



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

SÉRGIO DE CORRÊA MENDES JÚNIOR

**COMO A LITERATURA PODE DESPERTAR OS PROCESSOS DE EXPERIÊNCIA
E FORMAÇÃO: Perspectivas de Jorge Larrosa**

Recife
2015

SÉRGIO DE CORRÊA MENDES JÚNIOR

**COMO A LITERATURA PODE DESPERTAR OS PROCESSOS DE EXPERIÊNCIA
E FORMAÇÃO: Perspectivas de Jorge Larrosa**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Profº Dr. Flávio Henrique Albert Brayner

Recife
2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

M538c Mendes Júnior, Sérgio de Corrêa.
Como a literatura pode despertar os processos de experiência e formação: perspectivas de Jorge Larrosa/ Sérgio de Corrêa Mendes Júnior. – Recife, 2015.
80 f.

Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências.

1. Leitura. 2. Livros e leitura na literatura. 3. Leitores – Reação crítica. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brayner, Flávio Henrique Albert (Orientador). II. Título.

372.4 (22. ed.) UFPE (CE2018-84)

SÉRGIO DE CORRÊA MENDES JÚNIOR

**COMO A LITERATURA PODE DESPERTAR OS PROCESSOS DE EXPERIÊNCIA
E FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS DE JORGE LARROSA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/10/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Karina Miriam da Cruz Valença Alves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho para todos aqueles que colaboraram para a minha formação, por mais difícil que seja lembrar de todos, sei que quem sou e o que faço é devido a estas pessoas. Dedico primeiramente aos meus pais, Maria do Socorro e Sérgio Mendes. Eles sempre me mostraram que eu devo seguir meu caminho da melhor forma possível, e me deram a base necessária para que eu pudesse seguir com este trabalho da melhor forma possível. À minha irmã, Maria Gabriela, que sempre foi e sempre será o meu maior exemplo de superação. Sem seu exemplo eu teria desistido diante de minhas dificuldades. À Nicole Delgado, que foi a base que eu precisei nos momentos de angústia que surgiram durante este trabalho. Tenho muito a agradecer a todos os meus professores, que me ajudaram a formar a minha base intelectual e emocional, tão necessária para a execução deste trabalho, entre estes professores eu gostaria de citar alguns dos mais marcantes em minha trajetória: Meu eterno Mestre, Laércio Queiroz, que tentou arduamente me ensinar as normas cultas da língua portuguesa, Gustavo Eloy e Marcos (professores do ensino fundamental); Fátima Seabra e Domingos Sávio, meus professores de História no ensino médio e que abriram diversas portas para mim ao me conceder uma bolsa de estudos. Ao professor Tarcísio Marcos Alves, in memoriam, que, embora nunca tenha sido meu professor em sala de aula, foi quem me despertou o interesse para a História. Por último, quero agradecer a todos os meus familiares, por todo o apoio durante toda a minha vida, em especial aos meus primos e minhas avós. Este trabalho foi feito para vocês.

AGRADECIMENTOS

Manifesta aqui o meu agradecimento a todos os envolvidos na produção deste trabalho. Primeiramente agradeço à UFPE e ao PPGE, instituição que me acolheu e programa que permitiram a realização do meu trabalho.

Ao Doutor Flávio Henrique Albert Brayner, que me orientou durante esta dissertação. Não tenho como descrever a gratidão que tenho por ter sido orientado por um dos homens mais cultos que conheço. Seu conhecimento é uma inspiração para mim.

Ao Doutor José Maria Gomes de Souza Neto, que me orientou durante os anos da graduação, que se tornou um amigo, e que sempre me guiou no mundo acadêmico. Tenho a satisfação de ter sido orientado pelos dois homens mais cultos que conheço. Sem sua presença, não teria alcançado metade do que fiz.

*"Fui educado pela imaginação,
viajei pela mão dela sempre,
amei, odiei, falei, pensei sempre por isso,
e todos os dias têm essa janela por diante,
todas as horas parecem minhas
dessa maneira."*

(Álvaro Campos)

RESUMO

A questão da importância da leitura, principalmente da leitura literária, muito vem sendo discutida nos últimos anos, autores como Tzevetan Todorov, Antoine Compagnon, Gabriel Perissé, Alberto Manguel, Italo Calvino e Jorge Larrosa, vem discutindo tal tema arduamente, tentando mostrar sua relevância em tempos onde a leitura não vem sendo bem praticada. É ponto comum entre estes autores, criticar a forma como a atualidade não possui espaço para a leitura de textos literários, e como esta arte, ler, vem se tornando algo com um caráter apenas informativo, sendo negado, assim, um dos maiores potenciais da leitura, a capacidade de despertar os processos de subjetivação, formação do sujeito. Sobre tal tema, Jorge Larrosa vem se destacando em suas produções, ao publicar ao longo dos últimos vinte anos diversas obras acerca deste. Filósofo da Educação da Universidade de Barcelona, Larrosa discute em diversas obras a importância da leitura na sociedade atual, bem como, tentando mostrar um caminho tornaria a leitura uma parte muito importante de nossa formação. Este trabalho visa a compreensão da perspectiva de Jorge Larrosa sobre o potencial que a leitura de textos literários possui no despertar dos processos de subjetivação, neste caso, a capacidade que esta leitura possui em gerar processos de experiência, interferindo assim na formação do sujeito. Para isso, é necessário compreender os conceitos fundamentais apresentados em suas obras: Formação, Experiência, Leitura, Leitor e Sujeito. Estes temas serão contextualizados com outros autores, para uma melhor percepção de sua importância e compreensão dos mesmos.

Palavras-chave: Formação. Experiência. Leitura. Leitor. Sujeito.

ABSTRACT

The question of the importance of reading, mainly literary reading, much has been discussed in recent years, authors like Tzevetan Todorov, Antoine Compagnon, Gabriel Perissé, Alberto Manguel, Italo Calvino and Jorge Larrosa, has been discussing this theme hard, trying to show their importance in times where reading has not been well practiced. It is common ground between these authors criticize the way the present time does not have room for the reading of literary texts, and how this art, read, is becoming something with an informative only, and denied thus one of the greatest potentials reading, the ability to awaken the subjective processes, formation of the subject. On this theme, Jorge Larrosa has stood out in their productions in publishing over the last twenty years several works about this. Philosopher of Education, University of Barcelona, Larrosa discussed in several works the importance of reading in today's society as well, trying to show a way to make reading a very important part of our training. This work aims at understanding the Jorge Larrosa perspective on the potential that the reading of literary texts has in the wake of subjective processes, in this case, the ability of this reading has experience in generating processes, thus interfering with the formation of the subject. For this, you must understand the fundamental concepts presented in his works: Formation, Experience, Reading, Reader and Subject. These themes will be contextualized with other authors, for a better understanding of their importance and understanding of them.

Keywords: Formation. Experience. Reading. Reader. Subject.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	SOBRE A DEFINIÇÃO DE LITERATURA E O SEU ENSINO	16
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
3.1	DE ONDE FALO.....	27
3.2	NOÇÕES DE EXPERIÊNCIA	31
3.3	NOÇÕES DE FORMAÇÃO.....	35
3.3.1	Paideia grega:.....	36
3.3.2	Bildung	42
3.3.3	O Cuidado de Si.....	45
3.3.4	Larrosa	52
4	NOÇÕES SOBRE O SUJEITO	56
4.1	O SUJEITO DE LARROSA	56
5	IDEAIS DE LEITURA	59
6	SOBRE AS IMAGENS DO LEITOR.....	63
7	A OBRA DE LARROSA NO BRASIL.....	68
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

1 INTRODUÇÃO

Para ler, o estudante dispões de todos os livros. Alinhados, ordenados, valorados. Cada livro em seu lugar. E todos à mão, perfeitamente disponíveis, dispostos, à sua disposição. O estudante começou a estudar com a segurança de que os livros, convenientemente reproduzidos e transmitidos, cuidadosamente editados e anotados, estão ali em uma espécie de plenitude: a plenitude sem falha da cultura, a prova palpável de uma imensa generosidade. Mas logo sente uma vertigem. Houve um momento que também se sentiu feliz diante da presença firme e segura de todos esses livros. Também ele sentiu o que neles existe de prestígio, de segurança, de promessa. Também se deixou seduzir por esse inventário bem ordenado dos produtos da cultura, por todas essas certezas alinhadas. Mas um dia se sentiu sufocado. E sentiu que os livros, em sua generosidade, não lhe deixavam espaço. (LARROSA, 2003, p.51).

Repensar a questão da leitura na atualidade, onde existem diversas novas tecnologias que exigem o domínio desta técnica tão refinada, é um desafio. No Brasil ainda existe um grande número de analfabetos e pessoas que não desenvolveram esta competência plenamente. Além da questão dos não alfabetizados, é necessário analisar também a frequência com que lemos e qual a finalidade das leituras realizadas.

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro, no ano de 2011 (3ª edição desta pesquisa), traçou um perfil do leitor no país. Um dos dados mais relevantes é que a média anual de livros lidos pelo brasileiro diminuiu no período de 2007 a 2011 e que boa parte da leitura é realizada apenas no âmbito escolar (entre o grupo que vai dos cinco aos dezessete anos de idade).

Esses dados servem para mostrar que a leitura ainda é um ponto merecedor de muita atenção em nossa sociedade e que estudos sobre o papel da leitura e os problemas que são gerados em sociedades em que esta não é desenvolvida, são importantes para tentar mudar esse panorama.

Chartier (2001) postula que o século XXI é um dos mais complexos para se entender a questão da leitura, pois a velocidade com que as formas de ler se modificam e que os textos mudam, é muito grande. Todavia, isso não quer dizer que se deve parar de tentar entender o papel da leitura em nossa sociedade, mas, sim, que o esforço para a compreensão deve ser continuado.

Um dos autores que mais tem questionado o papel da leitura em nossa sociedade é Jorge Larrosa. Professor de Filosofia da Educação da Universidade de

Barcelona, Larrosa tem dedicado boa parte de sua obra para este tema, mostrando, principalmente, a importância da leitura para a formação pessoal.

Para Larrosa, a leitura tem o poder de nos construir. Através do despertar de experiências, acabamos criando novos significados, o que acaba nos modificando. Este é o tipo ideal de leitura para o autor.

Essa ideia aparece em vários pontos de sua obra, como por exemplo, em “Pedagogia Profana”, no qual o autor dedica um capítulo para debater a obra de Rousseau, “Confissões”. Em suas confissões, Rousseau mostra a importância que a leitura teve em sua vida desde cedo, e, apesar de não ter tido uma educação formal em sua juventude, seu gosto pela leitura foi responsável por sempre querer entender melhor o mundo.

É esta forma de leitura que Larrosa defende, a que lhe modifica, lhe transforma. Por estar “Buscando um lugar para se fixar, Rousseau encontra o não-lugar da literatura: um aí onde não poderá nunca se estabelecer, um aí onde encontrará para sempre o gosto ácido do devir, da metamorfose.” (LARROSA, 2010, p. 40).

A leitura, como afirma Manguel, em “Uma História da Leitura”, surge como uma arte complementar à escrita, e vai se transformar numa habilidade, que, em determinados momentos históricos, vai ter tanta influência quanto a própria escrita.

Ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido. O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor. (MANGUEL, 1997, p. 207)

Ainda que o domínio da escrita cuneiforme fosse um aprendizado que requeresse anos de intensa dedicação, tal esforço era válido, pois este domínio granjeava imenso status social. Era a partir da classe desses homens letrados que se organizava a burocracia estatal. Esse leitor/escritor percebeu o poder que havia em decodificar os signos, e que poderia manipulá-los de acordo com seus interesses, dentro de uma sociedade iletrada.

A arte de interpretar os signos escritos, segundo Stephens (1993), durante quase toda a história, foi restrita a uma pequena parcela da população¹. Por conseguinte, diversas estratégias foram desenvolvidas nas sociedades com acesso à escrita, para que todos pudessem ter acesso a esse tipo de leitura. Uma das formas adotadas para que os textos fossem compartilhados, foi a leitura em voz alta. Manguel (1997) explica que esta era a maneira comum de se ler na Antiguidade, não porque os homens não possuíam a capacidade da leitura silenciosa, mas, sim, pelo fato de que era necessário ler para outrem. E a retórica era uma das principais disciplinas da educação formal na sociedade romana.

Um dos primeiros relatos da leitura em silêncio é encontrado na obra de Santo Agostinho, "Confissões". Ao se referir à figura do bispo Ambrósio, o futuro bispo de Hipona fala que "Ao ler, corria os olhos pelas páginas: a mente penetrava o significado, enquanto a voz e a boca se calavam". (AGOSTINHO, 2001, p. 134) Ao se deparar com tal forma de leitura, Agostinho fica intrigado pelas razões que levam o Bispo a ler de tal maneira.

O que Agostinho não poderia imaginar era que essa se tornaria a forma predominante de leitura alguns séculos mais tarde. Tal mudança segue as organizações sociais que apareceram na Europa após o fim do Império Romano. Durante a Idade Média, a leitura passa a ser realizada em silêncio e a sua finalidade vai ser diferente da que possuía na Antiguidade.

As formas de letramento variam em cada tempo e sociedade. Continua-se lendo em silêncio, ou em voz alta, isso não significa que se lê da mesma forma que um homem do século XII. Cada sociedade cria seus próprios métodos de leitura, sua interpretação de seu conjunto de signos. Manguel fala que:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 1997, p. 85)

¹ O fato histórico do letramento de massa só começa a tomar forma a partir do século XIX. STEPHENS, Mitchell. História das comunicações, do tantã ao satélite. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 1993.

O desenvolvimento da capacidade de ler é, indiscutivelmente, uma das principais funções das escolas nos anos iniciais da vida escolar. É o domínio desta técnica que permitirá apreendermos novos conhecimentos e obter informações sem intermédio de outros. Este domínio permite ainda que continuemos a nossa busca por conhecimento fora do ambiente escolar.

Dentro desta perspectiva de Educação (Formação), é interessante ressaltar que esta ocorre em vários âmbitos e de formas distintas. Neste trabalho, damos destaque à Educação Informal, mas é importante perceber que a Leitura e Literatura está presente em várias formas de Educação. Por isso, é necessário que discutamos as noções de Educação Informal, Não Formal e Formal.

Segundo PARK e FERNANDES (2007, p. 127) a Educação Informal é toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes), que acontece sem que nos demos conta. Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado. Esta Educação inicia no meio familiar, com os primeiros contatos com o mundo cultural, mas não fica restrita a este meio.

A percepção de comportamentos provenientes de meios familiares, de amizades, de trabalho, das mídias, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas, fazem parte deste tipo de Educação. (PARK, FERNANDES, 2007, p. 127).

Em contra partida, entendemos por Educação Formal todo o tipo de educação organizada com uma determinada sequência (prévia) e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação Não-Formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação aos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (Fernandes e Park 2007, p. 131).

O maior diferencial entre a Educação Formal e a Educação Não-Formal reside na oficialização. Enquanto a primeira possui uma série de requisitos legais que devem ser obedecidos, sob risco da instituição (escolas, faculdades) sofrer penas em caso de descumprimento, a segunda não as possui. Exemplos de locais

que promovem a Educação Não-Formal seriam grupos que se dispõem a alfabetizar jovens e adultos, promover reforço escolar, desenvolver habilidades para o mercado de trabalho e, ainda, locais religiosos que se organizam para educar seus fiéis dentro de seus costumes e crenças.

Podemos notar que, o uso da literatura se faz presente nesses três tipos de educação. Na Educação Formal temos a disciplina de Literatura, onde os alunos aprendem tanto sobre a história da literatura, quanto sobre os estilos literários. Também leem, ou são apresentados, aos principais textos de cada estilo e movimento literário. Na Educação Informal, a literatura é um grande componente, já que possibilita o contato, através do texto, à diferentes momentos históricos, temas, e questões que nos fazem refletir. Já na Educação Não-formal, vemos diversos debates sobre livros, clubes de leitura, conferências, que nos remetem à questões mais diversas acerca das obras literárias. Como já exposto, a priori, este trabalho se enquadra dentro da perspectiva de uma Educação Informal.

O presente trabalho se propõe a realizar um estudo aprofundado na obra do filósofo catalão, visando compreender e discutir todos os conceitos apresentados por ele na construção de sua proposta de Formação através da leitura. A partir disto, buscaremos contrapor estas ideias utilizando autores que também apresentaram propostas semelhantes, com o objetivo de entender o discurso de Larrosa e discutir eventuais críticas a ele.

Podemos definir método científico como o conjunto de processos ou operações mentais que se devem empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa. Neste trabalho, podemos definir a natureza da pesquisa como um estudo bibliográfico, tendo em consideração que o estudo será realizado a partir das obras de Jorge Larrosa, está sendo a fonte de estudos, e demais autores, como Nietzsche, Foucault Alberto Manguel, sendo estes autores utilizados para contextualizar e compreender a obra de Larrosa. Por pesquisa bibliográfica entendemos que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

O primeiro passo desta pesquisa foi a realização de um estudo exploratório, para delimitar os temas que seriam abordados e quais obras utilizaríamos como fonte. Tratando-se do estudo exploratório, Minayo “compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, da construção do marco teórico conceitual e da exploração do campo.” (MINAYO, 2000, p. 89).

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa. (GIL, 2002, p.61)

Este primeiro momento permite um contato profundo com o referencial teórico a ser trabalhado, bem como um aprofundamento no estado da arte sobre o tema escolhido para o trabalho. Veremos este levantamento primeiramente na forma de um estado da arte sobre os temas "Literatura e Educação", "Literatura e Formação" e "Leitura literária", temas fundamentais para a compreensão do lugar de fala de Jorge Larrosa e o modo como ele desenvolve o seu pensamento.

Posteriormente, esse mesmo levantamento vai permitir o aprofundamento no pensamento do filósofo da educação catalão. Por possuir uma grande quantidade de obras publicadas, é necessário filtrar quais obras devem ser utilizadas para a compreensão do tema proposto. Quais devem ser usadas como fontes e quais devem ser trabalhadas como material de contextualização. Passo fundamental do presente trabalho. Minayo ressalta “que toda pesquisa supõe dois tipos de revisão de literatura: (a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo” (2000, p.179).

2 SOBRE A DEFINIÇÃO DE LITERATURA E O SEU ENSINO

Um dos primeiros temas que precisamos abordar neste trabalho é o que vem a ser a literatura e como esta vem sendo trabalhada dentro da perspectiva da escola. Abordaremos as ideias de vários teóricos e apresentaremos as principais diretrizes do Brasil para o ensino de Literatura, buscando entender como o ensino da literatura é capaz de contribuir para a formação de bons leitores ou fazer com que os jovens não desenvolvam o gosto pela leitura.

Larrosa nos deixa claro que a leitura que ele defende é a leitura literária, porém, antes de nos debruçarmos sobre suas ideias, precisamos compreender a natureza da obra literária, que por muitas vezes parece ser um conceito confuso e multifacetado, por isso, é necessário que apresentemos várias das ideias sobre o tema.

A educação atual confere a alfabetização um dos momentos mais importantes de nossa vida escolar, é comum, no Brasil, se fazer festas de formaturas (nas escolas particulares) para comemorar o letramento dos jovens. Esse momento é um marco, pois, a partir daí, a criança passa a ter uma maior autonomia dentro de sua educação. Manguel nos diz que:

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura. (MANGUEL, 1997, p. 89)

A leitura se configura, assim, como uma porta de entrada no mundo cultural, na memória de um determinado grupo social. Por tanto, garantir que as crianças possuam uma boa capacidade de leitura passou a ser cada vez mais importante, e isso é notável ao lermos os *PCNs* (Parâmetros curriculares nacionais), onde a discussão sobre a necessidade de formar bons leitores vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente no que diz respeito a formação de leitores literários.

Antes de abordarmos mais esta questão, é preciso nos debruçarmos aqui sobre o que entendemos como literatura. No texto *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*, (BRASIL, 2006) é possível notarmos o que é compreendido como Literatura:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2006, p. 49)

Desse ponto de vista, podemos dizer que uma das características mais importantes da literatura é a de ser um discurso transgressivos, que não está submetido ao pragmatismo lingüístico usual. Por isso, esse tipo de texto nos permite utilizar a língua das formas mais diversas, nos permite exercitar o nosso pensamento de forma mais livre do que em outras formas de texto.

Já no PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), vemos a literatura sendo definida da seguinte forma:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.

Como representação um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 1998, p. 26)

É interessante notar que novamente é utilizado o termo "transgressão" para se referir à literatura. É justamente por ser transgressiva que a literatura possui um potencial diferente de outras formas de texto, de discurso, pois é a partir disso que novos sentidos são construídos, novos significados surgem. Que podemos nos renovar, nos causar o sentimento de estranheza.

Precisamos destacar, ainda, a ênfase para a questão de que a literatura não é apenas um texto fantasioso, que a ficção não se distancia totalmente da realidade. A literatura é uma representação, releitura de elementos que estão em nosso cotidiano, porém, não se preocupa em representá-los de uma forma factual, em representar uma realidade. Sobre esse tema, o historiador Roger Chartier nos diz que:

A literatura se apodera não só do passado, mas também dos documentos e das técnicas encarregados de manifestar a condição do conhecimento da disciplina histórica. Entre os dispositivos de ficção que minam a intenção ou a pretensão de verdade da história, capturando suas técnicas de prova, deve-se colocar o “efeito da realidade” definido por Roland Barthes (1964) como uma das principais modalidades da “ilusão referencial”. (CHARTIER - 2009, p.27)

Chartier defende que os escritores possuem uma técnica de levantamento de dados que é bastante semelhante ao trato que os historiadores possuem, porém, diferentemente do historiador, os literatos não possuem um compromisso com a verdade. Suas obras utilizam os fatos para gerar o efeito de "ilusão referencial", onde o leitor muitas vezes se vê questionando se aquela narrativa ocorreu de fato (CHARTIER - 2009, p. 27). Por isso, Chartier discute bastante as formas como o historiador pode utilizar a literatura para compreender fatos históricos, e discute esse tema em várias de suas obras.²

Em, *A literatura em perigo*, Todorov (2010), nos traz a ideia de que a Literatura deve ser vista e entendida como o encontro de outros autores, de outros pensamentos, é remeter o leitor a um mundo mais pleno de ideias e liberdade analítica, ou seja, a mesma deve manter-se no centro dos discursos vivos e instigantes (TODOROV, 2010, p. 24). Para ele "a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com ele numerosas características" (TODOROV, 2010, p. 22) e por isso que é tão difícil compreender as fronteiras da literatura, já que, por nascer de um conjunto de discursos, seus limites vão variar constantemente, de acordo com a variação nos discursos e nos diz que:

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2010, p. 77)

² Citamos aqui ao menos três obras importantes onde essa discussão é realizada (- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999. - CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, Literatura, História: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. - CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.) Nestas obras, Chartier faz aproximações entre o saber histórico e a literatura, discutindo questões teóricas sobre os fundamentos destes saberes e demonstrando como a história pode se apropriar de obras literárias como fontes históricas.

Podemos ver que um ponto é recorrente em todos os discursos sobre a natureza da literatura, a forma como ela surge a partir de representações da realidade, que surge a partir de aspectos sociais e psicológicos. E é, por ser assim, que ela possui uma capacidade tão grande de nos envolver, nos fazer refletir, nos conquistar. E, por isso, também, que ela passa a ser um aspecto importante em nossa sociedade. Italo Calvino enxerga que:

As leituras e a experiência de vida não são dois, mas um. Toda experiência de vida para ser interpretada chama certas leituras e funde-se com elas. Que os livros nascem de outros livros é uma verdade só aparentemente em contradição com a outra: que os livros nascem sempre da vida prática e das relações entre os homens (CALVINO, 1997, p.107).

Dentro desta perspectiva de Calvino, de como a experiência de funde com determinadas leituras, podemos lembrar a obra de Alberto Manguel, *Os livros e os Dias* (2005), onde o autor faz uma análise de doze obras literárias, uma a cada mês. O que torna essa obra diferente é a forma como Manguel conduz a sua narrativa, não apenas fazendo comentários dos livros, mas sim, narrando as suas experiências cotidianas enquanto fazia as suas leituras. Assim, podemos perceber o quanto as suas experiências e as suas leituras vão se confundindo e fundindo.

Por ser capaz de despertar esse potencial que, nos últimos anos, muito vem sendo discutido sobre como deve ser a formação dos leitores, para que estes sejam capazes de desenvolver um apreço pela literatura. Podemos observar isso claramente nas propostas curriculares do Brasil ao observar as suas últimas edições. No PCN (BRASIL, 1997) vemos em destaque um tópico para a discussão sobre "A especificidade do texto literário". Já nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006) temos todo um capítulo discutindo a importância do estudo de literatura e a necessidade de se formar leitores literários. Podemos observar a mesma importância sendo dada nos *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco* (PERNAMBUCO, 2012), onde esse tema é discutido em dois dos eixos propostos para a língua portuguesa, no Eixo Leitura e Eixo Letramento Literário.

Iniciaremos elencando os princípios norteadores do PCN que, em relação ao ensino de literatura, definem a importância da contextualização, da intertextualidade, da produção e da recepção de textos literários ou não. Na parte específica "Conhecimentos de Língua Portuguesa" dos PCN, lê-se a seguinte consideração:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (Brasil, 2002)

Podemos perceber que o desenvolvimento da linguagem é o ponto principal do ensino da língua, e a leitura possui um papel fundamental nesse desenvolvimento. Por isso, o primeiro ponto que levantamos do PCN é a concepção de que o trabalho com textos literários não pode ser algo esporádico, e sim uma prática constante, para que ela possa alcançar o seu potencial. Sobre isso é recomendado que:

[...] o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997, p. 36)

Ainda no PCN observamos um alerta para que a literatura não seja utilizada de qualquer forma, como um material pedagógico "tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto" (BRASIL, 1997, p. 36), pois esse tipo de atitude contribuem de forma negativa na formação dos leitores, pois não forma a capacidade destes de questionar, reconhecer particularidades, gerar sentidos, e muito menos o ajudam a compreender a profundidade das obras literárias.

Recomendando que o "ensino da literatura ou da leitura literária" deve envolver exercícios que possibilitem o "reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita." (BRASIL/MEC, 1997, p. 36) Permitindo assim que o leitor possua a capacidade de desfrutar da literatura de uma forma mais ampla. Por isso, é necessário que o aluno não seja apenas alfabetizado, ele deve, também, receber um letramento literário.

Mas o que vem a ser letramento literário? A palavra "letramento" é proveniente do vocabulário da Linguística, embora o seu uso venha sendo bastante amplo dentro do campo educacional. E vem sendo utilizado para se referir a uma

necessidade que passou a surgir recentemente, diante de um fenômeno novo, como é destacado dentro do PCN:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (SOARES, 2004, p. 45-46 apud BRASIL, 2006). Daí a definição: "letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2004, p. 47 apud BRASIL, 2006). Por extensão, podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. (BRASIL, 2006, p.54-55)

Não basta apenas ensinar o sistema alfabético, é necessário que o aluno possua uma boa capacidade de leitura, que seja capaz de compreender os mais diversos textos, e o texto literário recebe destaque devido a sua complexidade, às suas sutilezas, que o tornam, muitas vezes, de difícil acesso àqueles que não estão acostumados com as suas nuances. Por isso, o não letramento literário passou a ser um problema, já que sem este, muito dificilmente o aluno se tornará um leitor literário.

E um problema que passou a ter grandes proporções, pois como é posto por Zilberman, Contrariamente ao que ocorreu com a alfabetização, que se vem ampliando cada vez mais, a leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou (ZILBERMAN, 2003, p. 258), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário:

Empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. (BRASIL, 2006, p. 55)

Podemos perceber que o foco do ensino da literatura não é apenas preparar o aluno para ser capaz de ler textos, e sim que a sua capacidade de análise, compreensão, inquirição sejam desenvolvidas. Diferente do foco que o ensino de literatura possuiu por muitos anos onde a história da literatura costumava ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. (BRASIL, 2000, p. 16), onde o aluno não era incitado a interpretar ou sentir o texto, precisava apenas obter as suas características.

No PCN+ vemos que o principal objetivo é explicitar vários conceitos e desenvolver a compreensão de três eixos de sustentação dos Parâmetros: representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sociocultural. Sobre a Literatura, no interior da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, lê-se:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Sthendal. (Brasil, 2002, p.19)

Podemos tomar essa afirmação como um retrocesso no ensino de literatura, pois se durante muitos anos o texto literário foi utilizado na escola como pretexto para o ensino de gramática, aqui nos parece que o pretexto será a investigação histórica. Não vemos uma abordagem ampla sobre a questão estética no ensino da literatura, embora haja citação a isso, não é abordado e discutido. Entretanto, outras afirmações do mesmo documento se sustentam em perspectivas mais de acordo com as novas pesquisas na área:

As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pela linguagem. Espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo. (Brasil, 2002, p.63)

Ainda no PCN+ vemos que o foco não se mantém naquela primeira afirmação, e a leitura literária é destacada como uma das formas de apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. (Brasil, 2002, p.65) Ao se colocar o ensino da literatura dentro da área de

leitura, pensando-se na formação de um aluno leitor, vemos uma perspectiva bastante interessante, pois, como vimos nas outras propostas, o letramento literário é algo que se torna cada vez mais importante. Porém, quando, se procura nos Parâmetros em ação ensino médio a metodologia que dê conta dessa proposta, ela não se concretiza.

Apenas nas Orientações curriculares é que veremos uma proposta metodológica bem estruturada. Essas orientações foram “elaboradas a partir de uma discussão com as equipes técnicas dos sistemas educacionais de ensino, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (Brasil, 2006, p.5) e tem o objetivo de discutir os principais conceitos e propor métodos de utilizar os conhecimentos na sala de aula. Tais propostas são apresentadas nos seguintes pontos: Possibilidades de mediação; O professor e a seleção dos textos; O professor e o tempo; O leitor e o espaço. (BRASIL, 2006)

Um dos principais cuidados que é destacado é para a escolha das obras que serão utilizadas, para que se utilize bons textos literários, para isso é indicado que se faça as seguintes questões: “Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual o seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético?” (Brasil, 2006, p.57) Garantindo que os alunos tenham acesso à bons textos, não se aceitando como literárias manifestações que não correspondam a esses requisitos. Coloca-se como desafio levar

O jovem à leitura de obras diferentes desse padrão (leitura de best-sellers e de ficção juvenil) – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. (Brasil, 2006, p.70)

Nesse ponto podemos aproximar a ideia apresentada à obra de Italo Calvino, *Por que ler os clássicos* (2007), onde ele discute sobre a obrigação da escola de apresentar os textos, classificados por ele como, clássicos. Segundo Calvino (2007, p. 13), “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá escolher os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção”, pois são as obras que possuem um grande valor cultural.

Segundo o documento *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco* (PERNAMBUCO, 2012), o ensino de literatura nas escolas continua sendo um tema bastante questionado, por isso a questão "para que ensinar literatura?" (p. 87) é extremamente importante. O primeiro ponto que é destacado é uma passagem de Italo Calvino, onde este relata os valores que a literatura é capaz de nos despertar. "Calvino (1995, p. 11) declara sua confiança na literatura, indicando valores "que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar": leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade". (PERNAMBUCO, p. 87) Dentre vários motivos apresentados, destacamos a seguinte passagem:

Haverá, no entanto, outros motivos para ler literatura na escola: conhecer parte de nosso patrimônio cultural e artístico, conhecer a história de nossa literatura, conhecer nossos grandes autores, refletir sobre um tempo histórico a partir de suas manifestações artísticas e literárias... Alguns deles mais, outros menos justificáveis, dependendo de "com quem" o professor lê literatura ou "para quê/ quem" prepara suas aulas. Os "desvios" operados pelo processo de escolarização devem ser, no entanto, contornados – se acreditamos no valor da literatura – por práticas centradas no letramento literário, até mesmo para que o trabalho em torno dos outros objetivos da disciplina obtenha sucesso ou faça sentido. (PERNAMBUCO, 2012, p 89)

A literatura nos permite um contato amplo com diversos complexos culturais, como é defendido por Chartier, o que pode auxiliar na compreensão de tempos históricos; é extremamente importante para que se conheça o patrimônio cultural e artístico, bem como a história da literatura. Porém, mais uma vez percebemos que a questão do letramento literário ocupa um espaço de destaque ao se trabalhar a literatura nas escolas. Podemos afirmar que dentro das propostas curriculares nacionais o maior objetivo no que se refere ao tema leitura é:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 1997 p. 41)

O problema é que ainda encontramos muitas práticas que não correspondem a esse objetivo, e por isso vários outros parâmetros e orientações foram publicadas, pois para se atingir um bom letramento literário

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 1997 p. 42)

Em uma das principais obras sobre o tema Todorov (2010) mostra em seu texto *La littérature en péril*, que o ensino secundarista de literatura é medíocre. O autor chega a essa conclusão quando faz parte de uma comissão de inspeção que analisa como é empreendido o ensino de Literatura em algumas escolas secundaristas francesas. Para Todorov (2010), é preciso antes de tudo criar uma postura crítica em relação ao ensino do texto literário e apresentar ao leitor as várias possibilidades sociais e culturais que um texto literário possa propiciar. É importante ressaltar a esse leitor que o texto literário está no centro dos discursos vivos e que sua leitura, além de lhe fornecer um mundo mais pleno e crítico, apresenta ao mesmo tempo um prazer estético que por muito tempo foi limitado por teorias estruturalistas que minimizavam esse deleite estético, assim como transformavam a leitura literária em um procedimento mecânico e com poucas possibilidades operacionais mentais que envolvem o ato de ler.

Podemos perceber que as ideias propostas nos PCN brasileiros estão de acordo com a ideia de Todorov para o ensino de literatura, o problema é que as práticas em sala de aula ainda permanecem distantes do que é proposto. Em sua tese de doutorado, a pesquisadora Daniela Maria Segabinazi com o título de, *Educação literária e formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola do século XXI* (2011), faz uma grande análise de como existem distanciamentos entre as propostas curriculares, os saberes docentes e como se dá o ensino de literatura nas escolas.

A retomada do percurso do ensino de literatura e a análise dos documentos oficiais permitiram detectar que, ao longo da história, as reformas curriculares pouco funcionaram nesse país. A legislação, apesar de ser, primeiramente, a expressão de vontades políticas sempre procurou abarcar os pensamentos intelectuais e acadêmicos de grandes nomes da educação, mesmo que fosse de uma realidade externa a do Brasil. A incursão no contexto histórico ajudou-nos a compreender a história do ensino de literatura brasileira e a história da formação docente. Percebemos a maneira pela qual a legislação conseguiu instituir um discurso novo e renovador em cada época e como estabeleceu a relação do professor com a teoria, dando origem à dicotomia teoria-prática. De qualquer modo, a análise de meus registros possibilitou, sobretudo, concluir que as legislações nesse país

pouco evidenciam modificações reais na escola; inclusive, para a maior parte dos professores universitários, considerados pensadores e intelectuais da nossa sociedade, as reformas quase inexistem; afinal, sua prática e suas crenças é que importam para a formação dos professores[...] (SEGABINAZI, 2011 , p.p. 233-234)

O problema que temos hoje é justamente esse, nossas práticas escolares não estão de acordo com os PCNs, gerando assim uma falsa sensação de que estamos avançando no ensino de literatura e que nossos jovens estão sendo formados para serem leitores literários. Esse déficit se torna extremamente prejudicial quando pensamos nas possibilidades que a leitura pode proporcionar ao ser humano.

É dentro dessa perspectiva de falência dos meios escolares, principalmente por conta do colapso das ideias modernas de educação, a falta de estruturas para guiar o Ser humano, é que veremos Larrosa desenvolver suas propostas. Vamos perceber que seus ideais se alinham em diversos momentos com o que é apresentado nos parâmetros curriculares, porém, ele faz questão de sempre deixar claro que sua obra não se propõe como um novo modelo pedagógico, mas sim uma proposta de pedagogia que se faz no mundo profano.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 DE ONDE FALO

1 No mundo todo havia apenas uma língua, um só modo de falar. 2 Saindo os homens do Oriente, encontraram uma planície em Sinear e ali se fixaram. 3 Disseram uns aos outros: "Vamos fazer tijolos e queimá-los bem". Usavam tijolos em lugar de pedras, e piche em vez de argamassa. 4 Depois disseram: "Vamos construir uma cidade, com uma torre que alcance os céus. Assim nosso nome será famoso e não seremos espalhados pela face da terra". 5 O Senhor desceu para ver a cidade e a torre que os homens estavam construindo. 6 E disse o Senhor: "Eles são um só povo e falam uma só língua, e começaram a construir isso. Em breve nada poderá impedir o que planejam fazer. 7 Venham, desçamos e confundamos a língua que falam, para que não entendam mais uns aos outros". 8 Assim o Senhor os dispersou dali por toda a terra, e pararam de construir a cidade. 9 Por isso foi chamada Babel, porque ali o Senhor confundiu a língua de todo o mundo. Dali o Senhor os espalhou por toda a terra. (Gênesis 11:1-9)

É a partir deste trecho do Antigo Testamento que Larrosa busca analisar o nosso tempo. Vários de seus trabalhos levam o nome de Babel em seu título e discutem este tema e a sua importância na contemporaneidade. Outro autor contemporâneo que tem discutido bastante sobre este tema é Alberto Manguel.

O século XX é marcado por grandes e rápidas mudanças em nossa sociedade, o historiador Eric Hobsbawm define este século como a "Era dos Extremos"³, século que inicia com a Primeira Grande Guerra e termina com a queda do Muro de Berlim. Um período de grandes barbaridades (O Holocausto ou Shoá, as bombas atômicas, os regimes totalitários) e conflitos.

A noção Moderna de sociedade, onde a educação levaria o homem a atingir os estados mais altos de seu desenvolvimento, entrou em crise perante os atos realizados pelo regime Nazista. Qual a natureza do ser humano? É isto um homem? (LÈVI, 1988) A educação pode, de fato, nos salvar? Essas perguntas levaram a uma descrença nos pressupostos da modernidade, colocando em xeque este modelo.

É dentro deste cenário que Larrosa fala em Babel. Mas o nosso problema atual não é mais a quantidade de línguas existentes e sim a própria linguagem. É a falta de sentido, como destaca:

³ Hobsbawm, Eric. *A era dos extremos. O breve século XX 1914-1949*. São Paulo: Cia das Letras.

Se este livro intitula-se Habitantes de Babel não é só porque o nome Babel possa dizer algo sobre nosso presente confuso e sobre nosso mundo incompreensível, mas também, e sobretudo, porque nossas ideias, nossas palavras e nossas experiências não podem ser senão babélicas. [...] Babel é um sintoma, um sintoma disperso e confuso de nosso mundo disperso e confuso e de nossos tempos confusos e dispersos; é um sintoma sobretudo, do que nos acontece, nos inquieta e nos dá no que pensar no que de confusão e dispersão existe em nós mesmos. (LARROSA, 2001, p.. 9)

O mito de Babel fala sobre a mudança da unidade social para um estado extremo de desentendimento, de como a linguagem é importante para o entendimento. Mas, em Babel, "A língua não nos permite dar sentido ao mundo nem darmos um sentido a nós mesmos, à nossa existência no mundo" (LARROSA, 2001, p.. 21). Pois, a partir do momento em que nossas palavras não correspondem ao que está sendo entendido (ou não entendido) pelo outro, passamos a não nos compreender, a não nos ver como iguais. Nesta perspectiva, o "Outro" deixa de ter sentido, não nos enxergamos através dele, não o compreendemos.

A questão do reconhecimento de Si através do contato com o outro é uma ideia que remonta à antiguidade, como analisa François Hartog, em em sua obra "O espelho de Heródoto", a figura do *barbaróphoni* (bárbaros) é essencial para a definição do ideal de Homem na Grécia Antiga. É a partir do contato, e da negação de determinados modos culturais que o grego passa a se constituir como povo. Por não possuir um governo centralizado, o que os unia como povo não era o poder político, mas, sim, as questões culturais, tendo como ponto principal o fato da língua em comum.

Larrosa chama a atenção para como a nossa linguagem vem perdendo o seu sentido, como ela é inacabada e imprecisa, mas ao mesmo tempo é através dela que nossas relações sociais são construídas, que nossos relatos são feitos. A questão da linguagem, para Larrosa, é a sua imprecisão. É entendê-la em sua condição babélica, pois "Babel quer dizer também, e sobretudo, que a língua, qualquer língua, se apresenta em estado de confusão, em estado de dispersão; Babel significa que qualquer palavra, de qualquer língua se apresenta como confusa, como dispersa" (LARROSA, 2001, p.20)

Por isso, é necessário ter cuidado ao usar a língua, ao usar as palavras. Isso faz com que os nossos relatos sejam cada vez mais particulares, como salienta Larrosa:

Agora não construímos grandes relatos de emancipação, mas pequenos relatos de convivência. Agora as palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação, são democracia, comunidade, coesão, diálogo... e outras palavras relacionadas, como diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento, respeito. E são essas palavras as que nos soam como falsas quando as ouvimos no interior de muitos discursos dominantes no campo políticos, educativo, cultural, ético, estético ou, inclusive, empresarial. São palavras cada vez mais vazias e esvaziadas que significam, ao mesmo tempo, tudo e nada: marcas, clichês, etiquetas de consumo, mercadorias que se avaliam bem no mercado com a alta da boa consciência: palavras que mascaram a obsessiva afirmação das leis e da excessiva ignorância dos sentidos; palavras que permitem ocultar-nos atrás de nós mesmos e, ao mesmo tempo, representar uma mímica da alteridade que nos livra da presença inquietante de tudo aquilo que deve ter um nome e um lugar para ser incluído, excluído, comunicado e, de novo, ignorado; (LARROSA, 2001, p. 11)

Este é o local de fala de Jorge Larrosa, um mundo onde o sentido se apresenta de forma plural, a imprecisão é o ritmo de nossas vidas, e a linguagem nos confunde. Em contrapartida a esta visão, Manguel apresenta uma dinâmica de língua/linguagem distinta da larrosiana.

Larrosa apresenta uma série de ideias que demonstram que a atual crise da humanidade está ligada ao fato de possuímos um vocabulário ultrapassado, isso faz com que a humanidade se entenda cada vez menos e tenha menos precisão para se definir. Já Manguel, tem uma visão menos caótica da língua.

Para este autor, "A linguagem é o nosso denominador comum" (MANGUEL, 2008, p.15). É através dela que podemos viver em comunidade, nos comunicar, nos entender. Embora Manguel também utilize o mito de Babel em alguns momentos⁴, ele defende o poder da linguagem e das palavras de nos constituir. Para ele, "As palavras não apenas nos conferem realidade; elas podem ainda defendê-la para nós" (MANGUEL, 2008, p.. 20).

Os construtores de Babel, por sua vez, foram punidos com um presente em que incontáveis formas de fala fizeram da própria linguagem um fator de divisão, distinção e segregação. Ainda assim, a noção curiosa de que uma língua comum preserva o tecido social, ao passo que a multiplicidade das línguas o destrói, talvez possa ser lida como mais que mera punição: menos como uma rejeição das línguas alheias e mais como uma consciência da importância de encontrar um meio comum de comunicação, de entender o que o outro diz e de se fazer entender - ou seja, uma consciência do valor da arte de traduzir experiências para palavras. (MANGUEL, 2008, p.59.)

⁴ Especificamente em seu livro *A cidade das palavras*, no capítulo 3 (Os tijolos de Babel). MANGUEL, 2008

A ideia de que a pluralidade linguística possibilitou uma melhor comunicação pode parecer controversa, mas, ao mesmo tempo, esclarecedora. A linguagem permite que criemos novas formas culturais, novas formas de representar algo. Se, por um lado, uma língua uniforme garantiria uma melhor comunicação entre os homens, por outro, ela limitaria nossas possibilidades de representação. Para que existam diversas maneiras de transpor para as palavras aquilo de experienciamos.

É com esta base que analisaremos os ideias de Leitura presentes nas obras destes autores, e a partir da articulação suas ideias, buscaremos entender as questões a cerca das possibilidades da leitura em despertar os processos de subjetivação.

Ao final só palavras a compor, a
decompor e a recompor. O estudante
tem que estar à altura das palavras
que lê e que o leem, que escreve
e que o escrevem. Tem que
fazer com que essas palavras
estrajalhem e façam estalar as
palavras preexistentes, as já lidas,
as já escritas.
Estudar: combate das palavras ainda
não lidas contra as palavras
já lidas, das palavras já escritas
contra as palavras já lidas,
das palavras já escritas
contra as ainda não escritas. (LARROSA, 2003, p.85)

Este pequeno poema de Larrosa representam bem o seu pensamento sobre a linguagem e nossa relação com ela. O nosso mundo é expressado por palavras, nos expressamos com elas e através delas, por isso o nosso crescimento se liga ao domínio das palavras.

Nesse sentido, é interessante notar que o uso da literatura está presente nos três tipos de educação (Formal, Não Formal e Informal). Na Educação Formal temos a disciplina de Literatura, onde os alunos aprendem tanto sobre a história da literatura, quanto sobre os estilos literários. Também leem, ou são apresentados, aos principais textos de cada estilo e movimento literário. Na Educação Informal, a literatura é um grande componente, já que possibilita o contato, através do texto, à diferentes momentos históricos, temas, e questões que nos fazem refletir. Já na Educação Não-formal, vemos diversos debates sobre livros, conferências, entrevistas que nos remetem às questões mais diversas acerca das obras literárias.

3.2 NOÇÕES DE EXPERIÊNCIA

Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo. Queimar o lido tão logo se leu e queimar o escrito tão logo se escreveu. Não ler nem escrever nunca de tal forma que não se pudesse ler ou escrever de outra maneira. Lembrar o futuro e caminhar em direção à infância. Não perguntar ao que sabe a resposta, nem sequer a essa parte de si mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade das perguntas e o que treme nesse intensidade. Ser a gente mesmo as perguntas. Fazer com que as perguntas leiam e escrevam. Guardar fidelidade às palavras. Deslizar-se no espaço em branco. Estudar. Sem por quê. Ser a gente mesmo o estudo. (LARROSA, 2003, p.115)

A poesia acima, descreve partes importantes do pensamento de Larrosa acerca da questão da Experiência. "Algo (se) passa". Esse é um dos pontos centrais da ideia de Experiência defendida por Larrosa. Não apenas o fato de "passar", mas de deixar algo em nós depois desse movimento. "Queimar o lido...", "queimar o escrito...". Larrosa defende a necessidade de queimarmos o que lemos como uma parte importante para que a experiência seja nossa, e não apenas uma repetição do lido, e queimarmos o que escrevemos para que não estejamos presos ao que foi escrito.

Antes de avançar com as concepções de Larrosa, é preciso, ao se falar da palavra Experiência, recordar a sua origem, e o seu sentido. Palavra de origem latina (*experientia*), segundo o dicionário de latim da editora Porto (1998), "*exprientia, ae, f. ato de experimentar, tentativa; destreza; êxito*" (p., 175). Embora não utilizemos mais alguns destes sentidos, sua definição pouco mudou ao longo do tempo, segundo o dicionário Aurélio, "*Experiência s.f. Ação ou efeito de experimentar; conhecimento adquirido pela prática da observação ou exercício: ter experiência. / Ensaios, tentativas para verificar ou demonstrar qualquer coisa: fazer uma experiência.*" (P.174).

Esta palavra foi bastante utilizada durante Modernidade, sobretudo com Francis Bacon, que toma como base do seu método científico a experimentação. Neste sentido, experiência, experimento, experimentar, vão ter, basicamente, o mesmo significado: o observar, testar, promover ensaios e verificações, com o objetivo de atingir um conhecimento válido.

Para Larrosa, o sentido que a palavra possuiu na Modernidade já não é o mesmo que possui hoje, e ele tem o cuidado que suas palavras não sejam confundidas e assemelhadas à forma como eram utilizadas outrora.

Benjamin (1993), demonstra uma contraposição entre vivência e experiência: enquanto a vivência é pontual e efêmera, a experiência é o que nos mobiliza, toca-nos, afeta-nos; por isso, possui um potencial formador, estimula a noção do coletivo, da participação do outro e marca uma abertura por seus múltiplos sentidos e leituras. Analisando o conceito de experiência, Larrosa (2002) desenvolve uma excelente reflexão, citando Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143, apud LARROSA, 2002, p. 25).

A forma como Larrosa utiliza seus conceitos, ou como ele prefere, as suas palavras, deixa nítida a influência foucaultiana em seu pensamento. Foucault defendeu a ideia de que o mundo é composto por signos, e que, para compreendê-lo, é necessário estar apto a interpretá-los. Os signos, por sua vez, são os sentidos que atribuímos às coisas, a forma como as enxergamos e que as organizamos dentro de nosso mundo. Sendo assim, “para que o signo seja o que é, é preciso que ele seja dado ao conhecimento ao mesmo tempo que aquilo que ele significa.” (FOUCAULT, 2000, p. 77)

Pode-se citar, por exemplo, a forma como diferencia a palavra “Experiência” de sua irmã “Experimento”:

(...) é preciso separar bem “experiência” de “experimento”, descontaminar a palavra “experiência” de todas as aderências empíricas e empiristas que tenham sido incorporadas nos últimos séculos. Um dos temas deste texto é des-empirizar a experiência (afirmar claramente que a experiência não é um experimento ao modo das ciências experimentais). (LARROSA, 2009b, p. 15).

A Experiência, para Larrosa, acontece quando se sofre determinado estímulo externo o qual, ao nos trespassar, nos modifica. Temos vários estímulos diariamente, mas poucos deles causam algum impacto sobre nós, poucos deles têm a capacidade de nos modificar. E a experiência depende da existência de uma modificação no sujeito. O que Larrosa procura ressaltar é a importância de estimularmos estes eventos, já que não são todos os estímulos que serão capazes de gerar significado. E nós diz que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Dessa forma, é preciso frear o ritmo de nossas vidas e contemplarmos o que nos acontece para que de fato algo se torne uma Experiência em nós. Logo, para que a leitura possa nos gerar esses sentidos, é preciso ler com esse mesmo ritmo. Larrosa defende que desta forma, é possível que nos constituamos como sujeitos, podemos gerar experiências através das leituras. Porém, ele chama atenção como o fato de que nem toda leitura vai gerar estes processos em nós.

Porque embora a atividade da leitura seja algo que fazemos de forma regular e rotineira, a experiência da leitura é um acontecimento que tem lugar em raras ocasiões. E sabemos que o acontecimento escapa à ordem das causas e dos efeitos. A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas, a única coisa que se pode fazer é cuidar para que certas condições de possibilidade se dêem: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência. (LARROSA, 2009b, p. 39-40).

Para Larrosa, a leitura é algo mais íntimo: não devemos ler um livro apenas com os olhos (visão), mas sim com o corpo inteiro, com todos os nossos sentidos. Sentir o que o livro tem a oferecer, não apenas com os estímulos visuais, mas procurar também sentir os cheiros, os sons, todas as sensações que a leitura pode provocar; pois só desta forma a leitura pode nos modificar.

O importante, deste ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a sentir o que ainda não sei sentir, ou o que ainda não posso sentir, ou o que ainda não quero sentir. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou transformar minha própria sensibilidade, a sentir por mim mesmo, na primeira pessoa, com minha própria sensibilidade, com meus próprios sentimentos. (LARROSA, 2009b, p. 11).

Um exemplo deste tipo de leitura é narrado no livro de Manguel, "Os livros e os dias". O autor faz uma seleção de doze obras literárias para ler ao longo de um ano, uma obra por mês. Ele se propõe a narrar as experiências tidas durante a leitura das obras. As suas narrativas tentam ambientar os leitores ao máximo, tanto em relação aos locais onde as leituras foram realizadas, quanto sobre os acontecimentos além das leituras. Mais do que comentários sobre as obras lidas, Manguel narra as suas experiências para além dos livros.

Este tipo de leitura defendido por Larrosa, que vá além do dito, além do texto, é uma leitura de Si com o texto. Nesse sentido, a leitura não deve ser realizada em busca do sentido do texto, mas, sim, o que foi sentido durante o texto. A Experiência só é possível quando abrimos espaço para sentirmos com o texto.

O estudante escreve o que leu, o que, ao ler, fez-lhe escrever. Lê palavras de outros. Põe-se em jogo em relação a um texto alheio. Entende-o ou não, agrada-lhe ou não, está de acordo ou não. Sabe que o mais importante não é nem o que o texto diz, nem o que ele será capaz de dizer sobre o texto. O texto só diz o que nele se lê. E o que o estudante lê não é nem o que compreende, nem o que lhe agrada, nem o que concorda com ele. No estudo, o que conta é o modo como, em relação com as palavras que lê, o estudante vai formar ou transformar suas próprias palavras. As que ele lê, as que ele escreve. Suas próprias palavras. As que nunca serão suas. (LARROSA, 2003, p.61).

"Põe-se em jogo em relação a um texto alheio." Pois só assim o texto pode nos "passar", só quando nos colocamos em risco. Quando aceitamos que nos texto diz algo que já está em nós, mas que muitas vezes não sabemos dizer, "o texto só diz o que nele se lê". Larrosa defende que o que conta é como vamos formar ou transformar as nossas próprias palavras, como vamos transformar o que foi lido em partes de nós.

3.3 NOÇÕES DE FORMAÇÃO

Ao trabalharmos com o ideal de Formação, precisamos ter em mente que este não é uniforme, e que surgiu em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades ao longo da história. Embora tenham existido diversos ideais de Formação, iremos discutir apenas os que são mais pertinentes para este trabalho.

Jorge Larrosa, em sua concepção de Formação, busca elementos de ideias anteriores, num primeiro momento o seu ideal se aproxima bastante do Cuidado de Si, concepção desenvolvida por Micheal Foucault, em sua série de livros "História da Sexualidade". Porém, o ideal defendido por Foucault já é observado dentro da *paideia grega*. Portanto, para termos uma maior compreensão da obra de Larrosa, é importante entender estas duas concepções de Formação Humana.

O ideal de Formação, nesse sentido, vem sempre acompanhado de uma outra noção, que não fica clara dentro da obra de Larrosa, o Homem. É a da consciência de si, como distinto do outro, que vamos ver surgir estes ideais. Esta noção fica muita clara, ao olharmos para a Grécia antiga, na obra de François Hartog, *O espelho de Heródoto, ensaio sobre a representação do outro*. Hartog mostra como os gregos utilizaram a noção de Outro, para criar suas próprias expectativas para Si. Definindo o seu ideal de civilização, homem, cultura, como uma contraposição aos seus vizinhos (os bárbaros).

Se levarmos em conta que a noção de cultura é subjetiva, e que os ideias de Homem variam de acordo com esta noção, podemos dizer que o sentido do homem se realiza como um sujeito do processo cultural. Em um mundo sem sentido, sem significações, seria um mundo selvagem. Um homem que vivesse num mundo assim não poderia ser considerado humano, nem se reconheceria como um ser cultural. (PAIVA, p. 17)

Larrosa afirma, em alguns momentos, que vivemos num mundo em que existe uma crise nos sentidos, onde ainda estamos em processo de ressignificação. Então, podemos dizer, de acordo com o pensamento de Paiva, que vivemos num mundo onde não há humanos, onde não há cultura. Esse pensamento, aparentemente, seria esdrúxulo. Porém, é preciso compreender o local de fala de Larrosa.

Diferentemente de outros momentos da história da humanidade, parecemos não conseguir mais formular um ideal de Ser Humano, definir o que é preciso para que consideremos alguém como um humano. Mas, ao lermos atentamente a obra de Larrosa, existem alguns indícios de como chegar a uma ideia de homem. Mas, antes disso, é preciso entender algumas das ideias anteriores.

3.3.1 Paideia grega

A ideia de uma educação (no mundo ocidental) minimamente organizada com o objetivo consciente de formar o ser humano surge na Grécia antiga. Antes disso, vemos alguns modelos de ensino, principalmente nas sociedades que possuíam escrita (Egito e povos mesopotâmicos), mas que visavam unicamente o ensino das técnicas de escrita. É com a *paideia* que veremos surgir a noção de cultura, de formação através da cultural.

Podemos ainda especificar que esta noção de *paideia* como a só surge no século V AEC, antes disto, a palavra indicava apenas a "criação dos meninos" (JEAGER, P.. 25). Podemos observar que o sentido antigo da palavra já possui ligações com a ideia de formação. Porém, existe uma diferença fundamental entre criar e formar, enquanto a primeira não está preocupada com a preparação do ser para se adequar a ideais pressupostos, a segunda visa a adequar os homens para viverem de acordo com estes.

O problema a cerca do conceito de formação, já aparece entre os gregos desde o momento em que surgem os mitos. Era através deles que os homens se guiavam, eram a imagem a ser seguida. Porém, esta imagem vai ganhar mais forma, vai ser amadurecida apenas nos séculos V e IV AEC. Sócrates, Platão e Aristóteles vão ter participação fundamental nesta questão, levantando o debate em torno da educação como o meio de se atingir a formação.

Como Jeager ressalta, não há uma tradução literal para a palavra *paideia* entre os termos modernos. Em geral, se utiliza termos como *civilização*, *cultura*, *tradição*, *literatura*, *educação*, em sua tradução. Porém, estes termos, isoladamente, não conseguem transpor os sentidos que os gregos atribuíam à *paideia*, senão

apenas um de seus aspectos. Na verdade, o termo *paideia* significa todos estes termos ao mesmo tempo. (JEAGER p.4)

Fica claro que esta concepção de formação vai ganhar muito mais força dentro da sociedade clássica ateniense⁵. As sociedades anteriores não estavam preocupadas com uma formação humana para que este exercesse suas potencialidades em prol da sociedade, já que na Grécia arcaica o principal objetivo dos homens era suprir as necessidades dos *Oikos*, para isto eles precisavam aprender a cultivar a terra e guerrear.

Com a mudança da dinâmica de vida dentro da sociedade grega, em específico a ateniense, vemos surgir a necessidade de formar os homens para que estes desenvolvem o seu papel perante o grupo, dentro da *pólis*, em comunidade. Dentro desta nova forma de organização social "A educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade" (JAEGER, p.. 4). Já que o papel dos homens não era apenas garantir as condições básicas de existência, e sim a administração da *pólis*. Por isso a essência da educação passou a consistir na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade (JAEGER, p.. 13).

O aparecimento da polis constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo. Certamente, no plano intelectual com no domínio das instituições, só no fim alcançará todas as suas conseqüências; a polis conhecerá etapas múltiplas e formas variadas. Entretanto, desde o seu advento, que pode situar entre os séculos VIII e VII, marca um começo, uma verdadeira invenção; por ela, a vida social e as relações entre os homens tomam uma forma, cuja a originalidade será plenamente sentida pelos gregos" (VERNANT, p. 41)

Uma dessas grandes mudanças que vemos na sociedade grega, com o surgimento da *polis*, é o declínio da *arete* perante a *sophrosýne*. Durante o período homérico⁶ vemos uma grande valorização do ideal de *arete*, para Homero, esta ideia está ligada às qualidades morais e espirituais de um indivíduo. Em geral, vemos este termo ser utilizado para designar a destreza e a força dos guerreiros, e acima de tudo, o heroísmo do nobre. Esta seria, por excelência, um atributo próprio da

⁵ Embora tenham existido várias ideias de *paideia*, utilizamos aqui apenas o ideal ateniense, por ser o mais difundido/conhecido.

⁶ Historicamente se divide os períodos da sociedade grega como: Minóico, Micênico, Homérico, Arcaico, Clássico e Helênico. O período homérico, convencionalmente, é situado entre os séculos XII ao VIII AEC.

nobreza, já que é esta que vai aos campos de batalha, que se sentem obrigados a mostrar seu valor através de suas conquistas como guerreiro. (JEAGER, p. 26)

É preciso lembrar que a sociedade grega deste período, é uma sociedade guerreira, onde vários dos ideais de virtude estavam pautados na habilidade em campo de batalha. Uma das principais obras sobre esse período são as obras homéricas (não é mera coincidência este período levar o seu nome), a *Ilíada*. Esta obra vai ser considerada um dos guias morais para os gregos. Em sua leitura é possível notar que existe uma ética entre os guerreiros, que estes, mesmo perante a morte, não esmorecem e não abandonam suas armas durante a batalha, pois, se o fizesse, deixaria de ser considerado um homem, e não seria aceito de volta entre seus companheiros.

Um dos principais dilemas que vemos na *Ilíada* é o de Aquiles, o maior herói grego do período. Antes de partir, ele decide consultar sua mãe, uma ninfa, filha do Deus Poseidon, para saber o seu oráculo. E sua mãe o revela que, caso ele não vá à Troia ele terá uma bela família e será muito feliz, e se partir, ele morrerá na guerra, porém a sua glória garantirá que seu nome jamais seja esquecido. Aquiles dá o exemplo do que um grego deve fazer ao ser chamado para a batalha, e parte para escrever seu nome na história.

Nessa perspectiva, Aquiles é um grande exemplo do que era possuir *arete*, a força, a destreza e o heroísmo que deveria ser demonstrado no campo de batalha, em busca do ideal da *bela morte*⁷. A *arete* é uma virtude que deve ser demonstrada de forma individual, por isso que vai deixar de ser uma virtude importante na sociedade clássica. Já que, na *polis*, o que interessa não é mais o desempenho individual, e sim a sua capacidade de desenvolver o grupo.

É aí que veremos ascender a noção de *sophrosýne*, onde o que vai ser reverenciado é o domínio completo de si perante o grupo, a submissão a uma disciplina comum, o autodomínio necessário para controlar os impulsos instintivos que colocariam em risco a ordem geral. O soldado passa a fazer parte de uma unidade maior, o mérito deixa de ser pessoal e passa a ser do grupo.

⁷ A palavra *bello* é de origem latina, e um dos seus significados é "Guerra", "Batalha". Para a sociedade grega deste período não há nada mais valoroso que a morte em campo de batalha.

A ética da antiga nobreza venerava a fama como uma força superior, porque tinha dela uma ideia muito diferente: a honra das grandes façanhas e o seu jovial reconhecimento no círculo dos espíritos nobres. Transferida para a massa invejosa, que mede tudo que é grande pela sua própria e acanhada medida, perde qualquer sentido. Assim, o novo espírito da polis suscita a crítica pública, como prevenção necessária contra a maior liberdade de palavra e ação. (JEAGER, p. 155)

Essa vai passar a ser a característica principal dos exércitos gregos, a ordem, é nesse período que vai surgir a falange hoplita, tipo de formação militar organizada em fileiras e colunas com quantidade simétrica de soldados. Este tipo de formação exige uma disciplina muito grande dos soldados, pois manter sua posição durante o combate é essencial para o sucesso na batalha.

Nesse sentido, veremos que o treinamento individual não será desprezado, porém o argumento será diferente. Enquanto no período homérico se destaca a necessidade de ser o melhor guerreiro para se alcançar a sua glória na batalha. No período clássico surge a necessidade de ser um melhor guerreiro para que não se falhe com um companheiro. O cuidado com o corpo vai ocupar uma grande preocupação, já que ele demonstra a sua capacidade física. (JEAGER, p. 596)

Podemos ver essa cobrança, de manter um corpo atlético, a partir de um texto escrito por Xenofonte, no século IV:

Vendo que Epigenes, um de seus companheiros, apresentava uma condição física precária para um homem jovem, ele disse: "Você tem o corpo de alguém que simplesmente não está envolvido com as questões públicas!" Epigenes responde que é um cidadão privado e não atua na vida pública, mas Sócrates o repreende firmemente: "Você deveria cuidar de seu corpo como um atleta olímpico". Quando vê o jovem rapaz em sua medíocre condição física, Sócrates naturalmente conclui que seu corpo comprova, instantânea e obviamente, o vergonhoso fato do jovem não estar participando da vida pública da cidade com o devido espírito público. Ele prossegue explicando que não só para um soldado, mas mesmo para um simples homem, "em nenhuma atividade física você será prejudicado pelo fato de ter um corpo melhor". Consequentemente, conclui ele, você precisa trabalhar "para ver como consegue desenvolver a máxima beleza e força do seu corpo". E isso não acontecerá por si mesmo: "Você tem de cuidar do seu corpo." (XENOFONTE apud GOLDHILL, p. 27)

Podemos perceber aí que o cuidar do corpo não é apenas uma questão individual, é sim, uma questão pública. Era importante, não só para aqueles que fazem parte do exército, manter o seu corpo na sua melhor forma possível, como meio de atingir todo o seu potencial. Esse cuidado com o corpo vai ser evidente durante toda a *paideia*, desde o seu início, quando criança, até a vida adulta.

De forma genérica, apenas podia de considerar Homem, na sociedade ateniense, aquele que obedecesse a uma série de prerequisites (ser filho de pai e mãe ateniense e ter servido ao exército eram alguns desses), mas, apenas isso não lhe daria este status. Segundo Werner Jaeger, O "ser do Homem" se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político". (JAEGER, p.. 17). É na *Akrópolis* que se é reconhecido como um membro da sociedade.

Porém, para receber este reconhecimento era necessário uma preparação, que durava, ao menos, até se atingir a vida adulta. Mas, podemos perceber ao longo da obra de Jaeger, que esta formação não termina com a vida adulta, apenas muda o seu foco. O processo formativo é algo que acompanha o ser por toda a sua existência. Essas práticas, que visam formar o indivíduo, não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas." (JAEGER, p.13)

Nesse sentido, podemos dizer que a *polis* vai modificar a noção que se tinha sobre o papel do homem, e forjar um novo ideal para este. Era necessário mais que o domínio das artes da guerra para ser um cidadão da *polis*, é preciso ser um político. É o domínio de uma série de conhecimentos que vai permitir que o indivíduo possa ter voz na *ágora*. Conhecer as leis, dominar a retórica, entender o seu legado cultural eram conhecimentos básicos para qualquer Homem.

Esses conhecimentos eram ensinados sistematicamente, principalmente através da transmissão do legado cultural. Vão surgir escolas para o ensino de retórica, a figura do *pedagogo* (aquele que conduz ao aprendizado) vai ser ainda mais difundida. Porém, para Jaeger, "os verdadeiros representantes da *paideia* grega não são os artistas mudos - escultores, pintores, arquitetos - mas os poetas e os músicos, os filósofos, os retóricos e os oradores" (JAEGER, p.. 18).

Não por acaso, é nesse período que o teatro ateniense vai atingir o seu apogeu. O teatro vai se tornar, também, um elemento político, se não pelas obras apresentadas, mas pela cerimônia que passa a existir em torno deste. O grande teatro de Dioniso tinha capacidade para mais de quinze mil espectadores, e durante as *dionisíacas* (festival de teatro realizado em homenagem a Dioniso), existiam espaços dedicados ao fazer político.

Entretanto, o principal objetivo do teatro era a formação cultural. Werner Jaeger mostra que os artistas tinham grande importância dentro da *paideia*, e isso se deve, principalmente, por este ter o poder de despertar a *Catarse*. Aristóteles define em sua *Poética*, a *Catarse* como "a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada, distribuídos os adornos por todas as partes, com atores atuando e não narrando; e que, despertando a piedade e temor, tem por resultado a *catarse*⁸ dessas emoções." (ARISTÓTELES, p. 43)

Podemos usar aqui o exemplo da obra *Antígona*⁹, de Sófocles, que é obrigada a obedecer as ordens públicas (Não realizar o enterro de seu irmão) em detrimento de sua vida privada (cumprir com os rituais que a sua fé exigia). A protagonista vai de encontro as ordens de seus tio e realiza o sepultamento de sua irmã. E, por se colocar de encontro com suas ordens, é punida.

Quanto não foram os sentimentos despertados durante estas exposições? Quais os questionamentos que surgiram? Infelizmente não temos como saber qual foi a recepção que a peça teve entre os seus espectadores, na Atenas Clássica. Porém, podemos afirmar que estas peças tinham um papel fundamental, Jaeger afirma que:

"A palavra e o som, o ritmo e a harmonia, na medida em que atuam pela palavra, pelo som ou por ambos, são as únicas forças formadoras da alma, pois o fator decisivo em toda a *paideia* é a energia, mais importante ainda para a formação do espírito que para a aquisição das aptidões corporais no *agon*." (JAEGER, p.18)

Não há como pensar em *paideia* sem ser uma formação completa do ser, que exige não apenas o cuidar do corpo, como também desenvolver o conhecimento necessário para poder se expressar publicamente. Então, dentre os elementos mais importantes para a *paideia*, podemos destacar o cuidado do corpo, o domínio dos elementos culturais, o conhecimento dos mitos, da religião, da literatura e do teatro.

⁸ A Palavra *Catarse*, vem do Grego *Κάθαρσις*, que significa: "Purificação, Purgação, *Catarse*// consolação da alma pela satisfação de um dever moral// cerimônia de purificação para candidatos à iniciação." ISIDRO PEREIRA, S. J. *Dicionário Grego – Português e Português – Grego*. Livraria Apostolado da Imprensa, Porto – 1976. Pág 285.

⁹ Esta peça faz parte da *Trilogia Tebana*, onde é narrada a história de Édipo e seus familiares. Esta peça narra os acontecimentos após a tragédia *Édipo Rei*. A protagonista da história é filha de Édipo e Jocasta.

3.3.2 *Bildung*

Discutir o conceito de *Bildung* ao se trabalhar com a obra de Larrosa é extremamente importante, pois esta ideia está presente em quase todos os seus textos, embora ele a utilize para mostrar que este ideal do romantismo alemão do século XVIII não possa mais ser tomado como modelo formativo. Chamando atenção em todos os momentos que é preciso rediscutir esta ideia para formularmos as nossas próprias palavras.

Segundo Renato Gross (2005) a *bildung* poder ser chamada de Pedagogia do Esclarecimento Alemão ou Paidéia da *Aufklärung*. Surge a partir de uma nova cosmovisão de homem, cultura e educação e que ocorre, portanto, não apenas na filosofia, mas se configura como um movimento amplo na arte, música, literatura e na poesia.

É interessante notar que a morfologia bastante simples da palavra *Bildung*, a princípio, nos dá a impressão que esta palavra poderia nos ser traduzida de forma simples, porém, esta não é a verdade. A palavra *bild*, em geral, significa *contorno*, *imagem* ou, de maneira mais precisa, *forma* – enquanto o prefixo *-ung* indica o processo segundo o qual obteríamos essa *forma*, isso nos permitiria traduzi-la para o português como *formação*. Essa palavra teve uma grande relação com as teorias pedagógicas e com a filosofia, principalmente com a questão da cultura, mas, se procurarmos explicar precisamente que valores estão em jogo nesse processo e que tipo de resultado eles devem tornar legítimo, será fácil constatar que o estabelecimento de uma base conceitual universal, ou mesmo unânime, seria praticamente impossível, tendo em vista as diversas ideias distintas que surgiram neste período. Podemos perceber isso de forma clara no texto de Berman:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprend somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*). (BERMAN, 1984. p. 142)

Rosana Suaréz, em seu artigo, *Notas sobre o conceito de Bildung*, aponta que esta ideia pode ser explorada de, pelo menos, quatro perspectivas: a *Bildung* como trabalho, a *Bildung* como viagem, a *Bildung* como tradução e a *Bildung* como viagem à Antiguidade (SUARÉZ, 2005). Podemos dizer que essa visão é uma tentativa de organizar as várias ideias surgidas durante o romantismo alemão, ela utiliza principalmente nas obras de Goethe, Hegel e Schlegel.

Como trabalho, Bildung é formação prática, formação de si pela formação das coisas. No capítulo da Fenomenologia do espírito de Hegel, a dialética do Senhor e do Escravo, a consciência escrava se liberta por um processo de formação: à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma a si mesma. Já na obra de Goethe, Os anos de viagem de Wilhelm Meister, seqüência de Os anos de aprendizado, o protagonista inscreve-se no círculo concreto dos deveres e tarefas, se esforça nos limites de uma atividade determinada — é levado a descobrir-se em meio aos diversos encargos e provas da vida material e social. Este círculo concreto é, por um lado, limitador. Por outro, em uma contrapartida dialética, essa autoresponsabilização tem efeito universalizante: uma vez “apropriada”, a ocupação não é mais limite para o indivíduo. No dizer de Goethe, “na única coisa que ele faz bem”, o homem “vive o símbolo de tudo o que é bem feito”. (SUARÉZ, 2005. p. 194)

Vemos assim duas possibilidades para a *bildung*, a primeira de que a consciência é formada através de nossa interrelação com as coisas ao nosso redor. Essa visão hegeliana como o homem como um ser, ao mesmo tempo, passivo e ativo perante o meio. Ao mesmo tempo em que ele trabalha com o objetivo de formar as coisas ao seu redor, o seu momento de produção também o modifica. A segunda possibilidade é apresentada por Goethe, onde o sujeito busca se descobrir a partir das proações da vida, material e social, para se tornar apto a realizar alguma atividade.

A segunda perspectiva para a *bildung* é o papel como viagem. O romantismo alemão apresenta uma ideia de "viagem de formação", presente na obra de vários poetas, sobretudo na obra de Goethe. Essa viagem possui um papel de autodescoberta, como nos diz Berman:

No Goethe de Wilhelm Meister e nos românticos de Iena, Bildung se caracteriza como uma viagem, Reise, cuja essência é lançar o “mesmo” num movimento que o torna “outro”. A “grande viagem” de Bildung é a experiência da alteridade. Para tornar-se o que é o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo. (BERMAN, 1984. p. 147)

A ideia da viagem de formação foi muito difundida, principalmente dentro da *bildungsroman* (os romances de formação), *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* marcam o início desse tipo de romance. Porém, é na obra de Schlegel que encontramos uma definição mais clara desta ideia, segundo Schlegel “É por isso que, certo de reencontrar-se, o homem sai de si mesmo para se buscar e encontrar o complemento de seu ser no mais íntimo da profundidade do outro. O jogo da comunicação e da aproximação é sentido e força de vida”. (SCHELEGEL, 1997. p. 32)

Enquanto romance Bildung é experiência da aparente estranheza do mundo e, também, da aparente estranheza do mesmo para si próprio. (...) Daí as suas polaridades definidoras, em Goethe e nos românticos: cotidiano e maravilhoso, próximo e longínquo, presente e passado, conhecido e desconhecido, finito e infinito. (BERMAN, 1984. p. 148)

Essa formação cultural, proveniente da estranheza, do sair de si para se encontrar é um ponto extremamente importante para a *bildung*. Esse é o momento em que podemos nos emocionar com o outro, nos reconhecer diante do outro e assim termos a possibilidade de construir nossas experiências. É despertar para o que há de estranho no mundo para se construir como um reflexo dessa imagem, porém, não apenas uma reflexo regular e uniforme, mas sim, as mais diversas formas possíveis.

A Alemanha do século XVIII vivia uma época de construção de uma identidade nacional, e por isso a Antigüidade grega se torna modelo e arquétipo na Alemanha (BERMAN, 1984. p. 150). Muitos autores retomam as bases da cultura da Antiguidade Clássica, como forma de seguir um ideal de construção de identidade. E, para isso, os alemães decidem retomar um dos estudos mais importantes da Grécia Antiga, a Filologia.

Reúnem-se todos os esforços para alcançar um grau de cultura equivalente à dos Antigos, principalmente, por uma apropriação de suas formas poéticas. Nessas condições, a disciplina que adquire um papel de primeiro plano, definindo-se em geral como estudo dos textos e das línguas antigas é a filologia. (BERMAN, 1984. p. 150)

Essa retomada de interesse pela Filologia é um dos pontos que nos mostram a importância da literatura de formação (*bildungsroman*) para o período, já que o objeto primordial dos estudos filológicos são os textos escritos, principalmente os textos literários.

Sendo assim, podemos afirmar que tradução ganha espaço dentro da sociedade alemã. Segundo Berman “E não é por acaso que, na cultura alemã do final do século XVIII, a tradução tem um papel essencial (...). À medida que *Bildung* se define como certa *provação do estrangeiro, do Estranho*, a tradução pode e deve manifestar-se como um dos agentes principais da formação” (BERMAN, 1984. pp. 148-149). Sem a tradução das obras gregas, pouco seria apreciado de sua cultura pelos alemães, e não haveria uma influência tão grande da cultural Clássica dentro da Alemanha.

Por fim, podemos perceber que:

O conceito de *Bildung* (...) é, sem dúvida alguma, a idéia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa o elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX. (...) O conceito de *Bildung* torna evidente a profunda transformação espiritual que fez do século de Goethe ainda um nosso contemporâneo, ao passo que o do Barroco nos soa hoje como antigüidade histórica. Nessa época, os conceitos e termos decisivos com os quais ainda hoje operamos adquirem se significado. (BERMAN, 1984. p. 141)

É uma das principais ideias de formação, ideal que Larrosa afirma está morto, porém, muitas de suas propostas ainda nos fazem sentido, sendo necessário apenas ressignificar algumas das palavras utilizadas, para que sejam mais precisas para os nossos dias. Larrosa discute muitos dos conceitos da *bildung* para construir seu pensamento, tendo este, um lugar dentro do contexto do pós-Crise dos sentidos do século XX. Onde Larrosa busca dar novos sentidos às palavras, ao vocabulário, da *bildung* alemã.

3.3.3 O Cuidado de Si

Em consonância com o ideal da Formação grega, Michel Foucault levanta o tema do Cuidado de si. Esse ideal vai ser apresentado em algumas de suas obras, podemos destacar entre estas o volume 3 da série "História da sexualidade", subtítulo de "O cuidado de si" e em suas aulas no Collège de France entre os anos de 1981 e 1982, que deram origem ao livro "A hermenêutica do sujeito".

Inicialmente, nessas obras, Foucault realiza uma arqueologia das ideias de cuidado de si. Ele destaca que estas estiveram presentes em diversas sociedades e

períodos, mas que esta noção surge na sociedade grega clássica. Embora já houvessem algumas ideias de cultura de si, estas práticas vão tomar um novo sentido na obra platônica *Alcibíades*. Foucault afirma que

Pode-se caracterizar brevemente essa "cultura de si" pelo fato de que a arte da existência - *techne* - teve sob as suas diferentes formas - nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso "ter cuidados consigo"; é esse o princípio do cuidado de si que fundamenta sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza sua prática. (FOUCAULT, 2007, p. 49)

Essa "cultura de si", segundo Foucault, é um tema bastante antigo na cultura grega, o cuidado com o corpo, a preparação para o exercício da vida pública, eram questões importantes dentro do pensamento grego. Porém, o sentido que vai passar a ter depois de Sócrates é bem diferente. No diálogo com Alcibíades, Sócrates levanta o tema do cuidado e mostra como o jovem está errado ao querer adentrar no mundo público, gerir a pólis, antes de cuidar de si. Sócrates afirma que o jovem "deve primeiro, ocupar-se de si próprio - logo, enquanto ainda é jovem, pois "com cinquenta anos será demasiado tarde" (SÓCRATES *Apud* FOUCAULT, 2007, p. 50).

A partir disto, Foucault começa a tentar definir a ideia de cuidado que aparece em "Alcibíades" buscando definir os pontos centrais desta questão. O primeiro ponto levantado é a questão da *epiméleia heautou* e *gnôthi seautón*. A esta noção de *epiméleia heautou* e suas relações com o *gnôthi seautón*: parece-me que a noção de *epiméleia heautou* acompanhou, enquadrou, fundou a necessidade de conhecer-se a si mesmo não apenas no momento de seu surgimento no pensamento, na existência, no personagem de Sócrates. Parece-me que a *epiméleia heautou* (o cuidado de si e a regra que lhe era associada) não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana. (FOUCAULT, 2006, p.11)

Para Foucault, o *gnôthi seautón* é, sem dúvida, a fórmula fundadora das relações entre sujeito e verdade e embora esse termo não ocupasse uma posição de destaque filosófico, certamente percorreu o pensamento grego. *Gnôthi seautón* tem o significado de "conhece-te a ti mesmo", e era a frase que se encontrava na entrada do templo de Delphos, conhecido por ser um dos principais oráculos da Grécia Antiga. Essa frase é uma das bases da noção do cuidado, embora não tenha destaque quanto a *epiméleia heautou*. (FOUCAULT, 2006, p.7) Nesse sentido Foucault explicita:

Creio, pois, que esta questão da *epiméleia heautoú* deve ser um tanto distinguida do *gnôthi seautón*, cujo prestígio fez recuar um pouco sua importância. Em um texto que logo adiante tentarei explicar com mais precisão (o famoso texto do Alcibíades em sua última parte), veremos como a *epiméleia heautoú* (o cuidado de si) é realmente o quadro, o solo, o fundamento a partir do qual se justifica o imperativo do "conhece-te a ti mesmo". Portanto, importância da noção de *epiméleia heautoú* no personagem de Sócrates, ao qual, entretanto, ordinariamente associa-se, de maneira senão exclusiva pelo menos privilegiada, o *gnôthi seautón*. Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá. E, como veremos, em uma série de textos tardios (nos estoicos, nos cínicos, em Epicteto principalmente") Sócrates é sempre, essencial e fundamentalmente, aquele que interpelava os jovens na rua e lhes dizia: "É preciso que cuideis de vós mesmos." (FOUCAULT, 2006, p 11)

Foucault apresenta, então, vários pontos sobre a noção da *epiméleia*. No primeiro ponto ele mostra como essa noção está ligada à necessidade de dedicarmos o tempo para esse cuidado, se utilizando das cartas de Sêneca à Luciano. Em uma destas cartas o latino afirma que "para consagrar-se a esta que é preciso renunciar às outras ocupações" (SÊNECA *Apud* FOUCAULT, 2007, p. 52). Sêneca afirma que essa renúncia é fundamental para que haja tempo afim de "formar-se", "transformar-se", "voltar a si".

Logo, uma das atitudes que o sujeito deveria ter para consigo é a vacância de tempo de atividades que não se voltem para a formação do si mesmo. Plínio, vai afirmar que era preciso, para o cuidar de si, entregar-se à leitura, à composição e aos cuidados com a saúde. (FOUCAULT, 2007, p.54). Essas práticas ajudariam a atingir um estado de conversação consigo mesmo, importante para a *epiméleia heautou*.

O segundo ponto destacado é que "é preciso compreender que essa aplicação a si não requer simplesmente uma atitude geral, uma atenção difusa" (Ibid., p. 55). Nesse sentido, a *epiméleia heautou* se configura como uma atividade específica, assim como um trabalho. Não é uma atividade que deve ser feita esporadicamente, mas sim um trabalho constante, com diversos exercícios, tarefas e práticas diversas.

Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre os livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas de que convém apropriar-se ainda melhor. (Ibid., p 56)

Foucault destaca ainda que esses exercícios, embora possam parecer bastante individuais, "ela não constitui uma prática da solidão, mas sim uma verdadeira prática social" (Ibid., p. 57). Essas práticas eram difundidas na sociedade de forma que um número relevante de pessoas se envolviam com elas.

É então que surgem duas questões fundamentais para Foucault no que diz respeito à compreensão inicial da noção de cuidado de si: o que é esse "eu" e o que é esse "cuidado". Segundo ele, estas questões devem ser respondidas sob a forma de uma única interrogação. Foucault, então, se pergunta, no bojo da compreensão de Alcibíades: o que é este "eu" com o qual se deve ocupar. A resposta vem logo em seguida: o "eu" é a alma. A alma é então determinada como sujeito da ação. "O cuidado de si aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um "serviço de alma" que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas" (Ibid., p. 59).

Foucault deixa muito claro que o sujeito da formação é a alma. Por isso, ela é a principal finalidade do cuidado, cuidamos da alma. Não uma alma "imortal", mas uma alma no sentido "moral". É a alma sujeito da ação, aquela que realiza um trabalho servindo-se da linguagem, do corpo, dos instrumentos etc, o qual se alcança por meio do raciocínio. Alma que vem a "se servir", tendo em vista a relação grega entre o verbo *khresthai* e o substantivo *khresis*. Sócrates chega a demarcar o *heauton* no sentido que tem com o outro, nas relações que deve ter e fazer com ele o que se deve fazer, segundo regras existentes. Sobre esse assunto Foucault esclarece:

Portanto, como vemos, quando Platão (ou Sócrates) se serve da noção de *khresthai/khresis* para demarcar o que é este *heauton* (e o que é por ele referido) na expressão "ocupar-se consigo mesmo", quer designar, na realidade, não certa relação instrumental da alma com todo o resto do corpo ou com o corpo, mas, principalmente, a posição, de certo modo singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo. Pode-se dizer que, quando Platão se serviu da noção de *khresis* para buscar qual é o eu com que nos devemos ocupar, não foi, absolutamente, a alma-substância que ele descobriu, foi a alma sujeito.(FOUCAULT, 2006, p 71)

Por ser a alma o ponto principal do cuidado é que se faz necessário a prática constante dos pontos já mencionados. Porém, Foucault destaca que "toda uma arte do conhecimento de si foi desenvolvida, com receitas precisas, com formas

específicas de exame e exercícios codificados" (FOUCAULT, 2007, p. 63). E então apresenta alguns pontos principais para o cuidado: "procedimentos de provação", "exame de consciência" e "trabalho do pensamento sobre ele mesmo".

Foucault diz que os "procedimentos de provação" são práticas para afastar o sujeito de tudo o que é supérfluo em sua vida. Sobre esses procedimentos, ele menciona duas formas distintas de encarar essas provações, a dos epicuristas que afirma que ao se abrir mão do que é supérfluo, o sujeito é capaz de encontrar um prazer mais duradouro, mais pleno. E a dos estoicos, que via essa abstenção como uma forma de se preparar para possíveis privações no futuro, afastando-se de tudo o que fazia parte de seus hábitos. (Ibid., p. 64)

Quanto ao "exame de consciência", é um hábito de origem pitagórica, onde o sujeito dedicava dois momentos do dia para refletir. No primeiro, na parte da manhã, servia para uma reflexão sobre as tarefas que seriam exercidas ao longo do dia, enquanto a segunda, na parte da noite, servia para a reflexão sobre o dia, bem como uma forma de memorizar os fatos ocorridos durante o dia. (Ibid., p. 66)

O "trabalho do pensamento sobre ele mesmo" seria mais que uma forma de evitar a tomada de decisões de forma descuidada. Foucault mostra o quanto isso é feito para determinadas decisões, enquanto em outras, consideradas por ele mais importantes, não buscamos tomar as mesmas atitudes. Ele dá o exemplo de quando recebemos uma moeda, e a forma como a testamos para saber se ela é, realmente, verdadeira. E destaca que, não tomamos os mesmos cuidados quando tomamos decisões em nossas vidas. (Ibid., p. 68). Essas práticas vão permitir uma maior compreensão do sujeito sobre si, e assim ter também uma maior compreensão do outro:

A alma só se verá dirigindo seu olhar para um elemento que for da mesma natureza que ela, voltando o seu olhar, aplicando-o ao próprio princípio que constitui a natureza da alma, isto é, o pensamento e o saber (to phroneis, to eidenai). É voltando-se para este elemento assegurado no pensamento e no saber que a alma poderá ver-se. Ora, o que é este elemento? Pois bem, é o elemento divino. Portanto, é voltando-se para o divino que a alma poderá apreender a si mesma. Neste momento, então, coloca-se um problema que, deixo claro, sou incapaz de resolver, mas que é interessante, como veremos, relativamente aos ecos que poderá ter na história do pensamento: problema de uma passagem cuja autenticidade é contestada. (...) Ele faz do conhecimento divino a condição do conhecimento de si. Suprimamos esta passagem, deixemos o resto do diálogo para se estar mais próximo de sua autenticidade, e teremos este princípio: para ocupar-se consigo mesmo, é preciso conhecer a si mesmo; para conhecer-se, é

preciso olhar-se em um elemento que seja igual a si; é preciso olhar-se em um elemento que seja o princípio do próprio saber e do conhecimento; e este princípio do saber e do conhecimento é o elemento divino. Prontanto, é preciso olhar-se no elemento divino para reconhecer-se; é preciso conhecer o divino para reconhecer a si mesmo. (FOUCAULT, 2006 pp. 88-89)

Essa visão sobre o outro é um tema bastante abordado na história, volto a lembrar da obra de François Hartog, "O espelho de Heródoto", onde este trabalha a ideia de que a formação do homem grego acontecia com o olhar para aqueles que não faziam parte de sua cultura e se reconhecer como um ser diferente daquele observado. A negação dos elementos "bárbaros" perante a cultura. O "bárbaro" diante da civilização.

Nessa mesma direção, identificar o outro, reconhecer os elementos destas práticas, serviria também como uma forma de experiência. Essas práticas são tomadas com o mesmo objetivo: a conversão de si, da alma. Ao seguir a receita proposta, havia uma promessa de que se chegaria a um melhor desenvolvimento da alma. Logo:

Ocupar-se consigo significa ocupar-se enquanto se é "sujeito de certas situações": sujeito da ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e atitudes em geral, sujeito da própria relação consigo mesmo. É por ser sujeito que se deve estar atento consigo mesmo. "Com efeito, a partir do momento em que incide sobre a alma enquanto sujeito, o cuidado de si poderá distinguir-se muito claramente de três outros tipos de atividades que, também elas, podem passar, mas não o são cuidados de si: primeiramente a do médico, em segundo lugar a do dono da casa, em terceiro a do enamorado". (FOUCAULT, 2006, p. 72)

Uma questão importante, que Foucault esclarece é que o cuidado de si tem a necessidade de contar com o mestre, que possui a responsabilidade de orientar o cuidado que os outros, guiados por ele, poderão ter consigo mesmo. O papel do mestre não é cuidar do corpo ou dos bens, tampouco é ensinar aptidões e capacidades, da forma de um professor. Tais aspectos, principalmente referentes à dietética (Medicina, corpo, regime), sofrem uma grande distinção do cuidado de si, na ótica de Platão. Porém, segundo Foucault, na história do sujeito, na relação entre o cuidado de si e a dietética, há uma sobreposição, uma imbricação cada vez maior. Dessa forma, nos séculos I e II, na época romana, a dietética se tornaria uma das formas principais do cuidado de si, como regime geral de existência do corpo e da alma. (FOUCAULT, 2006, p. 74)

Se o papel do mestre é importante dentro do cuidado de si, devemos lembrar da crítica à pedagogia, que diz respeito à maneira como se desenrola o amor entre os adultos e os rapazes. A Necessidade do "Cuidado de Si" se faz presente no interior do deficit pedagógico de Alcibíades e da própria educação ateniense, sob o aspecto do amor, do eros. Os amantes de Alcibíades não se preocuparam com seu desenvolvimento. Para Foucault, desejaram apenas seu corpo. Dessa forma, não o estimularam a ocupar-se consigo mesmo e o abandonaram na meia idade. O exercício da política, pelos jovens, de modo algum foi objeto de preocupação de seus mestres.

É a partir deste momento que podemos ver uma crítica ao modelo pedagógico, da figura do pedagogo. Já que o assédio feito pelos homens adultos a Alcibíades tinha por objetivo, apenas o culto a seu corpo jovem, numa fase crítica, que é a passagem da infância, em que necessitava de um mestre, que o guiasse para se formar nessa outra dimensão: a política, o governo dos outros. Nesse sentido, ocupar-se consigo (*epiméleia heautoû*), vincula-se ao fato de não se ter sido suficiente e convenientemente governado. O "ser governado" é tema bastante enfatizado por Foucault.

A compreensão do diálogo de Alcibíades, serve para mostrar a importância deste cuidado, deve dispor de tempo não para aprender, mas para ocupar-se consigo. Só com as práticas de si, é que o sujeito vai poder se governar. E, nessa perspectiva, apenas o sujeito que se governa, é que tem a capacidade de exercer seu papel na vida comunitária. Portanto, o "ocupar-te contigo", trata-se de forma de cultura, de *paideia*. Esse tema gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si.

Podemos perceber que Larrosa defende que o discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos saberes cientistas aos saberes advindos da literatura', há muito deixou de conceber a educação como prática da liberdade, como queria o educador Paulo Freire, passando a ser apenas uma forma de transmissão de informações.

Para Larrosa, a o principal objetivo da educação é a manutenção da memória espiritual da humanidade. A partir de Nietzsche e sua filosofia, que busca romper os padrões e ideais mais fortes da modernidade, assim como critica as crenças no valor

intrínseco da razão, da verdade e da história. Larrosa vai buscar uma nova base para construir a proposta de formação crítica do professorado em um jogo franco com o "ceticismo da liberdade e a liberdade do ceticismo", o que foi muito bem materializada na obra do filósofo francês Michel Foucault.

São perceptíveis os "Ecos do pensamento" da obra de Nietzsche - ou de sua recepção francesa, segundo alguns - sobre a obra de Foucault, para quem a verdade era apenas uma outra forma de mentira composta de um batalhão móvel de metáforas. Larrosa acredita que só um pensamento forjado a partir da consciência de nossa condição de seres contingentes, mortais, falíveis, que valorize o conceito de experiência no sentido artístico, e não científico, poderá recompor o ideal perdido de uma *Bildung* humanista. Para isso, é necessário erradicar o hegelianismo epidêmico na contemporaneidade e adotar o ideal foucaultiano que afirma: "Pensar não consola nem traz felicidade."

3.3.4 Larrosa

O estudante isola o que leu, repete-o, ruma-o, copia-o, faz variá-los, recompõe-no, diz e contradiz o que leu, rouba-o, fá-lo ressoar com outras palavras, com outras leituras. Vai-se deixando habitar por ele. Dá-lhe um espaço entre suas palavras, suas ideias, seus sentimentos. Torna-o parte de si mesmo. Vai-se deixando transformar por ele. E escreve.
(LARROSA, 2003, p.61)

Para Larrosa, Formação é um processo contínuo, que é o resultado de nossas Experiências ao longo de toda a vida. Estamos constantemente nos transformando, sendo modificados pelas nossas Experiências. "Vai-se deixando habitar por elas". Somos habitados pelas nossas leituras, constituídos por aquelas que demos espaço, por aquelas que sentimos. Aos poucos o que leu "Torna-o parte de si mesmo". O leitor "Vai-se deixando transformar por ele". É nessa perspectiva que Larrosa vai desenvolver sua conceito de Formação.

Como já foi ressaltado, uma das principais preocupações de Larrosa é com a utilização dos *logos*, o entendimento que cada palavra possui um significado e que o seu uso deve ser feito de forma consciente (LARROSA, 2003). Ficando bastante evidente quando ele se refere ao conceito de Formação:

La palabra formación, cuando suena en lo que queda en nosotros de los clichés de la vieja jerga humanista, conserva algo de la arrogancia y de la fuerza que una vez tuvo. Pero yo quisiera tomarla como una palabra caída, arruinada. Y no para volverla a colocar en alto, no para hacer de ella una bandera o una contraseña, no para usarla como una arma, sino para mantenerla caída. (LARROSA, 2003, p. 343)

A crise da modernidade fez com que várias de suas principais ideias passassem a ser questionada, e a ideia de formação esteve no centro do ideal moderno por várias gerações. O que Larrosa questiona é se devemos desistir desta ideia ou se ela poderia ser reformulada. E por isso, procura deixar claro que o seu objetivo não é retomar o conceito moderno de Formação, mas repensar o significado deste nos dias atuais. Para Larrosa, a tentativa de reavivar as concepções modernas de Formação em nada contribuem para a nossa atualidade, já que temos outras demandas culturais e sociais. Por isso a ele busca re-significar e não re-avivar este conceito.

Então, pensando em Formação como algo resultante de diversas Experiências ao longo da vida, a leitura pode ocupar um espaço importante desta. Tendo em vista que ato de ler, pode se relacionar diretamente com a “autoformação”, com construção de sua própria identidade, a partir de suas próprias Experiências sentidas durante a leitura. Mas, para que a leitura tenha esse potencial, primeiramente, temos que desenvolver o hábito de ler. Para Chartier, este hábito:

(...) tem um sentido mais particular, que é o de uma interiorização; não a de uma prática, mas sim interiorização dentro do indivíduo do mundo social e de sua posição no mundo social, que se expressa por meio de suas maneiras de classificar, falar e atuar. É o conceito que Pierre Bourdieu utiliza frequentemente e é central na obra de Nobeit Elias: o hábito social é o que um grupo humano compartilha em termos de um sistema de representações que fundamenta suas maneiras de classificar, de se situar no mundo social, de atuar. (CHARTIER, 2001, p. 139).

É interessante entendermos o que é a noção de *habitus*, já que inserimos constantemente a leitura dentro desta noção. Segundo Pierre Bourdieu, *habitus* seria um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65).

Uma das barreiras para o desenvolvimento deste hábito, para Tzvetan Todorov, é a forma como a literatura é ensinada nas escolas. Em “A Literatura em Perigo”, o autor afirma que as aulas em que este hábito deveria ser cultivado – as aulas de literatura – o currículo é mais voltado para desenvolver a aptidão de perceber as formas e modelos literários, do que apreciar as obras literárias. “Na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os autores.” (TODOROV, 2010, p. 27).

Este problema reflete diretamente na possibilidade de uma formação através da leitura. A partir do momento em que a leitura literária não é estimulada de forma efetiva, muitos alunos, ao deixarem as escolas, param de ler. Essa má formação como leitor retira uma grande possibilidade de gerar experiências.

Porém, uma boa formação literária não é o suficiente para garantir que a leitura vá gerar Experiência ou Formação, já que, como afirmar Larrosa:

O tempo da formação, portanto, não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. O tempo da formação, como o tempo da novela, é um movimento que condiz à confluência de um ponto mágico (situado, assim, fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos. (LARROSA, 2010, p. 78-79)

Esse é um dos principais pontos quando falamos em Formação, não é apenas um caminhar por uma linha em direção ao futuro, não há um abandono do passado. Na concepção de Larrosa, é, sim, um estado de constante acúmulo e modificação.

[...] O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e no não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar à algum lugar. De fato, a ideia de experiência formativa é esta ideia que implica um si voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém em alemão a ideia de viagem. Experiência (Erfahrung) é, justamente, o que se passa numa viagem (fahren) o que acontece numa viagem. A experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como que para alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (LARROSA, 2010, p. 52-53)

Larrosa afirma que a literatura possui, ao menos três formas de despertar essa experiência. Aponta primeiramente a literatura como uma forma de despertar a experiência da linguagem. Esse tipo de experiência, segundo ele, ajuda a formar

uma "Atitude filológica" (LARROSA, 2003, p. 374). Esse tipo de atitude seria capaz de nos dar os predicados para lutarmos contra discursos de uma forma geral, e ele destaca o discurso pedagógico.

Em segundo lugar ele aponta que a literatura pode gerar experiências do pensamento, formando uma "Atitude filosófica" (Larrosa, 2003, p. 375). Esse tipo de atitude, segundo Larrosa, é extremamente importante, pois nos faz ser capaz de lutar contra pensamentos e atitudes estúpidas.

Y, en tercer lugar, la literatura puede servir para fomentar lo que llamaré de una <<actitud vital>>, es decir, para luchar contra ese empequeñecimiento de la vida que observamos por doquier donde reina ese lenguaje sin lenguaje de la información y ese pensamiento sin pensamiento de la estupidez. (LARROSA, 2003, p. 375)

4 NOÇÕES SOBRE O SUJEITO

3.4 O SUJEITO DE LARROSA

Um dos pontos principais do ideal de Formação é a concepção de Sujeito. Em seus textos e palestras mais recentes, Larrosa parece fugir deste tema, pois os termos Experiência, Formação e Subjetividade aparecem constantemente sem a menção ao termo Sujeito. O que, a princípio, pode parecer algo contraditório, já que estas palavras estão ligadas intrinsecamente.

É interessante notar que enquanto os textos recentes o termo Sujeito não é abordado de forma significativa, em um de seus textos, *Tecnologias do Eu*, de 1994, o autor dedica bastante espaço para este debate sobre a ideia de Sujeito. Trabalharemos, então, a ideia de Sujeito a partir deste obra, por ser uma das poucas que aborda um conceito elaborado acerca desta temática.

Podemos distinguir, inicialmente, duas formas de encarar o Sujeito, a primeira, como aponta Larrosa, está muito difundida na sociedade atual, a de um Eu independente, único, defendido pela psicologia. A segunda ideia é a do Ser Humano com um Sujeito histórico e cultural. Essas duas formas de ver o Ser estão ligadas ao primeiro ideal, o do Eu reflexivo. Porém, é importante destacar essas duas formas de ver o Sujeito.

Uma das primeiras ideias apresentadas por Larrosa é que o Ser é definido pela capacidade de autorreflexão, da consciência de Si a partir de uma ação.

Essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. Por outro lado, e deixando de lado os diferentes tipos de fenômenos que designam, todos esses termos se consideram como antropologicamente relevantes na medida em que designam componentes que estão mais ou menos implícitos naquilo que para nós significa ser humano: ser uma "pessoa", um "sujeito" ou um "eu". Como se a possibilidade de algum tipo de relação reflexiva da pessoa consigo mesma, o poder ter uma certa consciência de si e o poder fazer certas coisas consigo mesma, definisse nada mais e nada menos que o ser mesmo do humano. (LARROSA, 1994. p. 39-40)

A reflexividade, nesse sentido, é uma parte fundamental do Eu, é o que vai garantir que possamos nos modificar, nos tornar um Sujeito. Essa ideia não é algo novo, e se aproxima de ideais antigos, como Larrosa aponta, na obra de Platão, *A República*. A primeira parte da reflexão de Larrosa acerca do Eu parte desta obra.

Ele analisa em primeiro lugar o termo *kreitto autou*, que é a expressão utilizada por Platão para designar que a pessoa é dona de si mesma, e assim determinar se é uma boa pessoa.

Ser dono de si, nessa acepção, está ligado ao dominar os instintos, por o logos, a razão, no domínio do nosso corpo, das nossas ações. Isso é necessário, pois quando a alma é dominada pelos desejos, não há paz, o ser vive em eterno conflito, caos. É através da razão que o ser pode impor a ordem, principalmente sobre si. Sendo assim, a razão assumiria um status moral, pois se torna o guia da alma, e é a responsável por formar, o que é chamado por Larrosa, uma subjetividade estável. É importante notar que embora já vejamos a reflexividade como o centro do Ser de Platão, ela só vai assumir de fato solidificar essa ideia com a modernidade:

Teríamos, pois, já em Platão, toda uma concepção da natureza humana baseada na reflexividade. Entretanto, por antigas e nobres que possam ser as idéias sobre a relação da pessoa consigo mesma, a reflexividade só obtém uma certa centralidade antropológica na filosofia moderna, de Descartes a Kant e Fichte, para colocar algumas referências temporais. Para uma história da antologia moral da pessoa humana veja-se o excelente livro de Taylor, 1989. Uma revisão antropológica dos diferentes modos pelos quais se tem entendido a relação do sujeito consigo mesmo pode ver-se em Tugendhat, 1986. Em ambos os textos podem-se encontrar algumas das elaborações filosóficas mais importantes da idéia de que a pessoa humana não existe em um sentido meramente factual, sujeitas a certas necessidades e desejos, colada a certo modo de vida, mas, antes, que existe de maneira que pode adotar uma relação cognoscitiva e prática com sua própria existência, de maneira que tenha uma determinada interpretação de quem é e do que pode fazer consigo mesma. (LARROSA, 1994. p. 40)

A segunda ideia apresentada por Larrosa é a de que é a pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente. Somos partes integrantes de uma cultura, e todos os nossos conceitos primordiais que nos são apresentados por essa cultura. E, por estarmos inseridos em nossa cultura, começamos a naturalizar todas estas concepções como a nossa forma básica de nos ver e nos entender. Larrosa ainda chama atenção ao fato de que "são muitas as tribos nas quais seus membros tendem a identificar a "peculiar" ideia que têm de si mesmos como o ser "homem" em geral, embora não tenham desenvolvido, como nós, algo também tão "peculiar" histórica e culturalmente como toda uma tradição antropológica preocupada por definir, de uma forma universal e essencialista, uma "ideia de homem". (LARROSA, 1994. p.42)

Assim sendo, podemos afirmar que, se a experiência de si é histórica e cultural, ela também é algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Todos os grupos culturais formam um repertório de recursos para poder transmitir as experiências do grupo e assim, todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. "Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui à palavra "sujeito", como seres dotados de certas modalidades de experiência de si." (LARROSA, 1994. p. 42)

Larrosa busca analisar esse ideal a partir de diversas perspectivas, por ser algo extremamente complexo, chama a atenção para a necessidade de entendermos que tal ideal é formado por uma combinação de diversos fatores. Iniciando com os discursos e práticas pedagógicas e culminando, hoje, na terapêutica. Nesse sentido, ele aponta que para esses discursos, existe uma série de teorias sobre a natureza humana e que essas apontam que as formas de relação da pessoa consigo mesma são construídas de maneira descritiva e normativa.

As formas de relação da pessoa consigo mesma que, como universais antropológicos, caracterizam a pessoa humana, nos dizem o que é o sujeito são ou plenamente desenvolvido. Portanto, implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana definem sua própria sombra: definem patologias e forma de imaturidade no mesmo movimento no qual a natureza humana, o que é o homem, funciona como um critério do que deve ser a saúde ou a maturidade. A partir daí, as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas podem tomar-se como lugares de mediação nos quais a pessoa simplesmente encontra os recursos para o pleno desenvolvimento de sua autoconsciência e sua autodeterminação, ou para a restauração de uma relação consigo mesma. As práticas pedagógicas e/ou terapêuticas seriam espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza da pessoa humana - autoconsciente e dona de si mesma – pode desenvolver-se e/ou recuperar-se. (LARROSA, 1994. p. 45)

5 IDEAIS DE LEITURA

'Quem é você?' disse a Lagarta. Esse não foi um começo convidativo para uma conversa.

Alice respondeu, bem tímida, 'E eu não sei mesmo, senhor, por agora – ao menos sabia quem eu era quando acordei esta manhã, mas creio que devo ter mudado diversas vezes desde então.'

'O que quer dizer com isso?' disse a Lagarta duramente. 'Explique-se!'

'Temo que não possa me explicar, senhor,' disse Alice, 'porque, como pode ver, não sou eu mesma.'

'Não vejo coisa alguma,' disse a Lagarta.

'Sinto que não possa ser mais clara,' Alice respondeu educadamente, 'pois, para começar, não posso nem eu mesma me entender; e ter tantos tamanhos num mesmo dia é muito confuso'. (CARROLL, 2002, p.41)

Uma das principais questões levantadas por Larrosa é o Sujeito. Quem somos e como chegamos a Ser o que somos? A mesma questão levantada por Carroll, no século XIX, que continua a ecoar em nossos dias.

Tendo em vista que o mundo, em sua ótica, é babélico (e por isso, o seu Sujeito também o é), ele aponta diversos caminhos para a sua Formação. Dentre estes caminhos, a Leitura parece ocupar um lugar de destaque, em diversas obras o autor fala sobre a possibilidade que a leitura possui de despertar os processos de Experiência.

Sobre o potencial da Leitura, podemos afirmar que o pensamento de Larrosa segue a mesma linha de Piegay-Gros (2002, p. 14). Este, ao analisar a especificidade da leitura literária, salienta que: Ler por ler, esta poderia ser a divisa da leitura literária. Mas o que significa esta expressão? Certamente, [...] uma experiência intensa, mais rica, no curso da qual o leitor ele mesmo se encontra modificado – e não só informado. Ela não é somente uma técnica, nem mesmo um dom. É de uma arte que se trata – uma arte de ler. Esta leitura não coincide totalmente nem com a leitura corrente nem com a leitura profissional (esta do crítico).

Neste sentido, as ideias de Larrosa e Manguel parecem convergir, ambos defendem a capacidade da Leitura de gerar Experiências:

Sonhar história, contar história, redigir histórias, ler histórias são artes complementares que dão voz a nossa percepção de realidade e podem nos servir como conhecimento vicário, transmissão de memórias, instrução ou advertência. (MANGUEL, 2008, p.. 19)

Embora Larrosa defenda este tipo de leitura, ele critica veementemente a forma como a leitura é usada em nossa sociedade. Pois, ao passo que o mundo letrado nos obriga cada vez mais a estarmos inseridos nele, sob o risco de exclusão em caso de não inserção, lemos cotidianamente uma grande quantidade de textos (jornais, revistas, placas informativas). Porém, grande parte desta leitura, serve apenas como meio de informação, não gera significados. Como citado anteriormente, o pensamento de Larrosa converge com o de Piegay-Gros, quando defende uma Leitura como uma forma de arte, não uma obrigação ou necessidade.

Silva, chega a afirmar que a leitura, só pode ser encarada como tal ao gerar novos sentidos:

A leitura se manifesta, então, como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do ser leitor. Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido, o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado através do documento, ou seja, a incrementação do dos seus significados. (SILVA, 2011, p. 110)

Ler, nessa acepção, é mais do que apenas obter informações, é construir novos sentidos e novas ideias. Mas, em nossa sociedade, de acordo com Larrosa (2009a), a leitura não é mais utilizada para formar o ser humano, papel que ocupou no século XIX. Na realidade, ela se tornou um instrumento para se decodificar informações.

O volume de informações produzidas diariamente é tanto, que passou a ser impossível de se acompanhar, e que, ao tentarmos nos informar sobre tudo, como afirma Larrosa, não resta tempo necessário para maiores reflexões. E é sob esta perspectiva que Pierre Bayard lança a sua teoria da “Não-leitura”.

Bayard, em seu livro “Como falar dos livros que não lemos?”, defende o momento da reflexão dentro do universo da leitura. A “não-leitura”, defendida por ele, não é ausência de leitura, “Ela é uma verdadeira atividade, que consiste em se organizar em relação à imensidão de livros, a fim de não se deixar submergir por eles”. (BAYARD, 2007, p. 33)

Tal proposição se situa em um lugar de fala de oposição à “Sociedade de Informação”. Para Larrosa, o principal objetivo da leitura é a Formação, porém, a leitura para Informação não gera as experiências que levam à formação.

Nesse sentido, podemos comparar a ideia de Leitura de Larrosa à de Sartre (1947) quando este afirma que “um romance é um espelho: todo mundo diz. Mas o que é ler um romance? Eu penso que é saltar no espelho” (Sartre, 1947, p. 14). Como a Alice de Lewis Carroll, o leitor, ao se defrontar com um texto literário, se encontra do outro lado do espelho. Ele é jogado nessa zona intermediária entre seu corpo e o livro. Essa experiência empurra o leitor para um espaço que pode modificar sua relação com o mundo que o circunda, já que sempre há a possibilidade de o sujeito voltar transformado do país dos espelhos, ou ainda, encantado/assustado com o país das maravilhas, onde tudo é visto de forma diferente.

Em um dos textos de sua obra *Textos de intervenção*, Antonio Candido discute a relação entre *A literatura e a formação do homem* (título do texto) e afirma que:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos. (CANDIDO, 2002. p. 84)

O pensamento de Candido é consonante com as ideias propostas por Larrosa. Transformar a literatura em instrumento pedagógico, como já vimos, é algo que limita o seu potencial, e pode causar danos aos leitores. Porém, a maioria das escolas não consegue trabalhar com o potencial perversivo e subversivo da literatura, e por isso, tolhem o seu potencial e a trabalham de uma forma bitolada, como diz Candido (2002).

Podemos afirmar que Larrosa enxerga a Leitura literária de como uma forma de arte, uma forma de transcendência. Ele deixa claro que não é toda leitura que poderá nos causar esta reflexão, a conversão, a experiência. Porém, potencial que a Leitura possui de gerar estas significações não deve ser desperdiçados, pois ela pode preencher um papel muito importante na Formação.

6 SOBRE AS IMAGENS DO LEITOR

Um dos temas importantes para a compreensão da concepção de leitura de Jorge Larrosa é a questão do "papel do leitor". Podemos destacar duas obras onde essa questão é abordada amplamente, nos livros *Nietzsche e a Educação e Pedagogia profana*. Larrosa aponta vários caminhos diferentes da condição do Leitor, porém, são caminhos que convergem ao seu ideal de Leitura.

Em *Pedagogia profana*, Larrosa apresenta alguns caminhos e o primeiro desses caminhos apontados é baseado em Peter Handke, onde o leitor se vê obrigado a se calar. Para Larrosa, a obra de Handke possui silêncios onde o seu leitor é forçado ao mesmo, e este momento seria um ponto forte de reflexão, não sobre si, e sim sobre a essência do texto.

Esta ideia se apresenta como uma contraposição ao que normalmente se defende sobre a condição do leitor, como aquele que lê o texto a partir de suas próprias experiências. Larrosa destaca que esta contradição é abordada por Nietzsche, ao desejar um leitor puro para as suas obras, um leitor que não deixe a sua cultura ou o seu eu intervirem no texto (NIETZSCHE, 1977. *apud* LARROSA, 2010. p. 45). Handke deseja que sua obra possua a capacidade de gerar esses silêncios, transmitir esses silêncios:

há muita literatura que leva a perder o calar; quase toda a literatura, também muita música, muita pintura de gênero e de batalhas leva a perder a forma-silêncio. Mas existem algumas poucas obras - e essas são para mim as que sempre contam e contarão - que fortalecem o calar, que não conservam o calar, mas o transmitem (essa é precisamente, a palavra exata). Essa tem sido minha ambição. (HANDKE, 1990. *apud* LARROSA, 2010. p. 45)

O objetivo desses silêncios seriam, primordialmente, gerar momentos em que o leitor possa se re-orientar. Nesse sentido, a re-orientação, está intimamente ligada com a questão da experiência. Para Larrosa, toda a escrita de Handke é pensada para chegar a este ponto. Da forma como ele escolhe as palavras, como organiza as ideias, e ressalta que o "o que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos" (LARROSA, 2010, p. 47) e por isso, Larrosa afirma que:

Para fazer jus a essas experiências, para não traí-las, tem-se de silenciar o convencional e dar a máxima pureza à linguagem. E para mantê-las no que têm de comuns, de anônimas, tem-se de conseguir uma linguagem maximamente despersonalizada. Só assim, concentrada no essencial e maximamente despersonalizada, a escrita poderá conter o ponto justo de vazio e de silêncio em que o leitor possa se re-orientar. (LARROSA, 2010. p. 47).

O principal ponto do silenciar é a possibilidade de nos re-orientar, pois, de acordo com Larrosa, ao nos envolver com a obra, ao nos colocar na obra, perdemos a capacidade de nos desprender, de nos libertar de nossas amarras. Perdemos, em certa medida, a capacidade de questionar, pois a nossa cultura já nos impõe resposta automáticas a diversas questões. Isso nos faria apenas reproduzir determinadas perspectivas, que já nos compõe, cerceando o espaço para o surgimento de novas perguntas e respostas a cerca de nós mesmos. (Larrosa, 2010, p. 48) Sendo assim,

a forma-silêncio que a escrita de Handke consegue transmitir ao leitor exige, muitas vezes, uma limpeza prévia dessa verborragia reiterativa da qual estamos rodeados, e algo assim como um emudecimento de todas essas vozes monótonas que já estão aí, inclusive em nós mesmos, para anular a promessa de uma outra experiência, para sufocar a forma-silêncio, a intensidade da forma-silêncio, a possível fecundidade da forma-silêncio. (LARROSA, 2010, p. 49)

Nesse sentido, vemos que o leitor, de/para Handke, precisa se abandonar para que possa contemplar os seus silêncios. Pois o leitor que não está usando suas lentes e máscaras teria mais capacidade de se re-orientar, se re-escrever. Larrosa reforça ainda que, quando chegamos a situações de silêncio, quando nos vemos forçados a calar, nos é dada, em alguns momentos, a experiência de um máximo desprendimento de nós mesmos, e essa experiência, por mais que possa ser paradoxal, coincide com uma máxima intimidade conosco. (LARROSA, 2010, p. 48) Logo, o silêncio do leitor de Handke, se configura como uma das formas de se gerar significações através da leitura.

Outro dos caminhos apresentados por Larrosa é elaborado a partir do poema de R. Rilke, *O leitor*¹⁰. Nesse poema Rilke aborda temas como o ato de ler, a

¹⁰ O poema faz parte do livro *Nuevos poemas II*. Madrid: Hiperión, 1994. p. 229. (apud) Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97.

capacidade de transformação da leitura, e a metamorfose sofrida pela figura do leitor ao realizar a leitura. A partir desses, Larrosa analisa a obra de Rilke, procurando mostrar os passos de sua composição e, principalmente, a relação do poema com o leitor. Nesse sentido, o leitor vai ser apresentado não como o autor da ação sobre o texto, mas sim como um sujeito passivo, que sofrerá uma ação do texto, como afirma Larrosa:

não é o leitor que dá razão a do texto, aquele que o interroga, o interpreta e o compreende, aquele que ilumina o texto ou que dele se apropria, mas é o texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sobre sua influência. (LARROSA, 2010, p. 101)

Podemos dizer que o texto, nessa perspectiva, possui um papel mais importante que o próprio leitor. O que se relaciona com a questão do silêncio apresentada a partir de Handke, já que o texto que deve possuir essa capacidade de fazer calar aquele que o lê. Mas, nesse momento, vemos essa questão ser ampliada, pois a primeira perspectiva ainda dá ao leitor um status de agente ativo da leitura, enquanto a segunda o torna passivo à ela.

Essa perspectiva exige que o leitor se submeta ao texto, que se abandone perante o texto. Precisa agir como "crianças caladas que jogavam sozinhas/ e de pronto vivenciavam o existente/ mas seus traços, que estavam ordenados/ ficaram alterados para sempre".¹¹ Assim, a leitura o levaria à sua própria metamorfose, sua formação, ela teria a capacidade de ir além.

a leitura seria um deixar dizer algo pelo texto, algo que alguém não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir além de si mesmo, para tornar-se outro. (LARROSA, 2010, p. 101)

Esses dois ideais de leitor se alinham com a ideia nietzschiana de leitor, que é abordada por Larrosa em seu livro *Nietzsche e a Educação*¹², onde o autor aborda a obra do filósofo alemão de uma perspectiva educacional, buscando inserí-la dentro de conceitos como Formação, Experiência, Bildung, Leitura, Libertação/Liberdade.

¹¹ RILKE, Rainer M. *Nuevos poemas II*. Madrid: Hiperión, 1994. p. 229. (apud) Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97.

¹² LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2009.

Nessa obra, Larrosa vai abordar, também, a questão do leitor dentro da obra de Nietzsche.

Mas, o "eu" do leitor não é outra coisa senão o resultado superficial de uma certa organização hierarquizada de forças que, em grande medida, permanece inconsciente. O que somos capaz de ler em um livro é o resultado de nossas disposições anímicas mais profundas: a finura e o caráter de nossos sentidos, nossas disposições corporais, nossas vivências passadas, nossos instintos, nosso temperamento essencial, a qualidade de nossas entranhas. (LARROSA, 2009. p. 17)

Para Nietzsche, uma das principais características dos leitores é que realizam a leitura de dentro para fora. Ao ler, separamos na leitura aquilo que já nos compõe para compreendermos aquilo que está sendo lido. Então a leitura serviria mais como um ponto de autorreflexão do que uma forma de despertar novos sentidos. E esse é um dos principais problemas dos leitores, pois, ao agir assim, se perderia muito do potencial da leitura. E por isso, ele defende que:

O essencial não é ter um método para ler bem, mas saber ler, isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos múltiplos. A única coisa que pode fazer um mestre da leitura é mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita que requer inocência, sensibilidade e coragem e talvez um pouco de maldade. (LARROSA, 2009. p. 24)

Nietzsche revela que gostaria que o seu leitor, ao ler seus textos, tentem "se meter" menos em seus textos. Ele deseja um leitor mais inocente, alguém que não coloque no texto as suas aspirações, e sim alguém que esteja disposto a sentir o texto. Alguém que se dispa de Si e se abra ao autor. Alguém que vá além dos sentidos básicos da leitura e se entregue totalmente a ela. Pois, para ele:

Lê se com os olhos, mas também com o olfato e com o gosto, com o ouvido e com o tato, com o ventre, inclusive com a ajuda de martelos e bisturis. O leitor o qual Nietzsche aspira lê com todo o corpo e não só com as partes "altas" privilegiadas pela hierarquia dos sentidos impostas pela tradição metafísica: os olhos e a mente, o espírito em suma. (LARROSA, 2009. p. 27)

Embora ele afirme que seja difícil para um leitor agir desta forma, ele tenta mostrar qual seria o caminho para que o leitor possa agir de tal forma. Segundo Nietzsche, uma das principais ações para que o leitor possa se entregar totalmente à leitura seria saber escolher suas leituras. "É preciso saber perceber a qualidade e

o puro ar que emana dos livros, rechaçar os livros de atmosfera fechada e que cheiram a ranço; aclimatar-se às palavras que trazem o ar rude, seco, leve, livre, e frio das alturas. (LARROSA, 2009. p. 29)"

Para Nietzsche, ler bem está relacionado a uma boa dieta. é preciso saber escolher os livros que melhor se ajustam ao paladar do leitor, porém, como toda boa dieta, é preciso ser variada, para que a leitura possa aumentar a nossa própria força, evitando também as leituras que nos debilitam. Isso significa dizer que um dos pontos de partida para uma boa leitura é a capacidade de selecionar os textos a serem lidos, pois ao escolher leituras às quais o paladar não está acostumado, o leitor pode gerar asco pelo livro e pela própria leitura. (LARROSA, 2009. p. 30)

7 A OBRA DE LARROSA NO BRASIL

Podemos perceber que as ideias de Larrosa possuem um grande espaço dentro da produção científica brasileira. Suas obras vem sendo utilizadas como embasamento em diversas produções concernentes ao tema da Literatura, Formação, Experiência. Junto a esses, podemos destacar vários trabalhos dissertativos se propõe a discutir suas ideias. Além de inúmeras entrevistas para jornais e portais educacionais brasileiros, nos mostram a abrangência da propagação de suas ideias.

Entre as dissertações que abordam a obra de Larrosa podemos destacar duas, a primeira vem do Programa de Pós-graduação em Educação da USP, da pesquisadora Sirlene Giannotti (2008)¹³, onde a autora faz uma grande discussão dos ideias de Experiência definido por Larrosa. Embora num contexto diferente do abordado no presente trabalho, a autora faz busca compreender como esse processo de Experiência pode ser despertado no contexto das artes plásticas.

O seu trabalho nos mostra como o ideal de Experiência pode ser ampliado para várias formas de produção artística, e não apenas a literatura¹⁴. Giannotti discute principalmente a obra *Entre las lenguas: lenguaje y educación despues de Babel* (2003) Onde o autor debate a questão do "saber da experiência" (LARROSA, 2003, p. 164).

Um dos principais trabalhos sobre a obra de Larraso em língua portuguesa é a dissertação de Fernanda Cestari (2009)¹⁵ que busca em seu trabalho, analisar os ideais de Larrosa como uma proposta redefinição da linguagem pedagógica, ou seja, apresenta os conceitos utilizados pelo educador espanhol como uma nova abordagem de conceitos já existentes. Primeiramente é realizada uma discussão

¹³ GIANNOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância**. 235p. São Paulo, 2008. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo.

¹⁴ Embora a literatura possua um papel de destaque nas obras de Larrosa, não é a única forma de arte que ele discute, podemos citar o seu livro *A infância vai ao cinema* (2007).

¹⁵ CESTARI, Fernanda Giseli Moraes do Vale. **Educação e Literatura: a contribuição de Jorge Larrosa para um redefinição da linguagem pedagógica a partir da literatura**. 92 f. Recife, 2009. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

sobre o esgotamento dos discursos emancipatórios da modernidade e como isso passa a afetar a ideia de educação. Este momento é apontado como o ponto de partida do pensamento de Larrosa.

Em seguida, a autora passa a apresentar as propostas de Larrosa para a educação nesse período de crise, analisando esta em comparação com as ideias nietzschianas de educação. Essa discussão dá lugar a um debate sobre o caráter da linguagem, e como esta possui importância no pensamento de Larrosa, que chama atenção para essa questão em diversos momentos. A autora termina discutindo a relação entre Literatura, Formação e Experiência, e como estas ideias são propostas por Larrosa para redefinir a Educação.

Em seu capítulo final, onde relaciona as ideias de Literatura, Formação e Experiência na perspectiva de Larrosa, Cestari (2009) afirma que:

a aproximação da literatura com a formação para Larrosa implica em poder voltar-se contra uma linguagem fossilizada, contra a imposição de um mundo como uma realidade já pensada e, ao mesmo tempo, como potencializadora de outro modo de ser em relação com mundo, ao conhecimento e a si mesmo. (CESTARI, 2009, p. 82)

Para que essa formação ocorra, como já foi discutido, é necessário que haja Experiência. Sobre esse tema, um dos artigos de maior circulação na internet sobre como este conceito é abordado por Jorge Larrosa pertence às pesquisadoras Dariane Carlesso e Elisete Tomazetti (2011)¹⁶, onde é feita uma comparação entre as concepções de Jorge Larrosa e John Dewey sobre o tema, buscando analisar as possibilidades e impossibilidades para que exista o processo de Experiência. As autoras afirmam que:

Para Larrosa, o sujeito da experiência é, antes de ativo ou passivo a uma experiência, aquele que se expõe – “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (2002, p.25) – e tem como receptividade primeira uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, pressupondo assim uma abertura essencial àquilo que lhe passa. (CARLESSO & TOMAZETTI, 2011, p. 87)

¹⁶ CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **As condições de (im) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações.** in Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.75-97, jul./dez. 2011.

Uma característica constante nos textos sobre Larrosa é a falta de questionamento sobre suas ideias, em geral, vemos apenas a reprodução de como esta é organizada e desenvolvida, uma exceção a essa regra é o artigo publicado por Flávio Brayner. Em seu artigo, *Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa* (2005), Flávio Brayner analisa as propostas de Jorge Larrosa presentes no livro *Pedagogia profana*, principalmente no capítulo *Leitura e metamorfose*. Brayner trata a proposta de Larrosa como uma "Estetização da pedagogia", pois essa contém uma "estilística de si".

O autor enquadra, primeiramente, a obra de Larrosa dentro do contexto da pós-modernidade, onde tudo parece ter se transformado em ficção (BRAYNER, 2005, p. 68). É partindo deste ponto que a obra de Larrosa será analisada, pois num mundo pós metanarrativas. Brayner apresenta as principais ideias presentes na obra, enquadrando o discurso de Larrosa com ideias de outros autores. Brayner diz que a leitura, na concepção de Larrosa, surge, como o trabalho de autoconstrução subjetiva não determinada pelas "coisas ditas", um "eu" que se forja na forma de uma viagem interior e exterior "como uma experiência estética"(BRAYNER, 2005, p. 70). Aponta ainda que, o autor espanhol defende um retorno ao "olhar pueril", que precisamos ler como crianças, para poder nos admirarmos. E conclui seu texto dizendo que:

Pessoalmente, tenho algumas dificuldades em aceitar essa ficção projetada sobre uma infância cujo olhar permaneceria impermeável à sociedade administrada. Um autor que elabora um sofisticadíssimo programa proposicional, que sustenta uma "tese" sobre a recepção da obra poética e alimenta expectativas futuras (se transformar pela leitura) (Larrosa, 2000, p. 112), pode ser tudo, menos uma "criança"! Tem mais: a sociedade administrada não é qualquer coisa que se situaria "do outro lado", no exterior, produzindo e formatando identidades por meio das tecnologias de subjetivação; enquanto "deste lado" se encontrariam aqueles que propõem um novo logos pedagógico, os portadores de uma super visão sobre os mecanismos da subjetivação impostos pelo "sistema", dos quais não podemos nem mesmo suspeitar, porque os instrumentos de que dispomos são justamente aqueles fornecidos pela própria ordem administrada. Como, então, o perceberíamos? E por que alguns detêm as condições de recuo crítico e de "estranhamento" que outros não possuem? (BRAYNER, 2005, p 71)

As críticas realizadas por Brayner (2005), são rebatidas por Larrosa em seu livro *Entre lenguas: lenguaje e educación después de Babel* (2003)¹⁷ Larrosa dedica quase todo o capítulo final de seu livro para defender suas ideias. O primeiro ponto atacado por Larrosa é afirmar que a leitura de Brayner sobre o seus textos possuem problemas "precisamente porque no encuentra una idea de formación relativamente identificable a los motivos tradicionales." (LARROSA, 2003, p. 344)

A partir disto, o espanhol destrincha várias partes do texto de Brayner e tenta mostrar onde foram os erros cometidos pelo brasileiro. É interessante notar que Larrosa busca informações de várias outras obras para rebater a crítica feita ao livro *Pedagogia Profana*, já que vários dos pontos problemáticos apontados por Brayner não seriam respondidos dentro desta obra.

Nesse debate, Larrosa procurar esclarecer bastante o seu ponto de vista e podemos dizer que é um de seus textos mais objetivos. A crítica de Brayner funcionou como motivação para o espanhol explicar suas ideias, pois em várias de suas obras podemos perceber que vários pontos, que seriam importantes para uma melhor compreensão, não são trabalhados.

Esses questionamentos levantados sobre a obra de Larrosa são muito pertinentes, tendo em vista que alguns pontos de seu pensamento ainda não foram desenvolvidos. Fica claro em sua obra que suas ideias não se pretendem como um novo modelo pedagógico, Larrosa não fala para as escolas quando desenvolve sua ideia de formação através da literatura. Mas, ao mesmo tempo, ele ressalta que a forma como somos ensinados a ler, como trabalhamos a leitura interfere em nossa capacidade de ter, ou não, as experiências com a leitura. Então, seria importante discutir o papel da escola como formadora de leitores, o que não é feito de forma objetiva em seus textos, havendo apenas uma crítica vaga a forma como a escola trabalha a leitura.

Si queremos pensar la lectura hay que leer a los escritores y a los lectores, a los que nos están enseñando con sus prácticas de escritura que se puede leer de otro modo, que lo sea el leer no tiene por qué quedar determinado por las reglas actualmente dominantes de la lectura o, lo que es lo mismo,

¹⁷ O artigo original de Brayner foi publicado em 2001. BRAYNER, Flavio. *littérisation de la pédagogie et pédagogisation de la littérature. Simple notes sur Phileppe Meirieu et Jorge Larrosa*. *Reveu Française de Pédagogie*, nº 137, 2001.

por esas simplezas de pensar la lectura desde a comunicaci3n o desde la comprensi3n. (LARROSA, 2003. p. 349)

Ele n3o se preocupa em redefinir as pr3ticas de ensino da leitura, apenas chama atenci3o para que estas s3o importantes, e diz que, na realidade a sua preocupa3o maior 3 questionar qual a experi4ncia que uma leitura voltada 3 comunica3o ou 3 compreens3o pode ou n3o reduzir o potencial da leitura de gerar experi4ncia. Essa 3 uma das quest3es mais atacadas por Larrosa, e, embora ele diga que at3 mesmo esse tipo de leitura possa gerar experi4ncias, essas experi4ncias seriam extremamente pobres. (LARROSA, 2003, p. 349)

Podemos afirmar que a contribui3o de Brayner para um maior esclarecimento da obra de Larrosa 3 assaz importante, tendo em vista a falta de questionamentos 3 obra do professor espanhol. E o fato da resposta de Larrosa endossa esta perspectiva. Por3m, ainda 3 preciso que hajam mais debates e questionamentos, para que mais pontos da obra de Larrosa sejam melhor explicados/desenvolvidos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que a questão da importância da Leitura literária vem ganhando cada vez mais espaço dentro das diretrizes de ensino do Brasil, embora sua prática nas escolas ainda possuam uma grande discrepância do que é proposto. Segabinazi (2011) apresenta vários motivos para esse fato, sendo a formação dos professores de literatura como um desses, fazendo assim que o ensino da literatura seja defasado, e não corresponda às expectativas.

Porém, destacamos que o fato da discussão da formação de leitores literários estar presentes nos mais diversos documentos sobre o ensino da linguagem/leitura no Brasil é um grande avanço para a área. Mesmo com os problemas já citados, é importante que seja reconhecido que o problema do ensino escolar não é mais apenas alfabetizar, mas formar leitores capazes de se obterem prazer a partir da leitura, compreender os mais diversos tipos de textos, tendo como destaque os literários.

Esse pensamento sobre a leitura se encaixa perfeitamente com a perspectiva de Larrosa, que nos chama atenção para a importância de pensarmos ainda em palavras como Experiência e Formação, mesmo em uma época de crise (como abordado anteriormente). E, podemos analisar que o seu trabalho em redefinir essas palavras é extenso e nos apresentam uma forma bastante sólida.

Ao ouvirmos o discurso de Larrosa, entendemos que o seu principal objetivo é despertar-nos para o potencial formativo da leitura literária, e como este vem sendo desperdiçado em nossa sociedade. Por isso, que no primeiro capítulo de *Pedagogia profana*, ele dá destaque a Rousseau, mostrando como a literatura foi importante na formação deste pensador, como ela se configura como uma peça fundamental em seu desenvolvimento intelectual e humano.

Larrosa deixa bem claro que não pretende defender uma volta do romantismo alemão, e a sua noção de *bildung*. Seu trabalho na verdade é de reconstrução, não o de retomar a forma que a palavra foi utilizada no século XIX. Ele pretende sim, ressignificar estas ideias, estes conceitos. Trazendo-os para compor o nosso vocabulário, pós-moderno, onde estes termos precisam ser redefinidos, relidos, para que voltem a fazer sentido em nossas vidas.

Ao fazer esta retomada, ele deixa claro suas críticas aos autores que tentam apenas reviver estas concepções. O pensamento de Larrosa é marcado fortemente por uma influência de Nietzsche, uma concepção que podemos enquadrar dentro do pós-modernismo. Por isso, ele demonstra em todos os seus textos uma grande preocupação em deixar claro o sentido em que trabalhar seus conceitos, em como utilizar a linguagem.

Em seu livro *Habitantes de Babel*, ele discute esta ideia da decadência da linguagem, e como é importante o cuidado ao utilizá-la. Por isso que "Babel" se torna uma ideia comum em suas obras. Num primeiro momento, podemos afirmar que "Babel" é uma forma de se referir ao fim das metanarrativas, a pós-modernidade, e todos os desentendimentos que existem na sociedade pós-moderna. Ao evocar o mito bíblico, Larrosa deixa claro que um dos principais problemas que enfrentamos é a questão da comunicação, da transmissão de ideias, da organização de conceitos.

É interessante notar que em um primeiro momento o seu pensamento está bastante ligado a definição de uma sociedade babélica, porém, anos mais tarde ele esboça uma nova concepção em sua obra *Entre lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Nesse momento começo a ver uma redefinição mais clara dos conceitos que ele se utiliza, como por exemplo os de Experiência e Formação, que antes apareciam apenas como esboços em suas obras, passam a ter uma forma mais definida.

Todas essas questões nos levam a principal discussão de suas obras. Como formar o ser humano após o fim das metanarrativas? E sua proposta é baseada em uma ética/poética de si, que se alinha ao Cuidado de Si apresentado por Foucault em sua *História da Sexualidade*. Por isso, ele enxerga na arte, principalmente na literatura, um dos caminhos para que o Ser se encontre.

Para isso, ele deixa claro, é necessário que haja uma série de pontos que se conectem. Precisamos formar bons leitores, pessoas que se abram à literatura, que leiam com disposição de se encontrar. E por isso critica a leitura escolar, onde o aluno é obrigado a ler uma série de obras, onde, geralmente, não há espaço para a reflexão, apenas para se apreender conteúdos que serão cobrados em avaliações. E esse tipo de leitura não serve para despertar o potencial defendido por Larrosa.

Sua obra é um apelo para que esse potencial seja retomado, porém, ela não esboça um caminho, um projeto pedagógico, onde sua ideia possa ser elaborada. E essa é uma das maiores falhas, de suas ideias, a falta da organização de uma proposta. O que Larrosa nós mostra no lugar de uma proposta definida são possibilidades.

Suas ideias de Larrosa mostram possibilidades de caminhos a serem seguidos em nossa Formação. Caminhos, considerados por ele, profanos. Profanos pois estão fora do cânone educacional, fora das principais ideias e métodos educacionais que vemos na atualidade. Caminhos que "desvirtuam" os modelos administrados da educação, e seu enfoque, cada mais maior, na produtividade (acadêmica, para o mercado de trabalho, para os exames de seleção). Sua crítica à sociedade da informação é constante, pois, como afirma, esse caminho nos afasta de nossa formação, "a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível" (LARROSA, 2002, p. 21-22)

Chama ainda atenção para o excesso de opiniões que somos obrigados a ter atualmente. Pois esse demanda nos leva a consumir informações a qualquer custo, apenas para ter uma opinião. Dessa forma passamos a ter "um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência" (2002, p. 22). Para Larrosa, outro fator inviabilizador da experiência é o excesso de trabalho:

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo [...] e por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 24)

Não há tempo para a experiência. O excesso de atividades, a rotina super acelerada, a quantidade de informações, tudo isso contribui para surgirem os processos que Larrosa denomina como Experiência, logo, temos uma má Formação. Por isso ele defende que o nosso ritmo seja menos acelerado, pois é necessário que paremos para que algo nos aconteça. Essa é uma das principais questões que Larrosa levanta para o surgimento das experiências.

Sua perspectiva vai de encontro com a maioria das práticas pedagógicas atuais. Sua voz destoa dentro de estruturas educacional como a brasileira, onde o principal foco do ensino fundamental e médio (não o foco oficial, mas como a prática é realizada) é a preparação para o vestibular e o mercado de trabalho, suas ideias adquirem uma importância ainda maior. Não há uma preocupação por parte das escolas em formar, mas sim em capacitar e informar. Um dos grandes exemplos desse tipo de educação são os cursos preparatórios (Para o Enem, exames vestibulares, cursos para concursos, seleção para as escolas de ensino fundamental) que criaram um grande mercado educacional, onde o único objetivo é buscar a aprovação em determinado exame de seleção.

Podemos perceber que algumas das novas diretrizes curriculares se alinham ao pensamento de Larrosa, porém, ainda existe um grande distanciamento das práticas e isso nos faz questionar como os seus leitores surgiriam. Ao vermos que a escola vem falhando na formação de leitores literários, a proposta de leitura de Larrosa é fortemente abalada, pois o mesmo defende que a sua proposta não é direcionada às escolas. Entretanto a escola é a maior responsável pela formação de novos leitores. Sendo assim elas possuem um papel importante dentro de seu pensamento.

É preciso ressaltar que sua proposta de autoformação, de uma formação a partir da leitura, se configura como uma saída/alternativa para o espaço da educação formal. Larrosa acredita que a Leitura escolar muito dificilmente poderia gerar as experiências, tendo em vista as dinâmicas como a leitura é realizada.

É inegável que o pensamento de Larrosa é pertinente para várias questões, que nos força a uma reflexão importante sobre temas que nos parecem fundamentais quando pensamos em educação. Mas é preciso deixar claro que alguns pontos de suas ideias ainda são inacabadas, talvez por interesse do autor em mantê-las assim, já que em vários momentos ele aponta que o inacabamento é importante para que haja reflexão, talvez por ainda não se ter uma indicação de quais caminhos precisariam ser trilhados para se atingir os objetivos que defende. Então, cabe a nós, levarmos a discussão adiante, e procurar os caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 17a ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- ANDERY, Maria Amalia Pie Abib. **Métodos de pesquisa em análise do comportamento**. Psicol. USP vol.21 no.2 São Paulo Apr./June 2010.
- ANFARA, Vincent A. et al. **Qualitative Analysis on Stage: Making the Research Process More Public**. Educational Researcher - 2002, p. 28 - 38.
- ARCHER, Margaret. **Structure, Agency and the Internal Conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- _____. **Making our Way Through the World**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2003.
- BAYARD, Pierre. **Como falar dos livros que não lemos?**. Tradução Rejane Janowitz. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- BELO, André. **História e livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BERMAN, Antoine. **Bildung et Bildungsroman**. *Le temps de la réflexion*, v. 4, Paris, 1984.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silva Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFS. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005. p. 68-80.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 1997.
- BRASIL. **Lei n. 9.394: lei das diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Semtec, 1999.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. 3. ed. Brasília, 2001. v.1. .
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília, 2001. v.2.

- BRASIL. **PCN+ ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2002
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio**. 1. Brasília, 2006.
- CALVINO, Italo. **Prefácio a *Il sentiero dei nidi di ragno***. In: Anselmo Pessoa Neto. **Italo Calvino: as passagens obrigatórias**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: CIA das Letras, 2007.
- CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **As condições de (im) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações**. *in* Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.75-97, jul./dez. 2011.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Petrópolis: Arara Azul, 2002. (e-Book)
- CESTARI, Fernanda Giseli Morais do Vale. **Educação e Literatura: a contribuição de Jorge Larrosa para um redefinição da linguagem pedagógica a partir da literatura**. 92 f. Recife, 2009. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.
- CHATIER, Roger; CAVALO, Guglielmo **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.
- CHATIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.
- CHATIER, Roger. **Cultura escrita, Literatura, História: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discurso sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.
- CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2010.
- GIANNOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância**. 235p. São Paulo, 2008. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo.
- GOLDHILL, Simon. **Amor, sexo e tragédia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- GROSS, Renato. **A paidéia como *Bildung*: a trajetória do conceito grego à modernidade**. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- HARTOG, François. **El espejo de Heródoto**. Buenos Aires: FCE, 1980.
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos. O breve século XX 1914-1949**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- FERNÁNDEZ-ARRESTO, Felipe. **Verdade**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: volume III, o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves - 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **História da Loucura**. Trad. José T. Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **A hermanêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREYRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

HARTOG, François. **El espejo de Heródoto: ensayo sobre la representación del otro**. Buenos Aires: FCE, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. **Entre las lenguas: lenguaje y educación despues de Babel**. Barcelona: Laertes, 2003.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade Em Educação** in SKLIAR, Carlos;

LARROSA, Jorge. **Experiencia y alteridade en educación**. Buenos Aires: Editora Homo sapiens Ediciones, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. São Paulo: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JEAGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São PAulo: Martins Fontes, 2003.

JESUÍNO, J. C. **O Método Experimental nas Ciências Sociais**. In SILVA A. S. & PINTO J. M. (Eds.), **Medologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

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

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Os livros e os dias: um ano de leituras prazerosas**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: parâmetros curriculares de língua portuguesa**. Recife, 2012.

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. *in* Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, outubro/2001.

SANTOS, Helen Regina Freire dos. **A Educação, a Literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas**. 196 f. Recife 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação - PPGE, 2014.

SCHLEGEL, F. **Fragmentos críticos, Lyceum [78]**. *In*: SCHLEGEL, F. **O dialeto dos fragmentos**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola do século XXI**. 299 f. João Pessoa, 2011. Tese (doutorado). Universidade Federal da Paraíba - CCHLA. 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da leitura**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SPINK, Mary Jane. **Desvelando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais**. *in* GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 117-145).

STEVEN, Fischer. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

STEPHENS, Mitchell. **História das comunicações, do tantã ao satélite**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 1993.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2010.

TRIVINOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**. São Paulo: Global editora, 2008.