista da quantidade. Não há projetos de convencimento para grandes plateias. Nosso parque anda esvaziado.

Destarte, nossas experiências caminham em passos lentos. Estamos atentos para as possibilidades de escuta das experiências, tomando-as como partilhas com outras experiências, do passado e do presente. Não tomamos a leitura literária para afirmar que ela libertará as pessoas da máscara do clown Augusto (personagem de palhaço coadjuvante), pois não partimos da visão que são bobas, ingênuas e manipuladas.

4.3 A literatura: um lugar aonde se pode viver uma vida nova?

Um dia sentada sobre a pedra da vida, encontrei rastros de verdades enroladas com as mentiras ficcionais. Abri o embrulho de existência perturbada, tinha dentro poesia misturada com indignação. A ponta da caneta me tomou, as letras escorreram pelos dedos, as ideias atravessaram minhas orelhas, percebi que tinham nas palavras, gestos, revolta e pingos de sorriso (Rafaela Celestino).

A partir dessa metáfora começamos o debate neste tópico sobre a “invasão” do literário em nossa vida. Adentramos espiando em quais estradas a literatura pode andar durante nossa existência. Pois, este misto de realidade e ficção, que conduz muitos momentos de nossas vidas, não pode ser tratado como elementos distintos, há muita ficção na trajetória humana e há muita realidade na ficção.

É nesse fio condutor que colocamos a literatura entre aquela que confunde a vida com a obra de arte, não apenas isto, ela é aquela que encoraja a vida que não existe ou que nunca pôde existir. Por isso, há possibilidades dela trazer para nossa interioridade personagens que, por algum motivo, estiveram acorrentados em nossas almas.

Assim, uma vida surgida a partir do poético não é simplesmente uma invenção imaginária da recepção do leitor na relação com o texto e o autor, mas possibilidade de novo pensamento sobre a própria realidade. A mudança de postura diante do mundo ou a possibilidade de rever seus conceitos já tão bem acomodados é corolário dessa relação.

No entanto, sabemos da trajetória histórica de otimismo em torno da literatura, que outrora ocupou o lugar daquela que representava a erudição ou a saída humana para ser mais. Nesse ínterim, foi utilizada como programa sistemático de formação, se institucionalizou e ocupou cadeiras privilegiadas, porém nunca ocupou um lugar de excelência nas reflexões científicas ou esteve no centro do debate pedagógico, embora essa também não seja nossa pretensão.

Indo por essa via, destacamos tais passagens para dizer que a literatura em nossas reflexões ganha recorte específico, com condições peculiares, não parte de um programa que visa demarcar uma crença totalizante.

Diante disso, destacamos que há um recente enfoque diferenciado para a literatura, é sobre estes olhares que colhemos algumas noções. Sobre a literatura um significativo número de produções científicas vem mostrando grande diligência, por parte dos estudiosos da educação, os quais visam certo estreitamento entre a ela e a educação. Autores como Brayner⁴ (2005), Compagnon (2009), Iser (2000), Jauss (2000), Lima (2000) e Stierle (2000) investigam na literatura instrumentos de reflexão que contribuam na formação da subjetividade.

De maneira geral, os referidos autores comungam da ideia que há na literatura uma dimensão formativa. Embora, tais autores estejam se referindo a interação entre leitura, texto literário e leitor, nosso trabalho não se foca apenas no literário do texto, tendo em vista que ampliamos sua potencialidade poética e estética para outras manifestações poéticas da vida.

Quando falamos a palavra “literatura”, vem ao pensamento leituras de contos, fábulas e romances. Ao adentrar na área, nos deparamos com uma vasta polissemia em torno do termo, pois “*na acepção lata, literatura é tudo aquilo que aparece fixado por meio de letras – obras científicas, reportagens, notícias, textos de propagandas, livros didáticos, receitas de cozinha, etc.*” (CÂNDIDO, 1968, p. 9).

Aqui, ficaremos com a concepção de literatura que defende como elementos que a constitui não apenas um conjunto de caracteres linguísticos implícitos e explícitos no texto. Mas, sim, aquela que também defende uma discussão literária sob o prisma da recepção, especificamente aquela que se liga ao texto ficcional, que por sua vez liga-se à realidade humana, desde material até o imaterial.

Isso significa que o sentido do literário também depende da implicação que a experiência vai acusar na vida de quem com ela tem contato. Pois, “[...] uma tragédia de

⁴ Desenvolve o projeto de pesquisa intitulado “*A literatura na formação do educador: projeto de pesquisa e intervenção*”, o qual visa à produção de um material a partir da literatura nacional e estrangeira que possa contribuir para que o indivíduo tenha uma melhor compreensão dos problemas da vida cotidiana. Além disso, visa à criação de uma disciplina experimental no curso de Pedagogia da UFPE, provisoriamente denominada “Literatura e formação do educador”.

Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos” (COMPAGNON, 2009, p. 26).

Dentro deste universo da leitura, elencamos a experiência com o literário porque ao contrário da maioria dos textos científicos, oferecidos durante nossa formação, não se comprometem com uma única verdade e nem direcionam a experiência desta leitura para um único caminho.

O que faz com que uma obra seja literária e não outra coisa? Certamente, há aspectos no seu texto característicos de uma linguagem que “apela” para o imaginário e a ficção. Mas, aquilo que torna uma obra tal como ela se constitui é sua capacidade de atravessar a interioridade humana independente do tempo. Por exemplo, os dilemas que envolvem a suposta traição de Capitu são inquietações discutidas como problemáticas do presente.

Neste processo, o literário, quando lido sem uma finalidade didática prévia, pode contribuir para que o indivíduo “tope” com diferentes formas de ver o mundo, diversas realidades que ultrapassam nossa limitada forma de interpretar o mundo.

Como afirma Larrosa (2010, p. 126):

A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que todos nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (LARROSA, 2010, p. 126)

Isso não significa que o acesso à literatura por si altere a forma de “olhar” o mundo. Nesse prisma, comungamos com Larrosa (2010) quando diz que a questão não está centrada na dimensão autossuficiente da literatura, o que resultaria numa simples literatura, reduzindo seu potencial formativo.

Por outro lado, quando o literário é visto apenas do ponto de vista pedagógico e quando recorremos a ele para buscar uma moral preconcebida, limitamos sua capacidade de intervenção, já que a verdade encontrada pelo leitor foi previamente elaborada. Configura-se nestas concepções sobre o literário, tentativas de controle dos mistérios que cada ser carrega dentro de si.

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. (LARROSA, 2010, p. 126).

Para Larrosa (2010), o pedagógico de um texto literário está naquilo que não foi dito na dimensão oculta e misteriosa nessa relação. Na experiência com a leitura, o indivíduo debruça-se sobre o “mundo”, toma as verdades dos personagens a partir de sua visão de mundo, o que pode ou não confrontar valores já existentes.

A experiência feita e refeita através do ato de ler e escrever proporciona mergulhar sobre si e se perceber. Além disso, abre outros caminhos desconhecidos, os quais exigem dos seres humanos uma busca incessante na descoberta interior, (LARROSA, 2010) pois no “*exercício de reflexão e experiência escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo*” (COMPAGNON, 2009, p. 26).

Na leitura ocorre o mesmo cruzamento que acontece na escrita quando aspectos da vida dos personagens se encontram com a vida do leitor. Como dito, a dimensão da narrativa encontrada na literatura não é de toda uma negação do mundo real. E quando há algum tipo de negação essa ocorre sempre para reafirmar outro mundo possível, mesmo que seja imaginário. Daí ficção e realidade são elementos que se constituem tanto na vida quando na literatura.

Sobre esta reflexão segue um pensamento que se refere à escrita:

Uma escrita memorialista que, se esquivando da autobiografia pura, da indiscrição confessional e do memorialismo clássico, encontra alicerce ao narrar as *memórias de um outro*, ao dramatizar no papel vidas imaginárias, cujas cores e vibrações são tão intensas quanto as da vida real (SANTIAGO, 2006, p. 47).

Na história da humanidade vez ou outra a literatura é “acusada” de participar de algum processo importante de construção e percepção do mundo por autores que levaram sua vida impactada pela sociedade e fizeram de sua trajetória uma luta política. Por isso, não é de hoje que aparecem declarações da literatura enquanto aquela que ajudou a suportar a vida e o mundo.

Susan Sontag é uma dessas autoras que fez dos seus textos luta política e atribuiu à literatura o espaço de liberdade humana. No seu discurso de entrega do prêmio Firdenspreis⁵ a autora traça a literatura como importante, necessária e profética, pois “*a literatura pode treinar, exercitar, a nossa capacidade de chorar por aqueles que não são nós, nem nossos*” (SONTAG, 2008, p. 215).

⁵ Prêmio dado pela câmara alemã aos escritores, pensadores e figuras públicas.

Uma das tarefas da literatura é confrontar crenças dominantes e criar afirmações diferentes delas. A literatura se apresenta com receptividade humana tanto em relação ao que está vivo quanto ao que está moribundo. Logo, à medida que as culturas vão se relacionando e se desenvolvendo, o papel da literatura é fundamental no resgate do passado e do presente, sempre com uma veia crítica. Ao menos é o que afirma em relação à literatura em sua trajetória de vida (SONTAG, 2008).

No trecho abaixo Sontag faz uma declaração sobre sua relação com a literatura:

Ter acesso à literatura, à literatura do mundo, era escapar da prisão da futilidade nacional, da vulgaridade, do provincianismo compulsório, do ensino vazio, dos destinos imperfeitos e da má sorte. A literatura era o passaporte para entrar numa vida mais ampla; ou seja, a região da liberdade. Literatura era liberdade. Sobretudo numa época em que os valores da leitura e da introspecção são tão tenazmente contestados, a literatura é liberdade (SONTAG, 2008, p. 219).

Além de tudo, dentro dessa gama de interpretações, seu caráter fictício e imaginário, embora não sejam os únicos, são seus principais elementos constitutivos. Neste prisma, voltamos para a análise da literatura buscando identificar “indícios” que dialoguem com a perspectiva traçada por cada pessoa. Pois é sempre “solitário” o caminho que cada ser humano traça, bem como tem caráter predominantemente subjetivo o sentido que se atribui a tal experiência.

Desta feita, consideramos, de início, que este universo ficcional oferece ao indivíduo experimentar momentos de si e do outro. Por exemplo, uma pessoa que tem valores mais convencionais poderá ficar perplexa diante de uma narrativa poética que trata a traição como algo permitido ou esta mesma pessoa pode se permitir a sensação do adultério durante a leitura, tendo em vista que ela concebe impossível este ato em sua realidade.

Diante do exposto, insistiremos na retórica de que o processo não pode ser condicionado por uma determinada interpretação da realidade. Neste caso, inibiria a pessoa durante a leitura a se identificar com algo que ela jamais assumiria publicamente na sua vida.

O literário pode, ou não, estabelecer um elo de reflexão interior a partir da realidade do outro. Daí:

[...] há vezes que um livro, ou um filme, ou uma música, nos faz olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo; ou nos faz pensar em alguém e, de repente,

sentimos mais nitidamente sua presença; ou simplesmente faz nos determos um momento e nos sentirmos, a nós mesmos, de uma forma particularmente intensa. (LARROSA, 2010, p. 49).

Porém, este processo de confronto interior, capaz de provocar conexões com o passado, sensações e lembranças de lugares e pessoas não é intrínseco à literatura. Dado que, apesar de ser um espaço que oferece um mergulho na fantasia e em realidades diferentes, conta com certa disponibilidade do leitor (em sentido amplo). Ou seja, é preciso que exista uma combinação entre a dimensão literária que convida e o leitor que de algum modo recepciona.

É nesta linha de raciocínio que nos debruçamos sob o prisma da estética da recepção. A recepção, aqui, se refere às atividades que o receptor (leitor) realiza durante o ato de leitura de um texto. Vai desde o aspecto linguístico até outras formas de agir, tais como desprezá-lo, emocionar-se, indicar para alguém ou até mesmo fechá-lo e nunca mais abrir (Stierle, 2000). Uma recepção que é mediada e de antemão orientada, reduz o campo da recepção limitando a imaginação, a fantasia e vivências de mundos possíveis.

O conto. Um general na biblioteca, de Ítalo Calvino, narra a história do General Fedina e sua tropa que foram enviados à biblioteca com a missão de catalogar os livros que poderiam ser lidos ou não. Após dias “aprisionados” naquelas leituras, eles fazem um relatório para as autoridades responsáveis pela missão questionando a lógica de poder e as relações de opressão até então vigentes. Ou seja, indagaram as próprias narrativas responsáveis pelas verdades que aprenderam até então.

Tomamos o referido conto para expor o debate sobre o que a leitura pode fazer nas formas de conceber o mundo. Além de colocar em destaque qual a verdade primeira, tendo em vista que Crispino (o velho que ficou na biblioteca para ajudar a tropa a localizar os livros) ao perceber cada inquietação, raiva ou dúvida de algum dos leitores ali presentes, buscava uma leitura que explicava um fato anterior sempre que ocorria determinada manifestação.

O “perigo” de uma leitura na vida de alguém, talvez não tenha esse sentido de ser uma ameaça a uma forma de estrutura social, pelo menos não diretamente. Mas, o que nos chama atenção é o potencial que pode apresentar ao alterar uma linha de pensamento. Pensar por vias que percorrem caminhos ainda não pisados, pode ser perigoso para as ideias que não querem abandonar sua zona de conforto. Vejamos penas um trecho do referido conto:

A ordem chegou à biblioteca quando o espírito de Fedina e de seus homens se batia entre sentimentos opostos: por um lado, estavam descobrindo a todo instante novas curiosidades a serem satisfeitas, estavam tomando gosto por aquelas leituras e aqueles estudos como nunca antes teriam imaginado; por outro, não viam a hora de voltar para junto das pessoas, de retomar contato com a vida, que agora lhes parecia muito mais complexa, quase renovada aos olhos deles; e, além disso, a aproximação do dia em que deveriam deixar a biblioteca enchia-os de apreensão, pois teriam de prestar contas de sua missão, e, com todas as ideias que andavam brotando em suas cabeças, não sabiam mais sair dessa enrascada (CALVINO, 2012, p. 78).

Compagnon (2009), em seu livro *Literatura para quê?*, Começa sua exposição questionando a importância, utilidade, lugar no espaço público e valores que a literatura pode nos oferecer neste século XXI. Indaga o autor se “*há realmente coisas que só a literatura pode nos oferecer? A literatura é indispensável, ou ela é substituível?*” (COMPAGNON, 2009, p. 20).

A partir das palavras de Compagnon (2009) e considerando a relevância da literatura na formação e sua disponibilidade em refazer mundos possíveis, perguntamos: Por que o literário não participa do pedagógico? Como repensar a dimensão literária proporcionando uma nova vida? O que “pensam” sobre o literário os leitores que têm com a literatura um canal mais estreito de relação?

Não recorremos a tais reflexões para jogar textualmente e nem antecipar conclusões sobre o tema, e sim, mostrar que por dentro de nossos questionamentos insere-se uma complexa relação entre literatura e educação. Se de um lado, autores do campo literário negam qualquer dimensão pedagógica na sua área, por considerar que o didatismo do texto literário retira a riqueza da obra, especificamente quando se trata do texto ficcional. Por outro, o campo pedagógico quando recorre à literatura faz isso, na maioria das vezes, numa perspectiva prática.

Sobre tal afirmativa Larrosa (2010, p. 117) destaca que:

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado à outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também, uma gramática ideológica.

Nossa percepção perpassa um pouco pela ideia de Foucault (2016) sobre a literatura como aquela que se encontra entre a linguagem e a obra. Linguagem porque comunica e tem uma função, mas não como especificidade de signos exclusivos da literatura, e obra

porque há algo que é transgressor, do cunho da negação e da morte que caracteriza como obra literária.

A literatura é tão antiga quanto à linguagem (caracterizada como fala), pronunciada que serve para que nos compreendamos. Assim, a literatura é por onde passa toda a relação entre obra e linguagem. Porém, ela não se configura como forma geral de toda obra de linguagem, nem toda linguagem é literatura, assim como nem toda a obra é literatura, por isso, literatura não é uma questão de transformar a linguagem em obra.

Desta forma, a literatura não passa apenas pelas palavras, não é simplesmente um texto feito de palavras que perpassam por outras palavras que são suficientemente estruturadas a ponto de passar algo de inefável. Pois a “*literatura em si mesma é uma distância aberta no interior da linguagem*” (FOUCAULT, 2016, p. 82).

A literatura é dita numa linguagem que é ausência, por isso o literário de uma obra está no momento prévio da escrita, antes de romper a brancura da superfície lisa. Pois, toda a palavra é arrombamento a partir do momento que é escrita, já que não existe nenhuma palavra que por essência pertença à literatura.

Isso nos permite dizer que uma parte da literatura, também, é construída pelo leitor. Nada pertence unicamente ao terreno do literário, assim a vida dos personagens e seus traços na vida das pessoas, colocam a literatura na condição de proporcionar experimentar outras formas de vida, ainda que seja ficcionalmente.

Neste sentido, podemos experimentar formas de vida. Talvez de maneira exagerada afirmássemos que podemos conquistar uma vida nova. Por um lado, temos a possibilidade do confronto ou identificação com os valores e atitudes que carregam os personagens. Por outro, vemos uma mudança de percurso, uma palavra nova, uma atitude diferente depois de uma experiência com o literário.

Por fim, não estamos livres dos enganos e dos desencantos, se há uma coisa que a relação com o literário nos deixa é que existem várias portas para serem abertas quando o assunto é literatura e educação. Assim, algumas serão abertas, outras serão trancadas, impedido nossa entrada, algumas não passarão de miragens que construímos a partir do que ouvimos. Corremos os riscos de ficar presos nas frestas das portas e buracos das fechaduras.

4.4 Texto, autor e leitor: o encontro como experiência

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas

verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo (LARROSA & KOHAN, 2000, página).

Aqui tomamos emprestada a referência de Larrosa & Kohan não apenas no sentido da escritura como liberdade, pois não se referem ao ato de educar. Mas, sim, no sentido que a escrita além de permitir a quem escreve libertar-se de suas verdades, poder colocar em palavras aquilo que sou, faço e gostaria de ser, com a leitura não é diferente.

Se há um debate muito antigo em relação ao literário é o que versa sobre a estrutura textual, seja ela verbal ou não verbal. A investigação sobre as estruturas que são lançadas durante a leitura e sua relação com o leitor e o autor, vem desencadeando muitas especulações sobre a função da leitura para a sociedade e para a vida humana.

Antônio Cândido (2006), em *Literatura e Sociedade*, faz uma breve trajetória sobre o lugar que a literatura ocupou em sua relação com o social. Por isso, muitas vezes lhe foi atribuído o papel de descrever, reivindicar ou expressar a sociedade.

Nesse dilema, a estrutura textual e social, que ora foi externa ao texto, ora foi interna, tornou-se a problemática literária sobre o texto e quem o ler. Ou seja, se analisava em que medida o texto expressava determinada característica e a época em que foi escrito, visando saber quais grupos ele representou, características sociais de determinada época ou modos de vida.

Dizer que ela exprime a sociedade constitui hoje verdadeiro truísmo; mas houve tempo em que foi novidade e representou algo historicamente considerável. No que toca mais particularmente à literatura, isto se esboçou no século XVIII, quando filósofos como Vico sentiram a sua correlação com as civilizações, Voltaire, com as instituições, Herder, com os povos. Talvez tenha sido Madame de Staél, na França, quem primeiro formulou e esboçou sistematicamente a verdade que a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre. Durante o século XIX não se foi muito além desta verificação de ordem geral, adequada mais aos panoramas do que aos casos concretos, mesmo quando Taine introduziu o conceito mais flexível e rico de momento, para completar o meio e a raça dos tratadistas anteriores. Na prática, chegou-se à posição criticamente pouco fecunda de avaliar em que medida certa forma de arte ou certa obra correspondem à realidade (CÂNDIDO, 2006, p. 29).

Se a predominância desse tipo de abordagem se perdeu, ainda há rastros que veem na produção e leitura literária um “instrumento” para identificar formas de vida e pensamento de seus autores, a qual escola literária pertenceu e a justificativa do seu estilo de escrita, não que esse tipo de condução não possa ser permitido.

Sabemos que a ousadia de alguns autores ao modificarem o estilo e a forma de compor uma obra foi fundamental para que hoje, por exemplo, possamos falar numa literatura mais liberta de seus monopolizadores.

No entanto, esse tipo de tradição ainda é muito forte quando vemos presente no debate o recorte sobre o literário com o objetivo de identificar as obras e suas estruturas. Ainda que seja considerado o papel do leitor nessa relação, não são raros estudos que defendem que a literatura tem muito mais poder decisório sobre o processo do que os dispositivos trazidos por quem ler.

O professor Jorge Alexandre Barbosa da Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, considera em seus estudos a via de recepção do leitor, mas afirma que Literatura nunca apenas é Literatura. Sendo assim, defende a hipótese que toda obra traz em si referências de contextos anteriores, ou seja, marcas de estilo de outros autores. Desta forma, defende que os aspectos linguísticos são uma précondição de leitura.

Para o referido docente, tal fenômeno é o que justifica que os clássicos sejam considerados com tal, daí não é muito raro que as pessoas não neguem que já realizaram determinadas leituras, ou elas dizem que já leram ou que estão relendo, mesmo que nunca tenham lido. O sentido de revisita a uma leitura é o de que podemos identificar o elemento clássico de cada obra, o estudioso chama a esse processo leitura de intervalo, aonde toda a tradição é levada ou rompida através das obras que prosseguem ao clássico.

O que isso tem a ver com o nosso debate? São justamente essas formas de conceber o papel da literatura para a sociedade que implicam nas formas de contato que estabelecemos com ela em nossas abordagens. Não estamos falando das formas de condução de leitura, mas no trato, pois no caso do professor citado, há uma defesa do trabalho da literatura nas escolas, em que a função dela seria justamente ensinar tais características.

Vale salientar que não estamos negando as condições primeiras para a realização da leitura, pois saber decifrar os códigos é requisito indispensável, mas nestas vertentes são elencados outros tipos de elementos, ou seja, aquelas estruturas que quase sempre reproduzem práticas escolares manipuladoras. Discordando do professor Jorge Alexandre, não acreditamos que uma leitura livre e sem interferências possa cair num *Laissez-faire* como ele mesmo afirma.

Diante disso, em nossas reflexões não podemos compartilhar a ideia de que a literatura não é apenas literatura porque tem a função de carregar uma tradição, ou exige

um certo conhecimento linguístico no sentido da obra e do autor e muito menos que são os outros quem definirão quais processos de leituras devemos passar.

A leitura literária exige vida, não nega estrutura, não nega condições mínimas de sua execução, mas o princípio da liberdade é condição fundamental para que as pessoas façam de seu caminho uma descoberta, um desencontro, uma negação ou reconciliação com o mundo. No entanto por mais instrumentos que queiramos fornecer estamos muito aquém desse controle.

Assim, afirmamos que aquele que se envolve numa trama literária com um texto, não terá ali as verdades do autor. Visto que, esse nem é mais responsável é pelo que escreve, pois nesse movimento de liberdade de verdades de quem escreve, quem lê também poderá exercer a liberdade daquilo que é.

Por isso, muitas vezes nossos heróis e bandidos conseguem nos tornar aquilo que nunca tivemos coragem de ser, nossas verdades nos impedem. E no ato de leitura, talvez o que menos importa são as verdades possíveis. Em *A Metamorfose* de Kafka o grande detalhe não é a possibilidade humana de se transformar ou não em um inseto (embora o leitor possa decidir sobre essa problemática) mas a possibilidade em torno da existência humana.

Desta forma, sentimos a necessidade de esboçar que há uma implicação no debate sobre a relação texto, leitor e autor, tendo em vista que estruturas textuais não são negadas em sua totalidade. Além disso, há uma dimensão do autor, mas não de condução, e sim numa perspectiva de “abandono”. O autor não tem poder e controle sobre sua obra, não cabe a ele decidir os níveis de interpretação, aliás, nem o controle sobre si durante a composição de sua obra o autor tem.

Para Iser (2000) a relação do jogo do texto com o contexto e o leitor está mediada por elementos textuais. Para o autor, a leitura de um texto ficcional, por mais que se aproxime da realidade e apresente uma repetição desta realidade, não é a realidade, é um *como se fosse*.

O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim, o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a iniciar o leitor e imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. (ISER, 2000, p. 207).

Para Iser (2000), a imaginação e a interpretação são responsáveis por levar o indivíduo a pensar o mundo do texto de várias maneiras, o que conseqüentemente altera

sua percepção sobre esse. Neste sentido, o texto começa a sofrer alterações, e sua forma depende, também, diretamente daquele que o ler.

No entanto, para Iser (2000) embora o texto ficcional automaticamente invoque a conversão do “olhar” do leitor, o mundo contido no texto pode imitar a realidade, mas ele não é a realidade. Portanto, qualquer visão do mundo textual é mundo encenado, mesmo que o leitor tente trazer isso para sua vida, tal postura, para o referido autor, não passará de uma tentativa de imitar a ficção, o que resulta numa ilusão.

Daí que surge a ideia do jogo textual de Iser (2000). Ao se expor à ficcionalidade, o leitor altera a percepção do texto, porém isso não tem consequências inerentes ao mundo real. Nesse jogo textual existe um espaço a ser preenchido, o qual só se realiza no mundo textual, especificamente no campo da interpretação. É isso que ajudará o leitor (a) saber quem é.

Como o espaço entre autor e leitor, o texto literário pode ser descrito em três níveis diversos: o estrutural, o funcional, interpretativo. Uma descrição estrutural visará mapear o espaço; a funcional procurará explicar sua meta e a interpretativa perguntar-se-á por que jogamos e por que precisamos jogar. Uma resposta à última questão só pode ser interpretativa, pois que o jogo, aparentemente, é fundado em nossa constituição antropológica e pode, com efeito, nos ajudar a captar o que somos. (ISER, 2000, p. 109-110).

O que vale destacar na percepção do autor é que o jogo do texto é formado por esquemas em que o leitor vai acomodar o mundo ficcional (ISER, 2000). Para ele, isso pode ocorrer de duas formas: a primeira quando o leitor acomoda, a partir de objetos do texto. Na segunda, são os objetos textuais que são moldados de acordo com as necessidades individuais. Neste segundo esquema,

O jogo, portanto, começa quando a assimilação desloca a acomodação no uso dos esquemas e quando o esquema se converte em uma projeção de maneira a incorporar o mundo em um livro e cartografá-lo de acordo com as condições humanas. (ISER, 2000, p. 111-112).

Apesar de considerar um espaço aberto onde o leitor pode, com seus limites, intervir nesse jogo textual de acordo com suas concepções acerca do mundo, sua conversão de “olhar” só pode acontecer em relação ao texto. Pois, este espaço ausente é preenchido na medida em que o indivíduo pode compreender o mundo textual a partir do ficcional, de outra forma, para Iser (2000) é impossível tal jogo.

No entanto, discordamos de alguns aspectos do autor anteriormente citado. Primeiro, nem toda atividade textual estabelecida com o texto parte apenas do texto. Segundo, nem sempre está conversão é feita pelo leitor, nem mesmo no campo da interpretação. Isso vai depender, também, da predisposição do leitor para a leitura, que muitas vezes tem relação muito mais com as condições externas do que propriamente uma decisão de quem lê.

Por fim, uma leitura de um texto ficcional ou não interfere de alguma maneira na vida real do leitor (a) ou vai alterar sua forma de pensar e agir sobre o mundo. A mimese não é a premissa predominante nessa relação, mesmo que esta alteração seja para negar a experiência com determinada leitura. Fato que jamais poderá eliminar sua passagem por tal leitura, pois o indivíduo não pode voltar o tempo e retirar esta experiência de sua vida.

Larrosa (2010) ao tratar da relação entre leitura e leitor de textos literários, coloca tal problemática na questão do ensinar e aprender. Para ele, o ensinar e o aprender através do texto literário significam a divulgação de experiências comuns dos leitores, que o autor nomeia de experiência da amizade.

Além deste aspecto, quando o leitor (a) estabelece um diálogo consigo mesmo, através de sua experiência com a leitura literária, passa por uma experiência de liberdade. Liberdade e amizade são elementos mediadores no ensinar e aprender através de textos literários. Noutras palavras,

O que se trata aqui é propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender. E, simultaneamente, estabelecer o que tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade, e com a experiência da amizade, com essa curiosa forma de comunhão com os outros que chamamos de amizade. (LARROSA, 2010, p. 139).

O referido autor parte do pressuposto de que há uma relação de disponibilidade e hospitalidade entre texto e leitor. Larrosa (2010) diz que o ato da leitura começa ao abrir o livro, após aberto convoca o leitor a fazer parte do mundo textual. O livro oferece hospitalidade ao leitor, este último, ao ser convocado, entra neste mundo de leitura, mostra estar disposto à leitura, acolhe o livro na medida em que espera e fica atento, é a *“hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir”*. (LARROSA, 2010, p. 139).

Em Larrosa (2010), o processo de leitura de um texto em sala de aula, onde o professor oferece o texto ou presenteia os discentes com o que se ama e espera que os ame da mesma forma, um sentimento recíproco. Neste caso, o livro não deve ser utilizado

com a finalidade de procurar respostas em tais leituras, pois a resposta que se deve buscar é a responsabilidade pela pergunta.

Por isso, a leitura não resolve a questão, mas a reabre, a re-põe e a reativa, na medida em que nos pede correspondência. E há modos de falar, modos de ministrar a lição, que impedem corresponder. Por exemplo: o modo de falar de quem já sabe de antemão o que diz o texto, dá por resolvida a questão. (LARROSA, 2010, p. 142).

Concordamos com Larrosa (2010) quando afirma que ler não é apropriar-se do dito do texto, mas pensar sobre o dito, sobre o que fazer com ele. Indo mais além, como este dito pode fazer pensar e alterar a condição humana no mundo. No entanto, não consideramos essa abertura como descontinuidade, ida para um mundo desconhecido e infinito.

Toda experiência com a leitura não se resume ao texto, pois nesta disponibilidade insere-se o contexto sociocultural do leitor (a), a forma como interpreta o mundo determinado. Além do que, nem sempre a relação entre o professor e aquilo que o texto oferece, é baseada numa espera de aceitação e de amizade. Em alguns casos, esse “amor” pode direcionar a leitura do aluno (a), e resumir a análise do professor diante da aceitação apenas do ponto de vista daquilo que ele ama.

Pensar, sim, sobre o dito do texto para saber o que fazer com ele, mas considerar que o não dito do texto é a própria forma como o indivíduo percebe e interpreta seu mundo. É isso que pode ou não alterar a forma como ele vai “olhar” para o mundo real depois desta experiência com a leitura, neste caso, com o texto ficcional.

É neste momento, que a estética da recepção ganha grande dimensão no estudo, pois a forma que o leitor recebe esta leitura é muito mais determinante nesta relação do que o modo como o texto desperta alguns dispositivos no mundo interior de seu leitor (a).

Sim! Há motivos e muitos rastros deixados para que a tríade leitor-texto-autor seja questionada do ponto de vista dos conceitos desenvolvidos. As fronteiras desta relação escaparão de uma análise definitiva, movimento que percorre a mesma velocidade dos seres humanos.

Quem poderá decidir afinal o momento da leitura? Estruturas, características e textos mais dispostos a transpassar o tempo e mexer com nossas inquietações interiores com a mesma intensidade de outrora. Textos que se tornaram clássicos pela sua

capacidade de inquietar sociedades de vestimentas e falas diferentes, de tempos e notícias em velocidades distintas.

A leitura, o literário, a arte e o ser humano, o que se esconde nos mistérios dessa relação? Isso nos coloca numa estrada pouco sinalizada, e não saberemos onde iremos chegar, mas temos a certeza que em algum lugar repousaremos. Esta é a aventura do literário. Poderia ser da leitura? Ou os dois? Aventura em se lançar em caminhos que poderão ser atravessados por surpresas, cansaços e entusiasmos.

Isso é a vida, o que nos mover, que não paralisa e mesmo criticando os velhos caminhos, aponta um desconhecido lugar. Longe de se colocar entre aqueles que decretaram os senhores dos destinos, mas de algum modo também apontando, dizemos que ainda acreditamos em algumas capacidades humanas de transformar a arte em si. Fazer da vida um encontro consigo, momento muitas vezes permitido por essa coisa sobrevivente chama de arte, e nela está a própria arte de fazer das situações de leituras a própria ficção da vida.

Era para ser um tratado, mas se dissolveu com o método, cambaleou na verdade, se embriagou com o discurso e esqueceu as fórmulas. Acordou sem ressaca moral, tomou um café e suspirou aliviada. É que na conversa de ontem passaram felizes pelo passado e interromperam a imaginação no presente.

(Rafaela Celestino).

5 CONVERSANDO SOBRE A VIDA A PARTIR DO LITERÁRIO

5.1 Relato sobre a experiência das “entrevistas”

O camponês sedentário e o marinheiro viajante, colocados juntamente por Walter Benjamim (2012), são apresentados como figuras que caracterizam, de forma plenamente tangível, o que é um narrador. Para o autor, tanto a experiência do cacheiro viajante que conheceu muitos lugares e culturas, quanto a experiência do homem que nunca saiu de seus país, mas que conhece bem suas origens e tradição, muito podem nos dizer sobre um mundo carente de relatos sobre experiências. Eles têm o que nos contar.

É muito comum imaginarmos o narrador, diz o autor, como aquela pessoa que viaja e que, portanto, tem muitas histórias para contar, “*mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições*”. (BENJAMIM, 2012, p. 214).

Partindo dessa ideia, especificamente através da figura do camponês, buscamos, nas conversas com os docentes, aquelas histórias que trazem muito de si, mas que, ao mesmo tempo, anunciam muita sabedoria para quem as escuta, tanto para saber mais sobre a vida, bem como sobre o mundo.

Sabedoria, aqui, no sentido que o próprio Benjamim (2012) afirma, é um conselho dado, repleto de conhecimentos e que diz menos sobre as perguntas e mais sobre as sugestões, a partir de sua própria experiência. Neste caso específico, queríamos os conselhos narrados de quem trouxe e fez das leituras um suporte de sabedoria sobre si e sobre o mundo, mesmo quando as negou.

Assim, tentamos estabelecer um canal de comunicação em que tais docentes se sentissem confortáveis ao ponto de vasculharem no baú de suas memórias aquelas experiências de leituras capazes de falar muito sobre si, e de revelar muito sobre sua subjetividade. Partindo sempre do princípio da confiança.

Como já foi colocado anteriormente no trabalho, cabia à entrevista narrativa auxiliar-nos neste momento de troca e escuta, pois

A pesquisa com narrativas é sempre rica em experiência humana, mas também difícil, por implicar uma postura metodológica de interação baseada na confiança mútua e na aceitação da sua importância. (SILVA & PÁDUA, 2010, p. 123).

Isso implica em algumas limitações do trabalho, tendo em vista que são aspectos muito delicados da vida deles (as) e que, de alguma forma, tiveram que se encaixar num “método”. Vale salientar que, embora nosso formato tenha apresentado mais flexibilidades, qualquer tentativa de comunicar a vida deixa escapar sutilezas e sensações que apenas as situações propriamente ditas são capazes de dizer, o que fica depois disso são só sentidos que atribuímos sobre ela.

Diante disso, o espaço foi um elemento difícil da pesquisa que ora nos colocou diante da angústia, ora nos deu a liberdade para “explorar” as falas. Ou seja, nos angustiamos pelo espaço determinado, em que teríamos que selecionar quais falas entrariam nas análises. Na mesma medida, aproveitamos ao máximo os relatos, já que estávamos livres da limitação do espaço programado. Pois, quem decidiu como, quando começou e terminou o relato foi a própria seleção das imagens feita pelo entrevistado (a). Sem exagero, dizemos que o espaço, algumas vezes, esteve ao nosso lado, por outras decidiu ser nosso adversário.

Ao nos propor a entrevista narrativa Silva & Pádua (2010), ressaltam a importância da elaboração da questão gerativa em torno do tema e acreditam ser esse o segredo para um relato mais espontâneo e com mais riqueza de detalhes. As autoras afirmam que é daí que surge o relato principal da pesquisa. Logo,

Diferentemente da entrevista semiestruturada, a entrevista narrativa conta de apenas uma pergunta, chamada de questão gerativa. Essa pergunta, constituindo o centro do instrumento de pesquisa, deve ser cuidadosamente preparada pelos pesquisadores (SILVA & PÁDUA, 2010, p. 106).

Em acordo com o item sobre a cautela com a questão que gerará o relato, uma vez que não queríamos cair no velho modelo de pergunta e resposta, discordamos que para obtermos uma oratória natural, por parte dos entrevistados (as), teríamos que ficar reféns de uma pergunta primeira. Divergimos ainda do fato que os espaços para interferências sobre possíveis curiosidades e dúvidas só pudessem surgir quando o roteiro prévio mandasse.

Nesta pesquisa, foi fundamental o acolhimento, a disponibilidade e o tipo de interação entre quem narrou e quem fez a escuta, movimento que não foi feito por uma única via, e sim, em mão dupla. Dentro dessa possível espontaneidade houve espaço para que ambas as partes se entregassem à narrativa. Por isso, insistimos que não era viável nem para a escuta e nem para a fala, o encadeamento e a sistematização das perguntas. Aqui,

coube em nosso terreno os descaminhos, desencontros e interrupções acontecidos durante os encontros. Diante disso, Silva & Pádua reconhecem,

Como parte do humano, as interações entre o (a) entrevistador (a) e o(a) entrevistado(a) envolvem também maior ou menor empatia com determinados sujeitos ou histórias, o que sem dúvida interfere nos resultados da pesquisa. É por isso que o processo de entrevistar é perpassado não somente por alegrias, mas também por incômodos e constrangimentos. No decorrer de cada entrevista, não é apenas o (a) entrevistado (a) que se expõe, mas também o(a) pesquisador(a) através de suas condutas e o resultado é sempre fruto do encontro entre eles(as). (SILVA & PÁDUA, 2010, p. 110).

Não podemos seguir a mesma linha de pensamento dos pesquisadores que adotam a entrevista narrativa e utilizam-se de uma postura passiva como critério da pesquisa durante o relato do entrevistado. Ou seja, evitando interferências, concentrado apenas na escuta, e, em alguns momentos, emitindo o ‘Hum’ como uma espécie de sinalizador que confirma para o entrevistado (a) sua empatia pelo que está sendo dito. Nessa lógica, “...o entrevistador (a) não pode intervir de modo algum, apenas acompanhar atentamente o relato, demonstrando interesse pela história narrada” (SILVA & PÁDUA, 2010, p. 107).

Em nosso caso, a escuta foi sim o motor principal na maior parte das entrevistas, porém, manter uma postura estática retiraria a tranquilidade e a vivacidade da dinâmica que estabelecemos, isso referente a ambos os lados e em movimento duplo. O clima que permeou as entrevistas foi repleto de energia contagiante, a cada relato ouvido logo surgia uma animação, curiosidade ou ansiedade para compartilhar a identificação com o que acabava de ser dito.

Isso nos permite dizer que a pesquisa foi para ambas as partes um momento de resgate de memória e reflexão sobre si. Pois, em muitos momentos notamos, através dos gestos, das manifestações de alegria, por meio de sorrisos e falas, a emoção dos entrevistados em vasculhar imagens de leitura do seu passado. Nas palavras de Silva & Pádua:

Na narrativa, há um processo de instrução pessoal na vida de outra pessoa, pois em cada relato de experiência compartilhada há uma certa exposição do “eu” e uma possibilidade de repensar quem somos, tanto por parte do (a) pesquisador(a) quanto dos(as) pesquisados(as), pois ambos reconstroem continuamente suas identidades ao contar e ouvir histórias. A narrativa é uma forma dos seres humanos experimentarem o mundo, relatarem sobre as suas vidas, e a pesquisa com narrativas é uma forma de descrever essas vidas, recolher histórias sobre elas e escrever relatos da experiência. (SILVA & PÁDUA, 2010, p. 110-111).

Sendo assim, não foi muito difícil compartilhar as sensações. Em muitas falas o processo de reconhecimento foi quase que natural, principalmente naqueles relatos que marcaram quase todos os entrevistados (as), como por exemplo, a presença da família em situações de leituras prazerosas durante a infância. Nesse jogo, o corpo, também, foi uma linguagem fundamental, onde expressões de espanto, surpresa e alegria foram inevitáveis. É nesse sentido que surge,

A necessidade de respeitar não apenas as pausas e os silêncios durante o desenvolver da trama de suas lembranças, mas também os diferentes modos, inclusive corporais, de manter a conversação durante a entrevista; os jeitos próprios de narrar e as singularidades das histórias narradas. (SILVA & PÁDUA, 2010, p. 110).

O grupo é composto por professores (as) de um curso de formação de educadores da Universidade Federal de Pernambuco, já cursado também por mim, fato que permitiu conhecer mais de perto a dinâmica de cada um. Por isso, a aproximação decorrente de diversos momentos acadêmicos, e a identificação de seus posicionamentos quando, sempre que possível, recorriam a metáforas da literatura foram os critérios que nos possibilitaram escolhê-los como sujeitos da pesquisa.

Porém, o grau de relação interpessoal foi um elemento que trouxe algumas dificuldades no início das entrevistas, pois quando não a tornou tensa pela distância entre ambos (pesquisador[a] e entrevistados[as]), tornou-a tensa por causa do cultivo de uma certa admiração por alguns entrevistados (as). Num caso e no outro, a ansiedade, por causa da expectativa criada a partir de uma representação social da pessoa, permeou as entrevistas.

Nesse interim, momentos de tensão, diante daqueles professores, não foram raros. Mais que isso, intelectuais, com posicionamentos diferenciados e influências diversas, no meio acadêmico, fizeram da entrevista não apenas o momento de ouvir suas experiências de vida, mas de sentir, na própria pele, sensações diante da narração de quem se admira. Podemos, com convicção, afirmar que foi uma experiência capaz de alterar formas de se relacionar no ambiente acadêmico.

Imagem entrevistar quem tem a entrevista como “instrumento” de trabalho? E mais, se fazer compreender a partir de uma perspectiva contemporânea de fazer pesquisa. Como evitar a tensão no início do processo? Estavam ali professores que, durante anos, sempre tiveram no lado de lá, agora não assumiam o papel de condutor, mas de espectador da encenação.

Por outro lado, não foi muito difícil o contato inicial com os professores (as) para tratar sobre a pesquisa. Num primeiro momento, explanamos sobre os referenciais do trabalho, os conteúdos, o que pretendíamos e onde íamos chegar e fazer com as narrativas.

É importante ter em mente que esclarecer o que é a pesquisa foi decisivo para que, de imediato, todos (as) aceitassem, com muita tranquilidade, o convite para fazer parte do processo. Dentre os esclarecimentos, ressaltamos que não tínhamos a pretensão de fazer comparações, julgamentos e nenhum tipo de valoração. Conforme Silva & Pádua:

Na entrevista narrativa, é também fundamental oferecer aos (as) entrevistados (as), já nos primeiros contatos para apresentar o convite para participar da pesquisa e agendar a entrevista, os esclarecimentos necessários sobre as particularidades desse tipo de entrevista. É preciso deixar claro o que se espera do (a) entrevistado (a), quebrando suas expectativas de uma entrevista tradicional. (SILVA & PÁDUA, 2010, p. 109).

No prólogo do livro *A Literatura em Perigo*, Todorov (2009) lembra de uma infância cercada por livros, sendo seus pais ambos bibliotecários. O autor relembra o cenário de sua casa repleto de livros empilhados pelos quartos e corredores. Foi nesse clima, da presença física de muitos livros, que nasceu seu interesse pela leitura de textos clássicos da literatura. Assim, percebemos, durante a narrativa, que, no decorrer de sua descrição, a presença do livro, as situações de leitura e contato com as obras, bem como o impacto que lhe causaram, foram os fatores que contribuíram nos (*des*) caminhos escolhidos, na mudança de atitudes em relação a sua vida e posicionamento no mundo.

O que esse relato nos diz? Que quando interrogamos alguém que mantém profunda relação com a literatura, quase sempre nos é revelado que essas histórias, na maioria das vezes, nascem, criam formas e, em alguns casos, se transformam em paixão a partir de suas próprias experiências particulares. Geralmente isso ocorre em ambientes de pessoas muito próximas, como a família.

Porém, o que fica do que lemos? O que fazemos conosco depois da literatura? São questões, dentre outras, que não apresentam um único caminho para percorrer. Do que estamos falando? Estamos, aqui, nos remetendo a ideia de possibilidades de interpretações de cada ser humano, e isso abre margens para que cada um carregue suas histórias e suas verdades. Pois,

Ninguém detém uma verdade exclusiva e apodítica, um ponto de vista definitivo sobre as coisas do mundo capaz de anular ou invalidar os outros pontos de vista. Caberá, finalmente ao próprio leitor uma interpretação subjetiva que, por sua vez, irá se confrontar continuamente com a opinião de outros leitores sobre a

mesma obra e personagens. E cada vez, em épocas e idades diferentes em que abirmos a mesma obra, teremos provavelmente sobre ela um novo ponto de vista que mudará em função de nossas experiências, maturidade, contexto histórico e social, emergência de novas expectativas sobre nós mesmos... (BRAYNER, 2016, 125).

Diante disso, não há certeza sobre qual caminho seguir, o caminho se faz por cada um. Isso porque não teremos o fio de Ariadne para, sempre que quisermos, apontarmos qual a entrada e qual a saída do labirinto. O que nos moveu foram os segredos dos professores (as) trancados com a esperança na Caixa de Pandora, por isso só eles (as) puderam nos revelar.

Assim, é que juntamos alguns pedaços de fio de lã e uma espada para trilhar os vários caminhos da estrutura labiríntica do palácio de Knossos. Então, munidos por Ariadne, buscamos compreender os trajetos realizados por cada professor (a) que conversamos, como foi sua relação inicial com a literatura, o que retiveram das obras que tiveram acesso e o que a literatura provocou neles (as).

Seguindo este pensamento, sabíamos, de antemão, a suposta abundância e a carência dos relatos, mas não menos ricos em diversidades. Não saberíamos o que íamos encontrar e nem estávamos postos a validar nenhuma perspectiva conceitual prévia, lançamo-nos no desconhecido. Por isso, coube para nós, juntarmos os fios, as penas dos passarinhos que caíam sobre o terreno e a espada para desbravar as estratégias que mostrassem por onde eles (as) foram.

Quanto a nós? Não ousamos alçar um voo muito alto, não queríamos derreter a cera de nossas asas ao sol, diferentemente de Ícaro, não queríamos morrer afogados. Uma coisa é certa, Dédalo não construiu apenas uma única saída para o labirinto de Creta. Seguindo os fios de cada um, mostraremos no tópico a seguir como cada professor (a) trilhou seus caminhos, matou seus monstros e buscou suas saídas.

5.2 Entrevistas narrativas: conversando sobre a vida pela via literária

Analisando a obra de Kafka, especificamente *Cartas escritas a Felice*, Pligia (2006) remonta as estratégias de leitura utilizada por Kafka e vai compondo, a partir desta obra, um ideal de leitor. “*Felice é quase uma desconhecida, em muitos sentidos um personagem inventado pelas próprias cartas*” (PLIGIA, 2006, p. 39) e “*ao mesmo tempo ela é a*

construção de uma das figuras de leitor mais persistentes e extraordinárias que se possam imaginar, presente, como todo o leitor, em sua ausência” (PLIGIA, 2006, p. 39).

Dentre os aspectos analisados, Pligia (2006) traça as marcas de Kafka como aquele autor caracterizado pelas interrupções, interferências, desvios e postergação, “isso é clássico em Kafka” (2006), diz o autor, pois “Seu estilo é uma arte da interrupção, a arte de narrar a interferência.” (PLIGIA, 2006, p. 44).

Assim, Pligia (2006) afirma que Kafka considera que uma escrita que não é interrompida nos permite voltar a si e nos possibilita encontrar o que procurávamos. Por isso, Kafka descreve como condições ideais de escrita, aquelas situações de profunda solidão. Ele chega até a cogitar uma caverna e uma escrivaninha como cenário perfeito, onde o único passeio seria, em trajes de pijama, ir buscar a comida deixada embaixo da porta.

Partindo dessa ideia, queremos dizer que a escrita das narrativas, para nós, é esse momento de interrupção. Pensar a escrita assumindo a tarefa de tecer as emoções, sentimentos, risos, curiosidades, entre outras sensações é abrir um hiato entre as experiências e aquilo que dela podemos dizer. O que nos absorve é a crença de que a realidade e a ficção conduzem o fio da vida, então só nos coube ficcionar, de alguma forma, os relatos das experiências dos professores (as). Pois, a ficção diz muito sobre nós, em suas alucinações ela (re)cria a vida e “*Não existe nada simultaneamente mais real e mais ilusório do que o ato de ler*” (PLIGIA, 2006, p. 29).

Contudo, esperamos que os futuros leitores se identifiquem com alguma linha dessas experiências e que sejam interrompidos apenas pela imaginação surgida a partir dos relatos, visto que como Kafka e Pligia também aspiramos um ideal de leitor. Ao fim, desejamos que “*o texto, uma vez liquefeito, embriagado e ‘desmantelado’, agora pode ser o elemento em que o leitor pode submergir para emergir transformado, o elemento líquido da metamorfose*”. (LARROSA, 2010, p. 108).

Saindo das cartas de Kafka e adentrando nas narrativas, é importante o leitor saber que fizemos o cruzamento de algumas falas dos professores (as), intitulamos estes pontos em comum de marcadores. Como foram três perguntas: *Como foi no momento inicial sua relação com a literatura? Das obras que leu ou ler o que mais reteve ou retém? E A leitura literária promove algum efeito em você? Quais?* Cada uma delas revelou um conjunto de marcadores que dividimos por itens.

Então, já que nossas conversas foram realizadas com quatro professores (as), para identificá-los, criamos codinomes baseados em personagens das obras literárias citadas por

eles (as) durante a entrevista. No entanto, nenhum aspecto da personalidade dos personagens se reporta aos docentes, a alusão é meramente ilustrativa e tem a função de nortear a leitura. Sendo assim, identificaremos cada um da seguinte forma: **Macabéa** (*A Hora Das Estrelas* de Clarice Lispector); **Visconde de Sabugosa** (*Sítio do Pica-Pau Amarelo* de Monteiro Lobato); **Capitu** (*Dom Casmurro* de Machado de Assis) e **Príncipe Escamado** (*Sítio do Pica-Pau Amarelo* de Monteiro Lobato).

No item sobre como foi, no momento inicial, a relação deles com a literatura, no primeiro bloco apareceu a presença da leitura no ambiente familiar, envolvimento em situações de contação de histórias e lembranças da leitura literária como uma experiência prazerosa na infância.

Observamos, nos relatos, que a prática de sempre ver algum familiar lendo, seja ele um pai, um irmão entre outros, tornou o ponto de admiração como um aspecto de interesse para realizar as leituras. Leituras em voz alta pelos corredores da casa, contação de histórias orais por tias, a brincadeira de recitar poemas ou de fazer encenação na sala de casa para as visitas foram situações que levaram os professores (as) a desenvolverem um gosto literário. Vejamos alguns desses relatos:

“Ele gostava de poetas e alguns que ele gostava ele lia em voz alta, né...e...em casa quando eu via no corredor papai estava declamando poesia [rindo]” (Macabéa).

“Eu li o livro e aí logo depois a gente comprou a primeira televisão que tinha o episódio do Sítio do Pica Pau Amarelo, então aquilo era muito forte... então... você ler e depois você ver coisas lidas na forma de imagens”... (Visconde de Sabugosa).

“Meu pai ele tinha essa história dessas coleções mas tinha também algumas coisas de literatura... a gente tinha em casa a gente lia... então assim... ainda tinha essa história de mamãe colocar a gente para representar enfim... esse conjunto que me foi... eu chamo de um aprendizado sim... também isso criava laços” (Capitu).

“Mamãe lia pra mim Monteiro Lobato [risos de ambos] mamãe lia muito pra gente e aí ela colocava meus irmãos mais velhos pra ler pra gente também... então eu tenho muita lembrança disso na minha infância e isso acontecia especialmente nas férias” (Príncipe Escamado).

Ainda nesse mesmo item aparecem duas características interessantes apontadas pelos professores (as) como responsáveis pela sua introdução no mundo da leitura literária, trata-se do desejo em possuir fisicamente o livro e o mistério em torno do livro. Ambas responsáveis pela prática viciante em está sempre na companhia de um livro, lendo um livro, como se sem isso lhe faltasse algo na vida, como se só fosse possível ser feliz diante da abertura de uma nova página. Assim como comer e beber são condições necessárias para a vida humana, para alguns, ler faz parte da sua sobrevivência. No mesmo sentido Pligia (2006) diz que:

O leitor viciado, o que não consegue deixar de ler, e o leitor insone, o que está sempre desperto, são representações extremas do que significa ler um texto, personificações narrativas da complexa presença do leitor na literatura. Eu os chamaria de leitores puros; para eles a leitura não é apenas uma prática, mas uma forma de vida. (PLIGIA, 2006, p. 21).

Já no trecho abaixo, podemos ver essa compulsão pela presença do livro na fala de um dos professores (as):

“Virou um vício... eu sei que já está doentio... que é esse prazer que eu sinto com o possuir o livro, adquirir o livro, estar na companhia do livro... eu praticamente toda semana compro um livro e quando não faço isso eu fico muito inquieto” (Visconde de Sabugosa).

Um elemento muito comum entres as pessoas que são amantes da leitura é seu “desejo” pelo livro. Possuir um livro ou ganhar um livro, mas nunca abrir mão de tê-los. Tudo chama atenção, a capa, as folhas, as ilustrações, a espessura, a raridade da obra além de outras características, tudo se torna uma desculpa para não abrir mão desse objeto. Outro trecho de um dos professores:

“Há um bom filme chamado Desejo e o filme é um espetáculo, mas eu gosto de ler muito o livro... eu gosto de ler a peça de teatro no livro porque eu gosto também da literatura... eu acho bonito o livro a capa... o jeito que aparece o texto”. (Capitu).

O que nos chama atenção é que o desenvolvimento da internet, pois hoje é muito mais fácil baixar um livro, não impediu de encontrarmos alguém relatando seu amor pelos livros. Geralmente não conseguem ler a xerox de um livro e nem na tela de um computador, é como se estivesse ali na leitura um vazio, uma traição cometida contra o texto.

Walter Benjamim (2012) no artigo intitulado *Livros Infantis antigos e esquecidos*, em que faz uma análise sobre os livros infantis na Alemanha a partir da coleção de Karl Hobrecker, levanta a questão sobre o que leva os bibliófilos (pessoas que amam os livros) a colecionar livros e compara a paixão de um colecionador a mesma alegria de uma criança que experimentou seus livros. Para o autor qualquer motivo pode desencadear essa compulsão apaixonada pela prática em obter livros. Nas palavras dele,

Um livro, ou mesmo, uma página, e até uma simples imagem num exemplar antiquado, talvez herdado da mãe ou da avó, podem ser o solo no qual esse impulso lançará suas primeiras e delicadas raízes. (BENJAMIM, 2012, p. 254-255).

De acordo com Pligia (2006), uma das figuras modernas que mais representa o leitor é o detetive. O autor fala especificamente do gênero policial a partir dos escritos de 1841 “*Os assassinatos na rua Morgue*”, de Poe, cuja história começa entre o narrador e o personagem Auguste Dupin, caracterizado, por Pligia, “*como um homem de letras, um bibliófilo*”. Tudo começa numa livraria em que ambos (narrador e Dupin) procuram um volume raro e notável. Pligia (2006) vai definir

Dupin como um grande leitor, que na figura do detetive “*pode ver a perturbação social, detectar o mal e entregar-se à ação*”. Assim, Dupin é aquele que,

Como em Hamlet, como em D. Quixote, a melancolia é uma marca vinculada à leitura, em certo sentido, à doença da leitura, ao excesso dos muros irrealis, ao olhar caracterizado pela contemplação e o excesso de sentido. Mas não se trata da loucura, do limite produzido a partir do exemplo clássico do *Quixote*, mas da lucidez extrema. (PLIGIA, 2006, p. 77).

Tanto em Karl Hobrecker quanto em Poe, essa paixão pela leitura literária e o ideal de leitor é rodeado pela presença física do livro, seja numa livraria ou na aquisição feita por algum familiar. Da mesma forma aparecem, nos relatos dos professores (as), a lembrança da revista que circulava em casa, o livro disponibilizado pela escola para levar para casa ou a caixa imensa que se desejava abrir são narrados com muito entusiasmo por eles(as). Segue abaixo exemplos dessas narrativas:

“Era uma enciclopédia grande, uma caixa imensa com vários livros de vários tipos e aquilo ficava fechado e me inquietava porque exatamente eu queria... eu não sei se eu queria ler, mas eu queria acessar o que estava dentro daquela caixa que eram os livros... então eu me lembro que eu aproveitava os dias que

minha mãe saía pra trabalhar pra tentar abrir a caixa sem ela perceber e tentar ver os livros né? Que tinham ali dentro”. (Visconde de Sabugosa).

“Sim era um ambiente de muita leitura... tinha uma revista na época Cruzeiro... tinham duas revistas na época que circulava lá em casa que era Cruzeiro e Seleções” (Capitu).

Neste trabalho, observamos nas diferentes vozes dos professores (as) que, por fora dessa via escolarizada, ocorrem as experiências mais marcantes com o texto literário. Isso não significa que o fato de não ter entrado na escola isente das amarras moralistas. Pois, quando a literatura se encontra com a liberdade do pensamento tudo é permitido. É possível ser, herói, bandido, fantasma, mocinha, não importa, não há limites para a vida, para o texto e nem para a imaginação. No trecho abaixo procede o que falamos:

“Eu não lembro da escola como um lugar importante pra mim na descoberta literária, eu tive um professor já no Ensino Médio que foi uma pessoa que me estimulou a escrever” (Macabéa).

É nesse sentido que criticamos o pedagógico e suas tentativas de estabelecer uma educação literária, como alguns dizem, a formação de leitores. O entrave dessas problemáticas são algumas coisas que perpassam pela experiência do leitor com o texto, juntamente com outros detalhes como as situações de leitura que não estão abertas para a transmissão. Como se ensina a sentir? Como conduzimos as lembranças do outro? E mais, o que nos autoriza a categorizarmos os sentidos que o outro deve atribuir a sua vida?

Se para muitos as questões são tão absurdas do ponto de vista da pretensão de alguém se denominar condutor de outro alguém, na tradição pedagógica esse pressuposto sempre persistiu para não morrer. Muito comum, nas teorias da área, especular sobre o caminho do outro, neste caso, a experiência é condenada, pois trata-se de uma perspectiva que visa aprisionar o literário em horários e situações programados. É possível se emocionar de acordo com os ponteiros do relógio?

Sabemos que nem mesmo a leitura de uma mesma obra feita pelo mesmo leitor duas vezes é capaz de causar as mesmas impressões, isso porque nem o leitor decide, nem o autor e nem o texto decidem sozinhos sobre o sentido da leitura. Tudo é uma questão das situações que os envolvem e dentro disso a maturidade, juntamente com as condições externas e internas que conversam com a obra, o leitor e o autor. E, em cada época, esse diálogo acontecerá de maneira diferente.

Aqui temos um recorte de uma das narrativas que ilustram essa afirmação:

“Eu reli recentemente O Sartre... A Náusea... que eu me lembro que quando eu li pela primeira vez me causou um impacto muito grande, uma identificação com o personagem, mas eu acho que hoje fez menos efeito... para mim [risos] e assim... o que chamou mais atenção nessa segunda leitura foi o ambiente que ele está... é uma discussão que acontece dentro da biblioteca... é que ele é um pesquisador que encontra um leitor... ele fica chamando o cara de leitor... querendo dar nome pra ele... que é esse cara que decidiu ler a biblioteca inteira [risos]... e aí foi uma coisa que me chamou atenção que não tinha chamado na primeira leitura, então eu acho que tem situações diferentes né”...(Macabéa).

Todorov (2009) faz uma crítica nesse formato disciplinar, no sentido de que isso reduz a literatura. E quando a literatura é apresentada no ambiente formal de ensino, fica limitada a conhecer escolas literárias ou elementos estruturais do texto. Para o autor devemos indagar sobre o objetivo que nos leva a julgarmos as obras literárias como dignas de serem estudadas.

O estudioso ainda destaca que o caminho que o ensino da literatura vem tomando nem sequer se propõe a contribuir na realização pessoal de cada um. Embora Todorov (2009) recomponha sua crítica para a forma de ensino e veja possibilidades de mudanças das velhas práticas, ficamos com essa parte em que ele fala do risco de um impasse que a literatura provoca naqueles que são submetidos aos métodos de ensino do literário. Essas pessoas não conseguem nem ao menos despertar o amor como uma consequência dessa relação. Andando contra essa ideia do ensino, concordamos em parte com Todorov (2009) quando ele diz que,

Tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (TODOROV, 2009, p. 32).

Vale salientar, que defendemos essa ideia da possibilidade de conhecer melhor o homem e o mundo através de uma obra literária, se há certezas que isso trará um melhor conhecimento sobre si? Não há! Como destacamos anteriormente, em nosso repertório são possíveis todos os usos que se queiram fazer da literatura, desde que essa escolha seja apenas do leitor. Ou seja, que não esteja limitada por regras ou por um conjunto de condutas morais.

A segunda questão que norteou a conversa com os professores (as) surge principalmente pela crença de que o texto literário contribui para a possibilidade de ampliar

a margem de interpretação, pois a literatura não é um fim em si mesma. Não estamos recorrendo a qualquer texto, por vários argumentos já apresentados, o literário lida com mundos que a realidade não abarca, que o racionalismo não limita e que a moralidade não condiciona. Pois,

A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que exercem sobre as teses formuladas de forma literal (TODOROV, 2009, p. 80).

Diante disso, queríamos saber das obras que eles leram ou ler o que mais retiveram ou retém. Em termos de conteúdo ou personagens específicos, não apareceu nenhum indício nas falas, embora alguns tenham citados nomes de obras e de autores que os impactaram ou encantaram em determinado momento da vida. Mas, a estrutura da linguagem, o gênero e um dos professores (as) que afirmou conhecer os lugares através da literatura foram características apontadas como aquilo que fica de uma obra. Abaixo podemos conferir alguns desses trechos:

“Mas normalmente eu gosto muito da linguagem dele (Mia Couto), a construção das frases, tem umas frases tão bonitas da vontade de você reler, de ver de novo” (Macabéa).

“Eu me incomodo com essa ideia da literatura só como lugar de escape ou só como um lugar de evasão da realidade porque a gente conhece tanta coisa através da literatura também né...O Mia Couto pra mim tem pano de fundo essa África maltratada pela guerra civil” (Macabéa).

“Me seduz a escritura com essa dimensão mais do fantástico da fantasia e que eu acho que tá ligado mais com Monteiro Lobato, entendeu?” (Visconde de Sabugosa).

“Eu acho que o barato da literatura é a genialidade dos bons autores... por mais que a gente possa discutir e tal..., mas das pessoas que a gente considera autores... é a capacidade de no verso ou numa linha a pessoa conseguir criar uma imagem que as vezes... mais nos textos argumentativos vamos dizer assim” (Príncipe Escamado).

Ainda nesse ponto, vemos com mais clareza o quanto a literatura tem influenciado nas percepções e modos de se relacionar com a vida, do que propriamente aquilo que diz respeito ao conteúdo do texto. O que estamos querendo dizer é que as lembranças dos professores (as) daquilo que retiraram do texto teve muito mais a ver com percepções,

sensações e possibilidades apresentadas pela estrutura do que propriamente o roteiro em si mesmo.

Tudo na perspectiva dos leitores sofre adaptações, que variam de acordo com sua maturidade diante da obra e a forma como ficam depois vai de encontro a sua disponibilidade em, a parti do lido, voltar seu olhar para as questões que cercam sua vida. Aqui, podemos constatar trechos de professores que afirmaram experiências e outras formas de vidas a partir do personagem, assim como, da inevitável relação de aspectos da ficção com a realidade. Vejamos:

“Este olhar que há um outro, há um diferente, um estranho que não necessariamente se reduz ao modo como a gente olha e que, portanto, resiste. As vezes no texto você quer que um personagem tenha um certo desdobramento e ele não, não tem e a gente briga também” (Visconde de Sabugosa).

“A literatura tem essa capacidade de me fazer ver coisas... é assim que eu interpreto...então eu vejo coisas através da literatura e aí é uma coisa muito louca eu sei que tô dizendo isso, isso é muito doido, mas à medida que essas imagens se formam então elas acabam me transportando pra outros mundos que vão confluindo com o próprio mundo no qual eu vivo” (Visconde de Sabugosa).

“As vezes eu acho que na convivência com as pessoas nem sempre a gente consegue se comunicar bem e as vezes você se comunica muito bem com texto literário porque você encontra pensamentos que são parecidos com os seus” (Capitu).

“Eu sempre acho que sempre retenho peculiaridades da história dos personagens que me impressionam ou dramas que me chama atenção e por algum motivo aquilo me remete seja um pensamento mais cognitivo estratégico no sentido de organizar as coisas... ou seja mais de linhas existenciais... por exemplo você tem o personagem principal do processo aquele cara dali... ele fica na minha mente e é aquela angustia de você está numa estrutura que é extremamente simbólica” (Príncipe Escamado).

Todorov (2009) fala sobre a obra *Autobiografia* de Jonh Stuar Mill, publicada logo após a sua morte, em 1875, na qual o autor confessa a profunda depressão que viveu aos vinte anos de idade. Tudo ao seu redor tornou-se indiferente e insípido, mas foi através dos poemas de Wordsworth que ele reencontrou sua alegria interior e os prazeres da simpatia e imaginação. O autor salienta que não propõe para a literatura nenhuma função psicanalítica, mas que ela *“é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos”* (TODOROV, 2009, p. 77), pois lida com a experiência humana.

De acordo com Todorov (2009) as palavras dos poetas e as narrativas dos romancistas permitem sentimentos de experimentação e ordenação do fluxo da vida.

Em outros termos, *“as metáforas do poeta e as peripécias vividas pelos personagens do romance ensejam múltiplas interpretações”* (TODOROV, 2009, p. 78). Como foi colocado em alguns dos trechos das narrativas dos professores (as), a existência, a angústia, a comunicação com os personagens, a capacidade de criar imagens e confundir a ficção com sua própria realidade ilustram essa concepção abordada por Todorov.

Neste item trataremos de uma questão central para quem investiga as situações de leitura literária, como a experiência enquanto possibilidade de alterar a forma de “ver” o mundo, mudar o tipo de posicionamento ou escolha pessoal, assim como, simplesmente causar uma negação diante do mundo.

No entanto, nenhuma dessas vias anulam que é o leitor, juntamente com outros fatores como, a maturidade para a leitura e o potencial imaginativo proporcionado pela estrutura do texto, quem decide os rumos de sua leitura. Nenhuma dessas dimensões se esgotam em si mesmas, não é a literatura aquela que, unicamente pela sua via, vai atribuir aos indivíduos a capacidade perceptiva da bondade ou da maldade.

Sendo assim, os professores (as) relataram que podiam sentir as sensações físicas diante da trama do personagem, em alguns casos, a identificação com a personalidade do personagem foi inevitável e que através do que liam eram capazes de imaginar outras formas de vida a partir do enredo. Abaixo trazemos alguns dos trechos com tais afirmativas.

“Essa possibilidade de eu me identificar com um personagem que talvez eu nunca vá viver o que aquele personagem vive ou que tem suas contradições”... (Macabéa).

“Eu tendo a me identificar normalmente com os personagens que são digamos os anti-heróis [silêncio] que talvez seja... eu acho que a literatura tem essa dimensão de segredo... tenho uma imagem pública”, ‘ah, professor uma pessoa assim desse jeito’... Mas de um modo geral na literatura eu sempre me identifico com os anti-heróis com aqueles que tem os comportamentos mais subversivos, mesmo que eu seja” muito normativo e muito enquadrado” (Visconde de Sabugosa).

É nessa perspectiva que, também, buscamos nos textos literários esse passaporte para o mundo e experiências que normalmente o indivíduo não assumiria em seu meio social. Aquela pessoa normativa e regrada que encontra nos personagens os sentimentos mais subversivos, contra a ordem, em outros casos, sentimentos de raiva, de dor ou de perversidade. O literário é esse paraíso de muitas vidas esperando por um novo olhar.

Pligia (2006), refletindo sobre a figura do leitor, levanta diversas facetas de suas características e se lança principalmente nos escritos de Jorge Luis Borges.

Em uma de suas afirmações coloca *“o leitor como criminoso, que utiliza os textos em benefício próprio e faz deles um uso indevido, funciona como um hermeneuta selvagem”* (PLIGIA, 2006, P. 34). Isso significa que cada um faz a leitura com uma finalidade diferente, seja como armadilha, como maquinação, como vingança, como refúgio, como libertação, cada escolha em movimento com o livro.

Outro aspecto interessante revelado pelos docentes foi o de que, em muitas situações, a leitura de um texto literário proporcionou uma mudança de rotina de trabalho ou mesmo de decisões sobre sua vida. O impacto sobre o lido intervindo na sua forma de se relacionar com mundo, matérias de disciplinas apresentas de maneiras diferentes, reflexões sobre seu trabalho, uma trajetória de vida que subverte a ordem familiar. Tudo isso, rodeado pelos amores proibidos, aventuras selvagens, bibliotecas infinitas, bonecas que falam, insetos como comidas, e por aí segue, o literário e a imaginação sem limites.

Podemos ver nos trechos das narrativas dos professores alguns desses exemplos:

“Muitas decisões até mesmo em termo de aula, de estruturar o que que eu vou dizer... de as vezes eu ter feito uma programação... muitas coisas eu decido fazer em função do que eu vejo quando eu leio, porque eu leio vendo” (Visconde de Sabugosa).

“Eu observando minha vida tão arrumadinha... sou casada há 35 anos, sou muito organizada... do ponto de vista aparentemente tá tudo dentro da regularidade, mas não tenho essa coisa da minha geração mesmo leitora... mas eu ainda acho que foi a literatura... o conjunto da obra me trouxe esse efeito positivo” (Macabéa).

“O que me seduz de fato é que aquilo que o autor escreve aquilo adquiri uma certa vida no meu imaginário... eu tomo aquilo como um real... uma realidade que se desdobra... essa realidade me ajuda a ler a minha própria realidade, tanto é que eu acabo fazendo coisa, decidindo fazer coisa a partir das coisas que eu leio” (Visconde de Sabugosa).

Por fim, outros dois elementos que pegamos nas narrativas dos professores (as) refere-se a literatura enquanto aquela que amplia e movimenta as interações sociais, assim como aquela que possibilita momentos de reflexão sobre si. Em relação ao primeiro ponto, identificamos, nas lembranças relatadas, a presença do cenário de uma infância de encontros com amigos para falar sobre obras lidas ou trocas com vizinho de leituras

realizadas, comportamentos que mesmo em escala menor conseguiram manter até os dias atuais. Vejamos um trecho dessas narrativas.

“Garanhuns é uma cidade... ela era até mais fria que hoje e a gente tinha um modo de viver na infância e na adolescência em grupos... assim... uma das coisas que os grupos fazem em cidade que chove e que é fria é ler... a gente lia muito e ler também era uma coisa social porque tinha os vizinhos que tinham os gibis... tinha troca dos gibis” (Capitu).

O segundo ponto aborda o literário como a via que nos retira do lugar comum, através das experiências de outras vidas, da encarnação do personagem, como aquela que possibilita alterar formas de pensar acomodadas por valores já enraizados. Aqui, ela assume o papel de mostrar para a pessoa outras dimensões desconhecidas de si. Nos exemplos abaixo os professores (as) abordam isso nos seus relatos.

“Acho que a gente acaba se revendo, se redimensionando, se perspectivando eu acho que a literatura tem isso ela nos dá outras perspectivas da gente mesmo e dá essa possibilidade de que uma vez conhecendo essas perspectivas possíveis que a gente possa encarnar algumas delas em algum momento da vida, mesmo ao preço de várias coisas que quando você resolver encarnar uma perspectiva significa também de liberar de outras se desprender de modos comuns” (Visconde de Sabugosa).

“A literatura me faz sentir no tempo diferente sem os marcadores e também espaço e tempo pra mim... que me tiram desse lugar... que eu acho bom entrar em outros tempos e ao mesmo tempo me fazer... enfim. Não sei eu gosto” (Capitu).

Contudo, nossa intenção foi mostrar que há muita vida nos relatos dos professores (as) e que tudo isso foi possibilitado porque a literatura transitou entre o proibido, o desconhecido, o sem rumo, o contagiante e o alegre. Ou seja, se houve intermediações essas estavam dentro dos próprios valores e lugares cômodos criados pela forma de realizar a leitura e de ver o mundo. Sem antecipações ou amarras, puderam fazer do lido desde um lugar de descoberta de si até o sentimento de não aceitação diante do enredo.

É nesse sentido, que lamentamos contrariar os que defendem uma educação literária, pois não acreditamos em fórmulas de condução da percepção humana. Ali, onde o pedagógico transita é um território de moralidades, certezas e projeções. Aqui, o trajeto segue para onde a imaginação pode ir, e sobre isso não temos controle, aliás há coisas sobre nós que não conhecemos.

É nesse ínterim, que ficção e realidade se misturam podendo amargar ou adoçar a vida, mas tudo dentro de perspectivas subjetivas. Imaginem um leitor antes de ter acesso a obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis escutar toda uma oratória sobre os princípios da fidelidade? Não é melhor essa eterna mística da dúvida onde cada um vai decidir o destino de Capitu?

Destacamos a ficção no mesmo sentido de Vargas Llosa (2015), ou seja, muito mais que distração, diversão, como “*uma necessidade imprescindível para que a civilização continue existindo, renovando-se e conservando em nós o melhor do ser humano* (VARGAS LLOSA, 2015, p. 42). Assim, preferimos o encantamento e as surpresas que descolam nossas verdades, sem jogo moral. Para nós, “*as mentiras da literatura tornam-se verdades através de nossos leitores transformados, contaminados de anseios e, por culpa da ficção, em permanente questionamento com uma realidade medíocre*”. (VARGAS LLOSA, 2015, p. 43-44).

E se me perguntares: qual a tua tese? Direi: de ciência não tenho ciência, teço traços, junto letras, descarto métodos, suspendo verdades, me alucino com a luz, ficciono as mentiras, ecoo o silêncio e me desespero com a ausência, me encanto com o nada, e se ainda assim me perguntares: qual a tua tese? Dir-te-ei que invento metáforas para suportar a vida.

(Rafaela Celestino).

6 CONCLUSÃO

Saltita como Alice menina, corre, roda, dança e não cai. Da vida não pode se esconder. Vem brincar de pega-pega. Cai na toca do coelho, come geléia de solidão. Fala com lagartos e ratos. Vem brincar de faz de conta. Nuvens picadas e pitadas de lua, come frutas de sorriso nervoso e mistura o medo com chocolate. Vem fazer castelos de água. Deixa mão perversa na cova, chora, sangra, grita e corre e come a dor do teu passado. Vem brincar de era uma vez. Apaga a luz e dorme, sonha, imagina e delira, devora as marcas da escuridão. Vem brincar de segurança. Escuta a voz que acolhe, esquece, entrega e sente, refugia-se na loucura. Vem brincar de ser feliz.

(Rafaela Celestino).

PARA TERMINAR: “Pelos devaneios de Alice”: entre a toca do Coelho e as aventuras no mar

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”. Assim, refletia com seus botões (tanto quanto podia, porque o calor a fazia se sentir sonolenta e burra) se o prazer de fazer uma guirlanda de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as flores, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela. (Lewis Carroll, 2013).

Permitam-me narrar esta parte em primeira pessoa, não em única pessoa. Assim como Alice, também expiei livros sem diálogos e imagens, sonolenta e perdida caminhei em passos curtos, nada saltava aos olhos, nem flores para colher e nem coelhos falantes.

Em meio as curiosidades e seguindo os passos de um colete com relógio dentro do bolso, antes que pudesse perceber, caí na toca, e a medida que a queda aumentava o buraco ficava longe da saída, era fundo e já não conseguiria parar para pensar, faltou tempo, o relógio parou, fiquei sem ar.

Seguir um roteiro, ter rumos, ter métodos e ter verdades. A história das humanidades nos mostrou que o racionalismo nos despertou para as possibilidades humanas, mas deixou marcas que ainda hoje ecoam em nossas práticas. A curiosidade ardente de Alice deveria ser um pressuposto primeiro nas pesquisas em educação, mas os protocolos, os tratados e o quantitativo estão no poço das expectativas pedagógicas.

Só não acreditem que falo de uma curiosidade puramente científica, mas uma curiosidade de mundo, entender aquilo que nos afronta e o que ainda podemos fazer do lugar que

estamos. Nossas teses não salvarão vidas, nossos números não expressam humanidades. E sobre estas letras o poético nada pode dizer. Amor, raiva, desapego, imaginação, encanto, nada pode entrar no cálculo da razão.

Nosso repertório pedagógico está cheio de armários e prateleiras de verdades e conhecimentos, mas continuamos fracassando em nossas análises, pois não queremos ouvir, não queremos experimentar. Dizer como fazer, avaliar, comparar, medir e julgar, essa é a lei do bosque.

Em sua caída Alice pegou de uma das prateleiras um pote que tinha rótulo, nós colocamos rótulos. Cidadania, criticidade, ser mais, revolucionar, transmitir, ensinar, educar, democratizar, universalizar, termos que permearam com intensidade nossas convicções. Mas nossas teses continuam vazias de conhecimento sobre o mundo da vida.

Quanto ao pote de geléia retirado por Alice da prateleira, assim como ela, não o jogamos fora com medo de acertar mortalmente alguém que, em nosso caso, não estava lá embaixo, mas lá em cima. Sim! As verdades teóricas sempre predominam sobre qualquer tentativa de dizer diferente. Entende porque é tão difícil mudar a semântica e o léxico de pensar? Dizer diferente pode acarretar em pensar diferente, e nisso a literatura pode ter uma função diferenciada, é no que ainda queremos acreditar.

Alice e nós aprendemos muitas coisas na escola, mas estamos em um túnel, ninguém nos ouve, estamos falando sobre um mundo que já nos é estranho, continuamos insistindo, ainda estamos caindo e nossa queda é grande. Alice persistiu, continuou falando para si, questionamentos, dúvidas e incertezas. Se não conseguimos ouvir nada e nem falar mais para ninguém é porque talvez começamos a tornar as ficções verdades, foi o único lugar que oferecemos para o literário. Assim como Alice, de maneira sonhadora, fez muitas perguntas para si, e claro, sem muitas respostas, aqui nos lançamos com muitas perguntas e dúvidas, mas com alguns sinais de possibilidades.

A partir das escutas das experiências dos docentes, algumas “certezas” e inseguranças foram apontadas. Certezas de que os caminhos nunca serão os mesmos para todos. Portanto, continuamos assumindo a impossibilidade do pedagógico, pois “*da mesma maneira que não podemos fazer com que uma criança goste de alguém, não temos a capacidade de transformá-la num leitor*” (MAGUEL, 1999). Insegurança quanto aos limites sobre a experiência literária, nunca haverá um lugar e um tempo seguro para as experiências humanas.

Se para Somerset Maugham existem três regras para escrever bem, mas ninguém sabe quais são (MAGUEL, 1999), existe algum caminho que recai na experiência literária,

mas ninguém encontrou tal percurso. Assim, uma “boa” literatura e um bom leitor são aqueles que devolveram para o mundo o que o literário fez com ele, experiência não tem caminho claro, apenas podemos ver no fim do túnel escuro o coelho branco que insiste em correr de Alice.

Certamente, não será encerrado o debate na literatura, nem ela assumirá a missão de refazer, no pedagógico, toda a sua linguagem. O literário, aqui, se colocou como aquele que nos deu acesso aos percursos traçados por aqueles que fizeram de si uma forma diferenciada de poetizar a vida.

Nessa aventura, entre ondas e reflexões na beira do mar, navegamos cientes de que nosso barco atracava no mesmo lugar, tendo em vista que anunciamos a existência de alguma terra. Isso significa que sabemos do impasse em que nos encontramos, não há como escapar da linguagem que nos forneceu o repertório de crítica para ela, mas há caminhos que não engessam nossas formas de pensar.

Se tem algo que pôde acalmar os ventos que sopraram sobre nossa embarcação, foi o fato de termos mais de uma bússola e diversos mapas que nos permitiram concluir que as possibilidades de navegar podem ser as mais diversas possíveis, o mar é imenso e imensurável. Desta forma, as maneiras de ler a palavra e a vida não se encerram num debate, pois nenhuma metodologia será capaz de propor e medir as experiências de leitura.

O processo de ruptura não é fácil, mas o tempo da vida transita em outros lugares. Se o pedagógico não for capaz de realizar essa leitura, estará condenado ao redemoinho de ventos e não sairá do mesmo lugar. Neste sentido, não há projeto de formação em torno do literário, muitos aspectos que atravessam a vida não estão em vias de ensino. Compreender far-se-á necessário ou então este barco afundará e não haverá salva vidas que dê conta dessa tempestade.

Sim, nossa geração goza de outros dispositivos que trazem narrativas que outrora foram predominantes no livro. Esse, por sua vez, que não é mais o suporte privilegiado das ficções, também pode ser encontrado no ambiente virtual da internet. Mas, isso não significa que será substituído, inclusive vimos numa das narrativas dos docentes, que há encantamento em possuir o livro impresso. Há magia que só com o papel se manifesta, tocar, folhear, rabiscar suas margens, possuí-lo, o livro está longe das vias do desaparecimento.

O início da modernidade provocou uma revolução nas formas de leituras, de cultura oral. Assim, passamos para o manuscrito, e com a transformação dos meios de divulgação do livro modificamos a forma de receber e se relacionar com os escritos, que ora foram

considerados um perigo, ora foram considerados meios de transformação da alma. Segundo Chartier (1999) o mundo eletrônico não significa a morte do impresso, cada meio de divulgação construiu sua identidade.

Se é impossível ter um panorama de como os leitores vão combinar e recepcionar estes diferentes tipos de suportes (CHARTIER, 1999), não é possível ter a certeza de como o processo de leitura ou como a literatura se imbricará com as gerações futuras. Não podemos dizer que haverá uma maneira de receber ou que os automatismos da sociedade afastarão os seres humanos do literário.

Nossas conversas mostraram que os diferentes usos foram feitos pelos docentes. O literário alterou a forma de ver a vida, mudou concepção de aula, contribuiu para experimentar outras vidas e valores. Ou seja, criou algum tipo de negação em relação ao mundo. Mas o caminho que cada um percorreu até chegar no lugar em que se encontra foi individual e seguiu percursos distintos.

A experiência não é hoje, claro, como foi em contextos anteriores, especificamente no que se refere às relações entre as gerações, os mais velhos não ocupam o mesmo lugar, buscando manter as tradições e passando os saberes para os mais jovens. Mas, as experiências que podem surgir entre o leitor e as suas caminhadas literárias não estão sujeitas a horas demarcadas. Daí seu respaldo em relação ao tempo, a literatura pode ultrapassar gerações e sua “força” motriz está naquilo que a move, o humano. Nós damos sentido a literatura.

Contudo, talvez o lugar do literário seja no anonimato, no escondido, na ausência das formas. Isso porque a condução e a recepção sempre serão, em última instância, uma decisão daqueles que se disponibilizam a embarcarem nas narrativas entre os livros e a vida.

Nossa tentativa foi mostrar as diversas possibilidades que temos de abraçar ou não outras vidas e narrativas, e que nenhuma máquina de triturar sonhos será capaz de controlar todas as pessoas. Ao menos no seu jeito de pensar, quase sempre algo escapará e neste escape poderemos encontrar as formas artísticas de gritar o mundo, o literário pode ser uma delas.

Neste sentido, se conseguirmos repensar minimamente e sair desse lugar dos clichês e jargões tão automáticos nos discursos pedagógicos, ao mesmo tempo que “caímos” na armadilha de apontar qualquer lugar onde as pessoas irão chegar, ainda que não saibamos que lugar é esse, é porque acreditamos que permitir os sujeitos de chegarem aonde seus projetos possam levá-los, deve ser o ponto principal para o pedagógico se

ancora., Não há como estabelecer receitas para tudo e para todos e nem tudo passa pelo pedagógico.

Assim, a experiência literária não é uma questão pedagógica, ou entendemos que este barco afundou e não há como resgatá-lo ou estamos condenados, em alto mar, à eterna missão de tentar esvaziá-lo. Podemos considerar as tempestades, os ventos, as ondas fracas e os barcos de proporções diferentes, mas é preciso se lançar ao mar e sair das margens e das mesmas rotas traçadas.

Por fim, sem um único roteiro, sem métodos, e tempo marcado por relógios de certezas, Alice se lançou saltitante por dentro da toca, não encontrou a saída e nem a chave da porta, matou o tempo e construiu narrativas para existir, avistou o mar e criou embarcações de solidão. Se tem uma coisa que Alice sabe é que nunca poderemos saber completamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO Theodor, “**O ensaio como forma**” (p. 15-45). In: Adorno, W. T., Notas de Literatura I. Tradução de Jorge de Almeida, Editora 34, Coleção Espírito Crítico, 2003.

ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. **Formação discursiva da plenitude em educação: arqueogenealogia das novas sensibilidades eco-pedagógicas**. Tese de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da História**. Tradução Henrique Burigo – Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

BARBOSA, João Alexandre. **Literatura nunca é apenas literatura**. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010. Depoimento apresentado no Seminário Linguagem e Linguagens: a fala, a escrita a imagem.

BAYARD, Pierre. **Como falar dos livros que não lemos?**, Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2013. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 2 ed., Brasiliense, 1986. [Obras Escolhidas. V. 1].

_____. **Escritos sobre mito e linguagem**. Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin; tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. – São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013. (2ª edição).

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino, v. 20).

BRAYNER, Flávio Henrique A. “**Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meurieu e Jorge Larrosa**”. In: Revista Brasileira de Educação. Nº 29. Rio de Janeiro Mai/Aug, 2005. Disponível em [HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413) - . Acesso em julho de 2010.

_____. **Fundamentos da educação: crise e reconstrução**. – Flávio Brayner. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CALVINO, Ítalo. **Um general na biblioteca**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. GOMES, Paulo Emílio Salles. PRADO, Décio de Almeida e ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1968. _____ . **O observador literário**. Editora: Ouro sobre azul; 4ª Edição – Rio de Janeiro, 2008.

_____. Literatura e sociedade. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

CANETTI, Elias. **A consciência das palavras: ensaio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CARTER, Angela. **A menina do capuz vermelho e outras histórias de dar medo**. São Paulo: PenguinClassic Companhia das Letras, 2011.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas & Através do espelho**. Rio de Janeiro: Zahar editora, 2013.

CARVALHO, Sérgio José. **A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 839-851, set. /dez. 2010.

CELESTINO, Rafaela Soares. **Pedagogia como ciência, afinal é possível isso? Contribuições de Demerval Saviani para o debate epistemológico**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Don Quixote**. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2012.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: leitura literária na escola**. São Paulo: Editora Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. Leitura, história e história da leitura / Márcia Abreu (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. P. 19-31.

CHKLOVSKI, Victor. **A arte como procedimento**. In: TOLEDO, Dionísio de (Org.). Teoria da literatura: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Ensaio sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault e seus contemporâneos** / Didier Eribon; tradução, Lucy Magalhães. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Coleção ditos e escritos, v. 3).

_____. **A grande estrangeira: sobre literatura** / Michel Foucault; tradução Fernando Scheibe. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996

FRANK, Anne. **Diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2010.

FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2004. (Coleção L&PM POCKET, v. 328).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Caminhos Históricos da Pedagogia. In; **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas – São Paulo: Papirus, 2003.

GILLES, Deleuze; FÉLIX, Guittari. **Kafka: por uma literatura menor**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo. Editora UNESP, Cap. I – II - III, 1994

ISER, Wolfgang. **O jogo do texto**. In: LIMA, Luiz C. (org). A literatura e o leitor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 105-118.

JAY, Martin. **Cantos de experiencia: Variaciones modernas sobre un tema universal**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: LIMA, Luiz C. (org). A literatura e o leitor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 67 – 84.

FRANZ, Kafka. **O veredicto e na colônia penal**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1998.

_____. **Carta ao pai**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

_____. **A metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas** /Texto de Jorge Larrosa, Tradução de Alfredo Veiga – Neto - 5ª Ed. – Belo Horizonte; Autêntica, 2011.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. – Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

_____. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, N. 19, jan/fev/mar/abr, 2003.

_____. **Tremores: escrito sobre a experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **Tecnologias do eu e educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O Sujeito da educação: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LIMA, Luiz C. (Org.). **A literatura e o leitor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** romance/Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

_____. **A Hora da Estrela.** 23a . edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MENAI, Tania. Entrevista realizada com Alberto Manguel em 07 de julho de 1999. [copyright@2004 by Tania Menai].

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NEIL, Postman; **O desaparecimento da infância tradução:** Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo, Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **100 Aforismos sobre amor e morte.** 1. ed. São Paulo: Peguim Classic Companhia das Letras, 2012.

_____. **Ecce Homo: como se chega a ser o que se é.** São Paulo: Editora Escala, 2006.

O Grande Ditador. / Charles Chaplin. / Produtores: Carter DeHaven I; Charles Chaplin, 1940.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega** / Claude Pouzadoux; ilustrações de Frédérick Mansot; tradução de Eduardo Brandão. — São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PLIGIA, Ricardo. **O último leitor.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PROUST, Marciel. **Sobre a leitura.** Tradução Carlos Vogt - 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta.** Porto Alegre, RS: L&PM; 2006. (Coleção L&PM POCKET, v. 530).

SANTOS, Helen Regina dos. **Literatura e educação: A linguagem literária como experimento autoformativo.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

_____. **A educação, a literatura e o percurso de um espaço Extraterritorial de possibilidades formativas.** Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SENDAS, Policarpo. **Sendeiro** (Livro de poesias). – Paratibe – Pernambuco, 2013.

SANTIAGO, Silviano. **A vida como literatura: O Amanuense Belmiro**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA & PÁDUA. Sanutza Amorim e Karla Cunha. **Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa**. Pesquisa, educação e Formação Humana: nos trilhos da História/ Regina Passos Ribeiro de Campos (org.) – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SONTAG, Susan. **Ao mesmo tempo: ensaios e discursos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o Parque Humano. Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**, Pref.: Luís Quintais, Trad.: Manuel Resende, Coimbra: Angelus Novus, 2008.

STEINER, George. **Linguagem e silêncio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

STIERLE. Karlheinz. **Que significa a recepção dos textos ficcionais?** In: LIMA, Luiz C. (org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 119-171.

TERRA, Ernani. **Leitura e texto**. *Leitura do Texto Literário/ Ernani Terra*. – São Paulo: Contexto, 2014. P. 51-88.

_____. **O que é a literatura**. *Leitura do Texto Literário/ Ernani Terra*. – São Paulo: Contexto, 2014. P. 13-45.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica / Tzvetan Todorov: [tradução Maria Clara Correa Castello]*. – São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *A literatura em perigo / Tzvetan Todorov: [tradução Caio Moreira]* – São Paulo: Difel, 2009.

VARGAS LLOSA, Mario. **Elogio da literatura**. 1. ed. Santos, São Paulo: Editora Simonsen, 2015.

APÊNDICE - Tabelas das Entrevistas

Quadro 1 Como foi no momento inicial sua relação com a literatura?

(Continua)

A presença da leitura no ambiente familiar	
Visconde de Sabugosa	“eu sempre tive admiração por esse espaço e porque meu pai era uma pessoa muito leitora, então eu via sempre meu pai em situações de leitura e ele tinha uma prática de compartilhar leituras com a gente”
Macabéa	—
Capitu	“meu pai ele tinha essa história dessas coleções mas tinha também algumas coisas de literatura... a gente tinha em casa a gente lia... então assim... ainda tinha essa história de mamãe colocar a gente pra representar enfim... esse conjunto que me foi... eu chamo de um aprendizado sim... também isso criava laços”
Príncipe Escamado	“mamãe lia pra mim Monteiro Lobato [risos de ambos] mamãe lia muito pra gente e aí ela colocava meus irmãos mais velhos pra ler pra gente também... então eu tenho muita lembrança disso na minha infância e isso acontecia especialmente nas férias”
Envolvida (o) em situações de contação de história por algum familiar	
Visconde de Sabugosa	“ele gostava de poetas e alguns que ele gostava ele lia em voz alta, né...e...em casa quando eu via no corredor papai estava declamando poesia [rindo]”
Macabéa	—
Capitu	—
Príncipe Escamado	“tinha uma tia-avó minha chamada Zú que era tia de mamãe que ficou pra titia... ela contava muita história... história de... história de contos de fadas de reinos etc... então ela ia muito lá pra casa ou então a gente ia pra casa de vovó”
Lembrança da leitura literária como experiência prazerosa	
Visconde de Sabugosa	“e ele fazia umas brincadeiras com a gente de declamar poesias, de falar de poetas”
Macabéa	“eu li o livro e aí logo depois a gente comprou a primeira televisão que tinha o episódio do Sitio do Pica Pau Amarelo, então aquilo era muito forte... então... você ler e depois você ver coisas lidas na forma de imagens”...
Capitu	“a gente lia isso gerava uma conversa e a gente tinha pena de terminar o livro porque eram livros que tinham uma trama amorosa muito interessante então, assim eu lembro que a gente gostava muito e que ficava com pena de terminar o livro”
Príncipe Escamado	—
Ausência da escola como referência de contato inicial com a leitura	

Visconde de Sabugosa	“eu não lembro da escola como um lugar importante pra mim na descoberta literária, eu tive um professor já no Ensino Médio que foi uma pessoa que me estimulou a escrever”
Macabéa	—
Capitu	—
Príncipe Escamado	—

Quadro 1. Como foi no momento inicial sua relação com a literatura?

(Continuação)

O mistério em torno do objeto livro	
Visconde de Sabugosa	—
Macabéa	“Era uma enciclopédia grande, uma caixa imensa com vários livros de vários tipos e aquilo ficava fechado e me inquietava porque exatamente eu queria... eu não sei se eu queria ler, mas eu queria acessar o que estava dentro daquela caixa que eram os livros, então eu me lembro que eu aproveitava os dias que minha mãe saia pra trabalhar pra tentar abrir a caixa sem ela perceber e tentar ver os livros né? Que tinham ali dentro”.
Capitu	—
Príncipe Escamado	—
O desejo em possuir o objeto livro	
Visconde de Sabugosa	—
Macabéa	“Virou um vício... eu sei que já ta doentio que é esse prazer que eu sinto com o possuir o livro, adquirir o livro, estar na companhia do livro eu praticamente toda semana compro um livro e quando não faço isso eu fico muito inquieto”
Capitu	“há um bom filme chamado Desejo e o filme é um espetáculo mas eu gosto de ler muito o livro eu gosto de ler a peça de teatro no livro porque eu gosto também da literatura... eu acho bonito o livro a capa o jeito que aparece o texto”
Príncipe Escamado	—
Presença em casa do acervo literário	
Visconde de Sabugosa	—
Macabéa	—

Capitu	- Sim, era um ambiente de muita leitura tinha uma revista na época Cruzeiro tinham duas revistas na época que circulava lá em casa que era Cruzeiro e Seleções
Príncipe Escamado	—
A escola como ambiente estimulante da leitura literária	
Visconde de Sabugosa	—
Macabéa	—
Capitu	... o que eu lembro sempre é de uma experiência muito interessante, muito diferente da que eu vejo nas escolas hoje porque eu não me lembro de fazer exercícios na minha época... não tinha ficha de leitura no colégio então existia essa coisa de ler porque era obrigado ler (risos) na segunda série... primeira série tínhamos que todo final de semana levar livro de literatura pra ler”...
Príncipe Escamado	—

Quadro 2 Das obras que leu (lê) o que mais reteve ou retém?

(Continua)

A estrutura da linguagem escrita	
Visconde de Sabugosa	“Mas normalmente eu gosto muito da linguagem dele, a construção das frases, tem umas frases tão bonitas da vontade de você reler, de ver de novo”.
Macabéa	“me seduz a escritura com essa dimensão mais do fantástico da fantasia e que eu acho que tá ligado mais com Monteiro Lobato, entendeu?”
Capitu	—
Príncipe Escamado	“Eu acho que o barato da literatura e a genialidade dos bons autores por mais que a gente possa discutir e tal... mas das pessoas que a gente considera autores é como é a capacidade de no verso ou numa linha a pessoa conseguir criar uma imagem que as vezes do quê nos textos argumentativos vamos dizer assim”.
Conhecimento de lugares através da obra	
Visconde de Sabugosa	“eu me incomodo com essa ideia da literatura só como lugar de escape ou só como um lugar de evasão da realidade porque a gente conhece tanta coisa através da literatura também né...O Mia Couto pra mim tem pano de fundo essa África maltratada pela guerra civil”.
Macabéa	“me seduz a escritura com essa dimensão mais do fantástico da fantasia e que eu acho que tá ligado mais com Monteiro Lobato, entendeu?”
Capitu	—
Príncipe Escamado	—
Vivências diferentes a partir dos personagens	
Visconde de Sabugosa	—
Macabéa	“Este olhar que há um outro, há um diferente, um estranho que não necessariamente se reduz ao modo como a gente olha e que, portanto, resiste. As vezes no texto você quer que um personagem tenha um certo desdobramento e ele não, não tem e a gente briga também”.
Capitu	—
Príncipe Escamado	“Eu sempre eu acho que eu sempre retenho peculiaridades da história dos personagens que me impressionam ou dramas que me chama atenção e por algum motivo aquilo me remete seja um pensamento mais cognitivo estratégico no sentido de organizar as coisas... ou seja mais de linhas existenciais... por exemplo você tem o personagem principal do processo aquele cara dali... ele fica na minha mente e é aquela angustia de você tá numa estrutura que é extremamente simbólica”
Relação da ficção com a realidade	
Visconde de Sabugosa	—

Macabéa	“a literatura tem essa capacidade de me fazer ver coisas... é assim que eu interpreto...então eu vejo coisas através da literatura e aí é uma coisa muito louca eu sei que tô dizendo isso, isso é muito doido, mas à medida que essas imagens se formam então elas acabam me transportando pra outros mundos que vão confluindo com o próprio mundo no qual eu vivo”
----------------	---

Quadro 2 Das obras que leu (lê) o que mais reteve ou retém?

(Continuação)

Capitu	“as vezes eu acho que na convivência com as pessoas as vezes eu acho que nem sempre a gente consegue se comunicar bem com as pessoas e as vezes você se comunica muito bem com texto literário porque você encontra pensamentos que são parecidos com os seus”
Príncipe Escamado	—
Situações de leitura	
Visconde de Sabugosa	—
Macabéa	—
Capitu	—
Príncipe Escamado	—

Quadro 3 A leitura literária promove algum efeito em você? Quais?

(Continua)

Vivências imaginativas de outras realidades	
Visconde de Sabugosa	“essa possibilidade de eu me identificar com um personagem que talvez eu nunca vá viver o que aquele personagem vive ou que tem as contradições”...
Macabéa	—
Capitu	—
Príncipe Escamado	“Você pode ler todo um livro pra construir determinada imagem... o cara é capaz de juntar só numa situação que abre possibilidades de pensamentos... é uma coisinha pequena que ensina muito mais que coisas grandes... isso me chama muita atenção”
Sensações físicas em relação a trama dos personagens	
Visconde de Sabugosa	“[risos] ...dar raiva daquele personagem. Poxa, por quê que ele
Macabéa	—
Capitu	—
Príncipe Escamado	—
Mudança no planejamento da rotina de trabalho	
Visconde de Sabugosa	—
Macabéa	“muitas decisões até mesmo em termo de aula, de estruturar o que eu vou dizer... de as vezes eu ter feito uma programação... muitas coisas eu decido fazer em função do que eu vejo quando eu leio, porque eu leio vendo”...
Capitu	—
Príncipe Escamado	—

Quadro 3 A leitura literária promove algum efeito em você? Quais?

(Continua)

Identificação com a personalidade do personagem	
Visconde de Sabugosa	“eu li recentemente o Sartre...A Náusea...que eu me lembro que quando eu li pela primeira vez me causou um impacto muito grande, uma identificação com o personagem, mas eu acho que hoje fez menos efeito para mim [risos]”.
Macabéa	“eu tendo a me identificar normalmente com os personagens que são digamos os anti-heróis [silêncio] que talvez seja... eu acho que a literatura tem essa dimensão de segredo ‘Alexandre tem uma imagem pública’, ‘ah, professor uma pessoa assim desse jeito’... Mas de um modo geral na literatura eu sempre me identifico com os anti-heróis com aqueles que

	tem os comportamentos mais subversivos, mesmo que eu seja” muito normativo e muito enquadrado”
Capitu	—
Príncipe Escamado	—
Altera o modo de estar no mundo	
Visconde de Sabugosa	—
Macabéa	“o que me seduz de fato é que aquilo que o autor escreve aquilo adquiri uma certa vida no meu imaginário... eu tomo aquilo como um real... uma realidade que se desdobra... essa realidade me ajuda a ler a minha própria realidade, tanto é que eu acabo fazendo coisa, decidindo fazer coisa a partir das coisas que eu leio”
Capitu	“eu observando minha vida tão arrumadinha... sou casada há 35 anos, sou muito organizada... do ponto de vista aparentemente tá tudo dentro da regularidade, mas não tenho essa coisa da minha geração mesmo leitora... mas eu ainda acho que foi a literatura... o conjunto da obra me trouxe esse efeito positivo”.
Príncipe Escamado	—
Reflexão sobre si	
Visconde de Sabugosa	—
Macabéa	“acho que a gente acaba se revendo , se redimensionando, se perspectivando eu acho que a literatura tem isso ela nos dá outras perspectivas da gente mesmo e dá essa possibilidade de que uma vez conhecendo essas perspectivas possíveis que a gente possa encarnar algumas delas em algum momento da vida, mesmo ao preço de várias coisas que quando você resolver encarnar uma perspectiva significa também de liberar de outras se desprender de modos comuns”
Capitu	“a literatura me faz sentir no tempo diferente sem os marcadores e também espaço e tempo pra mim que me tiram desse lugar... que eu acho bom entrar em outros tempos e ao mesmo tempo me fazer... enfim. Não sei eu gosto”.
Príncipe Escamado	—
Interação social	
Visconde de Sabugosa	—

Quadro 3 A leitura literária promove algum efeito em você? Quais?

(Continuação)

Macabéa	—
Capitu	“Garanhuns é uma cidade... ela era até mais fria que hoje e a gente tinha um modo de viver na infância e na adolescência em grupos... assim... uma das coisas que os grupos fazem em cidade que chove e que é fria é ler... a gente lia muito e ler também era uma coisa social porque tinha os vizinhos que tinham os gibis... tinha troca dos gibis”
Príncipe Escamado	—