



GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 900

## LITERATURA E FORMAÇÃO – REDESCOBRIR O PRAZER DO TEXTO ENTRE-AS-MARGENS DO SISTEMA ESCOLAR

Tatielle Rita Souza da Silva – UFRGS

Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS

Agência Financiadora: CNPq

### Resumo

Buscamos investigar o modo como a linguagem literária se inscreve como espaço de abertura e resistência em meio à produção de práticas escolares convencionadas em um currículo formal. Para tanto, seguimos um percurso metodológico visando entrecruzar *literatura e educação*: de um lado, recolhemos registros de práticas de leitura e escrita não-didatizadas, protagonizadas à margem do sistema, no contexto de escolas públicas do Rio Grande do Sul; de outro, tomamos como objeto de estudo e pesquisa materiais literários, dispondo-nos a entrecruzar pontos de passagem e afetação entre *texto e narrativa*. A filiação teórica em autores como Roland Barthes, Michel Foucault, Walter Benjamin, Alberto Manguel, Clarice Lispector sustenta a fecundidade das análises teórico-metodológicas empreendidas nesta proposta. Por fim, concluímos que a potência da literatura como experiência de formação reside no *gesto ínfimo* capaz de fazer desmoronar todo um discurso prescritivo instituído em contextos formais de ensino e aprendizagem: promove outras formas de *aprender*, desloca o sentido e a direção do *ensino*, altera relações com o *tempo* e o *espaço*, remaneja lugares de *saber e não-saber* – colocando em questão o que somos e no que nos tornamos.

**Palavras-chave:** 1. Literatura. 2. Experiência. 3. Formação.

## I. INTRODUÇÃO

O que a literatura como experiência estética de formação pode ensinar à prática pedagógica? A pergunta que move este texto se equilibra no vazio aberto entre-duas-margens confluentes de uma pesquisa desenvolvida durante os anos de 2011 a 2015.

Uma das margens dispôs-se a recolher testemunhos de experiência docente, registros de práticas de leitura e escrita protagonizados no contexto de escolas públicas do Rio Grande do Sul. A outra margem constituiu-se de uma revisão bibliográfica minuciosa, que tomou como objeto de análise o pormenor, a filigrana, o grão de areia que decanta de materiais literários pesquisados. Trabalhamos em torno do acontecimento pedagógico e literário, dispendo-nos em face do *texto* e da *narrativa*, entrecruzando pontos de passagem e afetação entre ambos.

Nosso objetivo consistiu em investigar o modo como a linguagem literária se imiscui abrindo fendas e sulcos, dissolvendo redes de poder-saber instituídas no cenário pedagógico, inscrevendo-se como espaço de abertura e resistência à produção de práticas convencionadas em um currículo escolar formal.

Propor o gesto de ler e escrever como experiência de formação incide em pensar uma prática que tem a ver com a subjetividade do *leitor/escritor* – com aquilo que nos forma, nos de-forma, nos transforma (LARROSA, 2002). Nossa hipótese de pesquisa é a de que a literatura como experiência de formação promove uma mudança de direção, de remanejamento, no que diz respeito aos lugares de *saber* e *não-saber* instituídos – colocando em questão o que somos e no que nos tornamos.

Partimos de um relato de experiência onde práticas de leitura e escrita não-didatizadas, inscritas à margem do sistema escolar reinventam processos formativos. Buscamos problematizar o quanto a presença do caráter estético, sensível da literatura tem o dom de fazer desmoronar todo um discurso prescritivo instituído no currículo escolar vigente. As análises teórico-metodológicas empreendidas entre “acontecimento pedagógico” e “acontecimento literário” nos permitiram observar diferenças relevantes entre a primazia da Palavra – posição de leitura exegética do Texto – e uma posição de leitura prazerosa, *desejante*, capaz de envolver o leitor à teia de um enredo. Por fim, concluímos que a experiência estética literária é capaz de redimensionar a ordem *do tempo, do espaço e do saber* em contextos escolares de ensino e aprendizagem.

## II. HABITAR O TEMPO E O ESPAÇO LITERÁRIO

*Fundou-se uma pequena comunidade de leitores.*

Começamos com um breve relato.

Aquela era a quarta semana consecutiva de uma leitura que tinha a marca de ser realizada coletivamente. A proposta começava com um grupo pequeno, destinado a ocupar um cômodo no final de um corredor mal-iluminado da escola. Um tapete ao centro, almofadas coloridas espalhadas pelo chão, algumas flores dispostas na guarda das janelas expunham a preparação cuidadosa que buscava transformar um espaço pessoal e institucionalizado em ambiente literário.

No centro da peça, uma caixa com livros cumpria a função de “biblioteca itinerante”.

O grupo costumava se reunir semanalmente sem outra finalidade a não ser a de praticar a literatura: *ler, escrever, contar e ouvir histórias*. Certa forma despreziosa e ousada que nascia de um convite endereçado àqueles que se sentissem interpelados a escaparem do ritmo turbulento – tão comum ao currículo escolar vigente.

Formado por um coletivo heterogêneo, tais encontros não obedeciam a critérios de seleção previamente estabelecidos para que os integrantes viessem aderir ao grupo. Nem todos sabiam ler e escrever nos moldes que a escola tende a considerar como um suposto domínio técnico da leitura e da escrita. Os que ali se reuniam aproximavam-se por motivos variados: curiosidade, gosto literário, vínculos de amizade e também, é claro, para escapar ao pastiche da sala de aula. Enfim, não passavam de um bando de “adoradores das formas, dos tons, das palavras” (NIETZSCHE [1882], 2012, p. 15). O único critério proposto para integrar o grupo tinha a ver com o *desejo de dedicar um tempo* à experiência de *acompanhar uma história*.

Costumava-se escolher um livro qualquer, um livro retirado ao acaso da biblioteca itinerante, seja pelo título, seja pelas imagens que continha. Mas nem sempre a pedra-de-toque para iniciar aquela prática partia de um material escrito. Às vezes, tomava-se como exercício recolher algumas histórias que aconteciam no cotidiano dos alunos, sensações experimentadas entre uma semana e outra, buscando-se partilhar oralmente tais experiências, fazendo assim, *a palavra circular*. Também, não raro, ocorria a encenação de alguns *textos-lidos* – principalmente quando o enredo fisgava os

leitores, despertando o desejo de prolongá-lo um pouco mais.

A cada encontro com o grupo, percebia-se a intensidade dedicada ao tempo da leitura e da escrita, ouvidos atentos à voz que lhes narrava histórias, mãos concentradas em registrar pequenos enredos. Passava-se a ser inaugurada ali certa *produção de presença* inscrita de forma cúmplice, capaz de habitar o tempo e o espaço literário. Por meio dos encontros, reinventavam-se práticas de leitura e escrita como experiência de formação na escola, em uma zona intermediária, fora do espaço convencional da sala de aula.

Acompanhávamos a experiência da leitura compartilhada mais longa que aquele grupo já realizara até então – quatro semanas para concluir um livro! Sabemos o quanto há leituras intermináveis, que convocam seus leitores a retomar as páginas, reincidentemente. Com paciência, redescobre-se a significância de cada página, no interstício de suas linhas. Há certo tipo de leituras que jamais podem ser dadas por encerradas – pois as histórias continuam a existir nos leitores para além do texto escrito.

Foi no intervalo desse pretense laço que tinha por objetivo finalizar a leitura de um livro que Ana, uma menina de oito anos, participante do grupo, interpelou a professora. Com a mochila nas costas, interrogava onde poderia encontrar o livro que haviam acabado de ler. Com isso, justificava que seu avô desejava saber qual o valor aproximado da obra e que já havia procurado adquiri-lo, sem sucesso, em algumas livrarias e bancas de revistas do bairro. Ana complementava ainda que na biblioteca da escola havia um único exemplar, de uma versão que não era a mesma que haviam lido no grupo e que, mesmo se viesse realizar a requisição com a bibliotecária, o *tempo de espera* seria infinito, “porque aquele livro costumava estar sempre reservado para outros alunos”.

A professora silenciou. Lembrava que trouxera o livro de sua biblioteca domiciliar e deixara-o ali, como quem seleciona alguns ingredientes para elaborar uma degustação, ocupando-se em transmitir mais a experiência *do sabor, do gosto, do ritmo e da melodia* que cada palavra, verso ou história continham em si, do que precisamente uma suposta “moral”, matéria didática ou conteúdo presente na narrativa exposta. Aquele livro havia habitado por um tempo a biblioteca itinerante de forma silenciosa e tímida. Até que alguém, certo dia, retirou-o da caixa, provocando o interesse quase que coletivo pela história.

“Agora, já havíamos terminado de ler esta história” – pensou a professora, voltando a depositar os olhos sobre a menina-Ana que aguardava ansiosa por uma

resposta. Dilema ético anunciado: a professora estava à beira de cometer um gesto que, sob a avaliação institucional, mereceria a pena da desaprovação. Em instantes, atendeu ao apelo, percorrendo uma zona que a tornava duplamente próxima e cúmplice da pequena leitora: entregou à Ana o livro.

- *Tome Ana, podes ficar com o livro o tempo que quiseres.*

Ana recebeu em mãos o livro da professora, apertou-o contra o peito e encheu os olhos de surpresa e alegria. Já não podia caber em si mesma. Retirava-se da sala desconcertada, a conduzir seu corpo pequeno em passos que se confundiam entre correr, pular, sorrir. Era toda a sua existência que vibrava.

A surpresa do acontecimento escolar não residia no empréstimo do livro recebido de alguém investido da função docente. Mas inclinava-se sobre a *relação com o tempo*, em meio a um cenário onde tudo era marcado pelo *kronos* – poder “ficar com o livro o tempo que se quisesse” – um tempo *indeterminado, infinito* – era uma alegria maior do que dispor do livro somente para si.

“Por que para ela e não para os outros?” E “o que iria responder diante dos colegas se a acusassem de ter privilegiado uma aluna ao emprestar com exclusividade o livro?” A partir daquele instante, a professora fora tomada por uma súbita culpa, ao ter entregue o livro a alguém que desejou, simplesmente, querer lê-lo. Como explicar aquela espontaneidade contida no gesto de *dar a ler* (SKLIAR, 2014)?

Passados alguns dias, Ana e a professora esbarraram-se no pátio da escola, quase no final do turno de aula. De pronto, a menina abriu a mochila e lhe mostrou o livro: ele achava-se agora encapado com um plástico transparente, seja para que não se extraviasse com o manuseio, seja para que, mais tarde, pudesse ser lido por outros que assim o desejassem.

Para além do cuidado e da delicadeza da pequena leitora para com o *objeto-livro*, não podemos deixar de observar que Ana e a história tornavam-se agora inseparáveis. A menina carregava o livro por todos os cantos habitados por sua existência. O livro passara a acompanhá-la durante as horas mais imprecisas de seu dia – antes de dormir, nos intervalos entre as aulas, na intimidade de seu quarto.

A história que o livro continha passava a significar para Ana um pouco mais do que uma mera coleção de folhas impressas, cobertas por uma capa resistente – forma assumida de um volume, de uma edição qualquer, facilmente adquirida em uma livraria. Para um leitor ou uma leitora como a menina-Ana, o livro é um objeto pessoal de valor singular. Podemos, sem dúvida, afirmar que certos livros emprestam determinadas

características a certos leitores (MANGUEL, 2012). Para Ana, o enredo que o livro continha ganhara forma, tinha se tornado carne, passara a existir diante dos olhos da menina que o lia.

Aquele “ficar com o livro o tempo que quisesse” era uma espécie de licença correspondente à “ousadia de desejar, de querer o livro somente para si”.

### III. EXPERIÊNCIA LITERÁRIA E PRODUÇÃO DE SABER

Diante de práticas pedagógicas tão insípidas testemunhadas durante o tempo de atuação docente em escolas públicas do Rio Grande do Sul, perguntamo-nos: como restabelecer, na relação *ensinante* e *aprendiz*, o liame etimológico entre *saber*, *sabedoria* e *sabor*, perdido nos processos normativos de escolarização? O que podem nos ensinar as práticas de leitura e escrita protagonizadas fora do espaço convencional da sala de aula, distantes da rigidez instituída por um currículo formal, sobre experiência de formação?

No que se refere às relações de ensino e aprendizagem promovidas no cenário escolar, atestamos que há efeitos de deslocamento, operados por intermédio da inscrição e da presença do caráter estético, sensível da literatura. A experiência com o literário é fenda entreaberta, cavada nos interstícios de uma discursividade rarefeita, que tem por dom transportar ao universo imaginário, ficcional, aqueles que se entregam à delicadeza contida no gesto de *acompanhar uma história*.

Atestamos no sistema escolar a presença de dois fluxos-de-linguagem distintos. Em um deles, presenciemos relações de ensino e aprendizagem instituídas por um discurso pedagógico que define e separa previamente os lugares de *saber* e *não-saber*. Parece haver no *modus operandi* escolar a manifestação de certo resquício escolástico: o pastiche da aula ao qual os alunos desejam escapar tem a ver com certa relação com o Texto, que atualiza a primazia de um ensino calcado na Palavra, transmitida como veículo de saber, que põe em funcionamento uma exegese do conteúdo a ser apreendido. Prender o livro, prender o conteúdo, manter a posse do objeto cognoscível é inscrever-se no registro de domínio que dá ancoragem às relações de ensino e aprendizagem instituídas, estratificadas. Em espaços formalizados de transmissão de saber, o Texto assume o lugar de objeto-conteúdo a ser veiculado – opera como ponto-móvil determinante de papéis previamente ocupados na cena pedagógica.

Neste tipo de relação, ambos os personagens – *ensinante* e *aprendiz* – estão

separados por uma espécie de distância crítica, epistemológica (BÁRCENA, 2012). Enquanto que, no traçado imprevisto de outro fluxo-de-linguagem componente deste mesmo sistema escolar, atestamos a presença de uma fenda indeterminada, cintilante, móvel e vazia, que se imiscui nos interstícios do poder-saber escolarizado. Esse entreabrir iminente, encenado pelo gesto literário como matéria de uma arte, tem o poder de deslocar todo um aparato de procedimentos e formas de transmissão de saber estratificadas.

Encontros literários protagonizados à margem do sistema escolar imprimem *gosto e textura* à aprendizagem – a menina-Ana sente todo o seu corpo vibrar e aperta o livro contra o peito, quando descobre que poderá lê-lo em horas furtivas durante o dia, na intimidade. Palavra-corpo que irrompe de maneira inesperada e que em seu constante devir infirma e abala todo um *status quo* instituído, inaugurando outras experiências de formação. O literário inscreve-se no avesso de um paradigma estrutural, sistêmico, fixo no palco onde se encenam as práticas escolares convencionais – trata de introduzir uma linguagem excêntrica, instável, que emerge das rupturas e colisões com o texto-roteiro/ordem estabelecida, por certo currículo escolar formal.

Sabemos o quanto a distância epistemológica, crítica, que separa o sujeito cognoscente do objeto cognoscível, se atualiza com insistência na cena pedagógica contemporânea. Tal distância, como diz Roland Barthes ([1977] 2007) não passa de “inocência moderna” (BARTHES [1977], 2007, p.10) – modo de situar uma diferença de posição entre aqueles que dispõem do saber como um objeto do conhecimento e aqueles que estão dele privados. O discurso pedagógico tende a pôr em prática todo um aparato de procedimentos e mecanismos normativos, afeiçoados a um ciclo que vai do classificável ao avaliável, buscando mensurar o que cada um é capaz de “apreender”. Nesta ânsia por medida, o *saber* separa-se do *sabor* e passa a ser transmitido como *metalinguagem* insípida e desenraizada da vida. Reitera-se no sistema escolar uma lógica do domínio, da posse, instituindo na cena de transmissão um circuito que se assemelha à economia dos bens.

Ocorre que seria uma ingenuidade afirmarmos que o poder presente nas relações pedagógicas se reduz à disposição ou à privação do *saber*. O poder não pode ser expulso, removido ou varrido para fora das relações – ele é parte integrante da própria estrutura da linguagem, se a entendermos, junto com Barthes ([1977] 2007), como legislação, código. É da própria estrutura da língua exercer função de classificação, de corte, e é desta espécie de efeito de *ordo* – operação que torna o signo uma unidade

gregária, estratificada, alinhada segundo regras, que o poder, como categoria discursiva, se espalha e escorre para todos os lados.

O poder não pode ser excluído da linguagem porque não só é plural, como também circular, microfísico (FOUCAULT, [1970] 2008; BARTHES, [1977] 2007). Roland Barthes ([1977] 2007) qualifica o poder como uma “legião” de demônios, que aparecem e reaparecem em toda parte. É completa: “chamo discurso de poder todo o discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe” (BARTHES [1977], 2007, p. 10-11). O poder, em sua função de *ordo*, diz respeito a tudo que se autoriza a investir de valor comercial os sintagmas, regulando funções e posições na linguagem, fazendo desta um instrumento que fixa lugares de *saber* e *não-saber*, como quem produz e consome estereótipos.

Expomos dois fluxos-de-linguagem componentes do cenário escolar: um estrutural, conforme, regente; outro, fenda cintilante, entreaberta, cortante – este último, matéria produtora de deslocamento e perdição, promotora da toda a deflação e instabilidade que alterna e modifica os lugares e funções instituídos e determinados pelo primeiro fluxo. Contudo, se apontamos para esses dois fluxos não foi para sugerir uma relação dialética, figurante de uma suposta polarização entre ambos. Não se trata de ensejarmos aqui uma síntese conciliadora entre as partes. A nosso ver, há certa cumplicidade sinuosa no cenário escolar entre as práticas de linguagem aqui apresentadas. Um fluxo “corre”, “escoa” de maneira interdependente ao outro, realizando-se em seu avesso por um acordo estrutural dissonante, disjuntivo, que permite compor e inscrever certo movimento de adulteração entre “formas contestantes e formas contestadas” (BARTHES [1973], 2010, p. 65).

Práticas de leitura e escrita protagonizadas à margem da lógica de domínio, prescrita por um currículo formal, têm o dom de inaugurar certo tipo de transmissão de saber emergente do efeito de um corte promovido desde o interior de todo um aparato discursivo pedagógico, estruturado no cenário escolar. *Atopia* dos signos, deslocamento, deflação, inscrita desde os interstícios de um discurso instaurado com o propósito de veicular e legitimar o poder na instituição escolar. A experiência literária como matéria de arte abre um espaço de contestação e resistência em meio às relações formais de ensino e aprendizagem, permitindo com que uma *linguagem-devir* promova práticas de leitura e escrita diferentes da exegese do Texto. A relação com o texto aqui deixa de realizar-se desde o lugar de domínio ou apreensão protagonizado no pastiche da sala de aula para assumir a forma de *tecido* – trama que se entrelaça e enreda o sujeito na

*textura* de sua teia (BARTHES [1973], 2010; BENJAMIN [1929], 2010).

Barthes ([1977] 2007) diz-nos que “a literatura não é um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática” (BARTHES [1977], 2007, p. 16) – a prática de *ler, escrever, contar e ouvir histórias*. A definição de Barthes ([1977] 2007) confere à leitura e à escrita o eixo em torno do qual se organiza toda a experiência com o *texto literário*. Por essa razão, não se trata de tomar a linguagem literária como objeto cognoscível que deve ser apreendido, tornando-a mero instrumento-veículo de um suposto saber a ser transmitido pelo mestre/ensinante e apreendido-repetido como conteúdo *non sense* pelo aluno/aprendiz. Trata-se, sim, de pensá-la como algo que põe em movimento um jogo de palavras específico, o qual toma a língua por teatro, palco de uma encenação.

A experiência de “jogar com os signos”, promovida pelas práticas de leitura e escrita, produz deslocamentos de sentido nas relações de ensino e aprendizagem: abre espaço para a experiência de *escuta*, de *leitura*, de acolhimento da singularidade, inscrita no acontecimento pedagógico presente. “Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação” – dir-nos-á Jorge Larrosa (2002, p. 137). Observamos, na delicadeza inaugurada através do gesto de *dar a ler*, certa mudança de posição ocupada em relação ao *logos* – se pensarmos este não tanto como uma categoria científica que se autoriza a proferir a verdade sobre o conteúdo de um saber, mas como *lego* – narrativa que enuncia e partilha algo da ordem da experiência, do vivido.

O efeito de deslocamento exposto e sustentado na relação de uma menina-leitora, que se inscreve desde a condição de *sujeito desejante* em busca de um livro, faz cintilar e aparecer a ordem do saber ali onde não se espera (BARTHES, 2004b). *Ler, escrever, contar, acompanhar uma história* é experiência de formação que opera em via de mão-dupla: a um só tempo, modifica-nos e altera toda a relação estabelecida com o mundo a nossa volta: “pode se transformar um lugar ao ler nele” – lembra-nos Manguel (2012, p. 178).

Ficamos a pensar: o que pode haver na literatura que, de algum modo, revoluciona com o discurso instituído pela ciência – se, considerarmos que Barthes ([1977] 2007) identifica neste último o discurso do poder, quando nos diz que a literatura “trabalha nos [seus] interstícios”, nas vias de combatê-lo (BARTHES [1977], 2007, p. 18). Podemos identificar na conformidade das práticas pedagógicas

protagonizadas no cenário escolar a presença de uma discursividade técnico-científica contestada pela delicadeza de um *gesto ínfimo* – o gesto de ler e escrever como matéria de uma arte.

Do que podemos recolher das contribuições de Barthes ([1967] 2004a; [1977] 2007), não é propriamente à “ciência” que ele irá se dirigir quando critica a tendência gregária dos signos de se assentarem como caracteres fixos, a-corpóreos, a-históricos. Barthes ([1967] 2004a; [1977] 2007) dirige-se a *certo discurso da ciência* que utiliza a linguagem como instrumento, *metalinguagem*, legitimando, por assim dizer, uma suposta distância crítica, epistemológica, estabelecida entre sujeito do conhecimento e objeto cognoscível.

“O sujeito da ciência é aquele que não se expõe à vista” (BARTHES [1977], 2007, p. 36). A frase, pronunciada em 1977, na *Aula Inaugural no Collège de France*, só faz confirmar aquilo que Barthes ([1967] 2004a) escreveu quase uma década antes, no célebre texto “Da Ciência à Literatura”, capítulo que introduz *O Rumor da Língua*. Há aqui uma diferenciação importante no que se refere tanto ao modo como registros distintos tomam a linguagem, quanto às formas de transmissão que cada uma opera.

A fronteira ou o limite que separa ciência e literatura é tão tênue e tão sutil, mas, ao mesmo tempo, tão importante, que o que o distingue é somente *a posição de fala*. A ciência opera com a ordem do enunciado, e é por isso que o lugar do sujeito acaba por ser preservado, “não se expõe à vista” (BARTHES [1977], 2007, p. 36). Já a literatura trabalha com a posição de enunciação, dando a ver o lugar [faltante] do enunciador. Há algo premente entre estes dois registros, que faz com que um *inscreva, introduza* e o outro *retire, subtraia* a dimensão do corpo da relação de saber.

O discurso da ciência é aquele que toma a linguagem para enunciá-la, ensiná-la, transmiti-la; seu meio de veiculação, de ensino, é aquele que visa conduzir o outro pela voz. Retomemos que a literatura é “o grafo complexo das pegadas de uma prática” (BARTHES [1977], 2007, p. 16). A diferença substancial entre ciência e literatura reside na forma de transmissão: um registro de linguagem “conduz”, enquanto o outro se realiza através do “gesto de acompanhar” a voz que conta uma história, a mão que escreve um texto.

A prática da literatura é aquela que não só expõe e inscreve o corpo na cena de aprendizagem, protagonizando uma experiência genuína de formação, como também promove o encontro entre leitor e escritor, tendo como espaço primordial o *texto*. Ler e escrever residem na experiência de se deixar perder nas linhas e no traçado de um

espaço literário que encena o gesto de escritura. Assim, é o corpo que [se] escreve, é o corpo que [se] lê. É o corpo que trabalha e faz os significantes alterarem seus lugares e subverterem o sentido convencional dos signos, retirando-lhes de um suposto lugar conforme, fixo, estereotipado.

Em uma cena escolar comum, como a que recolhemos em nossa pesquisa, o convite à leitura, a embarcar em uma história exige um deslocamento da posição do professor – ele já não pode ser alguém que dirige, que controla ou que conduz o grupo; ao contar uma história, ele passa a ser alguém que *acompanha* e que se deixa dirigir pela própria travessia do texto-leitura. O que Barthes ([1967] 2004a) nos ensina não é outra coisa senão uma proposição didática e metodológica: “acompanhar” é pôr-se junto, é fazer companhia, é conviver, é viajar-com, é mostrar-se próximo; já “conduzir o ensino”, tal como uma suposta ciência da pedagogia prevê no currículo vigente, incide em assumir uma pretensa posição de neutralidade: implica em ter um objetivo claro, em definir um propósito, uma finalidade específica, um *telos* – poder-se-ia dizer que “conduzir o ensino” coloca aquele que professa na posição de alguém que indica um caminho, enquanto que “acompanhar” exige do acompanhante o compromisso de “não largar a mão” de seu parceiro, de seguir lado a lado a marcha, arriscando-se junto com ele a realizar a travessia proposta.

#### IV. LER É PÔR O CORPO EM MOVIMENTO

A relação com a literatura que nos dispomos a investigar neste trabalho não se reduz à mera decifração do Texto, à decodificação ou ao esquadrinhamento realizado por um leitor qualquer, que busca um punhado de informações evidentes em certa ordem previsível entre os signos escritos. A leitura aqui não se caracteriza pela realização de uma postura ou mesmo de um aprendizado passível de generalização. Lembremo-nos que para Nietzsche ([1908] 2008), ler tem a ver com experiência. O gesto de abrir um livro é acontecimento que nos forma e nos transforma, nos lança à imigração em país estrangeiro, faz-nos conhecer uma pluralidade de “eus” que nos habitam, convida-nos a ouvir o rumor de um canto inaudível sussurrado ao pé do ouvido e proferido por uma alteridade que já nos constitui, que já existe prematuramente em nós enquanto *corpo*.

A menina-Ana, personagem da narrativa escolar emergente da cena pedagógica analisada, desejava um livro mesmo já sendo conhecedora da história que este livro

continha. O que a sustentava no lugar indefinido, suspenso, de *busca* inquieta pela leitura? O que a fazia suportar o *tempo de espera*: pedir ao avô que se dirigisse aos livreiros do bairro, ir à biblioteca, verificando a lista dos requerentes, até aguardar um momento para estar a sós com sua professora? E, finalmente, perguntamo-nos: o que Ana poderia ter em comum com a menina do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1998)?

Neste conto, observamos Clarice expor e deixar entrever seu “bio” ficcionalizado em uma memória infantil que lhe permite habitar certo instante fugidio do passado. Com Clarice, presenciamos a linguagem percorrer e entrecruzar temporalidades distintas, por intermédio de um trabalho realizado em torno da “brevidade dos instantes” (MOSER, 2011). Em sua trama, a escritora confunde real e ficcional: entre o tempo das amizades colegiais vividas na cidade do Recife e a busca por um livro, sobre-ergue-se o prazer da entrega íntima a algo que, aos poucos, vai assumindo a forma do amor à narrativa.

Em “Felicidade Clandestina”, conto também conhecido sob o título de “Tortura e Glória”, Clarice Lispector (1998) busca retratar uma espécie de expectativa – escalada do desejo que culmina na cena erótica da leitura. Mais do que o deleite, o que sustenta a condição de busca da personagem-narradora é sua preparação. Em uma espécie de perda subjetiva de si mesma, o eu da escritora se descobre, percorrendo os lugares clandestinos e secretos que a habitam.

Em uma camada de leitura preliminar deste conto, nossa tendência facilmente se inclina a localizar dois personagens rivalizando na trama narrativa. Sem dúvida, o que transparece e ganha evidência em uma interpretação ingênua deste conto é apenas a presença de duas vozes no texto – sobressai ali um “eu” e um “ela”. Contudo, certamente há um terceiro, em torno do qual todo o enredo se articula. Trata-se de duas meninas e, entre elas, paira um objeto, que não é um objeto qualquer, mas um livro. E, como lembra-nos Ítalo Calvino (2012): em uma narrativa, um objeto é sempre um “objeto-mágico” (CALVINO, 2012, p.46). Em torno dele, todo um campo de forças se movimenta. É ele o ponto móbil, o eixo em torno do qual se estabelece a relação entre ambas. Uma vez inexistente, certamente não haveria acontecimento algum a ser narrado. É o objeto-livro, o valor distinto que lhe é atribuído na relação díspar entre as meninas que provoca certo desajuste, certo desconforto, sustentando a rivalização do enredo da história.

No registro da cultura, da classificação, do *status*, dos bens, os objetos tendem

facilmente a nos despertar para uma postura não precisamente de *busca*, mas de domínio, de posse. Só a experiência de vislumbre daquilo de que somos privados, subtraídos, daquilo que não está sob o nosso alcance, tende a exercer sobre nós todo um poder-mágico, que nos coloca na direção de seu consumo. Certo magnetismo fetichista despertado pelo mundo mercantil nos abate, fazendo ressoar a altos brados seu eco inebriante sobre todos nós.

Um livro não deixa de ser um objeto de valor de troca material. Sabemos que não está subtraído ou a salvo do circuito mercadológico que impregna a disposição e a economia dos bens. Assim como o vocábulo “apreender”, a palavra “dispor” também carrega uma ambiguidade de sentido. Em uma cultura mercantil, o fetichismo realiza-se justamente na medida em que dispõe do poder para expor diante dos olhos algo que está fora do nosso alcance. O objeto é exposto perversamente: com o propósito de cifrar a dimensão de domínio exercida por seu possuidor. É como se [nos] fosse dito a todo o tempo: “eu disponho, ele está aí; portanto, não é seu!”

Violência. Tortura mercadológica que demarca não propriamente a diferença entre posições, mas afirma a desigualdade existente na relação tripartida entre o objeto, seu possuidor e aquele que o deseja.

O que ocorre no conto de Clarice (1998) entre as duas meninas tem a ver com uma promessa que anima e alimenta, mais do que propriamente uma espera: um desejo de leitura de algo que está sob a posse do outro. O intrigante reside nisto – na medida em que uma das crianças descobre que, ao dispor de um objeto que mantém sua colega presa ao ritual de busca, ela não só coloca em prática um exercício sádico, que faz com que a outra sofra com a experiência da privação, postergando, assim, a promessa de entrega do livro; como também, ao descobrir que a posse do livro lhe permite manipular o desejo do outro, relega-o à própria condição de objeto. Parece haver aí o índice da maldade infantil que, ao perceber onde repousa o desejo envolve o outro em uma estrutura perversa, de domínio e manipulação.

Clarice Lispector (1998) situa diametralmente posições distintas entre as duas meninas: não se trata de tomar o mesmo objeto de forma idêntica. Uma sente prazer com a privação – em fazer a outra sofrer com a espera de algo que, provavelmente, jamais alcançasse, não fosse a intervenção da mãe de uma delas, que “descobre horrorizada” o traço de personalidade perverso da filha, quase no final do conto: “mas este livro nunca saiu daqui [diz ela] e você nem quis ler!”(LISPECTOR, 1998, p. 11). Quanto à outra, esta não quer o objeto para si, tanto que confessa, em estado de êxtase,

quando toma o livro em mãos: ter o livro pelo tempo que quisesse valia mais do que ter o livro – “isso é tudo o que uma pessoa grande ou pequena pode ter a ousadia de querer” (LISPECTOR, 1998, p. 11).

A esta última lhe vale o prazer da leitura demorada, esquecida de si, entregue à fruição, e não o domínio ou a posse do objeto. Insistimos: há aí um deslocamento operado: de um prazer que se situa no campo da disposição dos bens, para um prazer que se orienta na esfera da *natureza estética, do belo*. Estes não só são registros diferentes como também modos de encaminhar o desejo e de sustentar-se na condição de busca, absolutamente distintos.

Ao dispor do livro em mãos, a menina-leitora Clarice descreve-nos uma experiência de leitura que só pode equiparar-se a uma relação erótica, que comunga desejo e sedução.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Perguntamos: o que nos sugere este abrir e fechar, este fingir e surpreender-se, este prazer postergado, lançado para o além? O que nos diz esta leitura, desde sempre, demorada, inacabada, deliciosa, que conduz à perda de si-mesmo em lugares clandestinos até então inabitados? O que nos aponta esta atenção flutuante, que leva o próprio corpo a passear pela casa em meio à leitura?

Sem dúvida há aí a presença de uma corda vibratória que enlaça e prende o leitor a um desejo de leitura: “ler” – verbo intransitivo, sem complemento que o satisfaça. O leitor é aqui jogado através do texto, o que é muito diferente de projetar-se nele (BARTHES [1973], 2010). Para realizar uma leitura “de naufrago” que mergulha e flutua, submerge e ergue a cabeça sem nunca dar-se por contente de pisar em terras-firmes e férteis de certezas, é preciso estar disposto a realizar o movimento vertiginoso de prender-se e afastar-se; de aproximar-se e ser lançado para longe. Uma erótica da leitura nos ensina que é preciso alternar ritmos e cadências. A literatura como experiência de formação passa pela descoberta subjetiva de um “eu” que expõe seu

lugar faltante e se arrisca, de um ponto vazio e móvel, a inaugurar-se como sujeito, desde uma pluralidade de lugares de enunciação distintos.

## V. LITERATURA E FORMAÇÃO – ENTRE-DUAS-MARGENS, O PRAZER DO TEXTO

A leitura demorada e esquecida de si, a que assistimos no conto “Felicidade Clandestina” – onde o eu da narradora entrega-se ao prazer íntimo experimentado em sua relação com a leitura –, não está distante do gesto cuidadoso e delicado demonstrado na cena escolar narrada aqui, onde testemunhamos a menina-Ana insistindo na busca inquieta por um livro cuja *história já lhe era conhecida*. Ambas as posições protagonizadas vêm expor um modo diferente de relacionar-se com o saber, de orientar-se no texto literário; um modo distinto daquele que nos fora ensinado por meio de práticas de leitura e escrita decodificadoras, funcionais, didatizadas.

A postura de um leitor “que se entrega a seu prazer” (BARTHES [1973], 2010, p. 8) exige uma abertura para o texto literário, que já não pode coincidir apenas com uma prática reduzida ao registro da *intelecção*, da *compreensão* ou do *entendimento* daquilo que está sendo enunciado em seu conteúdo. Não se trata de percorrer uma sequência de enunciados, diz-nos Barthes ([1973], 2010), nas vias de apreender *o que o texto quer dizer, informar ou representar*. Longe disso. A literatura como experiência de formação se orienta na esfera da *natureza estética, do belo*, e inaugura certo tipo de ocupação com a palavra, que se traduz em gesto inviolável – abrir um livro não só modifica toda a nossa relação com o *espaço*, como também nos dá a sensação de *poder parar o tempo* (MANGUEL, 2012).

Recolhemos três ensinamentos, os quais respondem (provisoriamente) à indagação inicial que animou as linhas desta proposta: a literatura como experiência de formação inaugura outras formas de remanejar o *tempo*, o *espaço* e o *saber*, em meio ao cenário escolar aqui analisado. Entregue às práticas protagonizadas à margem do sistema, leitores e escritores encontram espaço para resistência e contestação, para recriarem a si mesmos de um modo distinto da forma uniformizada com que a primazia da palavra costuma ser veiculada no currículo escolar formal.

Tempo não-cronológico, espaço imaginário, saber-instável que sustenta sua condição de busca, justo porque reconhece onde atua a parcela de *não-saber* que mobiliza o desejo. Ler é gestualidade que nos permite trafegar por mundos distintos.

Viajar de uma palavra a outras. Verbo intransitivo, sem complemento: “eu leio”; “eu desejo”, simplesmente. A entrega ao prazer do texto nos permite saber que há vida para além daquela que conhecemos. Ler é orientar-se em outro espaço. É perder-se em outro tempo. É permitir desconhecer-se, habitar outro registro de saber.

O literário como experiência estética de formação inscreve o corpo na relação de saber, pondo em funcionamento todo um conjunto de sentidos físicos: os olhos percorrem o texto, os ouvidos ecoam os sons, o nariz sente o cheiro do papel, da tinta e, quem sabe, até mesmo o perfume de outros leitores que nos precederam naquela leitura, o tato identifica a consistência e o peso do volume que se tem em mãos e, em alguns casos, até mesmo o paladar trabalha, umedecendo os dedos para que se possa virar a página (MANGUEL, 2012).

Para Fernando Bárcena (2004), basta inscrever uma letra para transformar a educação – *e-ducere* – em sedução – *se-ducere*. Nossa aposta é a de que a entrega ao literário como arte de formação possa promover todo um redimensionamento das práticas de ensino e aprendizagem escolarizadas – transmitir um saber enraizado na vida, que se gesta no corpo, capaz de carregar a marca dos diferentes tempos e espaços constituintes da existência.

## REFERÊNCIAS

BÁRCENA, Fernando. **El Delírio de las Palabras**. Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder, 2004.

BÁRCENA, Fernando. **El Aprendiz Eterno**. Filosofía, Educación y el Arte de Vivir. Madrid: Miño y Dávila, 2012.

BARTHES, Roland [1967]. Da Ciência à Literatura. In: BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Traduzido por Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 3-13.

BARTHES, Roland [1975]. Literatura/Ensino. In: BARTHES, Roland. **O Grão da Voz**. Traduzido por Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 331-344.

BARTHES, Roland [1977]. **Aula**. Traduzido por Leyla Perrone-Moisés. 15. Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland [1973]. **O Prazer do Texto**. Traduzido por J. Guinsburg. 5ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BENJAMIN, Walter [1929]. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. Cap. 2 p. 36-49.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Traduzido por Ivo Barroso. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FOUCAULT, Michel [1970]. **A ordem do discurso**. 16ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa. (Org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.113-160.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 9-13.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. Traduzido por Pedro Maia Soares. 2ªEd. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia**. 2ª Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a Linguagem. Educar**. Traduzido por Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.