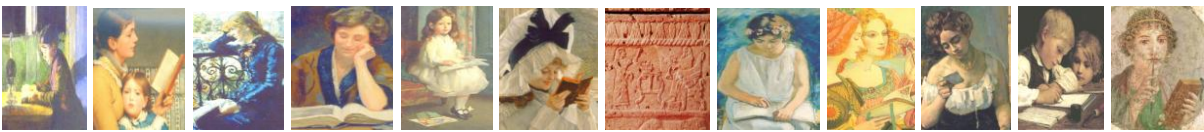


# POÉTICAS DO APRENDER:



## MODOS DE INSCREVER A SI MESMO NO MUNDO

*Tatielle Rita Souza da Silva*

*Rosa Maria Bueno Fischer (Orientadora)*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatielle Rita Souza da Silva

**POÉTICAS DO APRENDER:  
MODOS DE INSCREVER A SI MESMO NO MUNDO**

Porto Alegre  
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatielle Rita Souza da Silva

**POÉTICAS DO APRENDER:  
MODOS DE INSCREVER A SI MESMO NO MUNDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

*Orientadora: Prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer*

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação.

Porto Alegre

2015

#### CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Tatielle Rita Souza da  
Poéticas do Aprender: modos de inscrever a si  
mesmo no mundo / Tatielle Rita Souza da Silva. --  
2015.

165 f.

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Infância. 2. Linguagem. 3. Experiência de si .  
4. Escritura. 5. Formação. I. Fischer, Rosa Maria  
Bueno, orient. II. Título.

Tatielle Rita Souza da Silva

**POÉTICAS DO APRENDER:  
MODOS DE INSCREVER A SI MESMO NO MUNDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

*Orientadora: Prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer*

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2015.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra Rosa Maria Bueno Fischer - Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra Gilka Girardello – UFSC

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr Marcelo de Andrade Pereira – UFSM

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra Simone Zanon Moschen – UFRGS

*A todos os seres que me ensinam que há vida  
para-além da que conheço.*

*A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia. A linguagem é o meu esforço humano.*  
(LISPECTOR, 2009, p. 176)

Breve nota:

Quase sempre à noite, entre o crepúsculo e a aurora, começo a escrever. A janela entreaberta, poucas estrelas “dando céu”, a lua só se torna visível entre às quatro e às cinco da manhã – e vêm sempre exuberante, trazendo-me as melhores ideias. Algumas vezes, bate em meu rosto um frescor trazendo o perfume das rosas vermelhas plantadas no último inverno. Uma família de cactus está à espreita. Juntam-se a eles, pedras vulcânicas e um pote de areia – pequenos presentes recebidos de uma amiga que retornou à pouco do deserto chileno e lembrou-se em viagem de minha paixão pelos princípios. Ainda sobre o aparador, uma concha guarda o mar. Entre a sala e a cozinha, um jardim vertical me oferta gratuitamente o chá do amanhecer – momento em que meu corpo repousa depois de uma madrugada de trabalho. Sob meus pés, embaixo da escrivaninha, um cão sabe ler como ninguém meus silêncios. Tudo isso ampara minha existência, sustenta meus pensamentos, partilha comigo a angústia e a alegria da escrita. Sem este pequeno mundo profano – ainda sem palavra, esta tese jamais poderia nascer.

Só agora então, posso começar a agradecer:

... à minha família, de quem me destaquei tão cedo, fazendo escolhas próprias e abrindo caminhos nunca antes traçados. É à casa familiar, nascedouro de lembranças transmitidas que hoje retorno. Com esta tese me dou conta que, por mais distante que estivessem meus passos, jamais deixei de carregar comigo os ensinamentos recebidos durante os primeiros anos de vida. É o afeto, a generosidade e a altivez de meu avô que reencontro animando o traçado destas linhas. Sem dúvida, sua presença imaginária me acompanhou, como anjo protetor, durante todo este percurso.

... à minha querida orientadora, prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer, por quem tenho profunda admiração. Agradeço a cumplicidade assumida do início ao fim na feitura desta tese. Devo à Rosa todo o aprendizado recebido que carrego para além dos quatro anos transcorridos de doutorado. Neste tempo, pude experimentar a potência de um processo formativo que nasce do exercício da *parrhesia* foucaultiana – tão praticado no grupo de orientação. Entre nós exercitamos uma palavra que sela, assegura e garante o compromisso com o saber veiculado, onde a *relação de si para consigo* jamais pode prescindir do outro, onde o saber é transmitido de forma apaixonada, generosa e filosófica.

... à banca avaliadora, composta pelos professores: Simone Zanon Moschen, Gilka Girardello e Marcelo de Andrade Pereira. Esta tese nasce de encontros em tempos e espaços formativos distintos e deve aos membros desta banca muitas das contribuições que aqui se fazem presentes. Pus-me à escuta dos ensinamentos recebidos através da participação de aulas, congressos, seminários e outros momentos de trabalho e avaliação. Esta tese também nasce da polifonia de vozes que aqui ganha corpo, textura, cor, expondo-se a um diálogo profícuo e atento.

... ao querido prof. Dr. Fernando Bárcena, que em encontros pelo país – Rio de Janeiro, Porto de Galinhas e Juiz de Fora –, sempre se mostrou receptivo, generoso e solícito às questões levantadas nesta tese. Em seus livros encontrei muitas das respostas que buscava – respostas que me conduziram filosoficamente, como *aprendiz eterno*, à outras tantas perguntas.



... aos colegas e amigos integrantes do grupo de orientação Mariane Inês Ohlweiler, Sandra Espinosa Almansa, Laura Dalla Zen, Fernando Favareto, Márcio de Freitas do Amaral, Raquel Leão, Carola Saraiva e Luciane Tubello – leitores desta pesquisa quando ela ainda dava seus primeiros passos.

... à família de amigos: Marta Furlan, Márcia Courtoais, Lígia Sávio, Liane Toledo, Fábio Gonzales, Marisa Ghidini, Marisa Colin, Fabiano Abbeg, Lisete Lorini, Kelin Valeirão e tantos outros que olham por mim em cada canto em que estou. A amizade é matéria de salvação tanto quanto a poesia – disso não tenho dúvida.

... ao Beto, porque soubemos inaugurar entre-nós um tempo de delicadeza.

... à CAPES, porque permitiu o estudo, a dedicação e o envolvimento que esta tese exigiu durante os quatro anos de pesquisa.

## RESUMO

Como transmitir o sal das palavras? De que forma é possível fazer do ensino o veículo de transmissão de um gosto? Como restabelecer, no encontro protagonizado na relação *ensinante e aprendiz, mestre e discípulo*, o liame etimológico entre *saber, sabedoria e sabor* – desde sempre perdido nos processos normativos de escolarização modernos? Estas são inquietações candentes à tese. Tais inquietações nasceram da atuação docente, em escolas da rede pública municipal e estadual de Porto Alegre, bem como do aprendizado recebido durante os primeiros anos de vida; na bifurcação desses caminhos, emergiu o amor à narrativa, pensado aqui como gestualidade passível de transmissão. Para problematizar tais questões, seguimos um método de trabalho que inverte início e fim, nascimento e morte, herança e filiação, origem e destino existencial. Na pesquisa, operamos a partir de uma coleção de cenas escolares e literárias, entregando-nos a um trabalho em torno do *texto* e da *narrativa* como inscrição existencial [etho]poética. Nosso critério de seleção para eleger as cenas não foi outro senão *ex-por-se* ao pormenor, à filigrana, ao grão de areia, equilibrando-nos no vazio entre *corpo-palavra, matéria-signo*, e elevando nosso objeto de estudo à enunciação de uma prática. Nas cenas percorridas, interessou-nos pensar a potência de desalojamento, de interrupção e clivagem, produzidas desde o interior da ordem do sentido. Para tanto, acompanharam-nos autores como Walter Benjamin, Roland Barthes e Michel Foucault, dentre outros, que se agregaram ao percurso de pesquisa, tais como: Gaston Bachelard, Maurice Blanchot, Nietzsche e Giorgio Agamben. O ponto comum entre eles reside na potência conferida à gestualidade do literário, particularmente nos processos de formação. Ler, escrever, *ex-por-se* ao ruído inaudível do mundo, recolher fragmentos indecifráveis e dispersos à nossa volta e pôr-se a confeccionar histórias inscreve a existência em uma dimensão ética e estética muito particular, produzindo implicações nos processos de transmissão de saber deslocados no tempo e no espaço. O literário nos ensina outras formas de aprender. Esta tese põe-se a *escutar* a dor e a alegria de um mundo todo em estado de *in-fância*, de nascimento, povoado por seres habitantes do subterrâneo, vozes emergentes de uma zona de interlúdio, corpos em estado de transição. Existência e palavra se confundem nos limites de si mesmo, para transmutarem-se mutuamente e formarem algo novo, algo que nasce do encontro entre o inaudível, o impronunciável de nossas vivências e a prosa do mundo. Trata-se de *abrir espaço* para um saber que surge da escritura de uma voz. Nossos estudos nos apontaram que a imbricação de um *saber/sabor*, inscrita no gesto de transmissão literária, será tão mais fecunda se inaugurar um encontro pedagógico que rompe e adultera a ordem do sentido. Será tão mais profícua se nascer de um corte, de um deslocamento, de uma interrupção; enfim, se ousar subverter a forma e transmitir um saber adúltero – um saber mais comprometido com a matéria de criação do que com uma suposta exegese dos conteúdos veiculados.

**Palavras-chave:** Poética do aprender. Experiência. Ética e estética da existência.

## RESUMEN

¿Cómo transmitir la sal de las palabras? ¿De qué forma es posible hacer de La enseñanza un vehículo de transmisión gustos? ¿Cómo restablecer el encuentro protagonizado en la relación *educador* y *aprendiz*, *maestro* y *discípulo*, el líame etimológico entre *saber*, *sabiduría* y *sabor* – desde siempre perdido en los procesos normativos modernos de la escolaridad? Estas son inquietudes candentes dentro de esta tesis. Inquietudes que van a enraizarse en el encuentro entre caminos bifurcados: el de la actuación docente en escuelas de la red pública municipal y estadual de Porto Alegre y el de un aprendizaje recibido durante los primeros años de vida, se superpuso el amor a la narrativa como gestualidad pasible de transmisión. Para abordar tales cuestiones, seguimos un método de trabajo que revierte el caudal del tempo – invierte el inicio y el fin, nacimiento y muerte, herencia y filiación, origen y destino existencial. En esta investigación, operamos a partir de una colección de escenas escolares y literarias, entregándonos al trabajo realizado en torno al *texto* y a la *narrativa* como inscripción existencial [etho] *poiética*. Nuestro criterio de selección para elegir tales escenas no fue otro sino *exponerse* al pormenor, a la filigrana, al grano de arena, equilibrándose en el vacío entre *cuerpo-palabra*, *materia-signo*, elevando nuestro objeto de estudio a la enunciación de una práctica. Con palabras e historias, remodelamos nuestro cuerpo, convertimos nuestra vida en materia del arte. En las escenas recorridas, nos ha interesado pensar el orden del sentido. Para ello, nos acompañaron autores como Walter Benjamin, Roland Barthes, Michel Foucault entre otros que se agregaron a nuestro transcurso de investigación, tales como: Gaston Bachelard, Maurice Blanchot, Nietzsche y Giorgio Agamben. El punto común entre ellos reside en la potencia conferida a la gestualidad de lo literario en los procesos de formación. Leer, escribir, exponerse al ruido inaudible del mundo, recoger fragmentos indescifrables y dispersos a nuestro alrededor y colocarlos para confeccionar historias que inscriban la existencia en una dimensión ética y estética muy particular, produciendo implicaciones en los procesos de transmisión de saber descolocados en el tempo y en el espacio. Lo literario nos enseña otras formas de aprender. Esta tesis se ha puesto a *escuchar* el dolor y la alegría de un mundo en estado de *infancia*, de nacimiento, poblado por seres habitantes de lo subterráneo, voces emergentes de una zona de interludio, cuerpos en estado de transición. Existencia y palabra se confunden en los límites de sí mismo para transformarse mutuamente y formar algo nuevo, algo que nace del encuentro entre lo inaudible, o impronunciable de nuestras vivencias y la prosa del mundo. Se trata de *abrir espacio* para un saber que surge de la escrita de una voz. Nuestros estudios nos apuntaron que la imbricación de un *saber/sabor* inscrita en el gesto de transmisión literaria será tanto más fecunda si inaugura un encuentro pedagógico que rompe y adultera el orden del sentido. Será tanto más proficua si nace de un corte, de un desplazamiento, de una interrupción – si tiene la osadía de subvertir la forma y transmitir un saber adúltero – un saber más comprometido con la materia de creación que con una supuesta exégesis de los contenidos que lo vehiculan.

**Palabras-clave:** Poética de la aprendizaje. Experiencia. Ética y estética de la existencia.

## SUMÁRIO

<b>1. EM QUINTAIS SUJOS, TESOUROS ESCONDIDOS.....</b>	<b>14</b>
<b>2. LADO-DENTRO: PAISAGENS.....</b>	<b>20</b>
2.1. ESPAÇO: IMENSIDÃO ÍNTIMA.....	20
2.2. TEMPO, PASSAGEM.....	22
2.3. TRÊS LIAMES: TEMPO, LINGUAGEM E VIDA.....	28
2.4. HERANÇA: DESCOBRI MEU AVÔ “MENINO”.....	31
<b>3. LADO-FORA: CONFINAMENTO.....</b>	<b>40</b>
3.1. CAMINHOS BIFURCADOS: PARTICULAR COINCIDÊNCIA.....	40
3.2. «QUADRO-VIVO»: IMAGEM DA DOCÊNCIA.....	42
3.3. ADMINISTRAR O CORPO, O ESPAÇO E O TEMPO.....	46
3.4. EM NOME DA CIÊNCIA.....	51
3.5. AINDA ASSIM, HÁ POESIA.....	54
<b>4. ESPAÇO LITERÁRIO: REFÚGIO DO MUNDO.....</b>	<b>65</b>
4.1. ESCUTAR A LEITURA.....	65
4.2. ENTRE-DUAS-MARGENS.....	69
4.3. LEITURA E INTIMIDADE.....	77
4.4. O PRAZER DO TEXTO.....	81
<b>5. FICÇÕES DO INTERLÚDIO.....</b>	<b>86</b>
5.1. UMA VOZ INAUDÍVEL.....	86
5.2. ZONA-DE-INTERLÚDIO.....	92
5.3. NEM LAGARTA, NEM BORBOLETA.....	100
5.4. CONVERSAR, SIMPLEMENTE.....	104
<b>6. ASSINAR LEITURAS.....</b>	<b>112</b>
6.1. FEITO DE HISTÓRIAS.....	112
6.2. TRANSMITIR O SAL DAS PALAVRAS.....	118
6.3. BONECOS DE BARRO.....	125
6.4. DAR FORMA AO INFORME.....	128
<b>7. HISTÓRIAS – PARA ESCAPAR DA MORTE E “DAR-SE” A VIDA.....</b>	<b>134</b>
7.1. MOBÍLIAS SOBRE O ASFALTO.....	134
7.2. NARRAR O IMPRONUNCIÁVEL.....	136

7.3.	TRANSPOR/ADIAR A FATALIDADE.....	140
7.4.	ARTE NARRATIVA E SABER DA EXPERIÊNCIA.....	146
<b>8.</b>	<b>APRENDIMENTOS FINAIS.....</b>	<b>154</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>166</b>

## 1. EM QUINTAIS SUJOS, TESOUROS ESCONDIDOS

*As palavras me antecedem e me ultrapassam, elas me tentam e me modificam [...]. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar (LISPECTOR, 1998, p. 100).*

Esta tese é habitada por uma polifonia de vozes, feita de fios narrativos distintos. Alguns fios se perdem, outros se interrompem; algumas vozes murmuram, outras silenciam. Nem todos os enleios aqui se tramam.

Em “Os Desastres de Sofia”, Clarice Lispector (1998) nos narra uma cena literária recolhida dos efeitos do que se poderia chamar de “objetivo pedagógico fracassado”, mal sucedido. No conto, o professor de Sofia, a partir de uma história por ele narrada, propõe à turma que a reescrevam, orientando que cada aluno faça a seu modo a composição. A história que ele narra à turma trata de um homem que assume um sonho como destinação: o homem sai pelo mundo em busca de um tesouro perdido; no entanto, anda vagueando à toa, até que, cansado de tanto procurar e nada encontrar, volta para a pobre casa. Como se achava sem recurso algum e sem ter o que comer, resolveu começar a plantar no próprio quintal. Tanto plantara e tanto colhera que, do gesto repetitivo de seu trabalho, passa a vender e acaba ficando rico (LISPECTOR, 1998).

A história contada pelo professor de Sofia está investida de uma pretensão: há nela uma mensagem subliminar, que concebe o *progresso* como resultado de trabalho árduo, efeito de disciplina e determinação. A fortuna já está antecipada no sonho, quando o pobre homem sai pelo mundo à caça de um tesouro perdido. A menina-Sofia, então, escreve uma composição subversiva: adultera o final da história e embaça as lentes do professor. Sofia aponta um tesouro encontrado em “sujos quintais”, fala de “tesouros que se disfarçam”, “que estão onde menos se espera” (LISPECTOR, 1998, p. 105). *Contrariando* a história contada por seu mestre, Sofia indica que tesouros perdidos não são encontrados por meio de uma busca segura, firme, orientada por mapas estelares. O tesouro lispectoriano nasce gratuitamente no pátio de casa, comporta impurezas e

oferece-se como recompensa inesperada ao garimpeiro que se entrega a aceitar a herança recebida e responder por sua travessia.

Sofia adúltera e deturpa o sentido do “objetivo pedagógico” que lhe foi prescrito na história do professor. E faz nascer daí um saber novo. Um saber que surge do gesto de perder-se em desvios e labirintos, seguindo uma orientação metodológica que descobre o tesouro ali onde menos se espera encontrá-lo.

Nesta tese, escavamos pátios e quintais sujos. Tal como a personagem Sofia, preservamos em nossa composição o regresso à casa – como se este fosse o único meio de avançar: *voltando*. Foi no corte, na interrupção inesperada de fios narrativos confeccionados com palavras que se ultrapassam, gestos que murmuram e enunciados que se sobrepõem uns aos outros, que encontramos o enleio de nosso retorno.

A viagem de regresso a um ponto quase-zero da existência nos remeteu a um lugar onde a linguagem padece de sentido; convocou-nos a *pôr o corpo à escuta*, buscando aproximar-nos do impronunciável, do inaudito. A viagem de regresso empreendida nesta tese nos conduziu à topologia da infância, sob a forma de *arché*, princípio-base, raiz-existencial (PESSANHA, 1989).

No caminho de retorno, a travessia desta pesquisa equilibra-se em meio ao vazio de duas margens do tempo e encontra, no liame-invisível entre passado e presente, o tema desde onde recolhemos nossa questão de tese. Entre a atuação docente em escolas da rede pública municipal e estadual de Porto Alegre e um aprendizado recebido durante os primeiros anos de vida, sobreergueu-se o amor à narrativa, como gestualidade passível de transmissão.

Do pátio de casa, recolhemos o tema da literatura aqui enunciado e assumimos um duplo compromisso com a formação existencial: o que está em jogo, quando nos tornamos carregadores de um tesouro, não é tanto o que ele guarda, mas o modo como somos capazes de fazê-lo passar adiante. Há aqui uma relação com a palavra, que faz elo, aliança e assegura um saber a ser transmitido.

Diante de práticas pedagógicas tão insípidas testemunhadas durante o tempo de atuação docente, perguntamo-nos: como restabelecer, na relação *ensinante e aprendiz, mestre e discípulo*, o liame etimológico entre *saber, sabedoria e sabor* – desde sempre perdido nos processos normativos de escolarização modernos?

Trabalhamos em torno de uma coleção de cenas escolares e literárias, expondo-nos ao pormenor, à filigrana, ao grão de areia que decantam do garimpo realizado em

torno desses materiais. Trabalhamos em face do *texto* e da *narrativa*, como potência de inscrição existencial [etho]*poiética*. Nosso critério de seleção para eleger tais cenas não foi outro senão seguir fios distintos e vozes polifônicas, tornando visível e enunciável a confecção de muitas histórias. Equilibramo-nos no vazio entre *corpo-palavra*, *matéria-signo*, elevando nosso objeto de estudo à enunciação de uma prática.

Aproximamo-nos de um saber que passa pelo corpo, pelo *éthos*, e só pode ser transmitido por intermédio da relação com o outro, por intermédio do encontro pedagógico. Clarice Lispector (1998; 2009) nos fala de um encontro com qualquer coisa-viva, com qualquer coisa-barata (como no romance *A Paixão Segundo G.H.*), que nos olha da outra margem, e faz com que toda a nossa existência entre em crise, esteja em risco, à beira de sofrer um colapso.

Este outro que nos olha da outra margem e nos expõe à beira de si mesmo desloca a ordem do sentido e faz surgir um saber ali onde não se espera. A gestualidade inscrita na transmissão literária nos ensina outras formas de aprender. O literário é linguagem que se encontra com o estado de *in-fan* existencial, porque se ocupa de traduzir mais uma sensação do que uma concepção do mundo (TSVETÁIEVA, 2008). Aproxima-se desta zona de interlúdio, ponto limítrofe da existência – onde as palavras padecem de sentido e reinventam-se como criação, escritura existencial.

Com palavras e histórias, remodelamos nosso corpo, convertemos nossa vida em matéria de arte. A gestualidade inscrita no literário como potência de formação abre as portas de um mundo novo. Pela mão imaginária da escrita e pela voz do narrador, *nascemos outros*. Esta tese é testemunha de um nascimento: nela habitam seres do subterrâneo, existências mal-traçadas, vozes emergentes de uma zona de interlúdio, corpos em estado de transição. Personagens-profanos, que dificilmente teriam espaço na letra da lei e das normas que orquestram o mundo.

Nesta pesquisa, estes seres não só protagonizam a cena escolar e literária, como enunciam seu saber, *ensinam* deslocando, cortando, interrompendo, inscrevendo a si mesmos como existência bela. Vida e linguagem aqui se tramam, se confundem para transmutarem-se mutuamente e formarem algo novo, algo que nasce do encontro com o inaudível, o impronunciável – efeito da conjugação impossível entre experiência e mundo.

Neste percurso de regresso, desde a condição de espectadores de cenas escolares e literárias, alguns autores nos fizeram companhia; Walter Benjamin, Roland Barthes,



Michel Foucault, Gaston Bachelard, Maurice Blanchot, Nietzsche e Giorgio Agamben são as referências mais importantes. Estiveram conosco dialogando, ajudando a recolher o pormenor, a inverter o grau das importâncias, a ler o indecifrável, a ouvir o inaudível, a não recuar diante da presença deste outro que nos olha da outra margem e coloca toda nossa existência em risco. Com essa bibliografia selamos um elo de comprometimento, paixão e cumplicidade.

Houve, sem dúvida, adultério, traição – pois nenhuma escritura pode nascer sem certo rompimento com as origens. No entanto, é esse o ponto que faz destes autores ainda mais importantes em nossa pesquisa – pois com eles nosso pequeno garimpo desvalido adquiriu potência de descoberta: as leituras permitiram-nos recolher com paciência, minúcia e cuidado as implicações do gesto literário com os processos de formação.

Entre os capítulos 2 e 3, “Lado-dentro: paisagens” e “Lado-fora: confinamento”, procuramos situar o leitor no modo como o tema adquire fiança em nossa formação existencial e faz decantar, de tempos passado e do presente, nossa questão de pesquisa. No primeiro, percorremos conceitos como “memória”, “experiência”, “tempo” e “linguagem”. No segundo, ganham evidência a inscrição do poder na superfície do corpo institucionalizado e as formas normativas de transmissão do saber e circulação da palavra no espaço escolar.

O capítulo 4, “Espaço literário – refúgio do mundo”, dedica-se a pensar o gesto delicado de *dar a ler*, simplesmente; pensar a potência de abertura, intimidade, prazer e sedução produzida no encontro entre *leitor* e *livro*. Se a casa é nosso ponto de partida e lugar de regresso, abrir um livro também é gestualidade que guarda nossa existência, que nos salva da turbulência e da vertigem do mundo.

O capítulo 5, “Ficções do Interlúdio”, trata de uma zona de interrupção, de corte – ali onde se abre o branco da vida, sem previsão nem preparo. Abordamos o tema da alteridade – o dualismo inscrito entre corpo epistêmico e corpo marginal, bem como as implicações de uma *episteme* clássica nos modos de veicular a palavra e transmitir o saber. Tem-se aí toda uma forma de construir o conhecimento, ancorada em uma pretensão científica, totalitária, apartada da vida.

O capítulo 6, “Assinar Leituras”, é todo dedicado aos processos de transmissão do gesto literário e formação do leitor. Nele, ocupamo-nos de forma prioritária com o tema do aprendizado da leitura. A leitura é mais do que um processo de ensino e

aprendizagem instrumental, é abertura de mundo, conversão da existência em matéria de uma arte.

O capítulo 7 – o último integrante desta tese – “Histórias – para escapar à morte e dar-se à vida” – retoma e aprofunda as questões lançadas inicialmente: “memória”, “narrativa” e saber da experiência são alguns tópicos abordados aqui. Nele, apontamos a potência da narrativa como aquela capaz de fabricar uma casa com palavras, construir, na instância da linguagem, um lugar de proteção e amparo – porto de ancoragem ficcional para onde o corpo possa então regressar das viagens feitas.

Não temos a pretensão de esgotar o tema proposto. Tampouco de responder à questão investigativa desta tese. Procuramos, antes, adensá-la, atualizá-la, aprofundá-la. Partilhar angústias e inquietações em trabalho inacabado. Contudo, isso não significa abandonar o gesto responsável e comprometido com o garimpo de histórias que aqui ganham voz e palavra.

Não nos propomos a pensar *alternativas para a prática*. A poesia nos abre portas, nos dá saídas, nos salva. E o leitor perceberá as vias de salvação apontadas no decurso do texto. Contudo, todos os orifícios abertos na gestualidade literária jamais podem nos garantir a proposição de uma diretriz aplicável, generalizável ao sistema, sob a forma de uma macropolítica.

Se trabalhamos muito mais em torno do encontro pedagógico do que da orientação de uma prática, é porque nosso modo de pensar e pesquisar incide em abrir espaço para que o saber surja ali onde não se espera. Fizemos de tesouros escondidos em quintais sujos uma orientação metodológica.

Não assumimos uma postura didática. Tampouco técnica. Trata-se de um texto pouco pedagógico – no sentido de que se recusa a ser controlador do pensamento, evita proferir diagnósticos e prognósticos, recua diante do apequenamento do outro ou da construção de um saber em escalas hierarquizadas. Se trabalhamos em torno do pormenor, do grão de areia, do fragmento que rompe com a ordem do sentido e abala o óbvio, fazendo desmoronar, com um ínfimo gesto, toda uma estrutura sólida erguida ao seu redor, é porque há aí uma aposta ética e estética, feita a partir da fragilidade e do questionamento produzido pelo poético, como linguagem que traduz uma *sensação do mundo*. A aposta nos lança aos princípios que nos permitem criar um mundo menos banal, mais filosófico, um mundo em estado de infância.

Desejamos que o leitor possa habitar o texto, encontrar nele seu lugar. E

acompanhar a questão de pesquisa produzida na imbricação *saber/sabedoria e sabor* que sustentou o contorno destas linhas.

## 2. LADO-DENTRO: PAISAGENS

Habitar a intimidade da imagem poética. O literário como arte de formação. Casa-natal: documento arqueológico da memória. Entre linguagem e experiência, o texto: tecido feito de urdidura e trama. “O Rio das Quatro Luzes”: receber uma herança, transmitir um dom – modo de subverter as leis do tempo.

### 2.1. ESPAÇO: IMENSIDÃO ÍNTIMA

*Falo de cinzas que já não ardem mais.*

Era uma construção rústica, feita de tijolo maciço e madeira. Certamente, uma das únicas casas da rua que ainda conservava na memória das paredes sua arquitetura primordial. Havia nascido como uma pequena cabana para proteger um amor em vias de germinar. No entanto, já há alguns anos o casario dava sinais de abandono. Encontrava-se agora em estado de ruína – agonizando por anos a fio. A pintura desgastada pela chuva e pela passagem do tempo, o telhado a pino, elevado às coisas do alto e projetado com a pretensão de rasgar o céu, já não cumpria sequer sua função de proteção; a grama crescida entre as placas cimentadas do pátio denunciava que tudo ali estava condenado a ter vida apenas nas lembranças de quem fez do espaço sua moradia.

Conta-se que foi preciso trabalhar três dias e três noites, sem descanso, só para adquirir o terreno. A área desfrutava de uma extensão ampla, de solo firme, onde a luz solar sentia-se convidada a percorrer seu giro cosmológico diário iluminando todos os cantos do território, sem restrição. Embora dispusesse de uma amplitude, não se podia dizer que havia sido planejada a ponto de dispor de uma composição equilibrada no arranjo entre as peças. Primeiro, fizeram-se as estações de trabalho: a oficina – situada na leve elevação do terreno que culminava no acesso à fachada –; e a cozinha – destinada aos mistérios do subsolo. Era preciso saber se deslocar por uma consciência vertical que

interligava interiores: descer e subir, sempre.

Em um tempo paralelo (demarcando um vão entre estes dois ambientes), condensava-se um pequeno cômodo, lugar primitivo. Por mais que estivesse deteriorado, a presença insignificante de pequenos objetos dispersos e sem valor denunciava que ali havia sido lugar de intimidade para um casal que iniciava os desafios da vida *em comum* – espaço de refúgio e descanso, recolhimento da turbulência experimentada durante as horas agitadas do dia. Certamente este quarto desdobrava-se em modesta suíte – para que os hábitos de higiene pessoal pudessem ser ritualizados com rigor e apreço desde que o primeiro rastro humano resolveu tomar aquela simples geografia por *seu abrigo*.

Sem dúvida, a casa velha nasceu muito mais com ares de choupana do que de castelo. Embora, não se pode negligenciar: experimentou com intensidade a magnificência dos dias de festa, quando abria suas portas aos amigos e oferecia-se ali um vasto e generoso banquete próprio dos palácios. Minha avó sabia fazer da alquimia realizada na cozinha “um modo de amar os outros” (COUTO, 2009, p. 126). Já o telhado celestial que cobria a oficina não podia ser melhor arquétipo dos apelos de um mundo aéreo aspirados por meu avô. Ali, em seu fazer manual, ele encontrava segurança, leveza e aventura. A oficina era sua “cela e seu mundo” (BACHELARD, 2005, p. 66) e a geometria da casa reconquistava entre as paredes daquele domínio laborioso sua parcela de céu.

Nesta casa natal, meus avós formaram uma família como quem funda um país em continente estrangeiro. Com a chegada dos descendentes, ampliaram os cômodos, aumentaram a construção em sua extensão horizontal, rearranjaram os espaços. Acolheram amigos. Festejaram o casamento de muitos filhos. Ajudaram na criação de alguns netos. A casa cresceu. Ficou pequena para tantas vozes e quereres que povoaram o espaço. Viu a rua urbanizar-se. Tinha por dom manter uma lâmpada acesa à noite dando sinais de vigia e espera pelo último a chegar. A casa, “um olho aberto para a noite” (BACHELARD, 2005, p. 51), um olho que vê, vigia e espera.

Mais por insistência e teimosia do meu avô – que tinha certa paixão pelos princípios – de todas as reformas e modificações sofridas no decorrer do tempo para melhor acolher as circunstâncias da família, nada da planta primordial da casa jamais foi alterado. Para um olhar moderno que separa quarto, sala, cozinha e demais dependências, tudo ali parecia ser mestiço e multiforme. Havia sempre mais de uma *entrada-e-saída* em qualquer cômodo que se habitasse. Uma sutil e quase-invisível

maçaneta inscrita em uma casa-construção projetada em desenho infantil anuncia que este signo não está presente no móvel por mero acaso. A maçaneta é sempre elemento cinestésico – em uma porta e janela com maçaneta nunca se está aprisionado: pode-se sempre abrir e fechar, entrar e sair. Aprendi o segredo destas passagens em dias de vento, brincando de *dentro-fora* como quem persegue em vão a correnteza dos redemoinhos.

E nunca soube dizer muito bem se minha existência estava destinada a pertencer mais à alquimia realizada na cozinha ou ao engenho fabricado na oficina.

## 2.2. TEMPO, PASSAGEM

Memória, imagem, tempo e espaço em Gaston Bachelard são subsídios indissociáveis para compor aquilo que o filósofo irá definir como *imaginação* e *devaneio*. “O espaço retém o tempo comprimido” – diz Bachelard (2005, p. 28). A casa guarda e conserva lembranças, localiza e situa os espaços de nossa intimidade. Revisitar um espaço implica sempre atualizar a memória de um tempo. É justamente este espaço primordial – a casa – sinônimo de abrigo, proteção, refúgio que nos descentra e nos joga para fora de nós mesmos.

“Toda a pessoa deveria então falar de suas estradas, de suas encruzilhadas, de seus bancos. Toda a pessoa deveria fazer o cadastro de seus campos perdidos” (BACHELARD, 2005, p. 31). Ora, sabemos que para uma criança não há espaço de maior perdição e aventura do que a casa natal onde vivemos e experimentamos nossa primeira exploração do mundo. Parece haver aí certo jogo constituinte da relação entre eu e não-eu onde os valores do espaço habitado são os pontos-de-partida e de referência para a formação da imagem como figura que remete à lembrança de um tempo. Nossa imaginação trabalha em sentido duplo: trata não só de mapear os primeiros contornos que fazem resistência ao corpo construindo paredes de proteção e encontrando guarida e refúgio em lugares de abrigo –; como também é responsável por fazer tremer sólidas muralhas, transpondo os grossos muros que nos são interpostos.

“A imaginação amplia os limites da realidade” (BACHELARD, 2005, p. 23) - anuncia Bachelard logo no início de sua *Poética do Espaço*. Ao longo dos dois primeiros capítulos que compõem esta obra, a saber: “A casa, do porão ao sótão, os sentidos da

cabana” e “Casa e universo”, o filósofo irá insistir na unidade entre *imagem* e *lembrança* como operador funcional da *imaginação*. Dentre os pensadores de seu tempo, Gaston Bachelard está entre aqueles mais preocupados a tratar de uma *Filosofia da Poesia*. Por essa razão, irá investir na *imagem poética* como aquela que atualiza e faz renascer uma origem. A imaginação, assim como a infância, é sempre maior que o plano dos fatos que compõe a realidade.

É no plano do devaneio e não no plano dos fatos que a infância permanece em nós viva e poeticamente útil. Por essa infância permanente preservamos a poesia do passado. Habitar oniricamente a casa natal é mais que habitá-la pela lembrança; é viver na casa desaparecida tal como ali sonhamos um dia (BACHELARD, 2005, p. 35).

Se para Gaston Bachelard a imagem poética é *germe de um mundo* – uma vez que é ela que nos convida “a recomeçar a imaginar” (BACHELARD, 2005, p. 50), deve-se considerar que Walter Benjamin e Maurice Blanchot tampouco deixaram de reconhecer a relação inextrincável existente entre “imaginação” e “lembrança” como faculdades ou estados do espírito que nos conduzem aos lugares primitivos da existência. Por certo, “sonho”, “devaneio”, “imaginação” e “lembrança” não são termos sinônimos, tampouco intercambiáveis na produção destes autores. Contudo, não se pode negligenciar que há entre eles certa referência à imagem como ponto de partida e sustentação – estranho vórtice que paradoxalmente assegura e descentra a posição do “eu” de seu pretense lugar estável, convocando-o a realizar uma experiência que o lança para fora do tempo e do espaço presente.

Dito de forma ainda um tanto preliminar: abre-se aqui um campo de reflexão que nos convida a pensar certa relação entre *linguagem* e *tempo*. A linguagem é este estranho ser condenada a representar o ausente; enquanto que o tempo – estranho ser que nos coloca diante dos limites da existência e nos destina a um encontro impreterível marcado com a morte. Tempo: ser de natureza fugidia que nos escapa por entre os dedos com facilidade e, portanto, porque desde sempre *perdido*, convoca-nos a uma *busca* que reinventa os princípios. *Busca* que jamais pode ser realizada sem percorrer os caminhos enredados da trama simbólica.

O tempo entrecruza *narrativa* e *vida* e ao compor e tramar liames feitos de tessituras distintas, abre fendas no espaço que nos desprendem das condições materiais de existência mais imediatas. Fendas que nos descentram, que nos jogam para fora de

nós mesmos. Arriscamos dizer que a entrega a um trabalho que toma a linguagem como artefato simbólico, que fia e tece em torno do *sentido* existencial comunga com certa polifonia que deve, sobretudo, *saber ouvir* vozes advindas de registros distintos, muitas vezes inabitados – vozes perturbadoras do *tópus* autocentrado do eu. Registros, tais como: o “sonho”, o “devaneio”, a “imaginação” e a “lembrança”. Tal polifonia produz não só certo deslocamento do ser no tempo como também opera como que uma clivagem no mesmo.

Walter Benjamin e Maurice Blanchot têm em comum uma leitura, ou melhor, *um nome que inaugura uma forma peculiar de fazer literatura*. Em *O Livro Por Vir*, de Maurice Blanchot (2005), publicado em Paris no final da década de 50, bem como na coletânea de ensaios escolhidos sobre literatura e história que chegam ao Brasil através da compilação do vol. 1 intitulado, *Magia e Técnica, Arte e Política*, escritos por Walter Benjamin ([1929] 2010), quase trinta anos antes – durante o período conturbado da Grande Guerra que segue os anos de 1930 a 1940 –; encontramos, de forma separada e independente, a presença de um ensaio estético dedicado a Marcel Proust.

Sabemos que Proust é um perspicaz observador do instante. A marca de sua escrita carrega o dom de entrelaçar caminhos no tempo. Sua imaginação poética trabalha em torno de incidentes ínfimos, quase imperceptíveis, os quais ele narra como se estivesse a pintar quadros da memória. Com a atenção voltada para “os momentos breves” da existência – como diz Blanchot (2005), Proust entrecruza passado e presente, estabelecendo entre dois acontecimentos, aparentemente incompatíveis e distintos por uma duração temporal, uma relação de coincidência.

Em Proust, a imagem poética não só busca o *tempo perdido* como faz suspender o voo do tempo. Operamos aqui no limite entre literatura e história, onde uma memória profana encerrada dentro de si desperta uma profusão de imagens que nos convocam ao trabalho da literatura tendo como subsídio o devaneio poético. Nesta narrativa, que já não pode ser autobiográfica, o eu do narrador está suspenso em seu percurso narrativo, em sua *busca de sentido* entregue à trama que fia e tece. Neste território híbrido e ficcional, onde o literário e o histórico se relativizam e se constituem mutuamente, nem o devaneio nem a memória nos dá a possibilidade de verificação.

Na narrativa proustiana, passado e presente se encontram interligados por uma delicada relação topológica que os enlaça por paradoxal semelhança. O que Proust faz surgir em seu texto trata daquilo que só pode ser realizado por alguém que aceita correr o



risco de sair de seu centro seguro e ser jogado para fora de si mesmo, das condições materiais de existência que lhe prendem ao real. Sua percepção do efêmero e do transitório “dá-se num relampejar”, dir-nos-á Walter Benjamin ([1929], 2010, p. 110).

O que Marcel Proust ([1913] 2006) escreve não incide em uma identificação afetiva com o passado nas vias de procurar reviver sua própria história, tampouco se trata de uma mera descrição de fatos que obedecem a uma ordem cronológica onde o presente seria uma determinação do passado. Ao enlaçar passado e presente e deter-se no instante ínfimo e perturbador de uma *vida lembrada* e não de uma vida tal como ele a viveu, Proust como que “rasga o fio do tempo” (BLANCHOT, 2005, p. 16) e introduz em sua trama narrativa o espaço imaginário, da criação.

Trata-se de uma “arte que só pode ser feita de momentos breves” – completa Maurice Blanchot (2005, p. 27). Pois bem, estamos interessados nesta hora “frágil” e “efêmera” que se passa no “gelo e na brevidade de um instante”, hora que nos dá o indicativo da presença da literatura como arte de formação.

Contudo, cabe aqui uma distinção: se o devaneio poético nos surpreende em horas diurnas de descuido, não significa que ele prescinde ou dispensa de um signo terrestre para ganhar contornos na imensidão do céu. A análise da obra de Proust feita por Maurice Blanchot e Walter Benjamin nos aponta para um ponto de intersecção condensado em sensações corpóreas que nos conduzem a estabelecer certa relação [sempre imprecisa] de cooperação entre real e irreal na trama narrativa.

O corpo carrega em si os vestígios de uma experiência, e é este signo terrestre, experimentado no ínfimo de um instante que nos convoca a abrir a fenda produzida por uma hora “frágil” e “efêmera”, fazendo-nos mergulhar a existência no devaneio poético. Pode ser um biscoito amanteigado que desperta uma memória involuntária, conduzindo-a por um percurso que irá desembocar na lembrança epifânica da infância; uma folha seca de plátano que se desprende de um galho de árvore e vem bater nos vidros da janela, anunciando a mudança das estações; ou a leitura de um livro que, de forma intrigante, ao tratar de assuntos tão distantes e aleatórios parece tocar em nossa biografia íntima e particular (PROUST [1913], 2006). Em todos estes casos, algo da ordem do *fora*, do imprevisível, invade e expõe a intimidade de um *dentro*, conduzindo o ser para além dos contornos de si mesmo, desprendendo a existência do tempo e do espaço em que ela está situada. Em todos estes casos, estamos falando de imagens poéticas que nos reportam a experimentar a intensidade de um mundo imaginário que tem sua existência garantida

no processo de criação ficcional.

“Dar irrealidade à imagem ligada a uma forte realidade coloca-nos no alento da poesia” (BACHELARD, 2005, p. 66). Portanto: “se a casa é um valor vivo, é preciso que ela integre uma irrealidade” (BACHELARD, 2005, p. 73). Quando descrevemos o espaço de intimidade da casa: as experiências de solidão, de silêncio e de tédio, as descobertas, os sentimentos de alegria e tristeza, de dor e desamparo vivenciados em seu interior, já não podemos nos colocar na pretensiosa condição de historiadores, lembra-nos Bachelard (2005). Trata-se de empreender aí, segundo o repertório que nos oferece a fenomenologia da imaginação, um devaneio *abstrato-concreto* (BACHELARD, 2005): pendemos muito mais à poesia do que à historiografia. Vivemos a sensibilização dos limites de um território em sua dupla dimensão: virtual e real. Para além de uma descrição objetiva ou subjetiva de fatos e impressões, as lembranças da casa estão sempre investidas de valores de sonho. Não podem ser verificadas, mensuradas. Os acontecimentos vividos, centro de sensações, lhe servem de ponto de ancoragem e referência para adquirirem a modelagem que o devaneio lhe imprime.

Esta casa-natal, refúgio do ser, não pode existir fisicamente. Ela só tem constituição garantida em um passado que vive em nós e se atualiza como documento arqueológico de imagens. Afirma-se mais como laboratório que condensa poesia e sonho do que como centro de moradia. Não se trata, portanto, de nos inclinarmos a realizar uma operação conceitual metafísica que abstrai semelhanças e diferenças da matéria sensível. A imagem que nos interessa tratar nesta tese não é outra senão a *imagem poética*, literária que toma a argamassa primordial produzida pelo voo do devaneio, da imaginação e da memória como potência de formação de si. Todo o esforço de dar-lhe um nome conceitual que corresponda a uma busca de definição exata do vivido, só a empobreceria. Isso, se dermos atenção à sutileza delicada da poesia de Manoel de Barros (2010) – *quem sabe*, provável leitor de Bachelard (2005).

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2010, p. 303).

[...] a fenomenologia da imaginação não pode se contentar com uma redução que transforma as imagens em meios subalternos de expressão: a fenomenologia

da imaginação exige que vivamos diretamente as imagens, que as consideremos como acontecimentos súbitos da vida. Quando a imagem é nova, o mundo é novo (BACHELARD, 2005, p. 63).

Trata-se, portanto, de um corpo de sensações que nos convoca a viver e tomar a imagem poética como *experiência que atualiza uma origem existencial*. Poderíamos dizer aqui que a insistência do sonho nos surpreende à noite tanto quanto o devaneio nos assalta em horas diurnas de descuido. Tal como não se pode definir ou cronometrar o tempo ou a duração de um sonho, o devaneio poético não passa de uma fenda aberta na imprecisão do dia – fresta que nos rouba a existência no ínfimo de um instante e que tem por dom tocar a imensidão íntima de nosso ser, (des)proteger esconderijos secretos, (des)cortinar refúgios perdidos.

Para Bachelard (2005), o devaneio é precedido de um assalto poético despertado por um corpo de sensações que nos transportam no tempo. A imagem poética que nos conduz ao devaneio é quase uma gravura, uma imagem-princeps<sup>1</sup>, despojada de excessos. Como se o especular de um momento presente tivesse o dom de relançar a experiência da imagem e “acordar”, “despertar”, “atualizar” de forma despreziosa e involuntária aquilo que ficou *gravado* em nosso ser em outro tempo existencial. O devaneio seria então certa arte de criação investida de uma potência que nos remete a revisitar os traços de um instrumento simbólico *pré-inscrito*, composto de vestígios, rastros, sulcos, fendas, aberturas. Algo que nos conduz *para-trás*: aos limites do ser e da linguagem. Coloca-nos diante da morte e da infância – pontos extremos da existência. Mas que, ao percorrer este caminho proscrito, vê-se devolvido à energia que comporta as origens, o primitivo.

Há pouco anunciamos a temática central desta tese, a saber: aquela que busca trabalhar em torno da prática literária como arte de formação. Sobre esta hora frágil e efêmera da existência que nos conduz e nos desperta ao devaneio poético, ficamos a nos interrogar: pode decantar, desta entrega à prática literária, certo tipo de saber e de aprendizagem?

Trata-se de pensar, sobretudo, a respeito de uma experiência que faz a linguagem sobre-erguer-se do paradoxal encontro entre existência e mundo. Que tipo de saber dispõe do dom de traduzir, de trabalhar, de recolher a sensação experimentada pela matéria-corpo em seus passeios pelo mundo e transformá-la em *enredo, narrativa, texto*

---

<sup>1</sup> Etimologicamente, a palavra *princeps* quer dizer “origem”, “procedência”, “início”. Uma imagem-princeps, tal como Bachelard (2005) aponta-nos tem a ver com uma imagem fundadora, primordial. Trata-se de uma imagem livre de excessos.

senão a literatura? De forma análoga ao ourives ou ao escultor que recolhe da matéria-prima substâncias para transformar pedras sem valor ou madeira bruta em metais preciosos ou escultura, a linguagem literária é capaz de partir da experiência recolhida de uma imagem-princeps – subsídios que nos interpelam inesperadamente provocando um assalto poético – e transformá-los em pequenos enredos feitos de pura-vida. Trata-se aí de uma operação e de um método que estabelece e supõe topologicamente uma zona-de-contato: do encontro com fragmentos dispersos do mundo, a existência ocupa-se filosoficamente com o seu desconhecer e produz a si mesma como matéria de criação.

Ficamos a nos interrogar se, desse trabalho com a linguagem, poderia nascer uma *episteme*, um conjunto de saberes e práticas a ser considerado relevante ao campo da educação. E, ainda: se de fato há um saber produzido, derivante dessa prática, desse movimento empreendido pelo ser, que tipo de saber seria esse que surge do cruzamento entre três liames distintos – vida, tempo e linguagem? Que tipo de contribuições tal saber poderia trazer ao campo da pedagogia e do ensino?

Estas são algumas inquietações introdutórias, candentes a esta pesquisa.

### 2.3 TRÊS LIAMES: TEMPO, LINGUAGEM E VIDA

*O pensamento se adere e se aferra à coisa, como se quisesse transformar-se num tatear, num cheirar, num saborear. Por força de tal sensualidade de segundo grau, espera penetrar nas artérias de ouro que nenhum processo classificatório alcança (COHN, 1986, p. 28).*

Este elogio, proferido por Theodor Adorno à concepção de linguagem e ao método filosófico benjaminiano, só adquire corpo postumamente – através do ensaio que presta homenagem ao amigo sob o título de “Características de W. Benjamin”. Em vida – testemunhamos isso através de correspondências trocadas entre os filósofos por volta de novembro de 1938 (naquela ocasião a propósito do trabalho de Walter Benjamin sobre a poesia de Baudelaire) –, Theodor Adorno ([1938] 2012) situava o pensamento de Benjamin em uma zona perigosa, lugar “enfeitiçado” e “mágico”, chegando a acusá-lo

de renunciar à dialética e à teoria crítica<sup>2</sup>.

Por certo, não iremos encontrar na filosofia de Walter Benjamin uma pretensão de totalidade própria do método dialético. Contudo, há um elemento perturbador, instigante, corajoso e, ousamos afirmar: crítico – sim! – neste método de trabalho onde o “pensamento se adere e se aferra à coisa” com humildade, recolhendo da empiria um campo de sensações onde “nenhum [outro] processo classificatório alcança” (COHN, 1986, p. 28), como bem admite Adorno em seu elogio póstumo.

Encontramos em Walter Benjamin a potência de uma abordagem mimética que articula tempo, vida e linguagem. Ao propor que as palavras tomem “os pés na vida” (BENJAMIN, 2009, p. 99), sua concepção de linguagem altera e modifica *existência* e *sentido* – ambos constituídos mutuamente por intermédio desta relação. Benjamin (2009) fala-nos de cartas-enigmas, de jogos e brincadeiras onde a atividade mimética opera como mediação simbólica entre corpo e mundo, jamais se reduzindo à simples imitação. A nosso ver, parece residir aí um modo de operar com a matéria que restitui à palavra seu estatuto de coisa, construindo outras relações figurativas com o objeto ao qual remetem. Relações que, sem dúvida, lhe deturpam o sentido. Por essa razão, Walter Benjamin nos enseja uma proximidade entre o modo como a infância toma a palavra e o modo como a linguagem poética a lembra e a enuncia. Insistimos que, ao enraizar as palavras na vida, a existência tem de se a ver com as marcas e os vestígios deixados por uma sensação inclassificável, intraduzível do encontro com o mundo.

Algo do vivido resta. Escapa à significação. E, por isso, quem sabe, arriscamos dizer: *há imagens que insistem em retornar*. Afinal, o que poderia ser um vestígio senão a lembrança de um rastro que alude a um ser que não é mais, um ser dissolvido no tempo e inscrito na memória do corpo, da pele? Ser que encontramos remanescente em um arquivo de imagens *perdido* e, portanto, eternamente *buscado* na literatura de Marcel Proust. Vestígio despertado de um sono profundo por certa correspondência fortuita mantida com signos terrestres nas horas frágeis de descuido, onde uma sensação experimentada pelo corpo desloca a existência do narrador no tempo.

A estrutura mimética, em Walter Benjamin (2009, [1929] 2010), é fazer lúdico e figurativo que opera no limite entre dois registros distintos e independentes; no entanto, paradoxalmente, contíguos – justapostos um ao lado do outro. Corpo e palavra.

---

<sup>2</sup> Neste parágrafo, chamamos atenção para o fato de que estamos tratando de dois momentos distintos da produção de Adorno e de sua sensibilidade e compreensão no que se refere ao trabalho de Walter Benjamin.

Experiência e linguagem. Passado e presente. Lembrança e Esquecimento. Zonas circunscritas por geografias inconciliáveis – uma tocando a outra em um processo *ad infinitum* que ritualiza e inaugura uma descontinuidade fundante.

Proust será um autor importante para Benjamin justamente porque ele faz eclodir do instante ínfimo, desta hora frágil e efêmera em sua articulação com o tempo passado, uma relação comum de configuração de sentido investida da intensidade criadora que dá forma à sua narrativa. Esta fenda, este “rasgão” que lança o eu do narrador para fora do tempo fazendo passado e presente coincidirem e se sobreporem como duas presenças na trama narrativa é efeito do trabalho realizado pela memória involuntária. É a atividade criadora da memória que sabe tão bem suspender o voo do tempo que imprime ao texto proustiano a marca de um não-acabamento, de uma descontinuidade e de uma *busca* que torna a experiência da linguagem algo, por excelência, infinito. É também aqui, neste ensaio estético dedicado a Proust – onde Walter Benjamin ([1929] 2010) concebe o *texto* como tecido que encontra na recordação sua trama e no esquecimento sua urdidura (BENJAMIN [1929], 2010, p. 37), articulando, assim o *lembrar* e o *esquecer* em um mesmo gesto que tece a narrativa – que o filósofo irá encontrar elementos para propor, mais tarde, “A doutrina das semelhanças”, texto que data de 1933, bem como as teses “Sobre o conceito de história”, de 1940.

Percebemos aqui uma chave de leitura muito importante, que não só vê na “Imagem de Proust”, assim Benjamin ([1929] 2010) intitula seu ensaio, a narrativa de um microcosmo que se sustenta em fragmentos esparsos, incidentes ínfimos, evocados por uma memória involuntária; como também a relação topológica que se trama entre passado e presente, entre lembrança e esquecimento, fazendo do fenômeno da reminiscência aquilo que se abre à possibilidade (insistimos: infinita) de inscrever novos sentidos para o narrado, para o vivido, para o lembrado.

Tamanha é a potência de abertura que Benjamin ([1929] 2010) atribui ao trabalho da reminiscência que, dir-nos-á ele: “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas a chave para tudo o que veio antes ou depois” (BENJAMIN [1929], 2010, p. 37). Ora, quem abre esta porta que dá acesso a um território de criação de sentido, capaz de ultrajar os limites do tempo passado e presente, não pode ser outro gesto senão a prática da literatura: assumo ela a forma da mão imaginária que desempenha a função da escrita, assumo a forma da voz que encordoa sua prosa do

mundo.

A prática literária nos faz experimentar na linguagem a posição daquilo que Benjamin ([1933] 2010) qualifica como “a função dos antigos astrólogos” (BENJAMIN [1933], 2010, p. 110): o gesto de ler, escrever, ouvir e contar histórias nos conduz a observarmos pontos de ligação, de semelhança entre acontecimentos distintos, independentes e separados no curso do tempo. É como se, por meio da decifração de pistas, rastros, por assim dizer, que estão só sugeridos no entrelaçamento dos caminhos entre um acontecimento e outro, encontrássemos elementos que se abrem a uma nova interpretação, diferente de tudo o que já foi produzido até então. Isto é o que Benjamin ([1933] 2010) chama de “caráter extrassensível da linguagem”, que nos faz perceber, na faculdade mimética, uma repetição que conduz à criação (BENJAMIN [1933], 2010, p. 110).

Em Proust, este “caráter extrassensível da linguagem” (BENJAMIN [1933], 2010, p. 110) está presente no fenômeno da reminiscência, naquilo que se manifesta em sua *busca* por representar as cenas mais ínfimas e transitórias que compõe sua existência – o que ele assume como compromisso em sua escrita não é nada mais, nada menos do que retratar a intermitência destes instantes. Instantes em que “o ressurgimento do passado no presente, a sua reatualização salvadora ocorre no momento favorável, no *kairós* histórico em que semelhanças entre passado e presente afloram e possibilitam uma nova configuração de ambos” (GAGNEBIN, 2005, p. 100).

Não é demasiado lembrar que, sobre essa intermitência dos instantes que entrelaça os três liames: vida, tempo e linguagem, pergunta-se Walter Benjamin: “seria lícito dizer que todas as vidas, obras e ações importantes nada mais são que o desdobramento imperturbável da hora mais banal e mais efêmera, mais sentimental e mais frágil da vida?” (BENJAMIN [1929], 2010, p. 38). E, completa: “por pouco poderíamos chamá-la, uma hora que se repete todos os dias” (idem).

#### 2.4. HERANÇA – DESCOBRI MEU AVÔ “MENINO”

*Há imagens que insistem em retornar.*

O conto “O Rio das Quatro Luzes”, de Mia Couto (2009) culmina com um rio que, ao inverter sua corrente fluvial, faz reverter o caudal do tempo. A história trata de um menino que não sabia viver sua meninice, que vivia a buscar uma fórmula para envelhecer rápido, ultrapassar a idade do pai e logo morrer. Por conta deste desgosto pela vida, passava a interrogar os adultos sobre a serventia da infância, pois, para ele, de nada lhe valia ter nascido pequeno, uma vez que “a vida aparecia sempre adiada para outras idades” (COUTO, 2009, p. 112). Nada o fazia mudar de ideia: nada o convencia de dar valor à existência – seja o pai, argumentando que a vida era um milagre, uma dádiva, um presente de Deus; seja a mãe, que sentia uma aflição no peito e uma dor de angústia, toda vez que ele insistia com o assunto da morte.

Certa vez, o garoto saiu desatinado e sem-sossego, porque não estava tendo sucesso em sua busca; embora procurasse com persistência, ninguém lhe dava a fórmula certa para fazer acelerar a duração da vida. Tomado por esse desatino, decidiu procurar o avô e ter com ele uma conversa, de modo que este lhe explicasse “as leis do tempo” (COUTO, 2009, p. 112). O sábio avô nem tentou contestá-lo ou convencê-lo do contrário, foi logo lhe propondo uma troca: prometeu que iria falar com Deus, para que este fosse capaz de “inverter as mortes” – quando chegasse a hora, ao invés de findar sua vida, que escolhesse abreviar a vida do neto, pois ele *amava demais viver* (COUTO, 2009). O menino se despede do avô alegre, contente – pois havia encontrado um entendimento: o velho era o único que tinha se prontificado de fato a lhe ajudar e a atender o seu apelo. Acordo feito, o neto pôs-se a visitar o avô com tamanha assiduidade, seja para se certificar de que este havia endereçado o pedido a Deus, seja para ver se o avô não estava doente, com o coração cansado ou com o respirar ofegante. Mas o velho esbanjava saúde. Em uma destas visitas, sussurrou-lhe um conselho ao pé do ouvido: disse ao neto que, enquanto a morte não chegasse, fosse entretendo sua espera com “os brincados” (COUTO, 2009, p. 113). Ocorreu que, no intervalo de um meio-caminho da promessa imprecisa de uma morte iminente, ambos foram intercambiando ensinamentos, a ponto de transmutarem-se, de confundirem-se, de converterem uma existência na outra:

[...] [o avô] lhe contou os lugares secretos de sua infância, mostrou-lhe as grutas junto ao rio, perseguiram borboletas, adivinharam pegadas de bichos. O menino, sem saber, se iniciava nos amplos territórios da infância. Na companhia do avô, o moço se criava, convertido em menino. A voz antiga era o pátio onde ele se adornava de folguedos (COUTO, 2009, p. 113).

Esta cena literária recolhida do conto de Mia Couto (2009), inspirado em



provérbio moçambicano, chama-nos atenção para algo que nos dá a pensar e que nos faz eleger dois pontos de observação. O primeiro é que, na convivência, *algo passa, algo acontece, algo nos transforma* – o menino já não pode mais ser o mesmo depois de ter sido iniciado na prática dos “brincados”, o avô vai (re)visitando “os amplos territórios” de uma infância que já não pode ser enunciada como sendo “sua”, uma vez que esta assume uma outra significação quando partilhada em companhia do neto. O segundo ponto é que não basta ser criança para *habitar* o lugar da infância – é preciso deixar-se ser conduzido pela mão de alguém que nos ensine a povoar este território: “criancice é como amor, não se desempenha sozinha” (COUTO, 2009, p. 113).

Ambos os pontos têm como intersecção o tema paradoxal das *passagens*, trata de uma relação peculiar de transmissão de saber que, para nós, tem a ver muito mais com a delicadeza de um gesto, de uma forma, de uma prática existencial do que propriamente de um conteúdo a ser ensinado. É preciso dispor-se a acolher uma herança, tornar-se carregador de uma marca, de um traço, de um vestígio que nos faz cúmplices de certo saber bordado com os fios de uma prática. Não se trata aqui propriamente de conquistar o domínio de um conhecimento que se acessa por via teórica, com a pretensão de ter um suposto controle do que se veicula no interior dos limites de uma disciplina.

Se falei das lembranças de uma casa-natal perdida, que só pode ter sua existência em uma “paisagem lado-dentro” que, vez por outra, arrisca-se timidamente a alçar voo convocada pela experiência do devaneio poético, não foi sem outro pretexto senão o de justificar o modo como a transmissão literária se deu em minha vida, antes mesmo que eu dela me apercebesse. É como se o tema da pesquisa que aqui se desenvolve – as práticas de literatura – tivesse sido antecipado: viesse apenas confirmar uma relação com a palavra que já havia sido *gravada* em um primeiro tempo da vida.

Se há sentido em dizer que *lemos uma casa, escrevemos um quarto* (BACHELARD, 2005), perscrutamos os espaços de nossa intimidade procurando penetrar na sensualidade das coisas – então, devo confessar que o pátio de minha casa-natal guarda um segredo: assim como o menino do conto de Mia Couto (2009), foi pelas mãos de meu avô que descobri o território da infância.

Quando vejo a mim mesma sentada nos bancos escolares, na posição de aluna dos anos primários de formação, o que encontro é uma criança com grandes dificuldades de interlocução com um mundo que não era o seu, uma criança um pouco “desajeitada” no espaço em que se inseria e que havia se habituado a fazer do silêncio um modo de

existência. Hoje, quando volto a cabeça para trás, esforçando-me por buscar os motivos ou justificativas que me levaram a assumir tal postura no tempo dos anos primários de escolarização, poderia facilmente registrar suas raízes associando-a ao longo período em que permaneci estudando em uma escola confessional cristã, situada na cidade do interior onde nasci. Certamente, a formação escolástica e o discurso exegético imprimiram sua marca em meu modo de ser, mas seria leviandade da minha parte responsabilizá-los por ter determinado minha conduta ou mesmo as escolhas futuras que vim a fazer ao longo de minha vida.

O silêncio expunha mais do que uma reserva: tratava-se de uma experiência de desconforto, que impedia o sucesso das investidas de comunicação em relação ao que se poderia chamar de “mundo-comum”. O silêncio veio assumir a forma de um modo de existência diante de um estado que não era outro senão algo que, às vezes, pendia para a forma de um exílio voluntário do mundo. Carregava comigo a sensação de que aquele “mundo-comum” não era o meu mundo. Nele, eu não tinha lugar e, se tinha, estava reservada a ocupar uma posição por demais *incômoda*, como o próprio termo já indica, ou seja – *sem-lugar*. Só mais tarde me dei conta de que pertencer a um mundo é comunicar-se com ele, é participar dele, é fazer parte, e a postura silenciosa que vim assumir dava a ver, não uma ausência de pensamento, não um não-entendimento do mundo que circulava ao meu redor, mas a condição de estrangeiridade a qual me encontrava, em relação a um espaço de convívio que era, em síntese, partilhado, dividido entre os pares.

Jacques Rancière (2009), quando discute o termo *partilha do sensível*, aponta para a ambivalência etimológica que esta acepção carrega em sua composição. Diz-nos ele que “partilha” significa “participação em um conjunto *comum* e, inversamente, *separação*, distribuição em quinhões” (RANCIÈRE, 2009, p. 7) [grifo nosso]. Uma *partilha do sensível*, nesta concepção, seria tanto um campo simbólico que faz o laço, que nos aproxima do outro, que faz do mundo um *comum partilhado*, que nos filia a um conjunto cultural e a um grupo; como também aquilo que no interior desta estrutura, estabelece e delimita regimes específicos que regulamentam e interditam o modo como cada um deve *tomar a linguagem* – segundo uma dada ordem topológica constituinte das leis deste conjunto. O que Rancière (2009) chama atenção aqui, quando trata da partilha como “participação”, como tornar-se membro de um grupo, é que há uma lógica precedente àquela que dá acesso e que nos permite *tomar parte*, em síntese: integrar um conjunto

linguístico<sup>3</sup>. Esta forma que precede a partilha, diz-nos ele, “é aquela que determina os que tomam parte” (RANCIÈRE, 2009, p. 16). Para fins de esclarecimento, dá o exemplo de um escravo no contexto da Grécia Antiga: “o escravo, se compreende a linguagem, não a possui” (RANCIÈRE, 2009, p. 16).

*Participar*, neste caso, tem a ver com entrar em um jogo linguístico. E a linguagem constitui-se de regras distintas em sua composição. Ousamos dizer que a criança, assim como o escravo da Grécia Antiga, está em condição de menoridade<sup>4</sup> no que se refere ao seu quinhão, à sua porção no que tange a um comum partilhado<sup>5</sup>. Talvez seja isso o que o menino do conto de Mia Couto (2009) percebeu, quando buscava um modo de acelerar o tempo, quando não se importava quando lhe falavam do valor da existência, uma vez que, para ele, “a vida aparecia sempre adiada para outras idades” (COUTO, 2009, p. 112).

Ocorre que, se uma das instâncias desta partilha diz respeito à dimensão funcional, pragmática, em que compete a determinadas ordens enunciativas exercerem papéis, desempenharem atividades e ocuparem espaços específicos no jogo discursivo, parece haver outra instância, outro nível desta partilha, onde a *poética* abre espaço para que uma existência não seja relegada a ocupar um lugar “menor”, nem no interior nem no exterior de um conjunto linguístico. A opção *poética* nos ensina a acolher o indizível correspondente ao território da infância – aceitar seu mistério, suas distâncias, sua alteridade irredutível.

Quanto a mim, diante das dificuldades de interlocução com uma lógica funcional,

---

<sup>3</sup> Sabemos que mundo e linguagem não são sinônimos intercambiáveis, contudo neste caso, podem fazer suplência, um ao outro, sem perda de sentido. Vir ao mundo corresponde a vir à linguagem, fazer parte de um conjunto incide em, de algum modo, operar em um código linguístico.

<sup>4</sup> Lembremo-nos que o homem é aquele que, para falar, precisa apropriar-se da língua. Sua condição de *infante* é aquela que o relega a um estado de estrangeiridade e de “mudez” existencial no que diz respeito à aquisição da palavra. Giorgio Agamben (2008), ao retomar as elaborações de Benveniste, aponta-nos que a cisão entre *língua* e *discurso* é justamente aquela que se instaura na linguagem pelo “corte” que inscreve o estado do *infans* – trata-se aqui, sem dúvida, do mesmo corte que expõe a diferença entre o semiótico e o semântico, entre o sistema de signos e o discurso. Para Agamben (2008), neste sentido, os animais não são destituídos de linguagem; pelo contrário, eles são sempre e absolutamente *língua* – é por essa razão que se pode dizer que “a voz dos animais não conhece interrupções nem fraturas” – explica-nos ele (AGAMBEN, 2008, p. 64). O homem é justamente aquele que cinde, que introduz uma descontinuidade que demarca uma diferença entre *língua* e *discurso*, isso ocorre porque para constituir-se como “falante”, para enunciar a instância do “eu”, deve constituir-se como sujeito de linguagem. Dedicaremos uma seção para abordarmos este ponto com maior atenção no capítulo 7 que compõe esta tese, especialmente nas seções “Narrar o Impronomiável” e “Arte Narrativa e Saber da Experiência”.

<sup>5</sup> Sobre este mesmo ponto, também é interessante lembrar que na *Odisséia* de Homero ([séc. IX a. C], 2010) Telêmaco, o filho de Ulisses, é aquele que tem sua passagem da adolescência à virilidade exclusivamente marcada porque *começa a falar* e, com este gesto de enunciação, passa a dispor de um lugar nesta “partilha comum” que é, em síntese, aquilo que constitui um dado conjunto linguístico.

pragmática, passei da infância à adolescência desperdiçando meu tempo, tomando gosto pela insignificância das coisas pequenas, que não tinham finalidade alguma: entretinha-me assistindo ao esforço de uma formiga carregar uma minúscula folha até o formigueiro ou vendo uma lesma deixar seu rastro pelo pátio da casa dos meus avós. Não é demasiado dizer que esta postura silenciosa logo me levou de encontro com enunciados e predicativos advindos de um oráculo social, pronto a enquadrar e a colocar em um lugar, a “encaixar”, toda a conduta que se inscreve como ímpar ou desviante.

Em resposta a este enquadramento feito pelo oráculo social, só na vida adulta tive condições de compreender que “o insignificante é signo de uma sensibilidade extrema para significações íntimas” (BACHELARD, 2005, p. 85). É o insignificante, o ínfimo que estabelece a comunhão entre leitor e escritor, ouvinte e narrador no gesto de transmissão literária. Se em relação à lógica discursiva funcional, sentia-me à parte, ocupando posição *incômoda*, em relação à outra lógica parecia que esta permitia com que me envolvesse em um lençol de linguagem, ensinando-me a habitar o território da infância. Tive a sorte de conviver com um avô contador de histórias, que narrava a proeza das viagens feitas na juventude, os filmes vistos no cinema em uma época de produções em preto e branco, ou, ainda, contava-me cheio de orgulho o amor que tinha pelos livros. Eram histórias que transmitiam os valores de intimidade de um espaço, histórias que meditavam forças e signos.

Costumo dizer que se Truffaut ([1966]) conhecesse meu avô, certamente seria um dos personagens de seu *Fahrenheit 451*, um daqueles habitantes da *Terra dos Homens-livro* – que sabiam de cor trechos inteiros da literatura clássica<sup>6</sup>. Ele sem dúvida era alguém que tinha o dom de ritualizar a cena milenar das transmissões orais.

---

6 O premiado *Fahrenheit 451*, de Truffaut ([1966]), inspira-se no romance homônimo de Bradbury para nos contar uma história instigante: em um futuro hipotético, regido por um modo de organização social afeito ao regime totalitário, toda a prática de leitura e escrita havia sido proibida. Tal “proibição” fundamentava-se no argumento de que a literatura tornava “as pessoas infelizes” e “alheias ao mundo”. Assim, as casas e edifícios eram construídos com suporte anti-incêndio e o trabalho dos bombeiros foi desviado de função: tratava-se de invadir os espaços privados onde seus residentes ainda cultivavam a prática da leitura e escrita e destruir os livros. *Fahrenheit 451* é a temperatura, em escala Celsius, que precisa ser atingida para que o objeto livro entre em estado de decomposição. O interessante desta história é que os amantes da literatura encontraram um refúgio para preservar esta prática: eles fundaram a *Terra dos Homens-Livro* e passaram a transmitir as histórias de geração em geração, pela via da oralidade. Cada habitante da *Terra dos Homens-Livro* comprometia-se com uma história e passava, então, a decorá-la, a guardá-la na memória, palavra por palavra, linha a linha, página a página, até chegar ao ponto em que sua identidade pessoal era apagada e quem lhe dava um nome, quem lhe conferia o estatuto de existência era a própria história com a qual havia se comprometido. Quando um *homem-livro* estava para morrer, para que seu saber não se perdesse, ele confiava a um jovem, transmitindo oralmente, a história que sabia décor. Esta foi a maneira encontrada não só para preservar as histórias literárias, como também para manter viva a existência daquele que a guardou. Toda a relação com a literatura passava ali, na *Terra dos Homens Livro*, por uma relação de filiação.

A mim, sempre sou enigmática sua origem, pois, cada vez que recomeçava a contar sua história, iniciava-a por um ponto desconhecido do ouvinte-interlocutor, para depois fazer tudo se entremear, se enredar, se emaranhar: as façanhas já contadas recebiam um detalhe novo, mudavam de lugar, de tempo e, às vezes, de rumo. Recordo-me que minha avó, por vezes, passava por nós e, sem disfarçar o ciúme, sussurrava: “é tudo mentira”. Mas, para mim, pouco importava o que ela dizia, tão tomada estava por aquele mundo fabuloso que ele desejava comunicar. Nunca me ocupei em verificar ou conferir nada do que me era contado. Na minha cabeça de criança, tudo que me era dito por ele ganhava vida, cor, brilho, cheiro, gosto. Era como se me iniciasse em uma prática: punha-me a escutar porque suas histórias me permitiam ampliar a realidade, aproximar-me de um território que, sem sua companhia, permaneceria, talvez, desde sempre inacessível. Certamente, mais do que histórias eram transmitidas: de repente descobria meu avô menino, narrando façanhas e aventuras de seu tempo.

Ao retomar esta história, o que soa intrigante é isto: por um lado, ela antecipa um mal-estar em relação ao modo de operar de um registro de linguagem funcional que tende a determinar, a delimitar, a deliberar o significado e a finalidade das coisas, das circunstâncias, dos objetos, em um tempo e em um espaço específicos; por outro, ela faz-nos atentar para a potência de certo tipo de transmissão, que não passa, necessariamente, pela intencionalidade, mas diz de um gesto, de uma presença; neste caso, do gesto e da presença que reconduz ao amor à narrativa.

Lembro que, no final do conto de Mia Couto (2009), o avô pede para falar a sós com o filho e lhe dá ali um conselho sobre o neto: “Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com o miúdo. Faltava despirem a idade, desobedecer ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo. Esse é o milagre que um filho oferece – *nascermos em outras vidas*” (COUTO, 2009, p. 113-4) [grifo nosso].

Pensamos que há aqui um elemento profícuo que diz respeito à relação pedagógica, quando nos dispomos a tomar esta como *transmissão de um gesto*. Reiteramos nossa hipótese: de que possa surgir da potência de criação intrínseca à prática literária certo saber, certa aprendizagem capaz de reconduzir o *modus operandi* pedagógico, por vezes, tão afeito à instrumentalização.

Não é demasiado lembrar que a *mimesis* – arte como potência de criação – será combatida e rejeitada não só na cidade-estado grega defendida por Platão ([387 a. C] 2000) em sua *República*, como também por toda uma proposição filosófica crítica,

iluminista, que irá advogar em prol de um sujeito autônomo e autocentrado, que constrói a civilização através do trabalho e do labor. No que concerne às práticas de ensino e aprendizagem convencionais produzidas no cenário escolar, *in loco*, seja por intermédio da experiência recolhida desde a posição de aluna, seja por intermédio do testemunho coletado durante os anos de atuação como professora dos anos iniciais da educação básica em escolas da rede pública estadual e municipal de Porto Alegre, posso afirmar o quanto esta proposição que procura subtrair a importância da arte de um currículo escolar formal consolida-se através de uma multiplicidade de práticas. Sabemos que a base da estrutura curricular formal dissemina-se por meio de todo um aparato que põe em funcionamento a ortopedização dos gestos, inscrevendo marcas discursivas sobre o corpo do outro. Justificam-se assim procedimentos que privilegiam um saber técnico, instrumental e científico em detrimento das práticas de transmissão ancestrais, as quais se distinguem por recolher da experiência sensível, a materialidade simbólica resultante de um processo de criação que irrompe do encontro entre existência e mundo.

Sobre a rejeição [ou mesmo exclusão] do papel formativo da *mimesis* na educação do homem, encontram-se o “falso brilho” da arte, o “engano”, o “encantamento” que conduz à ingenuidade dos ouvintes e os faz “regredirem a um estado de passividade irracional”. Neste cenário, a arte será acusada de promover a regressão do homem a um comportamento “mágico-mimético” que corre o risco de anular as diferenças e de embotar a reflexão crítica por intermédio da assimilação perversa do eu ao outro. Insistimos que este reside no principal fundamento da crítica feita, em vida, de Adorno à filosofia de Walter Benjamin.

Contudo esta espécie de paridade que, somente em uma visão preliminar, apaga diferenças, é também aquela que testemunhamos em um avô que se “descobre menino” ou no conselho dado pelo velho moçambicano aos filhos sobre a educação do neto: “Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com o miúdo. Faltava despirem a idade, desobedecer ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo” (COUTO, 2009, p. 113-4). Nossa suspeita é a de que, em contraposição à literatura como gesto de transmissão ancestral, o preço a ser pago por nossa civilização para tornarmo-nos adultos reside no enrijecimento do eu forjado através da atividade soberana e autocentrada do *logos*.

Para pensar as possíveis contribuições da literatura à educação, para pensar o tipo de *episteme* que pode decantar desta arte de criação, vimos propor algo capaz de eclodir de uma possível aliança entre *eros e logos*, entre sensibilidade e palavra. Em companhia de

Walter Benjamin, pensamos em uma relação com o outro que passe, não por uma identificação regressiva que anula as distâncias, mas pela abertura de um espaço que se traduz no deslizamento das práticas convencionais de ensino e aprendizagem para o exercício de uma política e de uma poética do aprender. Entrevemos aqui a abertura de um espaço capaz de se responsabilizar, entre outras coisas, por fazer surgir, desta relação, não a repetição do mesmo que conduz a uma forma de adaptação perversa a um macro sistema instituído, mas o exercício de atenção aos registros polifônicos que parecem falar conosco: a entrega à experiências, tais como, o devaneio, o sonho, a imaginação e a lembrança constituem um conjunto de vozes que acenam para a dimensão inaudível, inebriante, misteriosa, encantadora, *alter* que habitam nosso ser. Abrir espaço para o profano – aquilo que [des] orienta-nos no caminhar à noite pode nos fornecer pistas para fazer surgir outras práticas de formação capazes de inscrever e produzir novos relevos à existência.

Para nós, este método de trabalho que conduz seus passos pelas vozes que ouve e pelo que os pés adivinham no tatear o chão não se dissocia daquele que se redescobre na força primitiva das origens, do nascimento.

Este é o compromisso firmado desta tese.

### 3. LADO-FORA: CONFINAMENTO

Somos herdeiros de histórias que começam pelo meio. Cenário escolar: estrutura *panóptica*. O corpo – reduto carregador de sinais e tempos múltiplos da existência. A língua, instrumento de poder. Simão Bacamarte e a *Casa Verde*: princípio cientificista regulado por leis, tabelas ou fórmulas com o propósito de embotar a diferença. Em meio à *totalirização*<sup>7</sup>, uma pequena descoberta: *poesia* é matéria de salvação e o *trabalho de escansão poética* pode conduzir a uma linguagem sem impostura. Posição-de-pesquisa, lugar (in) cômodo: portas e janelas são pontos-de-passage para a profusão de imagens que integram o cenário escolar. Recolher inquietações da experiência: como fazer do ensino o veículo de transmissão de um saber/sabor? Trocar confidências: entre o endereçamento e a destinação equilibra-se a posição da escuta – prática singular que tem o dom de hospedar a alteridade.

#### 3.1. CAMINHOS BIFURCADOS: PARTICULAR COINCIDÊNCIA

*Em torno de uma hora frágil.*

A brevidade de um instante recente tem o dom de atualizar e re-significar aquilo que estava só sugerido em um tempo passado – eis o ensinamento que Walter Benjamin (2009, [1929] 2010; [1933] 2010) recolhe de sua leitura de Proust ([1913] 2006). Tramar um percurso às avessas, em ordem invertida, buscando os vestígios e as pistas indicadas pelo trabalho da linguagem e da memória – este é também o caminho metodológico assumido nesta pesquisa para tratar das relações entre infância, filosofia, literatura e educação.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Carlos Skliar (2003) em seu livro *Pedagogia Improvável da Diferença – E se o outro não estivesse aí?*



Difícil situar com exatidão o momento em que esta hora frágil nos sequestra e nos convoca a assumir a responsabilidade sobre uma *busca*; neste caso, *busca* que nos compromete com a pesquisa a se realizar.

Procuro desdobrar nesta seção uma imagem da docência. Trabalhar em torno da figuração de um «*quadro-vivo*» que se repete com tamanha insistência na memória e que é efeito do testemunho de uma década de atuação em escolas da rede pública estadual e municipal de Porto Alegre. Deste testemunho de experiência, há algo que prenuncia e expõe uma espécie de dobra: aquela que é efeito do cruzamento entre *instante presente* e *temporalidade passada*, fazendo-nos admitir que as escolhas feitas, as eleições que fazemos na vida, carregam um pouco [ou muito!] da decifração de signos, cartas-enigmáticas que vão compondo nosso trajeto existencial.

Reencontrar esta hora frágil e efêmera desdobrada em nossa própria existência de maneira intermitente requer certo trabalho com a linguagem e com a memória, exige certa atenção ao acaso das horas, aos caminhos bifurcados, enfim, aos pontos de identificação e de semelhança produzidos e protagonizados no ínfimo de um instante.

Sabe-se o quão difícil é querer precisar um suposto *tempo zero*, um espaço *originário*, um marco *fundador*, um ponto de *partida* com pretensão de explicar a razão pela qual um tema, uma questão, um objeto a ser investigado assume o estatuto e a envergadura de uma pesquisa de doutorado. De nossa parte, sabemos que qualquer tentativa de definir o momento exato em que as histórias começam [e pesquisas são histórias que nos atravessam e nos constituem investidas de intencionalidade e rigor científico] faz do encontro com o fracasso um fim inevitável. Isso, porque parece ser próprio da *busca pelas origens* o caráter flutuante de imprecisão, de invenção, de indefinição, de retorno e de abertura.

Fico a me perguntar se por acaso poderia haver algo da ordem da temporalidade e da espacialidade existencial que nos autorizasse a tratar deste início como um *comum-partilhado*. Se por acaso haveria algo que pudesse fazer deste marco de origem um registro pleno de significação uniforme e de sentido homogêneo. Ao enunciar esta dúvida, logo escuto um sopro ao pé do ouvido tentando-me dizer que já não pode haver *princípio-comum*, porque somos herdeiros de histórias que se entrecruzam. Estamos, portanto, destinados a contar *histórias que insistem em começar sempre pelo meio*.

Diante desta constatação, deve-se admitir: é justamente a marca da incompletude a pedra-de-toque mobilizadora de nossas buscas que cava um espaço vazio nas narrativas

de formação. De forma alguma este dado de incompletude nos condicionaria a dar por abandonado o projeto formativo que articula memória, palavra e tempo, na proposição de Walter Benjamin. Não há outro modo de contornarmos o material empírico de nossa pesquisa senão desde o momento em que ele se encontra *em curso, em movimento*. Pois julgamos ser lícito considerar diante desta via metodológica que, de uma narrativa *que começa pelo meio*, algo da ordem de um princípio [ficcional] pode, quem sabe, advir, nascer, brotar. Para nós, este marco *primordial, originário, fundador* parece ser sempre uma invenção flutuante que surge justo do estilhaçamento do sujeito – efeito de certo manejo com as palavras, resultante da condição de perda que incide de um gesto de *descompletar a si mesmo*. Reunir pedaços dispersos da experiência. Autorizar-se a proferir um testemunho próprio, pequeno testamento, depoimento existencial. E, finalmente, franquear os limites entre memória e ficção, como resultado de um processo de composição *bio-gráfica*.

Não há outra forma de começar senão pelo meio – uma vez que tudo já havia sido iniciado antes mesmo de nossa existência inscrever-se e ganhar forma no tempo e no espaço. Nosso ponto fundador fictício não passa de remissão àquilo que se coloca como um arquivo da memória – material impreciso recolhido da narrativa constituinte de um fractal da experiência tecida nos tempos de atuação na educação básica. É de um «*quadro-vivo*» que insiste involuntariamente em retornar à lembrança como a expor e a repetir sua imagem embaçada, que parto para visitar salas e corredores de um espaço onde me fiz professora. Aqui, o gesto que se põe a escutar o que uma imagem mnêmica tem a dizer assume tanto a forma de um testemunho de experiência, quanto de um compromisso de voltar aos rastros, aos cortes, às pegadas de um percurso que nos convoca e nos conduz a redesenhar o fio do tempo.

### 3.2. «QUADRO-VIVO»: IMAGEM DA DOCÊNCIA

Crianças. Uma sala de aula. Alguém situado desde a posição de quem está ali com o propósito de ensinar alguma coisa.

O quadro que dispõe esta cena nos é conhecido. Muitas variantes podem derivar destes três elementos. Embora, também se deve acrescer, muitos signos já estejam

cifrados no cenário. Só mesmo uma pseudoimpressão ligeira nos passaria a ideia de que nada ali ainda teve seu início. A cena posta nos dá abertura a pensar que *quase* tudo pode ser inaugurado quando as coisas, os elementos, os personagens ainda se encontram em uma espécie de estado de preparação, de ensaio.

Ocorre que este *quase* presente na composição não nos diz pouco – dele não se pode prescindir. É preciso situar em que *tempo* a cena ocorre e em que *espaço* ela se dá. Desse modo, ao circunscrever os registros de *tempo* e de *espaço* e tomá-los como referentes, já estamos inferindo, por assim dizer, o tom e o matiz daquilo que se passa no interior da moldura. Os referentes de *tempo* e *espaço* nos comunicam informações, ajudam-nos a delimitar e pressupor, desde a forma específica de se vestir dos personagens, a disposição dos objetos e atores, até o modo de estes se conduzirem, encadearem ações, falas, gestos. Vêm, por sua vez, assinalar as coordenadas que balizam valores morais, próprios do grupo em questão; até que, a partir desses referentes, chega-se a submeter *quase tudo* o que está posto em cena aos critérios de seleção e classificação próprios da cultura e, por sua vez, do sistema escolar que a imagem pretende representar. Em uma palavra: é como se pudéssemos antecipar em um recorte *quase* tudo pelo jogo que dispõe o número infinito de combinações entre três elementos, sem que nada nos tenha sido contado, narrado sobre eles.

Crianças. Uma sala de aula. Alguém situado desde a posição de quem está ali com o propósito de ensinar alguma coisa. Este não é necessariamente um início, mas cumpre a função de ser nosso ponto de partida (e, quem sabe, de chegada – pois trabalhemos no sentido de nos demorarmos amorosamente em cada passo, com o compromisso de que sempre é preciso voltar às marcas já deixadas). Sabemos que, por mais inferências que façamos com o objetivo de apreender o conteúdo que integra esta composição, na busca de ouvir *o que a imagem tem a nos dizer*, há muitos pontos que permanecem em suspenso e que não podem ser determinados de antemão na contemplação de uma cena escolar comum. Ela nos comunica, nos diz muito, mas há nela tantos elementos que nos escapam e que tensionam para fora da moldura, que nos interrogam, nos interpelam e, ao mesmo tempo, nos prendem dentro da tela.

Reitero que este é um quadro feito de uma moldura nebulosa, meio-apagada, recolhida dos borrões da memória – eis sua incerteza, sua imaterialidade, seu não-sei-quê de imprecisão, o qual vem inscrever um duplo aspecto: seja pela passagem do tempo que se encarregou de produzir um fino véu de poeira que agrega ao *lembrar* também o

*esquecer*, seja o traço de repetição que o tempo decorrido produz em uma certa estrutura, inscrevendo ali, seu rastro, sua marca inconfundível. Interessa-me aqui operar não só com o jogo infinito de relações possíveis derivadas dos elementos inclusos na imagem, como também pensar sobre o que dela transborda.

Os traços e linhas que dão forma à cena ritualizada durante um pouco mais de uma década, diante dos meus olhos, tinha lugar delimitado para se produzir. Não era um lugar qualquer – era uma área de difícil acesso, afastada da vista e da circulação onde costumavam se situar os principais serviços da cidade. Edificada propositalmente para cumprir uma demanda – se entre os moradores do lugar havia crianças, era preciso que se construísse uma escola. Mas também se sabia que aqueles que não eram moradores só se deslocavam até ali com frequência ou para cumprir funções específicas, ou com um determinado interesse – não estavam de visita, tampouco a passeio.

Situada propositalmente para cumprir uma demanda – mas também porque parece haver modos distintos de nos tornarmos míopes para o que compõe e integra o nosso cotidiano: ou afastamos/escondemos propositalmente “a coisa vista” dos olhos para que sua imagem não nos interpele facilmente ou, se já não podemos afastá-la, se é mesmo preciso conviver com ela, anestesia-se a vista, a tal ponto de nos fazermos indiferentes, a tal ponto de não nos deixarmos ser “tocados” pelo cenário produzido diante de nós.

“Os outros não são para nós mais do que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida” – lembra-nos Fernando Pessoa (2014, p. 300). Com o tempo, os olhos habitua-se a ver certas imagens. E isso vale tanto para o belo quanto para o horrível que o mundo nos expõe. O hábito, nosso apego ao hábito, à comodidade que o hábito conserva e conforta, nos priva por completo da capacidade de admirar, de julgar, de espantar-se com as coisas à nossa volta. Diante de uma rua conhecida que se faz invisível porque nos habituamos a trafegar sempre por ela, nem as pedras do caminho figuram ameaça de um tropeço iminente. O hábito nos rouba a possibilidade de estranhamento do mundo.

O entorno do quadro, aquilo que dele desliza para *fora* de sua planície – bastava olhar pela janela da sala de aula: eram casas simples, com roupas desbotadas penduradas na fachada, construções sem cor, existências-pingentes a trafegar pela rua, e certo ar de esperança contrariando o jogo da vida, se atualizando sem porque nem para quê. Retrato-índice de que o plano que nos envolvia tratava-se de uma zona periférica de um

grande centro urbano.

A fotografia recolhida por um olhar fugidio, que realiza as passagens entre o *dentro* e o *fora* da sala de aula, compõe uma imagem que confunde os planos – ao assumir a forma de um quadro, ela nos decompõe; ao se integrar como cena, ela nos desintegra. A periferia tende a ser definida como um “extremo à margem”, consiste na borda externa daquilo que escapa a um determinado perímetro, daquilo que não-encontra-lugar em uma circunferência. Sabe-se que do centro à periferia há um percurso a realizar, e nesse trajeto toda a paisagem se modifica. Impossível, nestas idas e vindas, não sofrer deslocamentos.

Todos os dias, neste cenário, ritualizava-se um pretense começo. Antes de tudo, havia, é claro, um excesso de barulho, um burburinho, um murmúrio até. Quem sabe, entre outras coisas, sintoma das esperas, dos anseios, das expectativas dos instantes que iriam se seguir. Neste momento, algo do cenário dava a ver uma espécie de pulsação desordenada, indicando ausência de fala e escuta. Impunha-se a presença constante de um ruído onde não se podia distinguir quem ou o quê se enunciava ou era enunciado. A palavra, entendida aqui como código, Lei simbólica, vinha operar como fenda cortante com o propósito de dar forma ao informe (BARTHES [1977], 2007).

Sobre esse primeiro indício, ficamos a nos interrogar. Parece haver muitos modos de introduzir, de inscrever, de assinalar a presença de algo em algum lugar – em linguagem pedagógica, poderíamos dizer: de “instituir uma prática”. Por exemplo, sabe-se que uma das primeiras coisas que uma criança aprende quando chega ao ambiente escolar, sem necessariamente precisar que alguém a ensine, são as noções de *tempo* e *espaço*. É preciso levar em conta que a instituição, as práticas e procedimentos ali empreendidos se impõem de tal forma que é possível saber como se conduzir dentro de uma categoria de tempo (linear, sequencial) e de espaço (estrutural, sistêmico), no decurso do processo de um dia letivo apenas.

Na seção anterior, trabalhamos com uma *poética do espaço*, procurando pensar os lugares de refúgio do ser que nos convocam ao trabalho da imaginação e do devaneio; nesta seção, procuramos pensar o espaço organizado segundo uma racionalidade técnica e científica, que articula duplamente a distribuição dos indivíduos à fragmentação do tempo, visando estabelecer e instituir todo um aparato de domínio e controle sobre o corpo do outro.

Junto com Foucault ([1975] 1996), arriscamo-nos a dizer que é a partir desta

logística que pretende administrar o tempo, o espaço e o corpo do outro, que o poder disciplinar inscreve-se: transferindo conhecimentos e reduzindo à mesmidade toda alteridade constituinte da experiência humana. Trata-se, portanto, de observar, neste pequeno «*quadro-vivo*», imagem da docência, o retrato-índice de um conjunto de práticas, discursos, interesses, convertido em um sistema de domínio capaz de reduzir a alteridade inscrita no corpo do outro a um mero objeto inventado, fabricado, confinado.

Quanto a este aspecto, não é demasiado lembrar que a microfísica operante no poder disciplinar institui um complexo sistema de regras capaz de transformar “multidões, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT [1975], 1996, p. 135). Sem dúvida, há nesta distribuição do *espaço* e fragmentação do *tempo* um modo de fazer circular a palavra, de produzir e transferir conhecimento, enfim, de instituir uma *episteme* que, em nome de um suposto “saber-legítimo”, prima pela forma da exclusão das sensações corpóreas e, conseqüentemente, da experiência existencial *alter*.

### 3.3 ADMINISTRAR O CORPO, O ESPAÇO E O TEMPO

A evidência do corpo faz do homem um ser social, político e cultural.

É sobre um *corpo-alvo* de modulações, um *corpo-instrumento* de produção, capitalização e eficiência que se inscrevem e se codificam os regimes discursivos técnico-científicos da modernidade. Sabemos que será o *corpo-objeto* a ser alvo das instituições simbólicas emergentes de seu *tempo* e a abrir-se ao suplício exercido pelas práticas de saber-poder operantes no *espaço* em que se insere. Mas também, não podemos esquecer: será este mesmo corpo, superfície orgânica sensível, que irá resistir diante de leis e enquadramentos tão cerrados; será este mesmo corpo que não se deixará prender, fixar ou reduzir a representações homogêneas e unívocas.

O corpo não é só suporte de recepção: de sua geografia também irrompe a argamassa simbólica capaz de dar consistência à invenção e à criação de sentido existencial. Não há outro reduto mais autorizado a falar da experiência de si no mundo do que aquele que traz os sinais dos *espaços* e dos *tempos* da existência marcados sobre a pele que os testemunhou. É, sem dúvida, o corpo o responsável por fazer-nos adentrar

em outras moradas, integrarmo-nos em representações plurais a ponto de confundir nosso eu em meio à *alteridade que nos entorna e nos constitui*. Corpo-equívoco – dir-nos-á Eugênia Vilela (1998), que só se sustenta no *espaço* e no *tempo* porque se imiscui entre vazios, percorre caminhos desérticos e firma relações dessemelhantes com outros corpos.

Sem dúvida, é por intermédio do corpo que o homem recolhe do mundo a medida de sua experiência. Em filosofia, ouviremos com insistência a ideia de que *o corpo é o outro do logos*. Pois irá se postular reiteradamente que o corpo carrega em si o imprevisível de uma animosidade capaz de desafiar toda uma força centrípeta racional feita para ordenar, articular, prescrever a conduta humana. Do corpo verte a temeridade que afronta os limites da razão. Inscreve-se nele a vida e a morte. Caberá ao corpo guardar os segredos intransponíveis de uma experiência existencial que já não pode ser traduzida ou apreendida – a não ser por meio de filigranas que expõem a dimensão *heterotópica* da linguagem.

Por esse motivo, não são desprezíveis as evidências encontradas na história ocidental que tomam o corpo como organismo físico, *objeto-alvo* de uma especulação epistemológica em torno da qual se busca esquadrihar, conhecer, apreender, domesticar, controlar seus sintomas de desordem. A modernidade intenciona fazer do corpo um aparelho previsível, produtivo e eficiente.

Se o corpo ameaça a pretensão de ordem da razão, se ele situa-se “entre o indefinível e o símbolo da racionalização” (VILELA, 1998, p. 102), somos levados a reconhecer que se expõe aí a presença de uma ambiguidade conflituosa a qual, por um lado, não se deixa prender ou fixar em nenhuma representação possível, por outro, torna-se *objeto-alvo* de um saber-poder que o manipula. Em ambos os casos, a tentativa de inscrição do corpo na ordem do saber, do *logos*, acaba por sofrer o efeito de forças epistêmicas produzidas por esferas complementares que se entrecruzam: a racionalidade instrumental técnico-científica e as instituições sociais. O saldo desta equação acaba por ser aquele que reduz à sujeição o potencial criativo e busca limitar o campo de liberdade do sujeito.

Para Foucault ([1975] 1996), a noção de docilidade é síntese da combinação entre uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT [1975], 1996, p. 126). A disciplina surge então como um complexo sistema de regras capaz de efetuar a articulação entre *docilidade-utilidade*. Com

fins de tornar o corpo duplamente analisável e manipulável, a disciplina opera no nível do detalhe – distribui o espaço e fraciona o tempo.

Se o corpo é este mapa, esta geografia que comporta em si uma parcela de desordem – efeito das experiências indecifráveis que nossa existência recolhe de seus deslocamentos pelo mundo –; se o corpo representa *o outro do logos*, a disciplina é «arte de talhar pedras», como nos diz Foucault ([1975] 1996), dá forma ao informe, organiza o múltiplo, configura e inscreve um sentido legítimo sobre a *episteme* do corpo. “O corpo entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT [1975], 1996, 127). Toda a relação com o *tempo* e com o *espaço* no interior de um cenário onde o poder disciplinar está entronizado coloca o corpo num pequeno mundo de sinais repetidos cotidianamente, código artificial previamente combinado que o faz reagir segundo certa lei simbólica sobre a qual está submetido.

“Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT [1975], 1996, p. 139). Sabemos que há uma íntima relação entre saber e poder que, ao mesmo tempo em que toma o corpo como objeto a manipular, inscreve e produz marcas discursivas sobre ele. Engendra-se aí uma racionalidade instrumental técnica e política que elege o corpo como *objeto-alvo* de mecanismos de poder-saber. Sabemos que esta espécie de *ortopedização de gestos e saberes*, operada pelo efeito do poder disciplinar exercido sobre os corpos irá concretizar-se em espaços próprios, tais como: as instituições prisionais, pedagógicas, os abrigos, os asilos, a fábrica, os hospitais.

Sob a égide de certa circularidade autômata “o corpo [continuamente] torna-se alvo de novos mecanismos de poder e oferece-se a novas formas de saber” (FOUCAULT [1975], 1996, p. 140). O corpo será esta superfície privilegiada onde se inscreve uma semântica da normatização, encerrando em si um *texto* cada vez mais fabricado, uma individualidade cada vez mais massificada, cada vez mais subordinada às técnicas de dominação por efeito dos processos de racionalização.

Este circuito *panóptico epistemológico* nascido no século XVIII faz do corpo um organismo “marcado, supliciado, domesticado, despossuído” (VILELA, 1998, p. 104). Sem dúvida, há nesta *forma da docilidade* (quero dizer: neste modo de administrar a vida, o tempo e o espaço) a onipresença de uma discursividade que circula com pretensões de *produzir e transferir conhecimento*.

Sabemos que a língua é instrumento de poder – como tão bem expôs Roland Barthes ([1977] 2007) em sua aula inaugural no Collège de France. Toda vez que se



pretende instituir uma cultura impõe-se uma *política da língua* com sua gramática específica, com estratégias de dominação e regularidade as quais põem em funcionamento todo um aparato epistemológico com fins de hierarquizar valores, objetificar a desordem e reduzir a dimensão *alter* que é própria da experiência existencial humana a um pretensão *sentido legítimo*.

Se retomarmos a imagem inicial do testemunho que busca reconstituir em «*quadro-vivo*» a experiência docente recolhida durante os anos de atuação na educação básica, a saber, aquela que dispõe diante de nossos olhos três elementos: crianças, uma sala de aula, alguém situado desde a posição de quem está ali com o propósito de ensinar alguma coisa –, logo se percebe que há nesta imagem um movimento difícil de traduzir. A sensação que se tem é a de que a cena foi iniciada e já não podemos pegar o instante em que este começo se deu. As posições não estão fixas, ensinante e aprendiz, mestre e discípulo já não podem ser definidos ou estereotipados pelo exercício dos papéis que cada um representa ou ocupa no espaço.

Se, por um lado, pode-se pensar o quão engessador deve ser manter-se desde o lugar daquele que exerce a função de ensinar alguma coisa – principalmente se este procurar se relacionar com o seu objeto de saber tal qual uma esfera espessa, cerrada, sem aberturas; por outro, também devemos levar em conta que, ocupando uma posição diametralmente oposta, deve ser igualmente difícil sustentar-se desde o lugar de *aluno*, tal como aquele que viria corresponder à forma que lhe concebeu o léxico etimológico: a saber, composto pelo antepositivo grego de negação *a-* que significa “desprovido”, “privado de”, o qual associado ao vocábulo *leukós, leukón*, que quer dizer “luz brilhante”, “clara”, “pura” e, sobretudo, “branca” (HOUAISS, 2007); *aluno*, nesta acepção, seria aquele que *está no escuro*, que *carece de luz* e que, portanto, não tem o direito de tomar a palavra.

Contudo, o «*quadro-vivo*» é angustiante. Se, de um prisma, há indícios presentes na relação pedagógica posta no cenário descrito que nos apontam para a circunscrição e delimitação do *espaço* e do *tempo* com fins de administrar os corpos, de relegar à alteridade que deles emana ao confinamento e à objetificação. Se há ali a presença de certa *política da língua* que se impõe com pretensão de produzir um suposto conhecimento legítimo e penetrar no interior de estratos componentes do funcionamento de uma estrutura: regulando a multiplicidade das formas, segmentando o tempo, distribuindo o espaço. De outro, sabemos que, mesmo diante da marcação da identidade, da

consistência e da solidez, *um corpo é sempre máquina de resistência* – ele desestabiliza regras determinadas, faz tremer sólidas fortalezas, inverte inesperadamente papéis, interrompe e desorganiza funções, dissolve os arranjos previamente instituídos (FOUCAULT, 2008a).

Desde a posição de quem está ali com o propósito de ensinar alguma coisa, encontramos uma postura docente que procura encaixar-se, adequar-se ao sistema, como se estivesse preso a um suposto referente, camuflando sua fragilidade, escondendo-se atrás de uma estrutura macro que obedece a leis próprias, programadas – como se a inscrição do humano fosse apenas peça que opera nas vias de dar continuidade ao engendramento de um grande sistema. Nesta lógica do instituído, o aluno só terá o direito de tomar a palavra depois que souber repetir tal qual o professor tenha lhe ensinado, depois que um pretense saber lhe tenha sido transmitido, depois que estiver investido de um suposto conhecimento legítimo, dominante.

No interior de uma arquitetura que opera segundo o regime do *panóptico epistemológico*, a relação entre ensinante-aprendiz inscreve-se numa espécie de dinâmica onde os lugares e as funções estão, de antemão, marcados na cena pedagógica – nesta relação, parece haver uma dupla suposição que delega tanto a posição de *saber* quanto a posição de *não-saber*. O que nos leva a supor que uma espécie de impostura, de máscara tangencia a relação escolar.

Se *o corpo é o outro do logos*, como insiste em afirmar uma filosofia clássica da representação, a maquinaria escolar buscará valer-se de todo o tipo de artifício com fins de expulsar para fora de sua estrutura qualquer atravessamento que interrompa a ordem. Tratará de disciplinar o corpo, normatizá-lo, docilizá-lo em uma lógica que vai da seleção-classificação até chegar à exclusão<sup>8</sup>. É desde o interior desta dinâmica de funcionamento que opera no sentido de expulsar para fora de seus domínios qualquer índice de *alterização* não correspondente à norma, que se instituem e se engendram os

---

<sup>8</sup> Segundo Carlos Skliar (2003), em seu belíssimo livro: *Pedagogia improvável da diferença E se o outro não estivesse aí?*, aos poucos, passamos de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do controle. Uma sociedade disciplinar é aquela que opera segundo o binômio *disciplinamento-inclusão*. Ela organiza e administra espaços e tempos, sugerindo a possibilidade de tudo ser visto, feito, determinado e reparado sistematicamente segundo uma ordem superior privilegiada. Já uma sociedade do controle é constituída de zonas diferenciadas em sua trama simbólica. Tal qual uma rede com furos, uma sociedade do controle prescreve e cartografa o *roteiro da exclusão*: em alguns segmentos desta rede sua espessura apresenta-se mais rígida, mais fechada para que possa garantir a zona de modulação-disciplinamento-inclusão como possibilidade de reabilitação e normalização do outro; enquanto que em outros orifícios apresenta-se mais vulnerável, empurrando para a periferia todos aqueles que não se adéquam às normas instituídas e fundantes de seu organismo central. O *roteiro da exclusão* é justamente o caminho feito pelos desviantes, pelos subversivos, pelos desobedientes, enfim – por todos aqueles que já não se sentem identificados com o conteúdo central articulado por uma suposta mesmidade.

processos de transmissão de saber.

As marcas discursivas se atualizam e se disseminam nos corpos por intermédio de procedimentos que atuam de forma macro e microscópica: seja pela imposição de um suposto saber legítimo ou pelas práticas silenciosas de distribuição do tempo e do espaço; seja pelas formas de objetificação cultural ou pela dupla afirmação e negação de seus corpos, da redução ao *mesmo* de sua experiência existencial. Em síntese, o currículo pedagógico, este *texto legítimo*, opera em uma dinâmica perversa: a escola dispõe de um aparato administrativo e instrumental que *precisa* da diferença para se sustentar. Ela opera tal como outros aparelhos sociais: em nome de uma ciência que busca medir o grau de normalidade/anormalidade presente nos corpos em dispersão, obedece a um princípio geral que põe em funcionamento a relação *domínio-disciplinamento-exclusão*. Assim, instituições sociais como o hospital, o asilo, a escola concernem em segmentos que *precisam* do outro (infante, louco, doente, deficiente) para sustentar o conteúdo central de sua *mesmidade* (SKLIAR, 2003).

### 3.4. EM NOME DA CIÊNCIA

Simão Bacamarte era do tipo que trazia no semblante a fisionomia nobre e austera, própria dos homens de “ciência e só de ciência” (MACHADO DE ASSIS [1882], 2013, p. 26). Mesmo em situações delicadas, onde qualquer ser comum é desafiado a perder o juízo, ele jamais deixava pender a compostura. Estava sempre disposto a analisar e proferir com frieza a rígida avaliação científica.

O conto *O Alienista*, de Machado de Assis ([1882] 2013) nos conta a história de um médico que, ao concluir seus estudos, veio instalar-se na pequena cidade de Itaguaí. Não se sabe bem se por escolha intencional ou por acaso do destino, Simão Bacamarte acabou por encontrar na pequena cidade um contexto próspero para desenvolver suas pesquisas. Queria dedicar-se a tratar da *saúde da alma* – que para ele figurava dentre as ocupações mais elevadas das quais um médico poderia desempenhar. Itaguaí mostrou-se para ele próspera no tratamento dos dementes – ali os loucos andavam às soltas pelas ruas e, portanto, o controle da demência seria medida social mais do que urgente.

Aficionado por investigar os limites entre razão e loucura, assim que se instalou

na cidade, o médico Bacamarte tratou de solicitar permissão à vereança para construir a Casa Verde – instituição destinada a tratar dos “desajustados”. Como artifício sagaz para convencer e sensibilizar a administração pública, disse aos vereadores que o tratamento dos dementes era um caso de “carinho paternal e caridade cristã” (MACHADO DE ASSIS [1882], 2013, p. 17) e não hesitou em recorrer ao Corão, para justificar-lhes que os loucos merecem nossa consideração, pois “Maomé os declara veneráveis e Alá lhes retira o juízo para que não pequem” (MACHADO DE ASSIS [1882], 2013, p. 17). Defendeu na câmara sua proposta com tamanha veemência que foi impossível negar-lhe a realização do projeto.

A obra pôs-se em curso. Em seguida tinha-se uma arquitetura com cinquenta janelas de um lado, um pátio no centro e numerosos aposentos para os hóspedes se alojarem. Orgulhoso de seu projeto, o médico pregava como lei geral que *a razão concernia no perfeito equilíbrio das faculdades* – fora disso, “insânia, somente insânia”, dizia ele (MACHADO DE ASSIS [1882], 2013, p. 31). Nenhum interesse alheio à ciência o despertava. Com um olhar frio como um diagnóstico, Bacamarte tinha por vocação empreender sua caça aos loucos da cidade, sob a pena de tratá-los em sua Casa Verde.

Em pouco tempo, o prédio achou-se cheio – todos aqueles que não correspondiam ou que se desviavam do princípio geral fundado no tal suposto *equilíbrio entre as faculdades*, passaram a ser enclausurados. Achava-se ali toda a família dos deserdados de espírito: os furiosos, os mansos, os monomaniacos, os loucos por amor, os devassos, aqueles que sofreram acidentes na infância ou na mocidade, os que possuíam a loucura em antecedentes familiares, os que gesticulavam muito – em casa, na rua, na igreja –; nada escapava ao olhar agudo e veloz do médico.

Não foi preciso muito tempo para que a população de Itaguaí ficasse estarecida e inflamada ao assistir a pessoas comuns, algumas até dotadas de certo prestígio social, serem confinadas em galerias muito bem distribuídas e administradas no prédio de Simão Bacamarte. A Casa Verde havia se transformado em maquinaria de terror. Qualquer trejeito passou a ser considerado desajuste, desvio à normalidade. Eram raros aqueles habitantes que ainda não haviam sido reclusos ao hospício. Uns poucos que permaneceram *do-lado-de-fora* pensavam em fugir da cidade, com fins de escapar ao rigor científico do médico. Enquanto que outros, mais astutos, organizaram-se em rebelião clamando a derrubada da Casa Verde. Estes chamavam o médico de “cientista despótico” e pediam imediatamente sua destituição do cargo de administrador.

Em meio ao tumulto formado, pronunciou-se um vereador da cidade: “Nada tenho que ver com a ciência – disse ele; mas se tantos homens em que supomos juízo são reclusos por dementes, quem nos afirma que o alienado não é o alienista?” (MACHADO DE ASSIS [1882], 2013, p. 49). Esta ponderação foi o basta para que a população se pusesse a marchar em direção à Casa Verde, decidida a depor o médico de sua função.

Contudo, Bacamarte possuía o distanciamento crítico preciso e neutro para não se deixar abater por tamanha instabilidade. Firme e irredutível como um “deus de pedra”, o médico recebeu os manifestantes sem sequer mover um músculo da face e disse que poderia muito bem convidá-los a entrarem em comissão, com fins de que conhecessem as instalações e os procedimentos instituídos no prédio, “mas não faço [isso], porque seria dar-vos razão do meu sistema, o que não farei a leigos nem a rebeldes” – afirmou Bacamarte (MACHADO DE ASSIS [1882], 2013, p. 53). Aquela resposta deixava claro que, para ele, a ciência estava acima de tudo. Razões de ciência só poderiam ser dadas aos mestres e a Deus, a ninguém mais.

Mesmo diante de opiniões contrárias e divergentes, Simão Bacamarte manteve a reclusão dos loucos na Casa Verde, e foi apenas [e somente] sua própria experiência científica, meses posteriores à revolta, que o fez reavaliar seu princípio de normalidade. Decorrido este tempo, apresentou à câmara uma contraproposta de sua administração. O médico vinha publicamente admitir que estava errado em sua hipótese patológica, ao considerar padrão de normalidade *o pleno equilíbrio das faculdades*. Expunha agora à vereança e aos moradores que sua experiência com os reclusos havia lhe dado a convicção do oposto: depois de muitos estudos e exames, averiguou que seria justamente *o desequilíbrio das faculdades a regra geral da normalidade*. Tornada pública sua descoberta, o alienista logo tratou de dar liberdade aos confinados da Casa Verde, iniciando então sua caça por abrigar pessoas que apresentassem agora o “equilíbrio ininterrupto da razão” (MACHADO DE ASSIS [1882], 2013, p. 72).

Fundado nesta lei geral, a saber: do *equilíbrio ininterrupto entre as faculdades como regra da anormalidade*, o médico Simão Bacamarte pôs-se a reorganizar a casa: tratou de distribuir em galerias distintas todo o tipo de gente justa e correta [para ele, em demasia]: modestos, tolerantes, verídicos, leais, magnânimos, sagazes, cortesês, sinceros, etc.

Diz-se que “houve um doente poeta que resistiu a tudo” (MACHADO DE ASSIS [1882], 2013, p. 81).

Mal desconfiava o médico que tomar uma regra geral como medida da

normalidade ou da anormalidade – seja ela fundada no princípio do equilíbrio ou do desequilíbrio pleno entre as faculdades da razão – incide sempre em tentativa [fracassada] de redução da experiência. Desejar objetificar segundo escalas, leis, tabelas, fórmulas a multiplicidade singular constituinte do humano, jamais será garantia de *totalirização*, jamais terá como resultado inalterável o domínio massificado de sua potência de vida.

A experiência sensível [quase sempre] escapa às leis e aos diagnósticos da ciência.

### 3.5. AINDA ASSIM, HÁ POESIA

*Houve um doente poeta que resistiu a tudo*  
(MACHADO DE ASSIS [1882], 2013, p. 81).

Dizem que, às vezes, *só a poesia salva* – que o literário constitui matéria de salvação. Quanto a mim, não sei se encontrei mais poesia em uma “imensidão íntima” onde me vi pequena, perdida a confundir meu corpo entre insetos e graminhas crescidas no pátio da casa dos meus avós, ou se nesta passagem a um *segundo-tempo-confinamento* da existência – espaço onde pelos olhos de meus alunos me fiz professora. Sei que da sutil coincidência exposta nesta dobradura, uma hora frágil e efêmera repete-se na intermitência dos instantes, e me faz dar atenção à palavra poética, literária como um espaço de abertura, certo lugar vazio escavado em meio à linguagem. Lugar constituinte das diferentes temporalidades e espacialidades que nos habitam – brecha para onde o sentido *escoa-e-ressurge* irruptivamente, como se fizesse da recorrência involuntária um caminho singular.

Marina Tsvetáieva, poetisa russa do século passado, preocupava-se em afirmar com veemência: “em vez de uma concepção do mundo, tenho uma sensação do mundo” (TSVETÁIEVA, 2008, p. 524). De fato – *sentir o mundo* não é o mesmo que concebê-lo. *Sentir o mundo* tem a ver com um modo muito peculiar de ser tomado pela palavra, de fazê-la corpo; incide em um trabalho extenuante com o significante; *sentir o mundo* guarda certa relação com o método benjaminiano de “aferrar o pensamento à coisa” (COHN, 1986, p. 28), dom de *sentir-pensar* enraizando o *logos* na vida. Ou, ainda: em companhia

de Manoel de Barros (2010), podemos dizer que *sentir o mundo* implica em estar à altura de nossas experiências, implica em correr o risco de *involuir ao estatuto de coisa* (BARROS, 2010). Trata-se de ter certa intimidade com a materialidade corpórea a ponto de poder inscrever – sem impostura – seus vestígios, suas marcas, suas feridas, seus rastros no registro do *logos*. Exercício que a arte literária sabe realizar como nenhuma outra.

Esta espécie de processo “coisal”, que reduz a palavra à brutalidade da matéria, escoando-lhe o sentido usual para, do ponto de estilhaçamento, fazer-lhe surgir outro; este processo que busca conjugar significantes e triturar a palavra sem temer ser tocado pelo impronunciável da coisa – lugar vazio desde onde o sujeito pode então advir –; este trabalho próprio de *escansão poética*, somente “crianças, pessoas esquisitas / loucos e bêbados” conhecem em profundidade (BARROS, 2010, p. 181).

Sem dúvida, há nesta *busca* (que não se completa jamais), há neste circuito desde sempre aberto à interrupção, algo da ordem de uma linguagem sem impostura – linguagem que já não opera por metáforas pretensiosas onde signos cumprem a função privilegiada de *representar* ou *significar* as coisas. Há na busca poética e literária uma linguagem que já não pode operar na lógica do *como se*. A poesia é arte de traduzir a sensação experimentada no instante em que uma coisa *é* simplesmente.

Há pouco afirmamos, junto com Roland Barthes ([1977] 2007), que *a língua é instrumento de poder*. Contemporâneo de Barthes, Michel Foucault, em muitas de suas pesquisas, esteve incansavelmente às voltas com a pergunta sobre o modo como nos constituímos sujeitos no interior de relações de poder<sup>9</sup>. Foucault tratou de pensar, sobretudo, se haveria possibilidade de inscrição de um traço diferencial em um sistema *panóptico*, estruturado para tudo apreender e controlar. Dos indícios preliminares que podemos recolher destas leituras, pode-se afirmar que mesmo diante de uma *política da língua*, de estados de dominação, de regimes totalitários severos ou de tentativas de reduzir o outro à mera objetificação científica, jamais se pôde deter ou aprisionar por completo a potência de vida, de arte, de criação, de superação e de re-invenção de si

---

<sup>9</sup> Só para citar algumas das obras em que Michel Foucault se dedicou a este tema, podemos lembrar: *A vida dos homens infames*, que data de 1977; o cuidadoso dossiê organizado, estudado e analisado em conjunto com outros pesquisadores em torno do crime de *Pierre Rivière*, ocorrido em 1836, datado do mesmo ano de publicação de *A vida dos homens infames*; até seu último curso realizado no Collège de France, durante o período de 1981-1982, onde discute os conceitos de cuidado de si (*epimeléia heautôu*) e conhecimento de si (*ghôthi seautón*) a partir da análise de um conjunto de exercício e práticas de subjetivação, realizados em momentos distintos da história (a saber: o momento socrático-platônico, os séc. I e II correspondentes ao helenismo greco-romano e, por fim, o momento cristão). De forma distinta ao longo de suas pesquisas, podemos identificar no pensamento de Michel Foucault uma preocupação constante com a temática da constituição de si como sujeito no interior de relações de poder e práticas de subjetivação.

mesmo do sujeito.

Retomo o «*quadro-vivo*» e inacabado concernente à minha experiência pessoal com os matizes que uma imagem da sala de aula evoca e posso dizer que trago comigo a escolha de um ângulo para me situar dentro desta memória difusa: creio ter tomado as portas e as janelas que compõem o cômodo como insígnia de um *estar-à-margem*, posição a qual, de algum modo, comunga e partilha com a geografia que entorna o lugar desde onde procede tal experiência.

Não é demasiado reiterar a descrição já feita: bastava olhar pela janela da sala de aula para dar-se conta de que estávamos envoltos na periferia de um grande centro urbano. Se isto diz de um limite, na medida em que não se pode perder de vista que todo o recorte é efeito de um contorno da paisagem que se ergue diante dos olhos, também, a meu ver, expõe uma potência: o exercício de posicionar-se nas bordas demonstra certa postura, diz de certa disposição para estar receptivo a acolher o que ali se passa, o que ali acontece. O que nos fisga nesta composição escolar é, sobretudo, o jeito peculiar de como a palavra circula de forma dupla e bifurcada: por um lado, institui-se, assenta lugares, demarca funções, reina soberana em vias de atingir o espasmo do significado; e, por outro, desaloja leis, parte em múltiplas direções, cava improváveis túneis, interpela banalidades, interrompe estereótipos.

Devo dizer que foram estas aberturas, a posição *à-margem*, (in)cômoda, por excelência, no sentido de não estar completamente engolfada desde a dimensão de um *dentro* – o que poderia me levar facilmente a desenvolver uma espécie de “miopia progressiva” *tornando rua conhecida paisagem invisível* (no léxico de Pessoa); tampouco completamente absorvida pela dimensão do *fora* – a tal ponto de ser indiferente ao que ali se passava que me permitiram assistir, ver e ouvir, assumindo a dupla prática do *distanciamento sensível* e da *responsabilização* pelo que (nos) acontece. Posição *à-margem*, (in)cômoda mas, sobretudo, implicada, comprometida com as tramas, os enredos, a pluralidade de relações que se produziam e que, por sua vez, eram produzidas no espaço escolar<sup>10</sup>.

É também Fernando Pessoa que, em outro poema, sob o pseudônimo de Alberto Caeiro, nos diz de certo *costume de andar pelas estradas e ver cada momento como se nunca*

---

<sup>10</sup> A posição dentro-fora a qual me refiro aqui, tem a ver com a topologia moebiana, onde interior e exterior compõem o verso e o reverso de um mesmo organismo, estando interligados por uma zona de torção que estabelece e supõem um contato. A posição *à-margem*, neste sentido, seria aquela que permanece na zona de torção, de borda.



*antes tivesse visto*. Parece haver aí uma observação muito pertinente sobre o ato de *ver*. Em um ensaio filosófico, Fernando Bárcena (2012) nos diz que *ver* no sentido de expor-se, de comprometer-se, de implicar-se com aquilo que se põe e se dispõe diante dos olhos não pode ser entendido como uma ação passiva ou indiferente à imagem vista/contemplada. Não se trata aqui da presença de um observador que se posiciona desde um suposto lugar de neutralidade, com o propósito de inferir e avaliar seu objeto de estudo sem correr riscos – tal como intenta o médico Simão Bacarmarte, no conto *O Alienista*, de Machado ([1882] 2013)<sup>11</sup>.

Situados desde uma posição (in)cômoda, já não podemos nos encontrar seguros, como que a salvo das metamorfoses cotidianas – as quais tendem a alterar, multiplicar e confundir os fenômenos de nossa observação a todo o instante. *Ver*, desde uma posição *à-margem*, trata-se de uma ação ativa, na medida em que significa expor-se ao que se passa, diz de uma postura de acolhimento do heterogêneo, de um modo peculiar de receber o que nos acontece; em suma, incide em dar lugar, em abrir espaço ao presenciado. A imagem vista se impõe como arquivo da memória: constitui *texto existencial* na medida em que ganha vida e materialidade no percurso de quem a testemunhou. Retalhos de um tecido simbólico que recobre o corpo.

Assim, nossa escolha pelas aberturas como ângulo, onde diferentes visibilidades se enunciam, justifica-se pela própria destinação que estas aberturas exercem no interior de um cômodo. Ponto de passagem entre o *dentro* e o *fora*, elas efetuam o trânsito, a comunicação entre as demais áreas que compõem e que entornam o edifício escolar. Elas interditam e abrem caminho para o que quer que seja: objetos, pessoas, paisagens, ruídos. A porta, por exemplo, não deixa de cumprir a função de transporte das mensagens esperadas e inesperadas – é por seu intermédio que costumam chegar notícias daquilo que se faz presente, até mesmo pela ausência inscrita no interior de uma peça: uma cadeira vazia, passos apressados que sobem e descem escadas, correrias, brincadeiras, risos, gritos de comando, palavras de ordem, situações de conflito, o som estridente de uma sirene feita para cronometrar a passagem dos segundos, dos minutos, das horas – pronta para ser acionada, em sua função de corte, demarcando os começos e recomeços

---

<sup>11</sup> Ainda sobre o conto *O Alienista*, de Machado de Assis ([1882] 2013), cabe lembrar que apenas no final da narrativa, depois de ter realizado sua missão “redentora” e “normalizadora” da cidade de Itaguaí, o médico Simão Bacarmarte descobre com assombro e horror que seria ele quem deveria dedicar-se à própria cura – pois havia constatado em seu comportamento certa inconformidade com as leis e princípios descobertos por sua ciência. Doença diagnosticada, Bacarmarte confina-se na *Casa Verde* para tratar a si mesmo, durante um breve período de tempo que culmina com sua morte, meses depois.

de trabalho.

Mantendo-nos em conexão com as demais frações do prédio, a porta costumava operar também como um dispositivo que não nos deixava esquecer por um só segundo o lugar em que estávamos, nem a posição que ocupávamos ali. São-nos conhecidas as portas entreabertas pintadas por Magritte ([1939])<sup>12</sup>, como índice deste *estar-à-margem*, zona limítrofe que nos deixa alerta para perceber os pontos de passagem, sensível para nos permitir observar o que está do lado de *dentro* e o que permanece do lado de *fora*.



Dessa forma, é desde este lugar intrigante, contraditório: as aberturas de um cômodo tomadas como insígnias de um limiar – mesmo que este venha corresponder a uma zona nebulosa e borrada, recolhida de um arquivo da memória – que pretendo me situar para narrar um acontecimento que veio assumir a forma da inscrição de um traço diferencial no cenário escolar. Chamo aqui de “traço diferencial” tudo aquilo que tem o poder de romper com o estereótipo, com as pressuposições normativas produzidas e instituídas, neste caso, a partir da imagem inicial provocada pela cena da transmissão de saber – ponto de incursão desta escrita – e que, na lógica convencional de um sistema que costuma obedecer somente às próprias leis, tende a apontar para uma espécie de demarcação de lugares de *saber* e *não-saber aprioristicamente* instituídos.

Se é nesta zona limítrofe (à porta) que nos recolhemos, não se pode esquecer que é também através dela que tudo faz sua passagem triunfal: os olhares avaliativos e de vigilância de quem passa no corredor e espia o que acontece do lado de dentro da sala de aula; os semblantes franzidos daqueles que chegam, dando mostras de que vieram contrariados; a inquietude e a agitação de quem expõe, não com palavras, mas com *o corpo*, o índice de incongruência e de não-conciliação – o qual manifesta a sensação de absoluta indisposição, inviabilizando qualquer possibilidade de concordância, de encaixe, no que se refere aos mínimos arranjos, ajustes ou combinações requeridas pelo espaço em que são submetidos a permanecer por um longo período do dia.

Durante o período de atuação docente nos anos iniciais da educação básica, não foram poucas as cenas que presenciei de crianças que, simplesmente, davam mostras de que, *se pudessem escolher*, não estariam na escola ou na sala de aula. Chegavam conduzidos *a fórceps* por seus pais ou adultos responsáveis por lhes deixar ali. A mochila

<sup>12</sup> La Victoire, René Magritte ([1939]). Vide imagem ao lado.

arrastada pelo chão. Às vezes, os olhos em lágrimas e uma voz que só se entreabria para murmurar poucas palavras. Em outros, vislumbrava-se, *quem sabe*, um rosto sem expressão, apático, denunciando o excesso de medicação utilizado para poder tornar constante a presença física no ambiente escolar. Chegavam, sentavam-se no fundo da sala e não interagiam nem com colegas, nem com professores. Era apenas seu corpo que estava ali. Alguns não eram nem crianças, nem adolescentes, nem adultos em miniatura: viam-se perdidos em meio a uma logística incapaz de acolher sua alteridade, incapaz de estabelecer uma comunicação, de entrar em seu mundo sem a pretensão de impor regras ou limites de conduta. Linguagem babélica. Fracasso da linguagem em sua pretensa função de comunicar-se *entre-mundos-distintos*.

Em contrapartida, nessas mesmas condições espaciais, percebia também aqueles alunos – e eles não eram poucos – que chegavam sequiosos por aprender, por brincar, por fazer amigos, como se só o fato de *estar na escola* lhes permitisse interromper todo o resto que lhes era precedente e posterior ao tempo que passavam na instituição. Ali tinham a licença concedida para serem crianças – o que muitas vezes, sua história de vida precoce lhes tinha roubado. Nestes, costumava-se expor, por meio da postura comprometida com que se relacionavam com o lugar, uma espécie de sustentação de uma promessa, de uma aposta realizada e, junto com ela, algo que parecia alimentar uma esperança e uma confiança depositada no espaço. Tal sentimento demonstrava ser animado por certa credibilidade com que tomavam a escola como veículo de saber, como *corpus* que [ainda] institui e procura corresponder à representação que seus membros lhe atribuem.

Cabe assinalar aqui que não são poucas as famílias, os alunos ou mesmo os professores que, ao se referirem à escola, vêm fazer eco ao enunciado iluminista que se estende por diferentes camadas da instituição, a saber: o de que “o acesso ao conhecimento é garantia de melhores condições de vida no futuro” ou, dito de outro modo, de que “uma vez entrando na escola, sai-se dela diferente, sai-se melhor do que se é”<sup>13</sup>. Crianças que chegavam muito antes do horário de aula e que não queriam voltar para casa quando o turno de trabalho tinha concluído. Seu caderno era a expressão de uma rotina, de uma linearidade, de uma constância – jamais encontrada em outro lugar de refúgio para a existência. Faziam da escola, espaço e tempo para brincadeiras, amizades e estudo. Promessa de outro mundo, diferente daquele a que pertenciam fora dali.

---

<sup>13</sup> Para realizar esta elaboração, estou aqui acompanhada das bases do Projeto Pedagógico Moderno presente no texto *Sobre a Pedagogia*, de Kant ([1776-7, 1783-4, 1786-7] 2006).

Sem dúvida, havia também alunos que buscavam no espaço escolar encontrar os sentimentos de proteção, de abrigo, ainda não vivenciados em seu curto tempo de vida. Diante das dificuldades para elaborar perdas, ausências, alternâncias ou desagregações – contingências que qualquer história familiar está vulnerável a sofrer – nestas circunstâncias, a escola parecia se apresentar, quiçá, como lugar de amparo, prometendo oferecer uma sensação de permanência a qual cumpria o papel de ser estruturante do psiquismo. Refiro-me à presença estável do cenário, dos atores, dos objetos que ali transitavam e que passavam a ser responsáveis por efetuar o trabalho de elaboração simbólica, constituinte do jogo infinito de relações entre eu e não-eu<sup>14</sup>.

Nessas condições parece ser arriscado realizar uma leitura do semblante, pois ele se alterna e se dissolve com a rapidez do efêmero, assumindo feições, contornos que não cessam de se modificar, na medida em que acontecimentos mínimos vão sendo produzidos, vão habitando o espaço. Difícil sustentar-se desde a função docente – que não pode ser outra senão aquela que realiza um convite ao trabalho pedagógico, buscando traçar e alinhar um discurso, capaz de seduzir e de envolver no lençol da linguagem os presentes.

Quanto ao tempo de atuação nos anos iniciais da educação básica desde a posição de professora, não sei se posso dizer que em algum momento tive pretensão de totalidade, embora isso me tenha sido demandado insistentemente pela maquinaria escolar como um *telos* a atingir. Costumava me assolar, em pensamento, a pergunta: “o que esperam de mim, neste lugar?” Aquela não era uma pergunta pronunciada, seja porque me faltava coragem para enunciá-la naquele espaço, seja porque, de algum modo, sabia que não se tratava de requerer uma resposta que desse as coordenadas de uma ação pragmática futura, algo que pudesse vir a orientar o trabalho pedagógico, por exemplo. Também não era uma pergunta preocupada em corresponder às expectativas da gestão

---

<sup>14</sup> Sobre este aspecto é muito curioso pensar o quanto o homem é aquele que transpõe o caráter instável e impermanente que lhe é próprio, que é próprio de uma existência transitória e efêmera no mundo, para a dureza dos objetos que constrói. No capítulo intitulado “Trabalho”, o qual compõe a obra *A Condição Humana*, Hannah Arendt (2004) discute profundamente esta questão. Diz-nos ela: “contra a subjetividade dos homens ergue-se a objetividade do mundo feito pelos homens” (ARENDR, 2004, 150). Ora, “a subjetividade” aqui é o lugar, por excelência, da ação e do discurso em seu estatuto de imaterialidade. O esforço por reificar o que é por excelência imaterial, queremos dizer, a ação e o discurso, não deixa de ser o efeito do trabalho, seu resultado – que passa a dar à existência transitória um caráter de transcendência, de inscrição e permanência no mundo. Um objeto sempre pode durar mais do que seu feitor – e é este traço que parece dar ao “eu” uma pretensa sensação de estabilidade. Ficamos a pensar que o cenário escolar, tal como está organizado, suas práticas institucionalizadas são aquelas que afirmam um mundo reificado, objetivado. Não podemos deixar de observar que esta *repetição permanente*, esta espécie de “aparência inalterada” é também aquela que constitui e estrutura a dimensão identitária e estável de um suposto eu.

escolar sobre a prática de ensino e aprendizagem realizada em sala de aula. Tratava-se de uma interrogação que se endereçava aos alunos: “o que eles, os alunos, esperam encontrar neste lugar?” Mas, é claro, também era um pensamento que traduzia a angústia e o desconforto de ser colocado desde *a posição de quem está ali para ensinar alguma coisa*.

Não era uma pergunta que requeria uma resposta do tipo “aprender” ou “ser uma pessoa melhor”. Tampouco se tratava de algo que buscava uma receita sobre “como ensinar”. O pensamento que me assolava colocava no centro uma inquietação sobre o modo como veiculamos a palavra no espaço institucional, sobre a forma como respondemos por esta veiculação, por esta produção e transmissão de saber.

Roland Barthes ([1977] 2007), em sua aula inaugural no Collège de France, fala-nos do parentesco etimológico entre as palavras *saber*, *sabedoria* e *sabor*. “Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” – diz-nos ele (BARTHES [1977], 2007, p. 20-21). Pois bem, diante desta cena docente fico a me interrogar: como fazer do ensino o veículo de transmissão de um gosto, de um *saber/sabor*, como transmitir “o sal das palavras” (BARTHES [1977], 2007, p. 21)?

Parece-nos que este modo de transmissão referido por Roland Barthes ([1977] 2007) não deixa de ter interlocução com *um saber que passa pelo corpo*, pelo *éthos*, por certa postura em relação ao outro e a nós mesmos. Gosto, sal das palavras transmitido, comunicado no ensino que guarda certa proximidade com um trabalho de *formação de si* encontrado na prática dos filósofos greco-romanos – os quais em torno de uma *estética do existir* fundaram uma filosofia enraizada em um conjunto de exercícios que tinha por função pô-los constantemente à prova nas ações cotidianas mais ínfimas e elementares. Este conjunto de exercícios e práticas tão longamente analisados por Michel Foucault ([1981-1982] 2006a) em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*, também opera por intermédio da comunicação de um ensino, da transmissão exercida na relação mestre-discípulo. Transmissão esta que não suspende tampouco divorcia a *episteme* do corpo. Pelo contrário: aponta para injunção entre ética e estética como trabalho sobre si mesmo, forma bela de ser e conduzir-se no mundo<sup>15</sup>.

Que a fecundidade do sal das palavras seja o ponto tangencial que imprime movimento na relação pedagógica entre mestre e discípulo – este é um ponto que nos

---

<sup>15</sup> Este concerne em um dos temas que atravessa de forma caleidoscópica várias seções desta tese, contudo, com fins de abordá-lo em profundidade, dedicamos nesta uma seção inteira à discussão *transmissão-formação*. Ver: seção 6.2 “Transmitir o sal das palavras”, componente do capítulo 6 “Assinar Leituras”.

interessa discutir nesta tese, com fins de explorar as relações entre filosofia, literatura, infância e educação. Nossa hipótese é a de que pode haver neste tipo de transmissão/ensino algo capaz de produzir um deslocamento de uma lógica sistêmica, estrutural, que divorcia a *episteme* da vida – lógica esta que legitima um saber sobre o corpo, que o toma por objeto e instrumento de investigação/dominação –, para um trabalho profundo de formação de si, disposto a articular vida, pensamento e linguagem como efeitos de um “saber fecundo” – no dizer de Barthes ([1977], 2007, p. 20-21). Enfim, pensamos neste “transmitir o sal das palavras” como trabalho de formação, processo potente para realizar a inscrição do corpo no registro do *logos*, trazendo contribuições importantes para o campo da pedagogia e da educação.

Retomo meu testemunho de experiência na educação básica e devo dizer que tive ali certo tipo de prática, ou melhor, de *encontro mínimo* que dialoga com esta interface etimológica *saber/sabor*, referida por Roland Barthes ([1977] 2007). Tal acontecimento deixou seu rastro, inscrevendo uma diferença, justo num lugar onde tudo parecia estar cristalizado e estanque, em um lugar onde se esperava antecipadamente *o que fazer, como fazer e sob que condições atender às deliberações específicas do espaço* – justo num lugar onde tudo parecia assumir a forma da fixidez e a linguagem só era articulada conforme a ordem de um enunciado vigente, que procurava coadunar-se ao referente, encerrando o sentido, cristalizando as funções.

Este se trata de um testemunho de experiência sutil, de caráter impalpável e de difícil percepção, a ponto de muitos duvidarem de sua existência. Do que posso recolher, em retrospecto, de seus efeitos, penso que ele parece comungar com a magia – só mesmo quem já presenciou uma experiência dessa ordem pode narrar os seus efeitos – é como se uma fresta invadisse a sala de aula operando modificações nos presentes e, logo em seguida, desaparecesse sem dizer sua origem ou causa. Sente-se que a respiração se suspende e o silêncio se impõe – não por coerção ou autoritarismo – mas porque o convite à apreciação de uma história exige uma espécie de entrega a um apelo feito não por um discurso imperativo, assertivo, mas pelo universo ficcional, pela própria narrativa que requer de nós certo recalque do mundo exterior, deste mundo que é de alguma forma, limitado pelas próprias condições materiais de existência.

Sabe-se que este acontecimento, a saber, da inscrição de uma *linguagem outra*, no cenário escolar, está submetido ao jogo de presença e ausência – dura o tempo impreciso da narração de uma história. Vimos chamando aqui de *linguagem outra* a linguagem

literária em contraposição à linguagem fascista que tende a pôr em prática os dispositivos de poder (BARTHES [1977], 2007)<sup>16</sup>. Embora submetida à imprecisão de uma temporalidade não-cronológica, a presença da linguagem literária no cenário escolar tende a produzir uma visível modificação do semblante: é possível observar muitas vezes, o cenho franzido, resistente, se desfazer, o coração palpitar, tamanho o envolvimento de quem embarca no universo imaginário, ficcional.

Nestas circunstâncias, a prática da literatura, *gesto de ler, escrever, ouvir e contar histórias* costumava assumir a forma de um ritual: tratava-se de uma espécie de abertura-de-fenda que tinha o dom tanto de nos transportar à invenção, quanto de nos fazer acolher a dimensão inefável de um real *sem-certidão, sem-nome, sem-testamento*. O real ao qual nos referimos aqui, e que parece atestar sua presença no universo ficcional, não se confunde com a realidade partilhada, mas sim, registra a inscrição de um índice intraduzível da experiência, seja do lado de quem conta uma história (narrador, escritor), seja do lado de quem a testemunha (ouvinte, leitor). Este índice, esta porção *ignóbil* do vivido não está *fora*, nem *dentro* da linguagem, mas integrado à sua função estruturante. Não é algo que entra na linguagem literária de forma intencional, com o propósito de ser classificado ou cooptado por ela. Ele é justamente aquele grão, aquela parcela mínima que nos assalta e que nos causa inquietação, aquilo que, a um só tempo, escapa à definição e resiste à atribuição de *sentido* – na medida em que se encontra destituído de *valor*, sendo capaz de deslocar qualquer *vetorização* que a ordem do significado queira lhe atribuir (BARTHES [1972], 2004a).

A experiência da literatura aqui referida não é algo que aponta para o nível da semântica de uma didatização do texto literário, mas para aquilo que opera no nível das *significâncias* produzidas mediante a prática de *ler, escrever e ouvir histórias* – experiência a qual tem a potencialidade de se desdobrar em tons e matizes distintos no cotidiano de cada um.

Neste «*quadro vivo*» em seu circuito inacabado, onde atestamos a presença de uma *linguagem outra* entronizada em um cenário feito para embotar a diferença, há um modo muito peculiar de fazer circular a palavra, de abrir espaço e acolher o heterogêneo. Sem

---

<sup>16</sup> Voltaremos a este ponto mais adiante, dedicando a ele a seção 4.2 sob o título de “Entre duas margens”, integrante do capítulo 4 “Espaço Literário: Refúgio do Mundo”. Por ora, assinalamos apenas a ressalva que Barthes realiza quando nos explica o motivo que o leva a qualificar a língua de “fascista”, aponta-nos ele: “a língua, como desempenho de toda a linguagem não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES [1977], 2007, p. 14). A literatura, na visão de Barthes ([1977] 2007), romperia com esta lógica não porque deixa de dizer, mas porque diz “trapaceando”, deslocando as ideias fixas, os estereótipos.

dúvida, observamos nesta circulação/difusão não só o tema indissociável do endereçamento e da destinação, como também a necessidade de assinar as leituras, de responder pelos envios, mesmo que estes sejam produzidos a partir de uma queda ou de um tropeço do *mestre-ensinante* (DERRIDA, 2007). Se há o lugar do endereçamento e da destinação é porque, do outro lado, algo da ordem de uma posição da *escuta – prática muito singular que tem o dom de hospedar a alteridade* – dá sustentação para que este tipo de *texto* seja veiculado. Poderíamos dizer que a literatura é a arte que põe em movimento um fluxo intenso de correspondências: entre ler, escrever, ouvir e contar histórias algo (nos) acontece.

É esta experiência, testemunhada durante os anos de atuação na educação básica, que nos leva a retomar a interrogação que nos fizemos há pouco: a saber, aquela que trata sobre a transmissão do ensino, sobre o que se espera encontrar na escola, sobre a demanda e o apelo feito àquele que ocupa o lugar de *ensinante*. Pois bem, contra a impostura da linguagem que institui lugares e papéis na relação pedagógica, a prática da literatura vem nos ensinar algo sobre o qual Barthes já tratava em seus textos: de que “é preciso fazer surgir o saber [ali] onde não se espera” (BARTHES [1972], 2004a, p. 305).



## 4. ESPAÇO LITERÁRIO – REFÚGIO DO MUNDO

Acompanhar uma história. A delicadeza contida no gesto de *dar a ler*, simplesmente. O leitor é aquele que se equilibra no abismo inconciliável entre-duas-margens. O índice de encratismo operante em toda *política da língua*. Margem-devir e *atopia* dos signos. Escrita – eixo em torno do qual se organiza toda a experiência com o *texto literário*. Entre ciência e literatura, a ordem do enunciado e a posição de enunciação. O gesto de acompanhar a mão e a modéstia do escritor. Da disposição dos bens para um prazer que se orienta na esfera da *natureza estética*, do *belo*. Ler é pôr o corpo em movimento. *Seducere/ E-ducere* (Fernando Bárcena).

### 4.1. ESCUTAR A LEITURA

*...E fundou-se uma pequena comunidade de leitores.*

Uma história nos acompanhava, havia transcorrido quase um mês. Aquela era a quarta semana consecutiva de uma leitura que tinha a prática de ser realizada de forma coletiva.

Começamos com um grupo pequeno, destinados a ocupar um cômodo no final de um corredor mal-iluminado – última sala ainda desocupada que havia na escola. Colocamos um tapete no centro, dispomos almofadas coloridas no chão, algumas flores na guarda das janelas – gesto que dizia um pouco da nossa busca por transformar um espaço impessoal em algo, *quem sabe*, um pouco mais acolhedor.

No centro da peça, uma caixa com livros tinha o dom de ser nossa “biblioteca itinerante”.

Passamos a nos reunir sem outra finalidade a não ser a de praticar a literatura: *ler, escrever, contar e ouvir histórias*. Certo modo desprezioso de, duplamente, escapar do

ritmo turbulento que nos envolvia e inscrever uma clivagem na ordem institucional de um cenário pré-estruturado formalmente. O entretempo marcado pelo relógio cronológico tornava-se incapaz de medir a intensidade produzida naqueles encontros.

É importante dizer: não tínhamos critério de seleção estabelecido para que alguém pudesse vir aderir ao grupo. Nem todos que ali estavam 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 não passavam de um bando de “adoradores das formas, dos tons, das palavras” (NIETZSCHE [1882], 2012, p. 15). O único critério [se é que se pode dizer que se tratava de um critério para participar daquele seletivo grupo] tinha a ver com o desejo de dedicar um tempo, de dispor de um tempo, de quem sabe, *perder ou buscar um tempo* – tempo este que nos encaminhava ao prazer da entrega à experiência de *acompanhar uma história*.

Escolhíamos um livro qualquer, um livro retirado ao acaso de nossa biblioteca itinerante, seja pelo título, seja pelas imagens que continha. Às vezes, tratava-se de um livro indicado, de um livro sugerido, assim como acontece com os filmes a que um amigo assiste, comenta-nos brevemente uma parte da história e ficamos querendo saber como esta história inicia ou termina. É claro, nem sempre partíamos de um material escrito. Às vezes, tomávamos como exercício recolher algumas histórias que nos aconteciam, fragmentos do cotidiano, sensações experimentadas entre uma semana e outra e partilhávamo-nas oralmente, fazendo assim, *a palavra circular*. Também podia ocorrer de encenarmos alguns *textos-lidos* – principalmente quando o enredo nos prendia, fazendo crescer um desejo de sempre prolongá-lo um pouco mais. Enfim, não havia metodologia rígida a seguir, tampouco finalidade a alcançar. Seguíamos o fio enredado do novelo que a narrativa oral ou escrita nos oferecia.

Aquela era a história mais longa que havíamos percorrido até então: quatro semanas para concluir um livro! Embora, sabemos bem, alguns livros são do tipo que não se pode jamais concluir – uma vez que não nos conduzem facilmente a um ponto final capaz de abreviar ou pôr fim à sua narrativa. Trata-se de certo tipo de leitura interminável, que nos convida a retomar suas páginas com frequência, minuciosamente. Com paciência, folheamos sua significância, redescobrimos o interstício de suas linhas. Sabe-se que há certo tipo de leitura que jamais pode ser dada por encerrada, pois suas histórias continuam a existir em nós para além do texto escrito.

A cada encontro com o grupo, espantava-me mais a dedicação ao tempo, aquela

postura atenta, aquele fazer-se presente no tempo da narrativa, aquele *habitar o espaço literário* buscando acompanhar passo a passo, sem perder sequer um detalhe das cenas narradas em uma história.

Ouvimos o sinal marcando o fim do nosso quarto encontro naquela semana. Terminava de ler a última frase da última página da história. Lembro que não tivemos tempo suficiente para comentar nada, tampouco para combinarmos a próxima leitura. Em poucos minutos a sala esvaziava-se – cada qual retornaria agora às suas respectivas turmas. Em meio à desordem própria do *entrar-e-sair* que fraciona as atividades escolares, passei a organizar a caixa de livros bem como outros materiais ainda dispersos pela sala de leitura. Neste instante, Ana, uma menina de oito anos participante do grupo, organizava com lentidão seu material de trabalho. O gesto vagaroso com que reunia estojo, lápis e caderno, dava mostras de que não queria sair da sala: *precisava* dispor de um momento a sós comigo.

Só percebi sua presença silenciosa quando o barulho de fora cessou por completo.

Com a mochila nas costas, a menina veio ao meu encontro e interrompeu-me, perguntando onde poderia encontrar o livro que havíamos acabado de ler. Disse-me que seu avô procurou sem sucesso em algumas livrarias; disse-me ainda que desejava saber qual o valor aproximado do livro, se era muito caro, enfim. Com isso, justificava que na biblioteca da escola havia um único exemplar, de uma versão que não era a mesma que estávamos lendo 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”.

Silenciei por um instante. Lembrei de que havia adquirido aquele livro fazia alguns anos. Trouxera-o para o grupo de minha biblioteca domiciliar e deixara-o ali, como quem oferta um afeto sem esperar reciprocidade, como quem seleciona alguns ingredientes para elaborar uma degustação, ocupando-me em transmitir entre as leituras disponíveis mais a experiência *do sabor, do gosto, do ritmo e da melodia* que cada palavra, verso ou história continha em si, do que precisamente uma suposta “moral”, matéria didática ou conteúdo presente na narrativa exposta. O livro habitou por um tempo nossa biblioteca itinerante de forma silenciosa e tímida. Até que alguém, certo dia, retirou-o da caixa e surgiu o interesse quase que coletivo pela história.

Pensei comigo – “agora, já havíamos terminado de ler esta história”. E voltei a depositar meu olhar sobre Ana – que aguardava ansiosa por uma resposta.

Senti que estava à beira de cometer um gesto que, sob a avaliação institucional, mereceria a pena da desaprovação. Mas era tarde. Já não consegui conter-me e logo atendi ao apelo, percorrendo uma zona que me tornava duplamente próxima e cúmplice da menina: entreguei à Ana o livro.

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

Ela pegou o livro em mãos, apertou-o contra o peito e encheu os olhos de surpresa e alegria. Já não podia caber em si mesma. Saiu da sala desconcertada a conduzir seu corpo em um andar que se confundia entre correr, pular, sorrir. Era toda sua existência que vibrava.

Tive a certeza de que a menina jamais esperava receber de alguém que ocupava a minha função, não o livro, mas o tempo: *indeterminado, infinito*.

“Por que para ela e não para os outros?” É o que certamente me perguntariam se soubessem que “privilegiei” uma aluna. Não posso negligenciar que essa interrogação me acompanhou por alguns dias quase que como uma culpa por ter entregado o livro a alguém que desejou querer lê-lo. Não sabia responder, naquela ocasião, a espontaneidade contida no gesto de *dar a ler* – simplesmente.

Passados alguns dias, encontrei Ana no pátio da escola, já quase no final do turno de aula. Quando me viu, logo veio ao meu encontro, abriu a mochila e me 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 desejassem.

Percebi o cuidado e a delicadeza da menina para com o *objeto-livro*; mas, para além disso, não pude 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 lhe acompanhar durante as horas mais imprecisas de seu dia – antes de dormir, nos intervalos entre as aulas, na intimidade de seu quarto. Aquela narrativa significava para ela 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.

A imprensa nos dá a falsa ideia de que o livro é um objeto de valor comercial – de que, portanto, todas as edições são indiferenciadas e que leitores de *Dom Quixote* ou *Alice no país das maravilhas* leem o mesmo exemplar distribuído. Mas 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, a história 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”.

#### 4.2. ENTRE-DUAS-MARGENS

Durante os anos de atuação em escolas da rede pública estadual e municipal de Porto Alegre, fui testemunha do modo como a linguagem literária se imiscui, se infiltra, abrindo inesperadamente fendas e sulcos, dissolvendo as redes de poder instituídas por práticas convencionadas, feitas para prender, dominar, controlar tudo o que se refere à *episteme* e ao corpo. No que se refere às relações de ensino e aprendizagem bem como aos processos de formação promovidos neste cenário, não se pode negligenciar que há efeitos de deslocamento operados por intermédio da inscrição e da presença do caráter estético, sensível da literatura. Nossa hipótese é a de que há aí a presença de um registro distinto de linguagem que “cava, bate, explode, detona” (BARTHES [1973], 2010, p. 52) as redes de poder instituídas, inaugurando outras formas de transmissão e produção de saber. 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*, simplesmente.

Do que podemos recolher de nossa experiência docente, atestamos a presença de duas margens – dois fluxos-de-linguagem distintos. Em uma delas, presenciemos relações de ensino e aprendizagem instituídas por um discurso pedagógico que define e separa previamente os lugares de *saber* e *não-saber*. Há aí, sem dúvida, a manifestação de certo resquício escolástico: teatro que encena uma relação com o Texto, atualizando no ensino a primazia da 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. O Texto assume aqui o lugar de objeto-conteúdo a ser transmitido/veiculado – opera como ponto-móbil

determinante dos lugares e 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. Enquanto que, no traçado imprevisto da outra margem componente deste mesmo sistema, atestamos a presença de uma fenda indeterminada, cintilante, móvel, vazia que se imiscui nos interstícios do poder. É este entreabrir erótico iminente, encenado através do gesto literário como matéria de uma arte que tem o poder de deslocar todo um aparato de procedimentos, formas de transmissão de saber estratificadas. Palavra-corpo que irrompe de maneira inesperada, imprevisível, que em seu constante devir infirma e abala todo um *status quo* instituído, inaugurando outras relações de produção de saber, bem como outras práticas de formação. O literário inscreve-se no avesso de um paradigma estrutural, sistêmico fixo no palco onde se encenam as práticas escolares – trata de introduzir certa margem excêntrica, instável que emerge das rupturas ou colisões com o texto-roteiro/ ordem estabelecida. O leitor-escriptor-narrador, enfim, todo aquele que se entrega ao gesto literário como matéria de uma arte suporta as contradições da forma e inscreve-se no abismo inconciliável entre-duas-margens (BARTHES [1973], 2010).

Sabe-se que a distância epistemológica, crítica que separa sujeito cognoscente do objeto cognoscível atualiza-se com insistência na cena pedagógica contemporânea. Tal distância, como diz 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 não o dispõem. Sobre este aspecto, não se pode negligenciar que 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”. Cabe aqui uma observação curiosa: a acepção da palavra “apreender” conduz a uma inscrição lexical que a enlaça, por um lado, aos verbos “compreender”, “captar”, “assimilar” indicando-nos a função de transmissão de tudo aquilo que adquire da cultura o estatuto de um “saber”; e, por outro, “apreender” também está ligado aos verbos que denotam os sentidos de: “prender”, “agarrar”, “segurar”, “dispor” (HOUAISS, 2007). Estas últimas designações parecem expor o quanto as práticas de ensino e aprendizagem caracterizam-se pela constante atualização das relações de poder, em suma: reiteram no sistema uma lógica do domínio, da posse, instituindo na cena de transmissão de saber ritualizada cotidianamente um circuito que se assemelha à

economia dos bens.

Ocorre que seria uma ingenuidade se afirmássemos 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] 2008b; BARTHES, [1977] 2007). Roland Barthes ([1977] 2007) qualifica o poder como uma “legião” de demônios que aparece e reaparece em toda parte. E 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). Assim, arriscamos dizer que 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, no campo pedagógico aqui em questão, lugares de *saber* e *não-saber* como quem produz e consome estereótipos.

Por essa razão, reiteramos que Barthes ([1977] 2007) qualifica a língua como “fascista” – porque mais do que impedir de dizer, ela é instrumento que “obriga a dizer” (BARTHES [1977], 2007, p. 14). É também por essa razão que não há como pensar e agir fora da linguagem e da cultura, uma vez que todo o pensamento e ação estão submetidos a uma estrutura de classificação significante; da mesma forma, não há como combater o poder fora da própria função estruturante que regula a língua. Há aí certo índice de “enclausamento” – para usar um termo de Barthes – operante em toda a *política da língua* e presente nas práticas culturais mais ínfimas que nos constituem. Índice este que se produz e se espalha pela via da repetição.

Dessa forma, devemos assinalar que, se duas margens componentes do cenário escolar foram aqui traçadas, expostas (uma estrutural, conforme, regente; a outra, fenda cintilante, entre-aberta, cortante – esta última, matéria erótica produtora de deslocamento e perda, promotora da toda a deflação e instabilidade que alterna e modifica os lugares e funções instituídos e determinados pela primeira margem) não foi

para sugerir uma relação dialética figurante de uma suposta polarização existente entre ambas. Não se trata de ensinar aqui uma síntese excludente entre as partes. A nosso ver, há certa cumplicidade entre as margens que compõem o cenário escolar e as práticas aqui expostas. Uma margem “corre”, “escoa” de maneira interdependente à outra, 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).

A presença das práticas de leitura e escrita literária inaugura e produz certo tipo de transmissão de saber que emerge do efeito de um corte, de uma ruptura promovida desde o interior de todo um aparato discursivo pedagógico espesso, estratificado, previamente estruturado no cenário escolar. *Atopia* dos signos, deslocamento, deflação inscrita desde os interstícios de um discurso instaurado com o propósito e a pretensão de veicular e legitimar o poder na instituição escolar. Esta *margem-devir*, cintilante, recolhe da prática literária a matéria de uma arte que nos convida à perdição da leitura e da escrita, conduzindo-nos em direção às entrelinhas do desconhecido. A relação com o texto aqui deixa de realizar-se desde o lugar de domínio ou apreensão 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). É, portanto, desde este lugar ficcional onde o indivíduo é despojado de seu poder e de seu domínio de apreensão que o eu mostra-se em estado de dissolução. Ali é inaugurada esta espécie de “trapaça salutar”, “logro magnífico” produzido no interior de uma linguagem encrática, estrutural. Logro este que não é outra coisa senão aquilo que nos conduz a “jogar com os signos” ao infinito (BARTHES [1977], 2007, p. 16).

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: a prática de escrever” (BARTHES [1977], 2007, p. 16). Cabe-nos observar que a definição de Barthes ([1977] 2007) confere 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 que *deve* ser transmitido pelo mestre/ensinante e apreendido-repetido como conteúdo *nonsense* 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.



É claro, este “jogar com os signos” produz como efeito, nas cenas escolares aqui testemunhadas, deslocamentos nas relações de ensino e aprendizagem – diz tanto de uma disposição para a escuta, para a leitura, para acolher a singularidade do acontecimento produzido no tempo presente; quanto de uma 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. Este efeito de deslocamento exposto e sustentado na relação de uma menina-leitora que se inscreve desde a condição imprecisa, sutil, instável de “sujeito desejante” que busca um livro, faz cintilar e aparecer a ordem do saber ali onde não se espera. Tal deslocamento produtor do inesperado reside no próprio método de trabalho com que a linguagem literária opera. Insistimos que há aqui certa filigrana, espécie de abertura-de-fenda escavada nos interstícios de uma linguagem encrática, que tem o dom de nos transportar a um espaço-tempo imprevisto, alterando, por sua vez, funções e posições previamente definidas em um determinado sistema. Ler, escrever, contar, acompanhar uma história é prática 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 da 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 desde onde recolhemos nossa experiência a presença de uma discursividade técnico-científica aqui contestada. Neste sentido, cabe interrogar: sob que condições a delicadeza contida no gesto literário tem o poder de abalar toda uma ordem do instituída?

Em primeiro lugar, do que podemos recolher das leituras de Barthes ([1967] 2004a; [1977] 2007) percorridas até aqui, parece que 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) parece se dirigir a *certo discurso da ciência* que utiliza a linguagem como instrumento, melhor dizendo, como *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) – esta frase pronunciada em 1977, em sua *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*. Parece haver aqui uma diferenciação importante não só no que se refere ao modo como cada um destes registros toma a linguagem, como também no que diz respeito 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). Por essa razão, não é demasiado lembrar o que já apontamos na seção anterior: as marcas discursivas instituídas em segmentos sociais como o hospital, o asilo, a escola não costumam se implicar com o objeto ao qual submetem hierarquicamente a primazia de seu saber científico. O outro (infante, louco, doente, deficiente) assume apenas ironicamente o lugar daquele que legitima o conteúdo central de seu experimento. Por razão análoga, o personagem-médico Simão Bacamarte, do conto *O Alienista* de Machado de Assis ([1882] 2013), demora tanto para aperceber-se da proximidade que o mantinha preso, envolvido com o seu objeto de estudo. Diferente da ordem do enunciado, de um sujeito que “não se expõe à vista” (BARTHES [1977], 2007, p. 36), a literatura trabalha com a posição de enunciação, dando a ver, quem sabe, o lugar [faltante] do enunciador. Parece haver algo premente entre estes dois registros que faz com que um *inscreva, introduza* e o outro *retire, subtraia* a dimensão do corpo da cena da linguagem.

Em *O Rumor da Língua*, Barthes ([1967] 2004a) nos diz que 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: a prática de escrever” (BARTHES [1977], 2007, p. 16). Em seu texto “Da Ciência à Literatura”, Barthes ([1967] 2004a) insiste que “toda a literatura está contida no ato de escrever” (BARTHES [1967], 2004a, p. 5). Há aqui uma diferença substancial entre formas de transmissão distintas, entre um registro de linguagem que “conduz” e o outro que se realiza através do gesto de “acompanhar a mão” que escreve.

Parece que a prática da literatura é aquela que não só expõe e inscreve o corpo em

cena, como também promove o encontro entre leitor e escritor, tendo como espaço primordial, o *texto*. Ler e escrever reside 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 pudemos recolher de nossa experiência de atuação na educação básica, 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 enseja logo nas primeiras páginas de *O Rumor da Língua* não é outra coisa senão uma via 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.

Devemos observar que há aqui também não só uma diferença entre registros distintos – ciência e literatura – entre um discurso que se propõe a “conduzir” e o outro que se dispõe a “acompanhar”; o que parece haver é uma mudança de posição que implica em um deslocamento ético [e estético]: aquele que acompanha não veicula uma *metalinguagem* que sustenta a promessa de um absoluto, ele compartilha da condição expatriada, de desamparo que a travessia da experiência nos torna cúmplices.

Parece que não se trata, em hipótese alguma, de que a linguagem literária não engendra formas de transmissão. Ocorre que, ao invés de uma distância crítica, que separa, epistemologicamente, o sujeito do conhecimento de seu objeto cognoscível, atestamos a presença de uma *distância poética* que vem alterar substancialmente as relações entre ensinante e aprendiz. Já não se trata mais de tomar a linguagem como instrumento neutro, onde o cientista a utiliza tal como um dispositivo que descreve os fenômenos de sua observação e constrói um mundo pré-dado desde um lugar seguro, sem

implicar-se com os efeitos de formação de seu objeto. Não se trata mais de uma relação de ensino e aprendizagem que tem por finalidade transmitir regras gerais ou leis universais, classificando, avaliando o outro a partir de categorias estelares específicas. Em contraposição à *metalinguagem* utilizada pela ciência, Barthes ([1967] 2004a) interpõe o gesto de “acompanhar a mão” e a “modéstia” do escritor. Este gesto para nós, não é outro senão aquele que inscreve uma *distância poética* na relação pedagógica.

Chamamos de *distância poética*, junto com Fernando Bárcena (2012) o espaço literário que se abre no gesto de ensinar e de aprender, que não se caracteriza nem por demarcar um excesso de presença, tampouco por instituir uma distância, que corre o risco de deslizar para indiferença. Uma *distância poética* supõe uma zona intermediária, de contato, onde para pôr em movimento algo da ordem do *saber*, é preciso também reconhecer onde atua o nosso *não-saber*. Pensar a literatura como gesto de transmissão, pensar precisamente este “acompanhar a mão” incide em, de algum modo, tomar a relação pedagógica como algo que é efeito de uma *produção de presença* – pôr-se junto, fazer-se presente na atualidade do tempo presente, abrir espaço, saber ouvir a singularidade dos acontecimentos que nos cercam.

El caso es, sin embargo que, para aprender de verdad algo hay que hacer presente en el aprender: en su marcha y en su dificultad. Hay que *exponerse*. Viajar a pie, no desde las alturas. Concentrar todos los sentidos en el camino que se recorre. Hay que estar presente en las cosas, en todo lo que nos pasa, para, finalmente, entender en lo profundo, que siempre se da en cierta superficie. [...] El pesimista dice que todo está ya dado, como algo inevitable. Que hay una especie de destino. El sujeto trágico acepta que las cosas no dependen de él, que hay algo contingente en el mundo. Pero le queda una alternativa: la ficción de su propio arte, de la invención, de la *literatura*. Tenemos que aprender (e inventarnos a nosotros mismos) para saber a qué aternos. Tenemos que aprender a situarnos, no frente a la realidad, sino *en ella* (BÁRCENA, 2012, p. 49).

Parece-nos que qualquer relação deste “viajar a pé, não desde as alturas” (BÁRCENA, 2012, p. 49) com o texto de Walter Benjamin (2009), em *Rua de Mão Única*, não é mera coincidência. Nossa proposição de tese inscreve-se no sentido de pensar aqui uma espécie de mudança de direção, de remanejamento no que diz respeito aos lugares de *saber* e *não-saber* fixos no cenário escolar. Mudança esta que tem a ver com um reposicionamento ético e estético diante do que nos acontece. Para nós, a força da narrativa, sua potência para tramar *texto*, *tecido* e *textura* em um processo que vai da dissolução à ficcionalização do sujeito é justamente a urdidura que enlaça palavra e experiência, comprometendo-nos com o tempo presente, reposicionando-nos desde outro

lugar enunciativo para contar a própria história.

#### 4.3. LEITURA E INTIMIDADE

*Era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o (LISPECTOR, 1998, p. 10).*

Ler com delicadeza. Folhear significâncias. Permitir que os pés adivinhem o chão onde a leitura transcorre. Percorrer passo-a-passo as palavras. *Escutar* o texto. Pôr-se atento às entrelinhas, às frases ditas e inter-ditas, aos buracos formados no claro-escuro que o relevo de uma página nos convida a andarilhar. Aventurar-se. Expor-se à força que emana da conjunção dissonante entre os liames da vida e da ficção – que só a narrativa sabe fazer cintilar. Deixar-se prender, *consentidamente*, à teia literária que nos envolve. Ruminar a leitura – para utilizar aqui um termo nietzscheano.

A relação com a literatura que estamos procurando bordejar nesta tese 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<sup>17</sup>. A leitura aqui não se caracteriza pela realização de

---

<sup>17</sup> Roland Barthes ([1970] 2009) em “O Terceiro Sentido” (capítulo da obra *O óbvio e o obtuso*), apresenta-nos uma chave importante concernente à posição de leitura que ocupamos em relação a um texto, uma imagem, a composição de um cenário ou uma cena da vida. Trata-se de posições de enunciação distintas ocupadas pelo espectador-leitor para apreender o *conteúdo* e a *forma* integrante de certo material que se dá a ver, a ler, a analisar, a escutar. Estes três níveis são: o *informativo*, o *simbólico* e o *obtusos*. O nível *informativo* possui a função de comunicar e descrever os elementos que compõem o conteúdo de um dado texto-imagem, encerrando-o como representação. O nível *simbólico* trata das relações que se tramam *entre* os elementos do material analisado e tende a operar nas vias de fazer associações, deduções, produzindo deslocamentos de sentido, a partir de uma postura onde o leitor/espectador investe-se de uma posição de domínio ocupada por certa ordem vigente na cadeia discursiva. É preciso observar que tanto o nível *informativo* quanto o *simbólico* operam no registro do intencional; e, por conseguinte, é do campo da *intelecção*, da *compreensão*, do *entendimento* que se realiza esse tipo de leitura. Não é sem motivo que Barthes ([1970] 2009) retoma a acepção etimológica do termo *óbvius*, qualificando os dois níveis como tal. *Óbvius*, diz-nos ele, “é aquilo que se apresenta muito naturalmente ao espírito” (BARTHES [1970], 2009, p. 49). Refere-se ao que está evidente, ao que é manifesto. *Óbvius* é o efeito do encontro produzido entre *destinatário* e *remetente* em um processo de comunicação, sem considerar que a mensagem a ser transmitida possa sofrer extravios, perder-se ou desviar-se de seu trajeto. *Óbvius* é aquilo que se sustenta por uma relação de correspondência com a ordem do referente e, portanto, visa encerrar o sujeito da leitura em um léxico fechado de destinação. Contudo, Barthes nos aponta que há um *terceiro nível* de leitura que não pode ser alcançado ou obtido se o espectador-leitor permanecer fixo – e, poderíamos acrescentar, *seguro* – nos modos de apreensão *informativo* e *simbólico*. O *terceiro sentido* não é algo do campo da *intelecção*, da *troca*, do

um gesto, de uma postura ou mesmo de um aprendizado passível de generalização. Para Nietzsche ([1908] 2008), ler tem a ver com experiência. O gesto de abrir um livro 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 que nos permitiu introduzir esta seção, desejava um livro mesmo já sendo conhecedora da história que este livro continha. Ficamos a nos perguntar: 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 às sós com sua professora? E, finalmente, perguntamos 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 de sua existência. Hora frágil e intermitente onde experimenta seu corpo vibrar pela paixão recém-descoberta à narrativa. Com Clarice, presenciamos, mais uma vez, a linguagem percorrer e entrecruzar as temporalidades do passado e do presente, 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.

---

comércio ou da associação entre significados distintos enunciados em uma imagem-texto. Barthes ([1970] 2009) o relaciona ao gesto de *escuta* – trata-se, portanto de ouvir os materiais – o texto, a imagem, a cena – que nos interpelam no mundo e se insinuam diante de nós. O terceiro nível de leitura opera sobre a *forma* e sobre a *orquestração* do que se dá a ver, a ler, a ouvir. Não se confunde com a via (quase) imediata da esfera do significado, uma vez que o gesto de *escuta* dirige sua atenção a uma espécie de arranjo que dá “o tom”, por assim dizer, de um movimento sonoro, que se coloca como eixo em torno do qual toda uma composição se organiza. Barthes ([1970] 2009) nos fala de uma posição em relação ao objeto que vem como que acolher com humildade e modéstia o dizível e o indizível produzidos por sua *poética*. O *terceiro sentido* nos sugere um fluxo de comunicação que protagoniza certa *correspondência obtusa* entre leitor-espectador e texto/imagem. Aqui não há referente para a significação; o ponto de encontro entre remetente e destinatário é um significante vazio, aberto, inclassificável, ausente de representação, que conduz a uma *forma* de leitura, a qual rompe com a lógica do *dado* e do *determinado*. Por fim, deve-se fazer a ressalva de que estes três níveis de leitura não mantêm uns com os outros uma relação de sobreposição, de exclusão ou de hierarquia. Em momento algum Barthes nos enseja que a escolha por ocupar um lugar viria incidir necessariamente no apagamento ou na obliteração das outras duas posições. Não se trata disso. Trata-se da realização de “uma abertura do pensamento” nas vias de produzir deslocamentos entre posições de enunciação distintas *sobre* e *acerca* do mundo.

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 a sua preparação. Em uma espécie de perda subjetiva de si mesma, o eu da escritora descobre-se 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-se 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 Italo 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. Sobre este aspecto, de forma análoga à acepção do vocábulo “apreender” já exposto nesta seção, 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 de nossos 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 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 trata-se de uma promessa que anima e alimenta mais do que uma espera: um desejo de leitura de algo que está sob a posse do outro. O que é intrigante reside nisso – 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 menina 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 a 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.

É evidente que Clarice (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 se 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, 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*. Parece que 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).

O que nos insinua este abrir e fechar, este fingir e surpreender-se, este prazer postergado, lançado para o além; esta leitura, desde sempre, demorada, inacabada, deliciosa, que conduz à perda de si-mesmo em lugares clandestinos até então inabitados? O que nos insinua 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.

Abrir um livro. Ler. Encontrar refúgio. Silenciar o barulho do mundo. Expor-se ao perigo da leitura. Experimentar um caleidoscópio de outros “eus” que povoam nossa existência. Deixar entrever a fenda que nos é constituinte. Permitir-se ser *espectador* de si mesmo. Encontrar-se com uma dor. Nossa dor. Espectá-la obliquamente. Suspender julgamentos. Conhecer-se. Desconhecer-se. Abismar-se consigo mesmo. Perder-se em meio às entrelinhas. Aprender que, às vezes, somos levados a recomençar a leitura nem sempre desde onde esta foi interrompida. Passear pelo livro, *vagarosamente*. Retroceder e avançar. Saltitar páginas. Uma erótica da leitura nos ensina que é preciso transpor abismos. Nesta alternância de ritmos e cadências, também há alegria e prazer – descoberta de um “eu” que expõe seu lugar faltante e se arrisca, de um ponto vazio e móvel, a inaugurar recomeços.

#### 4.4. O PRAZER DO TEXTO

*O prazer do texto é este momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu* (BARTHES, [1973], 2010, p. 24).

Roland Barthes ([1973], 2010) endereça-nos uma provocação logo no início de *O Prazer do Texto*, pergunta-nos ele: que homem seria capaz de suportar sem vergonha alguma todo o tipo de contradição lógica? Que homem poderia com prazer-se diante da confusão babélica entre as linguagens? Que homem estaria então disposto a experimentar todas as acusações e resistir impassível às infidelidades? Sem dúvida, este homem seria considerado, por excelência, um *abjeto social*, protótipo de um contra-herói – alguém digno de todo o desprezo e desonra pública. Existência facilmente condenada à condição de desviante, convertida rapidamente à posição de estrangeiro em um território – justo por não alinhar-se às normas, por não corresponder à ordem do esperado e do instituído socialmente, por não pactuar formalmente com os códigos de referência estabelecidos em uma dada cultura. Pois bem, “este contra-herói existe” – diz-nos Barthes ([1973], 2010, p. 8), e, complementa: “ele só pode ser o leitor de texto no momento em que se entrega a seu prazer” (idem).

Este prazer, experimentado pelo leitor no momento de entrega à leitura, suporta tudo sem exigir nada em troca. Trata-se de uma espécie de relação cuja única negação se insinua no momento em que a cabeça ergue os olhos da página e desvia o olhar por um instante para, logo em seguida, tornar a mergulhar a existência em palavras. Esta leitura demorada e esquecida de si, que assistimos à pouco no conto “Felicidade Clandestina” – onde o eu da narradora entrega-se ao prazer íntimo experimentado em sua relação com o texto – não está distante do gesto cuidadoso e delicado demonstrado na cena escolar em que testemunhamos a menina-Ana insistir em sua busca inquieta por um livro de que *já conhecia a história*. Ambas as posições protagonizadas, seja na cena escolar, seja na cena literária que narramos, vêm expor um modo muito diferente de relacionar-se com o saber, de orientar-se no texto literário daquele que nos fora ensinado convencionalmente por meio de práticas de leitura e escrita decodificadoras, funcionais, didatizadas.

Esta postura de um leitor “que se entrega a seu prazer” (BARTHES [1973], 2010, p. 8) – exige uma espécie de disposição *poética* para a leitura que só é capaz de realizar-se se há equilíbrio, ousadia, perda e suspensão em meio aos interstícios da linguagem.

Trata-se de certo tipo de disposição e de abertura para o texto literário que já não pode coincidir com um tipo de leitura reduzida ao registro da *intelecção*, da *compreensão* ou do *entendimento* do 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. Uma prática literária que se orienta na esfera da *natureza estética, do belo* inaugura certo tipo de ocupação com a palavra, que se traduz em gesto solitário e 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).

De fato, ler erguendo a cabeça, com atenção flutuante; ler postergando *ad infinitum* o fim do livro – sem ceder ao apelo insistente prometido pelo espasmo do significado – exige uma relação com a palavra que não se divorcia de uma dedicação ao tempo *perdido/encontrado* nas entrelinhas da leitura: aparar o texto com minúcia, não devorar, não engolir, mas sim – *ruminar*. Ler em porções, redescobrimo-nos no tom e na textura da voz de quem escreve. Nietzsche ([1908] 2008) fala-nos de uma leitura-experiência que passa, substancialmente, pelo corpo do leitor e, para realizar-se exige uma seleção intensa [e não extensa ou quantificável], em que a existência possa confiar suas dores e alegrias, buscando abrigo no acolhimento oferecido entre páginas de um livro: “tomo refúgio quase sempre nos mesmos livros, um número pequeno na verdade, os que provaram ser feitos para mim” (NIETZSCHE [1908], 2008, p. 38). Esta leitura-experiência que encontra na relação com o texto *o corpo certo* a quem confiar-se inaugura, portanto, uma relação que só pode existir na medida em que o desejo cava um espaço – a *distância poética* necessária – para dar início a um jogo erótico infinito, encenando assim certa prática que lança o leitor à surpresa das significâncias coletadas em sua entrega ao prazer do texto.

Contudo, não sejamos ingênuos: tal dimensão erótica não pode adquirir o *status* de uma proposição científica generalizável, integrada a um suposto sistema positivista. Sabemos que não é qualquer leitor que se entrega ao prazer do texto. Tampouco não é qualquer texto posto em circulação na cultura que cumpre a função de despertar nosso desejo, a ponto de nos conduzir ao prazer de entrega à leitura. Este leitor, contra-herói – que suporta as contradições lógicas de uma Torre de Babel às avessas, ao invés de punir-se ou rebelar-se contra a variação de dialetos que impedem a comunicação entre os falantes – passa a ser aquele que alude a certo tipo de relação com o espaço literário,

tomando-o como palco privilegiado para protagonizar a cena erótica da leitura, refugiando-se na cumplicidade entre-margens-distintas da linguagem.

Pois bem, esse leitor só é capaz de suportar tudo sem exigir nada em troca, só é capaz de sustentar-se no abismo inconciliável entre-margens-distintas, porque procede tal como o amante que deseja o corpo [velado] do amado. Retomemos que se a linguagem é



esse estranho ser condenado a representar o ausente, nada mais fascinante do que *ir atrás, buscar* o rosto que se esconde por detrás do pano. Afinal, não é assim que *Eros*, na mitologia grega, seduz e encanta *Psyqué* – justo por que o amado lhe *interdita* a possibilidade de ver seu rosto (KURY, 1990)? Não é também esta máscara, tecido, pano que, a um só tempo, *expõe e esconde* o rosto do outro que

será o tema perturbador e intrigante da obra *Os Amantes*, de René Magritte ([1928])<sup>18</sup>?

Neste jogo erótico, o desconhecido, o misterioso guia o não-saber. É justamente o estado de tmesse literária – queremos dizer, a posição de perda, de deflação, de corte da apreensão imediata do significado que lança o leitor às entrelinhas do texto e o mantém preso, enlaçado à condição desejante, de busca pela leitura. Roland Barthes ([1973] 2010) nos insinua que o leitor será seduzido por nada mais que um corte na linguagem – atopia misteriosa e mágica onde o vestuário se entreabre. E, estará tanto mais entregue ao jogo erótico que lhe convoca a relação com o texto quanto mais puder equilibrar-se no vazio imprevisível entre-duas-margens; quanto mais se permitir experimentar a perda subjetiva de si mesmo em locais clandestinos da existência, quanto mais puder se [re] descobrir outro no folheamento das significâncias produzidas por sua relação com a leitura.

Pois bem, cabe atualizar aqui a questão que nos fizemos na seção anterior desta tese: tomando o literário como arte de formação, perguntamo-nos sobre como seria possível fazer do ensino o veículo de transmissão de um gosto, de um *saber/sabor*, como transmitir “o sal das palavras”, tal como nos enseja Roland Barthes ([1977], 2007) em sua *Aula*. Interrogamo-nos ainda se, desta entrega a um trabalho com a linguagem poderia nascer uma *episteme* ou um conjunto de saberes e práticas a ser considerado relevante ao campo da educação.

Insistimos: não se trata de defender aqui um referente cognitivo ou um princípio classificatório, com fins de escalonar regras ou níveis aplicáveis para identificar uma

<sup>18</sup> Vide imagem ao lado.

suposta captação poética do mundo. De forma alguma.

Da cena escolar e literária trabalhadas neste capítulo pudemos recolher três ensinamentos: o literário inventa e inaugura outras formas de remanejar 1. o *tempo*, 2. o *espaço* e 3. o *saber*. Entregue ao prazer da leitura, a existência ocupa-se filosoficamente com o seu desconhecer e produz a si mesma como matéria de criação. Tempo não-cronológico, espaço imaginário, saber-instável que se mobiliza justo na experiência de delírio e mistério que o faz embarcar em uma busca delirante para conhecer lugares clandestinos, zonas-proibidas de si mesmo.

A sedução encenada por uma erótica da literatura é aquela que conduz o corpo à parte, à página, ao texto, à leitura. Ler é o que nos permite trafegar por mundos distintos. Viajar de uma palavra à 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. Na intimidade da leitura, o livro comporta-se como o amado que sussurra ao pé do ouvido o segredo que sustenta o vazio entre as palavras. Sem dúvida, a entrega ao gesto literário põe 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).

Ler é pôr o corpo em movimento. É orientar-se em outro espaço. É perder-se em outro tempo. É permitir desconhecer-se, habitar outro registro de saber. Para Fernando Bárcena (2004), basta inscrever uma letra para transformar a educação – *e-ducere* – em sedução – *se-ducere*. Talvez a entrega à literatura como arte de formação possa promover a transmissão de um saber que se gesta no corpo, saber capaz de carregar a marca dos diferentes tempos e espaços que constituem a existência.

## 5. FICÇÕES DO INTERLÚDIO

A leitura e a escrita de correspondências. Reencontrar o grão da voz. A arte da conversação. *O interlúdio*: uma interrupção na ordem do contínuo. A *episteme* Clássica e o divórcio entre as palavras e as coisas. Walter Benjamin e o liame traçado entre *existência* e *sentido*. As figuras do louco, do poeta e da criança – habitantes do interlúdio. O *corpo epistêmico* e o *corpo marginal, existido*. A irrupção do outro como *acontecimento imprevisível*. Um ser em estado de transição. A amizade em Epicuro. As correspondências em Sêneca. Amizade e poesia – matéria de salvação.

### 5.1. UMA VOZ INAUDÍVEL

*Com palavras se podem multiplicar os silêncios*  
(BARROS, 2010, p. 476).

Dois quarteirões ampliavam distâncias entre sua casa e a escola. A meio caminho ficava o prédio onde morava a avó. Ponto-referência de um mapa particular.

O ruído produzido pela passagem intensa de veículos na rodovia compunha um cenário que, de tão habitual, tornava o ar quente do asfalto, passagem conhecida. Com persistência, Léo aprendera a transpor as dificuldades de locomoção que a vida involuntariamente lhe impôs: andava sozinho, como um malabarista desajeitado entre as calçadas feitas de um concreto jamais pensado para seu andarilhar. Sem dúvida, era preciso ser hábil, pois interrupções e barreiras estavam por toda parte: degraus, pedriscos, desníveis estavam sempre de prontidão, para que seu corpo despencasse o peso diante do mínimo desequilíbrio, provocado na iminência de um provável tropeço.

Pelo que consta, desenvolvera muito cedo o dom da afabilidade. Sempre costumava carregar algum dinheiro no bolso das calças, e era sua disposição cordata que lhe permitia ter com os comerciantes da redondeza uma relação capaz de sustentar a

confiança necessária para realizar pequenas compras, sem correr o risco de ser por eles enganado. Por onde cruzava muitos o cumprimentavam com familiaridade: os vizinhos, o dono da banca de revistas, os funcionários da padaria, o merceeiro – personagens do bairro, em sua maioria.

Dentre tantas virtudes, atravessar calçadas e identificar os sinais de trânsito estava entre aquelas que davam à mãe o conforto e a segurança de um coração apaziguado – quando seu menino-homem-criança precisava se aventurar sozinho pelas calçadas do bairro.

Léo tinha 28 anos e jamais havia frequentado a escola. Algo faltava em seu corpo, em seu rosto, em sua língua. E sua história era toda feita de negações, de interdições, de impedimentos e dificuldades.

Eu atuava como professora em uma escola da rede pública estadual, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos quando o conheci. Léo interrompeu a aula, acompanhado da supervisora escolar, que me apresentou o “aluno novo”. Recebi-o com um sorriso e, sem explicar muito bem, senti a reciprocidade da simpatia em seu rosto. A supervisora aguardou o átimo de tempo em que o rapaz afastou-se um pouco e dirigiu-se a escolher um lugar entre os colegas, para me chamar à porta, *em separado*, com a pretensão de me comunicar a biografia do aluno recém-chegado. Justificou-me sem que eu lhe interrogasse nada que: “a escola havia aceitado a matrícula em função da nova legislação, mas que não sabiam se o rapaz iria se adaptar, pois ele apresentava várias dificuldades para se locomover, gesticular braços, mãos, articular palavras, etc, etc”. E continuou, em surda verbalização, produzindo estereótipos, destinando previamente a Léo o lugar de um *excluído por incluir* no sistema, apenas porque “a mãe insistiu na matrícula e a escola acabou cedendo para evitar outras complicações”.

Dito isto, deu de costas e saiu – como era seu modo usual de proceder.

Naquele dia, depois da brevidade do instante, dei seguimento à aula, e Léo recolheu-se quieto e imóvel entre os demais colegas. Não quis interrogá-lo, interpelá-lo, saber nada a respeito de que caminhos percorridos o fizeram buscar a escola naquela altura da vida. Julguei que já havia ganhado muito naquela noite, com uma sutil troca de sorrisos inicial, e não quis perturbar seu modo reservado de existência.

Em pouco tempo de convívio, Léo revelou-se surpreendente. Chegava cedo à escola e parecia gostar de *estar-ali*. A aparência de um jovem simpático que aguardava o início do turno de aula próximo ao corrimão de escadas, com uma mochila pendente nas

costas, os cabelos compridos e molhados de um banho recém-tomado e um *piercing* enfeitando uma das orelhas à mostra, passou a fazer parte do ritual preparatório para dar início ao turno de trabalhos. Foi assim que seu corpo, aos poucos, ganhou forma e visibilidade, passando a arranjar-se em meio à composição do cenário e do cotidiano da escola noturna localizada próxima à sua residência, mas que em outra ocasião jamais havia sido habitada por ele antes.

E eu achei-me logo cativada por aquela figura.

Contudo, o cenário escolar dispõe de seus próprios regulamentos. Sabemos que a língua cumpre ali função estruturante, determinando e dirigindo as leis instituídas no sistema. A presença de Léo era vista, de certa forma, como existência incômoda, desalojadora, paradoxal, interrogante – presença disjuntiva inscrita desde o interior de uma lógica combinatória, previsível pela gramaticalidade imposta no território pedagógico. Estava ali por concessão, por exceção, por tolerância hostil, por cumprimento da letra da lei e não por uma aceitação consensual e voluntária dos protagonistas daquele cenário. A presença de Léo vinha decompor e abalar toda uma lógica instituída, toda uma forma de pensar e agir em um espaço institucional previamente estruturado, calculado, ordenado, incapaz de acolher sua alteridade. A linguagem articulada por Léo era produzida na periferia de uma estrutura conforme e sensata. Seu ritmo, sua forma existencial, a cadência de seus movimentos eram demasiado desconcertantes, demasiado subversivos para os arranjos daquele cenário. Seu corpo mostrava-se indecifrável. Sua voz era inaudível. Seus gestos, irregulares.

Léo manifestava dificuldades com a oralidade. Desconhecia a língua de sinais. Não tinha problemas de audição. Tampouco indícios daquilo que os médicos poderiam diagnosticar como “língua presa”. Ouvia bem. E, secretamente, tinha desenvolvido um modo de *ler lábios*, para que pudesse se comunicar com os falantes à sua volta. No entanto, não gostava de se expor. Qualquer gesto investido de pretensão comunicativa demandava o tempo precedente de um vínculo afetivo com seu interlocutor, para além do código convencional linguístico. Sua linguagem era toda feita de murmúrios, silêncios e balbucios. Nada mais.

Quando passei a ser vista por ele como uma pessoa de sua confiança, mostrou-me uma carta, retirada com cuidado da mochila, que parecia ter o valor de documento de identidade. A carta vinha enunciar por meio da voz da mãe, em seu conteúdo escrito, um pouco da história que Léo não conseguia articular.



Li o manuscrito em papel dobrado, meio amassado, meio sujo – de tanto ser carregado pelas andanças da vida. Um manuscrito-carta, que não havia sido endereçado a mim e, no entanto, pedia minha confidencialidade. Dediquei-me ao gesto silencioso da leitura [pausada, interrompida]– como se meu corpo quisesse, ao erguer a cabeça e encontrar o rosto de Léo em estado de espera, respirar um pouco e dizer: *desculpe, mas não suporto ler mais*. No transcurso das linhas, senti-me convocada à cumplicidade para com o texto que tinha em mãos, para com a história de seus personagens. Sensibilizei-me diante do tom angustiante das palavras escritas e mantive-me ali até o final da leitura, sem recuar diante do testemunho de escuta que me fora destinado.

Pós-leitura, minha decomposição fez-se inevitável. Sabemos que a escrita [e a leitura] de cartas, de correspondências provoca certo tipo de experiência muito particular, uma vez que expõe duplamente tanto aquele que lê quanto aquele que escreve. Pode-se, sem dúvida, dizer que a leitura e a escrita de correspondências nos lança “a um encontro muito particular com nossas ausências” (FISCHER, 2005, p. 119). A carta não havia sido endereçada a mim, e, no entanto, pela mão de Léo, eu assumia provisoriamente o lugar de um suposto interlocutor imaginário, então autorizado a conhecer e a ser cúmplice daquela história.

O texto não narrava mais do que um pequeno acidente doméstico.

Léo nascera de gêmeos e dos zero aos três anos de idade aprendera a andar, a articular alguns sons com *sentido de fala*, e o acompanhamento médico que a família dedicava aos dois irmãos parecia dizer que tudo até ali transcorria dentro da normalidade. Ocorreu que, certa vez, Léo estava sentado em uma cadeirinha próxima à mesa na qual a mãe escolhia feijões. E o irmão Marcos achava-se brincando no chão da sala. Dividindo a atenção entre os feijões, Marcos e Léo, a mãe narra que voltou-se um instante para Marcos – que a chamara para mostrar um castelinho recém-construído. Enquanto isso, Léo distraíra-se com os grãos de feijão esparramados sobre a mesa e “por curiosidade” – escreve a mãe –, acaba colocando um deles no nariz. No instante seguinte em que retorna seu olhar para Léo, a mãe percebe que o filho passa a expressar um ar de desconforto que, nos momentos seguintes, transforma sua aparência, tornando sua respiração cada vez mais ofegante. Sem saber ao certo o que fazer, a mãe procurara socorrê-lo com urgência. Mas, naquela ocasião, o tempo era um inimigo, e Léo só fora levado à assistência médica muito depois de já ter aspirado o grão de feijão.

Era tarde demais. O posto de saúde de destino não dispunha de tantos recursos.

Do acidente doméstico vivenciado na infância, Léo trazia agora— no corpo adulto — a lembrança das limitações que lhe foram impostas. Estava destinado a ter, para sempre, a motricidade inferior e superior comprometidas.

Uma semente, um grão interrompeu o ritmo e a fluidez de sua respiração, interdito suas funções, tornou seu organismo deficiente, desarticulou sua língua, imprimiu relevos inalteráveis em seu rosto.

E agora, então, o menino-homem-criança “Léo” achava-se na sala de aula, diante mim. Havia transposto a distância dos dois quarteirões que separavam sua casa da escola. Procurava um espaço-tempo para que pudesse re-encontrar e legitimar ali o *grão de uma voz* perdida em sua existência.

Eram muitos os limites postos por Léo, para que um interlocutor se animasse a sustentar com ele um diálogo. Era alheio ao código escrito e à língua de sinais. Compreendia o que seu interlocutor estava a dizer, mas encontrava poucos ouvintes com paciência para escutá-lo. Não emitia palavras, tampouco frases. Sua linguagem era toda feita de sons que só adquiriam significação pelos gestos que seu corpo produzia. E logo se percebeu que as tentativas de conversa com Léo exigiam como precedente um elo afetivo — como se fosse necessário construir uma ponte invisível como recurso ao transporte das palavras.

Certa vez, um estagiário, que assumira a turma por alguns meses, veio interrogar-me, frustrado, por não conseguir retorno algum em suas investidas com Léo. Dizia-me ele: “— Como construir um vínculo antes, se a própria comunicação já é uma tentativa de vínculo?”

Silenciei diante da pergunta. Eu também não dispunha da resposta. Fiquei pensando que, talvez, seria um equívoco procurá-la na articulação de fonemas e grafemas tão usual, tão convencional e, ao mesmo tempo, tão arbitrária, intrínseca ao nosso código linguístico.

Era preciso considerar que Léo nem sempre se mostrava entusiasmado para realizar o trabalho que lhe propunham. E, no entanto, parecia gostar de estar na escola. *Queria estar-ali, simplesmente.* Aquela presença, aquele querer, aquela insistência não poderia ser algo desprezível.

Havia um abismo, certamente, instaurado na comunicação. A relação com seus interlocutores, de alguma maneira, simulava o obstáculo que ele próprio tinha de transpor diariamente, para estabelecer contato com o mundo. Fazia com que os falantes

que desejavam se comunicar com ele experimentassem, inversamente, a posição heterotópica, de estrangeiridade que era, por excelência, *sua* na relação com o mundo. Articulava uma linguagem que só podia nascer do primitivo do corpo, do inaudível dos gestos, dos limites da própria língua. Linguagem que se inventava, sempre e a todo o instante, como código novo, e na qual, para comunicar algo, já não se podia abstrair o verbo de seu suporte-voz, melodia. Encenava-se ali uma linguagem que já não podia ser só *palavra*.

Este pequeno acontecimento marca a inscrição heterotópica que desarticula toda uma estrutura previamente definida e organizada, instaurando um duplo paradoxo: o jovem insiste em sustentar sua presença, ao mesmo tempo em que resiste em integrar-se ou ajustar-se facilmente ao sistema escolar. Uma presença que *está-ali*, simplesmente, faz-nos suspeitar sobre o quanto a inserção no universo institucional já não pode ser restrita à busca ou ascensão a um saber técnico dominante, ou a um conhecimento instrumental, formal.

Mais uma vez René Magritte ([1950])<sup>19</sup> nos ajuda. Em *A arte da conversação*, o que sustenta e equilibra o edifício de pedras que se ergue diante dos dois interlocutores em miniatura, que travam um diálogo *ad infinitum*, não é uma estrutura rígida, fixa, feita de conceitos investidos de uma significação definida, estável, cerrada. O que sustenta a solidez do monumento não é nada mais, nada menos, do que a porosidade solúvel e imprecisa do *sonho* – desenho vazado que surge na horizontalidade entre as pedras, abrindo o espaço em branco que as equilibra.



Sabemos que uma conversação não se faz só de palavras, mas sobretudo do vazio e do silêncio que paira entre elas. Da mesma forma, não se pode escrever e endereçar uma carta com vocábulos recolhidos de maneira inerte do dicionário. Tampouco o ato educativo pode realizar-se por meio da transmissão de enunciados e conteúdos, com pretensão de estruturar uma suposta dimensão gramatical da cultura vigente, dominante. O que imprime movimento às palavras, o que as faz fluir é o corpo, a voz, a suspensão e a cadência do ar, que as reanima e lhes dá vida. É a voz, o tom e a textura do corpo que

---

<sup>19</sup> Vide imagem ao lado.

anima o texto. É o modo de enunciação e não a sequência ordenada de enunciados que dá sentido ao trabalho pedagógico. Entre voz e palavra, entre som, melodia, gesto e linguagem paira o vazio, o silêncio, o murmúrio. Aí se transmite algo. Comunica-se algo. Abrir espaço para ouvir o índice indecifrável e inaudível que habita o corpo – este *outro do logos*, sem a pretensão de discipliná-lo, de normatizá-lo. Sentir a fluidez, a melodia, o ritmo e a cadência que lhe são próprios. Escutar uma alteridade que só pode ser particular, porque diz respeito a uma condição existencial *humana, demasiado humana*, e, portanto, jamais generalizável.

O esforço de Léo, sua presença interrompia o ritmo autômato da escola, seu modo de operar, de pensar, de agir, sua estrutura *nonsense* – sua existência interrogava o modo inerte de veicular e transmitir o ensino. E nos punha a pensar que ele próprio só podia *estar-ali* porque era feito de murmúrio e silêncio, matéria-prima que dá sustentação aos sonhos.

## 5.2 ZONA-DE-INTERLÚDIO

*Interlúdio* é o lapso de tempo capaz de interromper provisoriamente o fluxo de alguma coisa (HOUAISS, 2007); no léxico do cinema ou do teatro, este vocábulo comumente enlaça-se à ideia de *entreato*: tem a ver com os cortes inscritos na montagem de uma peça ou de um filme – incide, portanto, na abertura espaço-temporal decorrida no transcurso entre as passagens de uma cena à outra.

Tomando para nós esta acepção da palavra, recolhida de contextos distintos, propomos pensar a zona circunscrita pelo *interlúdio*, como algo que instaura *uma interrupção na ordem do contínuo*, inscrevendo, assim, um hiato, um vazio, uma falha responsável por promover a distância entre domínios distintos da experiência humana. A passagem pela *zona-de-interlúdio* é o que nos coloca diante das pequenas mortes cotidianas. É o que abrevia ou interrompe inesperadamente o curso previsível de uma história, lançando os atores – sobreviventes destas pequenas tragédias – a realizarem um eterno-(re)começar<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Em sua leitura da mitologia grega, Nietzsche ([1872] 2007) nos aponta para uma interpretação do eterno-retorno como repetição-diferencial. Observa que na *Teogonia*, de Hesíodo, a repetição aparece como instância que afirma a singularidade do acontecimento e não a conservação do mesmo. A partir daí,

Da passagem pela *zona-de-interlúdio* saímos com a sensação de que o tempo já não pode ser uma sucessão ordenada e linear; tampouco o espaço uma extensão contínua. Há abismos imprevisíveis que atravessam o *script*, interrompem e modificam o roteiro. E são esses *espaços-em-branco*, instaurados entre uma cena e outra, estes lapsos – pequenas suspensões capazes de alterar para sempre nossos enredos particulares – que dispõem do poder de nos lançar a um ponto-de-encontro com o limite da existência, expondo fragilidades e ausências.

Entre os capítulos 1 e 2 desta tese, intitulados respectivamente “Lado-dentro: paisagens” e “Lado-fora: confinamento”, procurei justificar o modo como o tema da literatura veio assumir o estatuto e a envergadura de uma pesquisa de doutorado. Naquela ocasião, ao conjugar a semelhante coincidência entre um saber que me foi transmitido na infância, com a prática de atuação em escolas da rede pública estadual e municipal de Porto Alegre [transcorrida no período de vida adulta], interroguei-me sobre a possibilidade de haver algo que nos autorizasse a tratar dos tempos e dos espaços da existência como um *comum-partilhado*. Enunciada esta interrogação, logo em seguida passei a problematizá-la, indicando que qualquer esforço por situar um *princípio-comum*, investido da pretensão de identificar algo da ordem de um “começo” ou de uma “origem”, estaria desde sempre fadado ao fracasso – simplesmente porque *somos herdeiros de histórias que se entrecruzam*; estamos, portanto, destinados a contar *histórias que insistem em começar pelo meio*. Histórias feitas de interrupções. Marcadas pela experiência do interlúdio.

Para nós, os tempos e espaços da existência jamais podem ser tomados como confluente, jamais podem partilhar de um suposto marco-zero ou de um princípio

---

Nietzsche buscará definir o trágico como a *afirmação do acaso*, ou seja, afirmação da afirmação. Se os feitos produzidos pelos deuses e heróis são considerados como que da ordem da afirmação (isto é, do acaso), a *repetição* desta afirmação será aquela que afirma o ser do acaso, ou seja, o devir. Cabe lembrar também que, em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche ([1883-85] 2011) irá nos falar de dois tempos do jogo de dados: os dados lançados e os dados que caem. Os dados lançados seriam a afirmação do acaso; os dados que caem, a repetição da diferença, a afirmação do ser do acaso. Assim, pode-se pensar que os feitos, os acontecimentos quando repetidos, já não são idênticos aos originais. A própria repetição de uma palavra já não carrega com ela o mesmo sentido em que irrompeu quando pronunciada pelo mesmo interlocutor em outro tempo e espaço de sua existência. No que tange à discussão feita no corpo do texto, é importante pensar o efeito trágico que nos lança a um eterno-(re)começar como aquele que nos permite encontrar uma saída criativa diante dos impasses que a vida nos prescreve. Um eterno-(re)começar é o que nos oportuniza, a partir dos cortes e das interrupções cotidianas, inaugurar a remontagem-escritura de nossa existência. Incide, portanto, em um convite a realizar a criação de si mesmo como matéria de uma arte que decifra os fragmentos dispersos da experiência, acolhe o devir e a desordem inaugurada por estas interrupções e inaugura a transmutação dos enigmas vividos.

homogêneo. Não há sentido em falar em uma espacialidade e em uma temporalidade única que caracterizaria o humano. Nossas histórias nascem dos deslocamentos, dos desequilíbrios, dos cortes que a vida instaura, e é desde este *espaço-em-branco*, desta fratura exposta em um enredo particular, que partimos para ficcionalizar e produzir a remontagem-escritura de nossa existência. Se o *interlúdio* caracteriza as interrupções, as pequenas mortes produzidas em nosso cotidiano, também destaca nossa capacidade de inaugurar (re) começos, de re-editar o *script* a partir de um ponto vazio, *espaço-em-branco* da existência.

Uma relação com a temporalidade e com a espacialidade existencial que legitimasse uma lógica linear, contínua, ou mesmo circular, delimitadora do previsível como princípio regulador da experiência humana seria, sem dúvida, a sentença de uma condenação à falta deliberada de tempos e espaços, à morte de qualquer possibilidade de (re) inventar-se, de (re) criar-se, de produzir a si mesmo como outro.

Especialmente no capítulo “Lado-fora: confinamento”, indiquei a escolha de um ponto de observação para me situar no edifício escolar. As aberturas – portas e janelas – configuram a inscrição de um lugar privilegiado, assumido no decurso desta pesquisa. Foram estas aberturas que me permitiram, de algum modo, recolher a multiplicidade de cenas escolares que povoaram minha prática docente durante o período de incursão no espaço pedagógico. A escolha por uma zona-limítrofe diz, de certa forma, da posição *à-margem, incômoda*, experimentada diante do campo empírico – chão irregular desde onde esta tese adquire corpo e sustentação. Posição que buscou, para-além da inquietação vivida, responsabilizar-se e comprometer-se com as tramas, os enredos e a pluralidade de relações testemunhadas no cenário escolar. Para nós, começava a desenhar-se aí um método de trabalho disposto a pensar a dimensão temporal e espacial que irrompe da experiência como *acontecimento imprevisível* – diante de olhares, gestos, silêncios, palavras, murmúrios, fomos tornando-nos cúmplices de uma alteridade que nos interrompia e nos deslocava do ponto seguro e previsível, fixado pela ordem institucional, empurrando-nos para *fora-de-nós-mesmos*.

Não é demasiado lembrar que o lugar fixo, a posição segura e previsível incide sempre *no que se espera* daquele que exerce a função docente. Sem uma boa dose de angústia, questionamento e ousadia, jamais seria possível romper com o apelo que nos era feito no sistema escolar. Tratamos, pois, de investir-nos de um método de trabalho que se pôs a recolher da *zona-de-interlúdio*, dos cortes e das rupturas produzidas pelo

outro, em espaços e tempos simultâneos, a matéria-prima capaz de interrogar toda uma estrutura vigente, centralizada no *logos*, como lugar de saber entronizado em meio às práticas escolares instituídas.

A escolha por um lugar de observação que se inscreve *no limite* de uma arquitetura feita para tudo controlar e ordenar permitiu-nos problematizar de onde partem os olhares que se cruzam no cenário escolar, sob que condições negam e afirmam, simultaneamente, presenças e ausências. Permitiu interrogarmo-nos sobre as imagens do outro, sua representação em espaços e tempos ordenados, de forma totalitária; sua inscrição em uma estrutura institucional onde a mesmidade legitima sua vigência por meio de práticas coercitivas. Não foram poucas as vezes em que presenciamos a violência de um sistema, centralizado na figura epistemológica de um suposto sujeito cognoscente, a silenciar a voz do outro, disciplinar seu gesto, categorizar seu rosto, diagnosticar sua história, delinear suas formas, avaliar seu saber em escalas.

O cenário escolar possui seus próprios regulamentos, dispõe de uma gramática que define e controla leis rígidas instituídas, por meio das práticas pedagógicas mais ínfimas protagonizadas no interior de sua estrutura. Em *As Palavras e as Coisas*, Michel Foucault ([1966] 2007) fala-nos de todo um processo de normatividade epistemológica, presente no discurso das ciências que mantêm entre si uma ligação ordenada, estendendo-se sobre os diferentes domínios constitutivos do saber e da vida. Este processo normativo epistemológico – no qual uma ciência da pedagogia fundamenta suas bases – marca o início do projeto de racionalização moderno emergente entre os séc. XVII e XVIII.

O surgimento da *episteme* clássica irá delimitar todo um conjunto de especificidades de uma época, inaugurando uma forma de pensar, de julgar, de agir, de conduzir o corpo e de conhecer, alicerçada, soberanamente, no poder autocrático da razão sobre os diferentes domínios da vida. Passa-se a conceber o mundo e a vida a partir de uma lógica binária. Reduz-se a polos contrários ordem e desordem, exterior e interior, dentro e fora, inteligível e sensível, sujeito e objeto. Desaparecem as possíveis relações de coincidência ou semelhança traçadas no Renascimento entre os seres e os signos. Toda forma de conhecimento precisa agora ser comprovada por mecanismos de análise, medida e cálculo. Surge o dualismo entre identidades e diferenças. E, com ele, as categorias do Mesmo e do Outro, como figuras fixadas em um campo social, histórico, político, cultural, científico.

Conhecer passou a ser correlato a analisar, comparar, medir, estabelecer sucessões

ordenadas. Em nome de uma suposta pureza científica, tudo se tornou submetido a mecanismos e procedimentos seguros, comprováveis. “A linguagem se retira do meio dos seres para entrar em sua era de transparência e de neutralidade” (FOUCAULT [1966], 2007, p. 77). Todo o fundamento do mundo passa a ser alicerçado em uma estrutura interior inteligível. O classicismo se caracteriza por modificar por completo o regime dos signos fazendo com que todo o conhecimento repouse “nessa tênue e constante relação que as marcas verbais tecem de si para si mesmas” (FOUCAULT [1966], 2007, p. 66-7).

De algum modo, pode-se dizer que a idade da razão marca a entrada do homem no processo civilizatório moderno. E sabemos com que violência esse percurso é feito, se lembrarmos do caminho que deve realizar o menino Victor, no filme *O garoto selvagem*, de Truffaut ([1970]), para entrar no jogo invisível de correspondências arbitrárias e apreender a relação entre os domínios distintos, que separam os registros da oralidade, da escrita, da imagem e das coisas<sup>21</sup>. Nada assegura a categoria de representação, tampouco confere garantia ao regime gramatical que lhe é inerente. O liame entre as palavras e as coisas é construído pela dimensão inteligível de um suposto sujeito cognoscente, situado no centro rígido de um sistema epistemológico normativo.

Para Foucault, a Era Clássica modifica inteiramente o regime de signos e com ele, nosso modo de pensar, de conhecer, de *ler o mundo*:

[...] só há signo a partir do momento em que se acha conhecida a possibilidade de uma relação de substituição entre dois elementos já conhecidos. [...] o signo só se constitui por um ato de conhecimento. É dele que tirará sua certeza e probabilidade (FOUCAULT [1966], 2007, p. 81-2).

Ora, na centralidade da *episteme* clássica emergente entre os séculos XVII e XVIII, que irá regular todo um conjunto de práticas históricas, sociais, culturais e científicas – encontramos radicalmente distanciados da concepção de linguagem que nos aponta Walter Benjamin em seus ensaios filosóficos<sup>22</sup>. Essa *episteme* se caracteriza por um processo de positivação e abstração do *logos* e se sustenta justo porque subtrai a dimensão

<sup>21</sup> A história narra o drama de um menino selvagem encontrado no interior da França, em meados do século XVIII. Este menino que posteriormente receberá o nome de “Victor” do tutor Jean Itard e de sua governanta, jamais teve contato com o mundo civilizado. Victor é resgatado com aproximadamente doze anos de idade. Não anda como um bípede, não fala, não lê, tampouco escreve. Toda sua educação ficará sob os cuidados de Itard. A nós, chama-nos substancial atenção a cena em que o menino precisa estabelecer relações de correspondência imprecisas, invisíveis entre os objetos, os signos e as imagens. Victor está aprendendo a falar, a ler, a nomear o mundo. Os sons precisam ser investidos de comunicação, as formas precisam representar exatamente as coisas e, no entanto, nada garante a relação entre elas a não ser o trabalho inteligível a ser feito por Victor.

<sup>22</sup> Vide seção 2.3 “Tempo, Linguagem e Vida”, componente do capítulo 2 “Lado-dentro: paisagens”.



material do signo, porque divorcia as palavras das coisas.

É oportuno lembrar que a abordagem mimética benjaminiana propõe que as palavras tomem “os pés na vida” (BENJAMIN, 2009, p. 99). Reiteramos que a concepção de linguagem de Walter Benjamin opera em torno do liame que se pode traçar entre *existência* e *sentido*. Benjamin (2009) fala-nos da atividade mimética como aquela que imprime movimento na relação *corpo-mundo-linguagem*, jamais se reduzindo à simples imitação. A entrega às brincadeiras, ao jogo infantil, à cadência e ao movimento do corpo é justamente o que restitui à palavra seu estatuto de coisa, e não a divorcia da matéria sensível – como busca fazer a razão moderna. Em Benjamin, a inunção entre palavra e corpo constrói relações novas, figurativas com os objetos, os seres, o mundo. É essa ligação ao suporte-corpo que permite ao verbo inaugurar outros sentidos, subvertendo uma lógica arbitrária, convencional, retirando-o completamente do lugar fixo que lhe fora destinado por uma estrutura binária.

Em um trabalho de *escansão poética*, presenciamos o menino-Benjamin entregar-se à busca de semelhanças, aventurando-se como equilibrista entre a vertigem que separa linguagem e mundo:

Assim quis o acaso que, certo dia, se falasse em minha presença a respeito de gravuras de cobre. No dia seguinte, colocando-me sob uma cadeira, estiquei para fora a cabeça – a isto chamei de “gravura de cobre”. Mesmo tendo desse modo deturpado a mim e às palavras, não fiz senão o que devia para **tomar os pés na vida**. A tempo aprendi a me mascarar nas palavras, que, de fato, eram como nuvens. O dom de reconhecer semelhanças não é mais que um fraco resquício da velha coação de ser e se comportar semelhantemente. Exercia-se em mim por meio de palavras. Não aquelas que me faziam semelhante a modelos de civilidade, mas sim às casas, aos móveis, às roupas [grifo nosso] (BENJAMIN, 2009, p. 99).

Linguagem literária, alegórica, *marginal*, que só pode surgir e ser traçada desde a periferia de uma estrutura – diria Foucault, ao indicar-nos que o divórcio entre as palavras e as coisas inaugurado pelo Classicismo produz um face-a-face entre as figuras do louco e do poeta. Às margens de um saber que separa os seres, os signos e as similitudes, as figuras do louco e do poeta se encontram justamente na medida em que buscam decifrar um mundo *pondo-se a escutar o parentesco secreto e subterrâneo das coisas, suas similitudes dispersas* (FOUCAULT [1966], 2007, p. 67-8).

Em certa aliança com o primitivo do mundo, Manoel de Barros já havia nos lembrado que loucos, crianças e poetas sabem que “não têm margens as palavras” (BARROS, 2010, 169). Ou ainda que: “as palavras são livres de gramáticas e podem

brincar em qualquer posição” (BARROS, 2010, p. 425). São habitantes do interlúdio, figuras que desestruturam a linguagem e interrompem a ordem contínua de uma série arbitrária, convencional.

Trata-se aqui de pensar nestes dois modos de operar da linguagem: de um lado, uma *episteme* que se consolida e se fundamenta na busca de um sentido coerente, analítico, efeito de um processo de racionalização que toma os signos como entidade conceitual separada da existência; de outro, um processo que busca enraizar as palavras na vida, subvertendo as convenções classificatórias, imprimindo movimento e cadência aos signos, adulterando por completo seu campo de significação usual. Sem dúvida, deparamo-nos mais uma vez diante de uma reflexão que se debruça sobre os modos de incluir o corpo no registro do *logos*.

Quanto a este tema, Eugênia Vilela (1998) aponta-nos duas categorias que nos permitem desdobrar um pouco mais a respeito *do modo como nos deslocamos no interior da linguagem e dos usos que fazemos da palavra*. No centro de um projeto de racionalização moderno que delimita todo um conjunto normativo de saberes e práticas, o corpo é *coisa-exterior* dada a conhecer e a analisar; não passa, portanto, de objeto privilegiado, alvo de observação e estudo – aberto ao conhecimento científico. Com este *corpo epistêmico*, o *logos* mantém uma relação hierárquica de domínio: “a única dimensão supostamente valiosa do humano – a dimensão inteligível – concretiza-se apenas a partir do momento em que prendemos [o corpo] à condição de objeto” (VILELA, 1998, p. 125). Há aí o exercício soberano da razão que busca esquadrihar e tornar previsível os tempos e espaços da existência. O *corpo epistêmico* oferece-se como superfície privilegiada, onde se inscreve toda uma semântica analítica, fragmentada, normativa, disciplinar.

Contudo, o *corpo-marginal* configura uma existência que carrega em si os tempos e os espaços da experiência. Lugar disjuntivo, paradoxal, este *corpo-marginal, existido* configura-se como o lugar sensível de desordem onde “o homem trai o humano como categoria universal” (VILELA, 1998, p. 126). Este *corpo-marginal, existido* ameaça, põe em xeque, abala toda a centralidade de um sistema normativo fundado a partir da categoria do sujeito cognoscente. É ele que subtrai o poder da razão, que lhe destitui do lugar privilegiado e soberano.

Pois bem, este *corpo existido* é um corpo trágico<sup>23</sup> – um corpo que rompe com

---

<sup>23</sup> Acompanha-nos aqui a discussão realizada por Nicole Loraux (2005), em seu texto “A tragédia grega e o humano”. Neste, chama atenção para o tema da alteridade a partir da dimensão do agente ético como *antropos*. O termo *antropos* aparece em Sófocles, especialmente no texto dedicado à Antígona. *Antropos*

qualquer estrutura, escapando à lógica binária, formal das classificações. Um corpo que só pode comunicar o seu saber a partir da experiência sensível que lhe marca a pele, que lhe suspende a voz, que lhe desordena os gestos. Sem dúvida, parece-nos que este corpo guarda uma *forma-outra* de conhecimento: um conhecimento particular, íntimo, que só é capaz de configurar a ordem do *sentido* [ordem que ultrapassa o campo da significação] no traçado de uma linguagem poética, literária. É este corpo que carrega em si os vazios e as interrupções da existência, é este corpo que tem sua travessia marcada pelas *zonas-de-interlúdio*, constituintes de sua história. É destes tempos e espaços interrompidos que recolhe o lugar fértil para produzir algo da ordem do *sentido*. E é a partir destes vazios e interrupções da existência que a linguagem poética e literária ergue-se como ponte ao transporte das palavras, dispondo-se a escutar a voz desarticulada, feita de murmúrio e silêncio, que traduz a sensação experimentada diante do mundo.

A presença do corpo, este *outro do logos* que atualiza um outro da língua, um outro da infância, um outro irreduzível e inominável, já não pode ser reduzido a um ponto fixo, inscrito no interior de um sistema epistemológico normativo.

Para além de uma lógica binária, nossa escolha pelas aberturas – portas e janelas do edifício escolar – não pretendem fortalecer uma suposta cisão epistemológica entre o *dentro* e o *fora*, o *exterior* e o *interior*, tomando-os como categorias inconciliáveis, identificadas e reduzidas em polos distintos nas cenas escolares aqui narradas. Não se trata disso. Um sistema dual tende a considerar os tempos e espaços da identidade e da diferença como pontos fixos separados, incomunicáveis. Nesta tese tratamos de pensá-los como tópicos componentes de uma cartografia disjuntiva, paradoxal, que convivem mutuamente. Uma lógica binária compreende e distingue modos de habitar o tempo e o espaço, identificados ou às práticas da alteridade ou às práticas da mesmidade.

---

coloca em cena a proposital reflexão do homem como ser social. É nesta dimensão como ser social enraizado na vida que a tragédia grega não trata do tema do humano como uma entidade conceitual, não é a ideia abstrata de homem que estará no centro da tragédia, mas sim a travessia de um corpo trágico em sua relação particular com outros corpos. O homem em sua condição de *ser social*, por excelência, com seus impasses, seus dilemas, sua errância, seu não-saber, sua fragilidade, sua falta. A tragédia trata de pensar a condição particular do homem como aquele que já foi tocado por outrem, que teve seu destino interrompido pelo acaso. Em *Antígona*, *antropos* tende a atualizar um duplo dilema: o homem em oposição aos deuses e o homem em conflito com seus semelhantes – um conflito que cede lugar a uma tensão no interior de si mesmo: “mal consigo mesmo e, no entanto, estranho a tudo o que não é humano” (LORAUX, 2005, p. 22). Ainda sobre o saber recolhido da travessia de um corpo trágico, não é demasiado lembrar que Édipo em Colono nos contará o destino do velho Édipo conduzido por sua filha Antígona até o reino de Teseu, onde terá sua sepultura iluminada. Morrerá em paz, protegido porque é carregador de uma existência sábia – dono de uma sabedoria gestada nos tempos e espaços da experiência. O velho Édipo é aquele que soube assumir e responder por seu destino como *por vir* (SÓFOCLES [401 a. C], 2003).

Longe de legitimizar um suposto binarismo, interessamo-nos por pensar a *zona-de-interlúdio*, o movimento instaurado nestas janelas e portas giratórias que constituem a cena pedagógica. Nossa condição de observadores nos faz pensar que há olhares que tomam como ponto-de-partida [e de chegada] o mesmo, o eu mesmo. Há olhares que não ousam descentrarem-se, sair do lugar, serem *empurrados-para-fora* de si-mesmos. Mas há também olhares “que começam no outro e se submetem a seu mistério, sua rebeldia, sua expressividade, sua irreduzibilidade” (SKLIAR, 2003, p. 68). Nossa escolha por um ponto de observação *incômodo*, a eleição de um lugar *marginal* ocupado para conduzir o olhar, permitiu capturas distintas da imagem do outro, das representações do outro. Permitiu-nos ouvir seu apelo, escutar o murmúrio e o silêncio que emana dessa *zona-de-interlúdio*, desde onde a alteridade articula suas ficções existenciais. Partir de um deslocamento do olhar, partir do olhar do outro [e não do nosso] incide em abrir espaço e correr o risco da comoção, da desnudez, da exposição de si mesmo, do retorno e do encontro com aquilo que diz respeito às nossas fragilidades, às nossas ausências.

Tratando-se de um *acontecimento imprevisível* que irrompe e inscreve sua dimensão temporal e espacial específica, a relação Mesmo e Outro já não pode constituir ou designar aqui um estado, um ponto-fixo, algo como que da ordem de um dado imóvel estabelecido em uma estrutura. Pensamos nesta *zona-de-interlúdio* onde o outro interrompe o eu mesmo, onde ambos se encontram, saem de si, deslocam-se no espaço-tempo vertiginoso, inaugurando um mútuo estranhamento (SIMONI e MOSCHEN, 2012).

Trata-se, portanto de experimentar a condição intervalar que nos oferecem as portas e janelas giratórias – e abrir espaço para que este movimento-vida realize suas passagens.

### 5.3. NEM LAGARTA, NEM BORBOLETA

New Bedford era um porto de passagem onde costumavam se reunir os baleeiros de todos os cantos do mundo, destinados a embarcar em aventura pelos mares. Ali, sem muito esforço, achavam-se canibais e homens civilizados entre ruas e docas.

No entanto, Quiqueg possuía uma aparência ímpar que não o deixava passar

despercebido, onde quer que estivesse. De existência rude, silenciosa e solitária, havia desembarcado há pouco naquele porto. Vinha dos mares do sul, onde havia comprado um lote de cabeças embalsamadas e estava disposto a vendê-las no povoado, enquanto ficaria instalado na cidade, aguardando a próxima embarcação. Sua pele escura ostentava uma face listrada, feita de mil matizes – expondo *zona-a-zona* os incontáveis climas de navegação por ele velejados. Era dono de uma fraseologia imperfeita, compreendida por poucos. Essas eram as únicas informações que se sabia a seu respeito. Quaisquer outras que se pudesse imaginar não passariam de notas à margem de um todo.

E sabemos bem que a vida de um homem jamais pode ser medida em notas. São outros os sentidos que a guardam. Ismael, o personagem-narrador de *Moby Dick*, de Herman Melville (1972), jamais tinha sequer visto Quiqueg e, recolhendo o que pudesse destas *notas à margem de um todo*, nutria a seu respeito incontáveis objeções. Em certa noite úmida e fria de um sábado, a precisão do acaso tratou de cruzar a vida de ambos.

Ismael andava pelas ruas de New Bedford à procura de abrigo, na primeira estalagem que lhe oferecesse um pouso seguro – propício para descansar seu corpo exausto, enquanto aguardava a embarcação prevista para sair no dia seguinte. A “Estalagem da Baleia”, de Peter Coffin, próxima às docas, seria a única capaz de se ajustar a seus poucos recursos.

Contudo, ao perguntar sobre a disponibilidade de vagas, o estalajadeiro não ofereceu-lhe um quarto, pois todos os dormitórios da hospedagem já estavam ocupados – mas uma cama, “ampla e confortável, suficiente para dois homens”.

Ora, interrogou-se Ismael, quem partilharia não um quarto, mas a intimidade da cama com um desconhecido? Quem se arriscaria a dividir um espaço tão íntimo e particular, onde o corpo entrega-se ao sono, com um estranho sobre o qual a única informação que lhe dão é que se trata de um arpoador de pele morena que saíra no povoado às vésperas de dia cristão com o propósito de vender a última cabeça embalsamada de seu lote (MELVILLE, 1972)?

Esta ausência de Quiqueg, a impossibilidade imediata de apresentá-los, só fez inflacionar em Ismael os preconceitos que nutria sobre seu provável companheiro de quarto. Do pouco que lhe fora dito, pôde deduzir que, ao menos, Quiqueg demonstrava certo respeito para com o credo local. Domingo era um dia santo naquelas terras. E, pelo visto, o referido arpoador jamais se atreveria a vender cabeças embalsamadas em dia cristão. Isso, certamente o fez ponderar em sua decisão.

Dado o avançado da hora, o frio, a cidade estranha em que se achava, e os parcos trocados no bolso, Ismael resolveu render-se à única alternativa que lhe fora ofertada pelo estalajadeiro.

Ainda cheio de reservas, achando-se já sozinho no quarto ocupado pelo desconhecido, enquanto aguardava Quiqueg retornar de seu estranho comércio, Ismael pôs-se a vasculhar seus pertences, a cheirar suas vestes, desconfiando de todas as formas possíveis e prováveis, procurando meios de saber *quem* e *o quê* seria afinal este tal arpoador com quem viria dividir a cama. Sobre a cadeira, um poncho sul-americano felpudo e espesso indicava a estranheza de suas roupas, de sua cultura, de sua língua. Chegou a se indagar, como em uma súbita físgada no pensamento, se ele próprio – não estaria sendo negligente, pondo-se em risco demasiado, expondo-se à vulnerabilidade do acaso ao dispor-se a passar a noite com um desconhecido.

Horas depois, já sonolento sobre a cama, Ismael desperta com ruído de passos pesados ao corredor. Subitamente, o ranger da porta ao abrir-se permite a entrada de alguém com uma vela acesa no quarto. Era Quiqueg. Ansioso por conhecer o mais depressa possível seu *rostro*, diante da luminosidade turva que invadia o cubículo, Ismael passou a acompanhar em silêncio todos os gestos de Quiqueg: acompanha-o ao trocar as vestes e passar a cultivar uma imagenzinha deformada e corcunda, afeita a um “bebê de três dias nascido no velho Congo” (MELVILLE, 1972, p. 49). Esta salmódia pagã, breve reza praticada pelo arpoador antes de dormir, seria o único ritual que ainda conservava como lembrança de seus ancestrais.

Quando Quiqueg deu-se conta da súbita presença de Ismael no quarto, houve um susto indescritível, experimentado por ambas as partes. A irrupção do outro, este outro que interpela e nos interrompe, este outro que surge como *acontecimento imprevisível*, com seus gestos, sua postura, sua palavra, seu olhar, seu corpo – este outro produz e instaura em nós, sem dúvida, um deslocamento plural, uma perda das fronteiras, uma desorientação no espaço-temporal habitado pelo eu mesmo (SKLIAR, 2003).

Só puderam dormir em paz depois que o estalajadeiro veio ao quarto, esclareceu e intermediou a situação.

Na manhã seguinte, despertados com a luz do dia, Quiqueg e Ismael precisavam se levantar, realizar os hábitos de higiene e encaminharem-se para o desjejum. A proposta cordial partiu de Quiqueg, quando ainda estavam sob os lençóis: dirigiu-se a Ismael e perguntou se este desejava que ele se vestisse e saísse do quarto primeiro, para que

pudesse então desfrutar do espaço com maior liberdade. Vindo de alguém a quem tomava por um selvagem, aquele acordo soou a Ismael como “ultracivilizado”.

Aceita a proposta, Quiqueg imediatamente se ergueu da cama e, ainda seminu, passou a se vestir com discreta timidez.

Não sei por que é que ele agia assim, mas seu próximo movimento foi comprimir-se – botas nas mãos e chapéu a cabeça – debaixo da cama. Percebendo seus vários e violentos ofegos e contorções, concluí que era penoso para ele calçar-se, embora não exista regra de boas maneiras, de que eu tenha ouvido falar, que obrigue alguém a calçar reservadamente suas botas. Mas Quiqueg, bem vedes, era uma criatura em estado de transição, que passava **de lagarta a borboleta**. Era civilizado o bastante para ostentar seu exotismo da mais estranha maneira possível. Sua educação não estava completa; não se graduara ainda. Se não fosse civilizado até certo ponto, provavelmente nem se incomodaria com botas; mas se não fosse ainda selvagem, nem teria sonhado em entrar debaixo da cama para calçá-las [grifo nosso] (MELVILLE, 1972, p. 55).

Um homem em estado de transição. Nem lagarta, nem borboleta. Criatura habitante das *zonas-de-interlúdio*. Era nesse lugar indefinível e inalcançável que residia o segredo e o mistério de Quiqueg. Sua língua desarticulada. Seu olhar firme. Seu porte corajoso. Sua expressão calma e confiante. Sua forma de andar entre os outros como se estivesse satisfeito com a própria companhia. Seu paradoxal temperamento, adquirido no ofício dos mares, que lhe permitia enfrentar mil demônios de uma só vez. Enfim, tudo isso que só é possível recolher de alguém quando se suspendem os julgamentos, tudo isso que só é possível sentir quando o rosto do outro se mostra indecifrável e se expõe em turva-luz ou sobre fina neblina, tudo isso então passou a exercer uma curiosa atração sobre Ismael.

Ele já não tomava mais Quiqueg como uma ameaça a aniquilar, buscando estratégias de expulsá-lo do quarto ou livrar-se definitivamente dele. Já não o tinha mais como alguém a objetar e a definir, a inspecionar suas vestes, a corrigir sua língua, seus trejeitos. Tampouco o considerava como um outro exótico, cuja presença inevitável teria de *tolerar* por uma noite. O pouco tempo de convívio fez com que Ismael se comovesse com Quiqueg. Apreciava seus silêncios, sua polidez selvagem, seu não-saber gramatical, sua ingenuidade pagã. A imagem de um selvagem com um arpão na mão, capaz de enfrentar mil demônios em alto mar não havia se desmanchado diante dele. E Quiqueg ostentava isto com altivez. Mas essa mesma imagem, essa representação assumia agora outros tons, outros relevos: o arpoador era também um ser delicado, polido, frágil. A observação de seus mínimos gestos, seu olhar, sua palavra atraíam Ismael “como ímã” e

faziam “algo derreter em seu coração” – confessava ele (MELVILLE, 1972, p. 80).

Em certo entardecer, encontraram-se por acaso em uma capela próxima à estalagem onde estavam hospedados. Embora demonstrasse solenidade ao ritual cristão, Ismael reparou que Quiqueg era o único entre os presentes que não acompanhava o culto, prestado em homenagem aos marinheiros mortos em alto mar. Estava ali por curiosidade e passatempo. Sua atenção não se concentrara no sermão, mas distraía-se com outras figuras do cenário. Foi então que Ismael descobriu que Quiqueg não sabia ler. Jamais podia decifrar as frases escritas nos epitáfios que causavam tanta comoção entre os familiares dos baleeiros.

Instantes depois do culto, Quiqueg permaneceu na capela sozinho, como que a “brincar” com um livro, pondo-se a ordenar, de cinquenta em cinquenta páginas, o volume correspondente a esta espessura – dando a ver que só conhecia tal numeração. Sabia contar apenas até cinquenta. Organizava e sequenciava as páginas, reiniciando a contagem a cada série, parecendo intrigado com um rito, que precisa da palavra escrita para cultuar seus deuses.

À espreita desse gesto, Ismael resolveu dar o passo em direção ao arpoador – rompendo por completo a zona que os separava. Interrompeu o silêncio e o gesto concentrado, aproximou-se e contou à Quiqueg um pouco sobre o livro. Ali nascia uma amizade. Ismael e Quiqueg tornavam-se, a partir daquela breve conversa amigos íntimos: partilhariam da própria sorte, mergulhariam ousadamente no acaso de dois mundos.

Entre confidências trocadas, descobriram na arte da conversação que nutriam em comum o anseio por coisas distantes.

#### 5. 4. CONVERSAR, SIMPLEMENTE

*Que não falem aqueles com os quais é possível comunicar-se* (NIETZSCHE [1908], 2008, p. 55).

O contexto em que Nietzsche escreve *Ecce Homo* é subsequente ao seu afastamento



da cátedra de filologia grega, ocupada por ele na Universidade da Basileia. Desde o abandono da função de filólogo, Nietzsche experimentava uma vida solitária, dedicada inteiramente à leitura, à escrita e ao pensamento filosófico. Modo de existência que Michel Foucault ([1981-1982] 2006a), a partir do estudo realizado em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*, qualificaria como *ascético*. A ascese filosófica incide em um conjunto de práticas que permitem àquele que se entrega à elas descer ao mais profundo de si mesmo para, então, ser capaz de “conhecer-se” e de “ocupar-se consigo”. Prática esta que guarda certa relação com a proposição sustentada ao longo de toda a escrita de *Ecce Homo: para tornar-se quem se é* – dir-nos-á Nietzsche ([1908] 2008), é preciso dedicar-se a um trabalho filosófico *de si para consigo*.

Nietzsche jamais recuou diante do convite a descer ao mais profundo de si mesmo e fazer surgir, a partir desta prática, uma cultura própria. Contudo – como bem podemos reparar –, mesmo nesses momentos de profunda introspecção, o filósofo jamais cessou de procurar interlocutores, jamais deixou de buscar uma forma genuína e rara de *comunicar-se* com outrem – jamais se deu por vencido enquanto não produziu uma linguagem suficientemente capaz de traduzir em signos os conflitos e tensões internas que o abatiam. Nietzsche queria produzir um *estilo próprio*. Mas também queria ter amigos, leitores; desejava ansiosamente poder partilhar o pensamento em vida.

De algum modo, o filósofo sabia da saúde que representa este *ter com quem comunicar-se*. Sabia que uma *relação de si para consigo* não pode ser apartada de uma relação com o outro. A dedicação à leitura, à escrita e à filosofia incide, necessariamente, em abrir espaço para que o outro participe, interrompa, mude o curso e o ritmo do nosso pensamento.

Para Nietzsche uma busca por interlocutores não se dissocia da invenção de uma arte da comunicação, capaz de traduzir o estado interior por ele experimentado em suas angústias de andarilho errante. E será na tragédia, precisamente na linguagem ditirâmbica, entoada no teatro grego para prestar homenagem ao deus profano Dionísio, que Nietzsche irá encontrar uma linguagem-corpo, uma linguagem incorporada à vida, que possui o dom de tocar e comunicar os estados interiores da existência. “A imagem do artista ditirâmico é a imagem do poeta” – confessa-nos Nietzsche ([1908], 2008, p. 63). O ditirambo transmuta dores – articula gestualidade e palavra –, reúne corpo, movimento, dança, melodia, ritmo e fluidez. Pronuncia uma linguagem delicada, primitiva, emergente de uma *zona-de-interlúdio*, que precede o nascer do sol.

Nietzsche qualifica esta forma de comunicação inaugurada pela arte dionisíaca como aquela que contém “uma pitada de sal” (NIETZSCHE, [1908], 2008, p. 53), algo que jamais pode se tornar insípido, sem gosto. O ditirambo é linguagem capaz de comunicar os *sentidos* inscritos em um corpo *sensível*, em um corpo que carrega em si os tempos e espaços de uma experiência primitiva e marginal com o mundo – como nos apontou Vilela (1998). Experiência que só encontra escuta e acolhimento na linguagem poética que se põe a transcrever a fragilidade que lhe suspende a voz, a desordem que lhe interrompe a cadência dos gestos.

Que linguagem poderia traduzir o saber de um corpo que traz em si os vazios e as interrupções da existência? Que linguagem poderia comunicar a palavra-dita por estes habitantes do subterrâneo, existências marcadas pelo interlúdio, vidas em estado de transição – que linguagem afinal poderia aproximar-se dos mistérios e perigos enunciados por um ser que não é *nem lagarta, nem borboleta*? Que tipo de interlocutor se animaria a aproximar-se deles, a ouvi-los, conversar com eles, simplesmente?

Insistimos que este corpo trágico, esta linguagem poética rompe com as classificações instituídas por um pensamento binário, produzido no período clássico – tal como nos elucidou Foucault ([1966], 2007) em sua análise a respeito do surgimento da *episteme* moderna. A linguagem poética e literária ergue-se como ponte ao transporte das palavras e realiza passagens, articulando gestualidade e signo, cavando um espaço para que uma *forma-outra* de conhecimento inscreva-se no registro do *logos* (VILELA, 1998).

A linguagem poética, entoada sob a forma do ditirambo no teatro-grego, nasce justamente destes tempos e espaços interrompidos, lugar fértil desde onde uma existência é lançada em seu eterno-(re)começar. Em Nietzsche ([1908] 2008, [1872] 2007), cabe a essa linguagem realizar as passagens, recolhendo a ordem do *sentido* dos vazios e das pequenas mortes cotidianas. O poético, literário articula gesto e palavra realizando a mediação entre o murmúrio e o silêncio experimentado no encontro disjuntivo e paradoxal de um corpo com a prosa do mundo.

Este lugar fértil, desde onde a ordem do *sentido* emerge é sempre afirmativo, liberta, *redime* os tempos e os espaços por onde a existência trafega, transmuta-os em arte, em criação:

Eu caminho entre os homens como entre fragmentos do futuro que contemplo.  
Pois nisso consiste todo o meu Criar e Buscar: eu componho **e junto em um** o  
que é fragmento e enigma e medonho acaso.  
Pois como suportaria eu ser homem, não fosse o homem também criador,

decifrador de enigmas e redentor do acaso?  
 Redimir todo o acaso e transmutar todo o “Foi” em um “Assim o quis” – isto seria para mim redenção (NIETZSCHE [1908], 2008, p. 89) [grifo nosso].

Há aqui, sem dúvida, uma referência ao destino existencial, travessia de um corpo-trágico. A linguagem poética em Nietzsche, entoada pelo personagem *Zarathustra*, é matéria de salvação. É ela que reúne os fragmentos, decifra os enigmas vividos e *faz-um* – sobre-erguendo-se como arte em *composição* a partir daquilo que é pura dispersão e acaso.

É oportuno retomar a questão que tem nos acompanhado ao longo desta tese, a saber, aquela que recolhemos de nossa experiência e nos interpela a respeito da possibilidade de veicular um ensino capaz de transmitir “um gosto”, de imbricar genuinamente *saber/sabor* na prática pedagógica, enfim, de imprimir movimento e vida à comunicação pedagógica.

No presente capítulo, tanto Léo – personagem da cena escolar recolhida de nosso testemunho docente –, quanto Quiqueg – personagem da cena literária de *Moby Dick* que ganha forma sob a pena de Herman Melville (1972) –, convidam seus interlocutores a entrarem em uma conversação imprecisa, arriscada. Comunicação que não se ancora em outro suporte senão em um *corpo sensível*, em um *corpo existido*, guardador de um saber íntimo, particular, dos tempos e espaços da experiência. Corpo que irrompe como alteridade irreduzível e abala os domínios do eu mesmo, afirmando sua presença disjuntiva em meio à gramaticalidade de um cenário previsível; colocando em xeque toda pretensa ideia de um outro semelhante, de um sujeito cognoscente – forma antecipável, supostamente imaginada em uma relação de referência com certa entidade conceitual abstrata.

Ambas as cenas aqui narradas colocam em evidência duas presenças, duas existências duplamente interpeladas, duplamente interrompidas, convidadas a entrarem em conversação: Quiqueg com sua fraseologia imperfeita, seus hábitos e credos incomuns lança o companheiro Ismael à condição de completa estrangeiridade; enquanto Léo nos põe a pensar sobre um conhecimento sensível, incompatível com os modos de veiculação da palavra na estrutura epistemológica normativa, na qual seu corpo se inscreve.

Duas presenças diferentes procurando construir uma conversação em cenários distintos. E, no entanto, a diferença atualizada em seus modos de existência não inviabiliza a comunicação entre os interlocutores. Reiteramos aqui o que dissemos em algumas páginas precedentes: entre voz e palavra, som, melodia, gesto e linguagem para o vazio, o silêncio, o murmúrio. E, desta relação, comunica-se algo que já não pode

reduzir a aprendizagem a uma mera transmissão de enunciados e conteúdos. Tampouco ao unísono de uma mesma cultura, de uma mesma estrutura linguajeira, de um mesmo credo religioso.

Parece haver aí algo que nos sustenta, nos ampara, nos desampara, nos desloca o olhar, nos constitui.

Neste gesto de *comunicar-se*, simplesmente, parece haver algo que nos permite adensar a pergunta a respeito da transmissão de um saber, capaz de investir-se de uma linguagem alicerçada no corpo e incorporada à vida nos meios pedagógicos. Questão que move esta tese. Palavra que em sua transmissão jamais pode ser insípida e esvaziada de sentido. Para nós, a *arte da conversação* opera o entrelaçamento das diferenças e, com isso, sustenta a tensão existente entre os interlocutores. Não se trata de aniquilar a alteridade ou tomar o outro como alvo de objetificação científica – em uma falsa promessa consensual onde seu rosto não passaria de máscara fabricada, onde suas vestes não deixariam de ser matéria de exotismo, e onde sua deficiência jamais cessaria de ser alvo de um diagnóstico verificador da falta. Nesta lógica binária inaugurada pela *episteme* clássica, os modos de ser e estar do outro se traduzem sempre na ocupação de tempos e espaços garantidos por uma espécie de “travestismo discursivo”, que oficializa sua presença e lhe garante um *lugar* na estrutura da mesmidade, *desde que se adapte e se concilie a ela*.

Para nós, a *arte da conversação* nos permite atualizar o debate feito no capítulo 2 desta tese<sup>24</sup>, quando procuramos apontar para a possibilidade de um deslizamento das práticas convencionais de ensino e aprendizagem. Pois bem, parece-nos que este deslizamento só é possível se nos destituímos de uma posição dialética em relação ao saber, posição esta que separa epistemologicamente sujeito e objeto, sustentando uma pretensão totalitária na relação pedagógica. *Comunicar-se* [isto é, aproximarmo-nos do outro com modéstia e delicadeza] é gestualidade que se enlaça à poesia – significa penetrar na matéria sensível do mundo [como propõe Benjamin]; exige que nos situemos em relação à alteridade no espaço intermediário e arriscado, habitado por um distanciamento poético. Este deslizamento já não pode partir da referência ao eu mesmo, mas sim do mistério, da sensualidade, do fascínio que uma alteridade irreduzível exerce sobre nós. Só assim, parece-nos, somos capazes de instaurar outros relevos na relação

---

<sup>24</sup> Ver seção 2.4. “Herança – descobri meu avô menino”, componente do capítulo 2. “Lado-dentro: paisagens”.

pedagógica e ensaiar o exercício de uma política e de uma poética do aprender.

Como bem observou Nietzsche ([1908] 2008), o trabalho formativo de um *tornar-se quem se é*, que orienta a prática de descer ao mais profundo de si mesmo, não se dissocia de uma relação com o outro. Se a *relação de si para consigo* é um princípio formativo da ascese filosófica, este movimento não pode ser feito sem o outro. Uma *relação de si para consigo* só é possível ser empreendida por intermédio da relação privilegiada que estabelecemos com o outro. Daí a presença imprescindível destes que não podem faltar à conversação, destes com quem “é preciso comunicar-se” (NIETZSCHE [1908] 2008, p. 55).

Michel Foucault ([1981-1982] 2006a), no estudo realizado em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*, onde se dedica a analisar as práticas dos filósofos greco-romanos em torno de uma *estética da existência*, é muito preciso em sua observação: “a relação de si para consigo é aquela que caracteriza a passagem do não-sujeito ao *status* de sujeito” (FOUCAULT [1981-1982], 2006a, p. 160). Trata-se aí de um princípio formativo modificador, que opera, portanto, na realização das passagens da existência: de um estado ao outro.

Também encontraremos no *Banquete* de Platão uma referência semelhante, quando o filósofo trata da *poiésis* como “passagem do não-ser ao ser” (PLATÃO [387 a. C], 1987, p. 37). A palavra poética, literária guarda certa relação com a prática de formação filosófica [e, por que não, pedagógica] se a entendermos não tanto como debate, discussão, imposição de ideias, apequenamento do outro – mas, sobretudo como *arte da conversação* – fio que se tece à dois e que entrelaça diferenças, faz surgir do vazio algo novo, operando a mediação entre os estados de transição da existência<sup>25</sup>.

Michel Foucault ([1981-1982] 2006a), em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*, irá encontrar entre os séculos I e II, todo um princípio formativo orientando esta *relação de si para consigo*. No cenário greco-romano, a filosofia não estará restrita apenas às instituições, aos pequenos grupos de indivíduos ou às escolas. Tornou-se uma prática social, passando a ser vivida no espaço público. Os filósofos integram ali um modo de ser

---

<sup>25</sup> É curioso observar que no texto do *Banquete*, no qual Platão ([387 a. C], 1987) se dedica a tratar do amor, encontraremos uma postura distinta em relação à arte daquela que o filósofo apresenta em sua *República*. Neste último diálogo fica claro a rejeição e o combate à arte na cidade-estado grega defendida pela figura de Sócrates. Já no texto do *Banquete*, a *poiésis* vem exercer a função de objeto, coisa manejada, lençol de linguagem que se tece *entre-dois* – daí o *eros* socrático aprendido no mito enunciado por Diotima – esta filósofa que inicia o jovem Sócrates nas artes do amor. “Passar do não-ser ao ser” (PLATÃO [387 a. C], 1987, p. 37) é tomar o trabalho filosófico que se realiza *entre-dois* como parturição. Esta discussão será retomada na seção 6.4 “Dar forma ao informe”, integrante do capítulo 6 “Assinar Leituras”.

cotidiano. Passam a ser conselheiros da existência por que são considerados “mais adiantados” nesta arte de viver (*tékhnē tou bíou*). Esta prática passa então a fazer parte de toda uma estrutura social vigente da época, instaurando uma nova ética, um novo modo de conduzir-se. Ética sustentada em uma palavra que toma corpo na vida, que se incorpora à vida.

Essa prática filosófica privilegia toda uma relação verbal com o outro. Enraizada na *práxis*, a dedicação à leitura, à escrita, ao estudo, à conversação é tomada como princípio regulador das ações. Precisa haver uma medida de coerência entre a palavra e a ação: “dizer o que se pensa, pensar o que se diz, fazer com que a linguagem esteja de acordo com a conduta” (FOUCAULT [1981-1982], 2006a, p. 487). E essa coerência só é alcançada na relação com o outro. Só é possível descer ao fundo de si mesmo para decifrar-se, “conhecer-se” e “ocupar-se consigo”, se ousamos abrir um espaço para que o outro habite a estrutura do nosso pensar, nos interrompa, intervenha e opere as mediações necessárias em nossa constituição subjetiva.

No que concerne ao nosso tema neste capítulo, duas práticas desenvolvidas entre os séculos I e II e analisadas por Foucault ([1981-1982] 2006a) merecem atenção: a amizade, em Epicuro, e as correspondências, em Sêneca. Em ambos encontramos a *parrhesía*, o franco-falar, como discurso que efetua o trânsito na arte da comunicação.

Ora, só é possível falar abertamente com quem temos uma relação de confiança mútua. A amizade como prática de experimentação filosófica em Epicuro é apresentada como “uma palavra que salva” (FOUCAULT [1981-1982], 2006a, p. 487). Sutil coincidência com a poesia. Assim como amizade, sabemos que a poesia também é matéria de salvação. Nos grupos epicuristas, encontra-se uma salvação recíproca, pela abertura do coração, pela arte da comunicação, expõe-se a si mesmo ao outro/aos outros. Expõem-se os estados interiores, as fragilidades, as alegrias, as dores da vida. Esta palavra que nos torna cúmplices, esta palavra que é matéria de salvação é uma palavra que sela, assegura e garante uma *relação de si para consigo*. É palavra que não aniquila as diferenças, mas sim, permite inaugurar uma cultura própria.

A troca de correspondências, o envio de cartas, em Sêneca, também não prescinde do outro para que se possa realizar o ousado trabalho de descer ao fundo de si mesmo. Trata-se aí de uma “relação discursiva, controlada e eficaz que se passa entre dois” (FOUCAULT [1981-1982], 2006a, p. 485). Sem o outro não há correspondência, não há conversação, não há troca, não há constituição de si mesmo. É nesta relação

tênue, de um saber particular, íntimo que a linguagem se ancora e se sustenta.

Amizade, comunicação, poesia, filosofia e alteridade têm nestas práticas um encontro marcado. Não se trata de buscar sustentar aqui uma alternativa didática como resposta aos processos de escolarização recolhidos de nossa experiência. Mas, sim de efetuar uma aposta ética realizada a partir da fragilidade e do questionamento constituinte da matéria tênue que nos torna humanos. Abrir espaço para o outro, para a palavra dita pelo outro, para sua voz, seu corpo, seus gestos, sua língua, sem que isso seja uma concessão, mas sim, uma *conversação* capaz de sustentar as diferenças. Bem, só isso já nos diz muito sobre aprender e ensinar. Já nos diz muito sobre um modo de se conduzir que, sem prescindir da alteridade, ousa mergulhar no primitivo de si mesmo, nesta aventura que não separa *conhecer-se e desconhecer-se*.

Princípio formativo, ético e estético, ancorado sobre a fragilidade e o questionamento de uma vida que não se faz sem a tragicidade dos cortes, das rupturas, das perdas. Mas que é capaz de recolher daí seu *grão*, sua semente criativa, transmutando-se em recomposição de fragmentos. *Fazer-um* dos pedaços dispersos de si mesmo: *re-criar-se* – este parece ser o desafio da condição existencial que nos torna humanos.

## 6. ASSINAR LEITURAS

*Ler é ir ao encontro de algo que está para ser (Italo Calvino). O gesto da leitura – pequena galeria de imagens. A formação do leitor e a transmissão da experiência literária. O saber se produz por deslocamento, transe, ruptura e surpresa. Subverter o texto – a leitura adúltera de Jorge Luis Borges. Leitura e escrita: matéria de uma arte. Literatura e formação – sabedoria que nasce de um *pôr o corpo à escuta*. O poético é linguagem que toma a própria forma por objeto. Uma *poética do aprender* e o duplo compromisso assumido na relação *mestre-discípulo* com a palavra veiculada.*

### 6.1. FEITO DE HISTÓRIAS

*Com pedaços de mim eu monto um ser atônito (BARROS, 2010, p. 337).*

Cris era uma daquelas crianças apontadas na escola como um “aluno difícil”. Seus poucos oito anos de idade compunham-se de retalhos, fragmentos, pedaços dispersos e alinhavados de uma história que pretendia justificar, como em sentença proferida, o fracasso de uma existência mal traçada.

Na escola, “nada se podia fazer por ele” – diziam alguns. Seu corpo, seus gestos, sua voz, seu rosto expunham o abandono, a vulnerabilidade, a negligência a que sua existência havia sido submetida, de todas as formas possíveis. Carregava a marca de alguém que veio ao mundo sem preparo: chegou cedo demais. Teria vindo como um imprevisto malogrado – ninguém o estava esperando, para então acolher sua chegada. Queriam tê-lo jogado fora, e era assim que vivia. De um lado para o outro, como uma *existência-resto*, que não pertence a lugar algum.

Cris recusava-se a atender por seu nome de batismo. Nome inscrito em seus dados escolares e repetido com insistência, nos momento da chamada. Não conseguia carregar um nome como sendo “seu”. Sentia-se deslocado em qualquer lugar que lhe destinavam



a ocupar, mostrava-se insatisfeito diante de qualquer coisa que lhe propunham.

Parecia ter nascido para ser “jogado-fora” – coisa-desprezível, que não se integra a *lugar-nenhum* no mundo.

Na escola, qualquer interlocutor o conhecia. Sua história particular como que o autorizava a passar de modo permissivo, sem que precisasse “pedir licença” aos olhos vigilantes da disciplina institucional. Achava-se quase sempre fora da sala de aula, disperso entre os corredores, as escadas, o pátio, a sala da direção, o refeitório. Possuía a existência profana dos vagalumes: aparecia e desaparecia em qualquer lugar e a qualquer momento do turno de aula.

Era pequeno demais para estar fora da escola. E, no entanto, seu ser rompia com todas as barreiras institucionais, desafiando em vibração trêmula a ordem disciplinar, expondo sua recusa a *estar-ali*. A assiduidade de sua presença não era capaz de disfarçar o esforço feito por ele para chegar à escola. Chegava, costumeiramente, arrastado pela avó, e só iria embora quando o tio viesse buscá-lo. A escola era para ele tempo-espço de confinamento.

Sem demonstrar nenhum constrangimento aparente, sabia que seu pai estava preso há meses. Tinha vivido há pouco o processo de separação do casal; também sabia que a mãe preferira outros filhos a ficar com ele. De vez em quando, parecia sentir saudade, nutrindo-se de uma fina esperança que lhe animava o desejo de visitar os irmãos no fim-de-semana.

Agora, havia lhe restado a avó, que disputara sua guarda na justiça, a fim de “amenizar a saudade do filho” – tal como confessou ela, certa vez.

Estava decidida a educar o neto.

Dona Vera – como a chamavam – não deixava que *nada* faltasse à Cris. Dava-lhe tudo aquilo de que ele precisasse.

Mas ele era todo feito de vazios.

Sabemos o que significa o caderno escolar para uma criança. Ele é o registro progressivo e diário das lições. Em alguns casos, atua como o único testemunho especular de uma vida, a ponto de só podermos conhecer os vestígios deixados por uma existência profana, pelo que seu caderno escolar revela (MANGUEL, 2012). Enquanto outras crianças precisavam solicitar à direção materiais escolares durante todo o ano letivo, Cris era dono de uma mochila sortida com todo tipo de material de que precisasse para uso na escola. E, no entanto, isso não lhe bastava para despertar seu gosto pelos

estudos ou mesmo o prazer de estar entre os colegas. Seu caderno era feito de rabiscos desordenados, com várias páginas salteadas, longos espaços em branco, vazios.

Ansiava pelo que não tinha preço, o que não podia ser comprado. E a forma angustiada de expressar-se era sempre disforme, avessa, violenta.

Diferentes discursos o constituíam, o que transparecia na alternância de suas ações e procedimentos. Em breves momentos, quando permitia deixar cair o signo de fracasso que sua biografia particular expunha, mostrava-se inteligente, cativante, brincalhão, alegre. Quem o visse assim afirmava, sem dúvida, que nada poderia comprometer sua aprendizagem. Nessas ocasiões, mostrava-se concentrado, cordato, solícito, e podia aprender com facilidade e auxiliar alguns colegas, na realização dos trabalhos.

Contudo, esses eram momentos breves, passavam como a cauda brilhante de um cometa cortando o céu. Era difícil para Cris sustentar uma forma constante por muito tempo. Essa postura cordata se tratava apenas de um lapso – instante em que ele parecia ter se cansado da vestimenta de “menino mau” que lhe fora encapuzada. Deixava de ser agitado, inquieto, e surpreendia quem estava a sua volta.

Passados esses instantes, Cris voltava a ter dificuldades de relação com os colegas, assumindo a postura dissonante, resistente quando se tratava de firmar qualquer combinado proposto no espaço escolar. Este era seu *lugar-comum*. Era o espaço que sua existência se habituara a habitar. Era o modo como estava acostumado a ser visto pelos outros. A palavra mais repetida em seu vocabulário era quase sempre um “não”: *não faço, não quero, não vou* – dizia ele. Como se, com isso, pudesse se defender de qualquer aproximação que fraturasse a imagem de criança rejeitada, não-aceita, de existência inoportuna.

Com uma frequência quase diária buscava motivo em alguma situação “aparentemente sem razão” para aborrecer-se. Isso bastava para sair da sala, bater portas, atirar-se no chão, chutar mesas, cadeiras e paredes do corredor ao lado da sala em que estudava. Chamava atenção, de toda a forma possível, como se precisasse tornar visível sua existência pela transgressão e pela infâmia dos gestos cometidos (FOUCAULT [1977], 2006b).

Impossível não sair desconcertado diante do impacto da desordem por ele produzida.

Fui professora de Cris pelo tempo de um ano letivo. Tendo sido nomeada naquele

período, passei a integrar o corpo de professores da escola. Cris não era um “aluno novo”, mas viria integrar a lista das crianças que compunham a turma que me fora destinada. Como forma de me dar a notícia e me “preparar” para um encontro que tinha, *por certo*, o signo da má-sorte, os que haviam sido professores de Cris em anos precedentes não fizeram reservas para adjetivar sua biografia particular.

Procurei suspender julgamentos e não me deixar contaminar com os ditos antes de conhecer a turma. Não desacreditei que Cris seria capaz de aprender. Mas também não me desresponsabilizei da minha função de *ensinante*; não fingi que ele seria invisível, tampouco me dirigi a ele tratando-o com exclusividade, como se tudo pudesse ser reduzido a “uma história que justificasse suas atitudes”.

Ao receber um aluno com essa biografia, então a tarefa da escola estaria acabada? – pensava comigo, já não pactuando com a posição assumida por meus colegas.

Procurei não fazer permissões diferentes das que fazia em relação a outras crianças. Não sei se agi corretamente. Pensava que estava ali para transmitir um ensino; e ele, em breves momentos, já havia me mostrado que podia aprender se quisesse.

Durante alguns meses, Cris manteve o procedimento que me descreveram seus professores em anos precedentes. Mas creio que pude acompanhar, com mais frequência, os momentos passageiros em que ele arriscava se reinventar de outra forma. E foi aí – no rastro frágil de uma cauda de cometa – que firmei minha aposta.

O currículo escolar dos anos iniciais não prescrevia que Cris tivesse aulas apenas comigo. Seria sua professora-referência<sup>26</sup>; ficaria com a turma a maior parte dos períodos da semana. Mas não seria sua única professora. A turma também teria aula com professores-itinerantes<sup>27</sup>, bem como com os professores responsáveis pelas disciplinas de educação física e arte-educação. Eu e outros colegas dividíamos, portanto, os turnos de trabalho.

Ocorreu que no espaço-tempo em que Cris *perdia-me de vista*, quando sua turma estava destinada a ter aula com outros professores, passou a “fugir” e me procurar pelos ambientes da escola. Facilmente achava-me na biblioteca, lendo em silêncio. Raros eram

---

<sup>26</sup> Na estrutura curricular por ciclos de formação da rede municipal de ensino de Porto Alegre, cada ciclo é composto por três anos. Ao final do primeiro ano-ciclo da educação fundamental prevê-se que o aluno seja capaz de dispor do domínio fluente da leitura e da escrita alfabética. Cabe ao professor-referência, atuante no primeiro ciclo, realizar a iniciação dos alunos às práticas de leitura e escrita, bem como a aprendizagem pertinente às quatro operações e às noções básicas referentes ao estudo das ciências sócio-históricas e das ciências naturais.

<sup>27</sup> Nesta mesma estrutura curricular, caberá ao professor itinerante atuar em parceria com o professor-referência, realizando intervenções específicas conforme a demanda e a “defasagem de aprendizagem” apresentada nos alunos de cada turma.

os momentos em que eu frequentava a sala dos professores. Minha predileção pela biblioteca era porque ali podia me concentrar melhor – o que se mostrava quase impossível em qualquer outro cômodo da escola.

Mas, pergunto, pode um leitor ser denunciado por suas leituras?

Tenho o hábito de carregar livros comigo. Contos, poemas, romances. Consulto-os a qualquer hora do dia, assim como um religioso consulta a bíblia. A literatura me ajuda a viver, faz-me acreditar que há vida para além da que conheço. Era um desses livros *nada didáticos* – para o assombro e o incômodo de alguns colegas da escola – que lia em meus intervalos, quando Cris me interrompeu.

Nas primeiras visitas que me fez à biblioteca, perguntou se eu me incomodava com sua presença, justificando que preferia *estar ali* do que permanecer nas aulas de educação-física ou de arte-educação. Lembro-me de ter-lhe dito que deveria conversar primeiro com seus professores. Mas sabia que havia na escola certo “acordo tácito”, já naturalizado, que permitia a Cris entrar e sair sem restrições: ele era aquele que não conhecia proibições, que não podia ser contrariado. Seu corpo poderia então transitar por onde quisesse.

Foi assim que passou a frequentar a biblioteca e a me ver lendo em silêncio, a retirar livros das estantes, como se com isso pudesse imitar minha postura, na realização de um gesto concentrado. Dos livros escolhidos, mal sabia adivinhar o que estava escrito e o que as letras lhe prometiam. Passei então a ler para ele, nesses pequenos intervalos, as histórias que escolhia.

Começava a nascer ali, fora do espaço da sala de aula, seu aprendizado da leitura.

A ritualização do gesto de contar histórias anunciava que o que estava sendo comunicado, transmitido, não se tratava apenas de um saber instrumental. Pela imitação de uma prática, Cris distinguia-se da turma e se destacava diante de meus olhos. Mas já não se tratava de um *tornar-se visível* pela via da repetição de uma história de negação enunciada em sua biografia particular – contada por tantas vozes – e à qual ele [talvez sem o saber] costumava fazer eco, em suas atitudes.

Na biblioteca, assistia Cris nascer *outro-menino*. Diferente daquele produzido nas sentenças determinadas pelo fracasso escolar. Ele passara a ser feito das histórias que lia. Ali, mantínhamo-nos como que a salvo do turbilhão de acontecimentos que invadiam a escola. No entretanto inaugurado naquele espaço, nossos encontros passaram a assumir um caráter duplo: com os olhos voltados para o livro aberto, a entonação de uma leitura

em voz baixa, quase sussurrada ao pé do ouvido, exigindo a proximidade do corpo, encenava uma situação na qual mais do que letras e palavras passeavam diante dos olhos.

Como nos diz Italo Calvino (1999), em *Se um viajante numa noite de inverno*:

Ler é sempre isto: existe uma coisa que está ali, uma coisa feita de escrita, um objeto sólido, material que não pode ser mudado; e por meio dele nos defrontamos com algo que não está presente, algo que faz parte do mundo imaterial, invisível, porque é apenas concebível, imaginável, perdido, inalcançável. [...] **Ler é ir ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será** (CALVINO, 1999, p. 78) [grifo nosso].

Para além do caráter instrumental da aprendizagem, os encontros com Cris na biblioteca transmitiam o gosto por uma leitura desinteressada. Encenavam um encontro com algo que ainda “está para ser” (CALVINO, 1999, p. 78), com algo que ainda não havia nascido, algo *informe* e que, portanto, dirigia-nos ao desconhecido. Tratava-se de um gesto, de uma relação, de um encontro destituído de valor no espaço escolar, considerado desprezível pelo saber pedagógico, impossível de *dar nota*, de ser computado nos pareceres e avaliações curriculares.

O gosto de Cris pela leitura em seguida ganhou contornos no papel, assumindo a forma da escrita. No espaço-tempo transcorrido na biblioteca, as tardes eram feitas de um estender-se no folhear as páginas que dão materialidade a uma história, demorar-se nas imagens e ouvir o segredo que contém o vazio entre as palavras. Se na sala de aula ele recusava-se a efetuar qualquer proposta que lhe era oferecida, ali Cris experimentava a entrega de deixar-se conduzir pela voz de quem lhe contava histórias.

Da experiência de leitura à vontade de registrar o que lhe acontecia, o que imaginava lhe acontecer, o que lhe contavam, foi um salto. Cris passou a falar de si por meio dos personagens que lia e das histórias que inventava. Passava a transformar em narrativa todas as ideias que começaram a lhe ocorrer, procurando depressa um papel para anotá-las.

Sabemos que há, no encontro com um livro, com um texto ou com uma imagem, algo potente que nos lança em um movimento basculante e bifurcado, fornecendo-nos meios de elaborar nossa própria história. Só a relação existente entre os movimentos de ser narrado, representado e narrar-se, representar-se nas relações, já nos diz muito. Que a arte de escrever, de ler, de inscrever a própria existência simbolicamente no mundo seja afeita à possibilidade de reinventar-se, de fazer de si mesmo o fim e o objeto da própria história. Esse é o ponto que nos fisga nesta cena escolar.

No que se refere a Cris, ainda resta-nos acrescentar um dado a seu respeito: este não é o seu nome, não é o nome que consta nos documentos que compõem seu histórico escolar. Trata-se do nome que ele escolheu para ser chamado – nome que passou a assinar as pequenas produções que me endereçava.

## 6.2. TRANSMITIR “O SAL” DAS PALAVRAS

Sentada à beira de uma mesa de madeira antiga, uma mulher debruça-se sobre um grande livro aberto – trata-se de um álbum de fotografias; mantém os olhos baixos e o semblante pensativo; um leve sorriso nos lábios denuncia que ela reencontra ali doces lembranças. Numa ampla sala de estar, uma menina ruiva está arrumada em vestido casto, sentada na ponta de uma poltrona aveludada, com um livro aberto no colo; dispersos sobre o tapete, repousam figuras alegres, coloridas, brincantes – e um caderno escolar virado ao avesso. É noite e só uma lamparina acesa pode guiar a leitura concentrada, solitária e silenciosa de uma leitora que jamais desvia o olhar de seu livro: lê minuciosamente, demonstrando ser incapaz de erguer a cabeça ou desviar a atenção; sua única e delicada traição consistirá em entregar-se ao *feixe de luz* que se abre entre seu rosto e a página iluminada. Em 1200 a. C, nas terras do mediterrâneo, os fenícios costumavam registrar nas paredes o aprendizado da leitura. De vestes brancas, com um chapéu vitoriano elegante, uma menina reclinava-se para ler e *sorri* com discreto pudor – mantém com o livro uma privacidade inviolável. Em uma sala doméstica pouco iluminada, sobre uma mesa de madeira rústica, um menino e uma menina desempenham com responsabilidade a tarefa escolar que lhes fora destinada; cadernos, livros, uma xícara de café e um estojo são seus únicos espectadores naquele dedicado gesto. Sentada próxima à sacada, uma jovem leitora suspende o olhar perdido entre os telhados de uma rua urbanizada; um dos braços sustenta o livro aberto sobre seu colo, enquanto o outro se dobra para segurar a cabeça, entregue à imaginação e ao devaneio. Em estação primaveril, usando roupas coloridas, duas moças seguem em conversa animada um passeio feito por cenário montês; deleitam-se com o sabor da amizade e o prazer das leituras partilhadas. Cerca de VII a. C, em postura meditativa, a poetisa Safo segura seu precioso caderno de notas, utilizado para fazer todo o tipo de escritura íntima: o pequeno

objeto particular seria o guardador de suas confidências, memórias, anotações diárias, exercícios escolares. Em um jardim tingido de muitos tons de verde, uma moça, com uma coroa de flores angelical sobre a cabeça, refugia-se para ler silenciosamente – dois dedos sobre a página marcam um texto inalcançável. Vestida com ar extravagante, a cabeça reclinada e os olhos baixos depositados sobre um bilhete, uma dama lê [quem sabe, com paixão ou saudade] o aviso recebido de seu amante naquela noite. Num gesto cúmplice, protetor e carinhoso, uma mãe conta histórias para sua filha sobre o sofá; a menina encontra junto ao corpo aconchegante do adulto uma voz que lhe serve de suporte: *objeto guia* que lhe permitirá enlaçar-se à narrativa<sup>28</sup>.

Estes são leitores que habitam diferentes tempos e espaços da história. Há, em seus gestos, memória, prazer, responsabilidade, busca, refúgio, amor, devaneio, cuidado, partilha, paixão. Tudo isso se enlaça a esta tese. Sentimo-nos, portanto, acompanhados por diferentes personagens-leitores no trilhamento desta pesquisa. Não estamos sós.

Alberto Manguel (2012), quando introduz *Uma História da Leitura*, em fina erudição e apurada sensibilidade, percorre uma infinidade de imagens. Inspirada no texto de Manguel, esta pequena coleção de imagens que apresentamos acima chegou-nos [ao menos, grande parte das pinturas que a contêm], há aproximadamente dois anos, como uma delicada surpresa: recebi de uma amiga o afetuoso presente em seu regresso de viagem feita a terras além-mar, com propósito de estudos. Achei que a revelação indecifrável inscrita nessas imagens merecia ganhar espaço em uma tese que trata de amizade e paixões compartilhadas<sup>29</sup>.

Pode-se ler sozinho ou acompanhado. Pode-se ler em voz alta ou silenciosamente. Pode-se buscar em uma página escrita refúgio ou amplificar os domínios da palavra, enunciando-a aos quatro cantos – performando-a com engenho e arte. De toda a forma, o gesto literário exige sempre *relação*, presença. Trata-se de algo que se realiza *entre-dois*, podendo assumir a forma de uma tessitura particular, íntima, que nos exige privacidade impenetrável; mas também pode requerer um público maior – ampliar interlocutores em espetáculo, por exemplo – quando a palavra poética é encenada dramaticamente no teatro ou no canto, recriando-se no manejo de outras artes e estilos.

---

<sup>28</sup> As imagens descritas seguem em anexo na versão digitalizada desta tese. Contudo, na versão impressa, o leitor poderá percorrê-las na página ao lado, de modo a não ferir sua leitura.

<sup>29</sup> Aproveito aqui para agradecer imensamente o presente recebido de minha ex-colega de grupo de orientação e amiga Mariane Inês Ohlweiler que, no período dedicado ao seu doutorado-sanduíche realizado na Alemanha em 2013, lembrou-se com carinho de meu envolvimento com o tema da literatura e, em seu regresso, trouxe na mala parte do conjunto das imagens percorridas nesta galeria.

Uma “história da leitura”, como bem nos aponta Manguel (2012), jamais pode ser generalizável: incide na história privada de cada um dos leitores, em seu processo de iniciação com o aprendizado dos signos. Quando aprendemos a ler é como se entrássemos de novo na vida. Com este aprendizado, nosso ser nasce outro, nossa alma se reinventa, se recria. A apropriação da palavra escrita introduz nossa existência em uma relação nova e particular com o mundo e – porque é aprendizagem que carrega em si a força misteriosa dos nascimentos – guarda certa proximidade com a magia envolvente dos processos de criação.

A leitura é um dos modos pelos quais nossa sociedade escolheu para *comunicar-se*. Aprender a ler é um rito de passagem – técnica instrumental que envolve o reconhecimento dos signos e nos faz entrar no jogo de regras convencionais de uma língua. Esta capacidade de *decifrar signos* em nossa cultura nos expõe a toda uma hierarquia de conhecimento e poder que “determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso” (MANGUEL, 2012, p. 85).

Como bem observamos no capítulo anterior, devemos a uma *episteme* clássica o divórcio entre as palavras e as coisas. Nesta via, o aprendizado da leitura será tomado, no campo da pedagogia, como uma técnica instrumental, capaz de realizar o reconhecimento de signos abstratos, apartados da experiência do mundo e destituídos de sensação corpórea<sup>30</sup>.

Contudo, se ultrapassarmos o caráter instrumental tradicionalmente conferido à leitura e integrarmos este aprendizado a processos mais amplos de formação, somos levados a reconhecer que ler é habitar um mundo novo. É um convite a “sonhar pela mão de outrem”, como diz a poesia de Fernando Pessoa (2014, p. 231). O aprendizado da leitura nos coloca em relação com a memória e a cultura do passado; faz-nos herdeiros de uma história. Ler nos inscreve em outra relação de pertencimento social, cultural com o mundo. Pela palavra escrita, apropriamo-nos da memória de um tempo e, conjuntamente, significamos nossa própria história.

Quando lemos, abre-se um mundo novo diante de nós e, deste ritual de iniciação,

---

<sup>30</sup> Chamo atenção para o quanto a prática pedagógica permanece ainda presa a um ensino gramatical da língua. Neste sentido, ensinar a ler tende a reduzir-se a decifração de signos em um alfabeto cultural. No Brasil, já na década de 70, os estudos de Paulo Freire com jovens e adultos nos mostravam o fracasso deste processo de alfabetização. Paulo Freire nos apontava que a aprendizagem da leitura e da escrita não tem tanto a ver com saber decodificar palavras, mas sim com a possibilidade de apropriar-se da palavra, de articular *leitura do mundo e leitura da palavra*. Portanto, não é um conjunto de enunciados apreendidos que mede o saber de alguém, mas sim a possibilidade de sustentar uma “enunciação”. E podemos nos perguntar: onde a enunciação se sustenta? No que tange a discussão presente nesta tese, sustenta-se na experiência existencial, na leitura do mundo, na arte de conduzir o próprio corpo, no *grão* de uma voz.



nascemos outros.

É curioso observar que Manguel (2012) nos aponta dois momentos de sua formação como leitor: no primeiro, descreve a magia revelada nesta *decifração do mundo* – quando descobre, por volta dos quatro anos de idade, o diálogo silencioso existente entre as formas [os signos] e seu valor sonoro, *significante*, investido de *sentido*; no segundo momento, já adulto, narra-nos o começo de uma amizade com o escritor Jorge Luis Borges, na Buenos Aires da década de 60 – Borges estava ficando cego e precisava de um leitor que se dispusesse a visitá-lo todas as noites, para realizar leituras em voz alta; Borges encontrou em Manguel um jovem amante da literatura disposto a empreender a tarefa. A companhia de Borges, suas intervenções, interrupções, comentários feitos ao longo da leitura, permitiram a Manguel a redescoberta do tom, da textura e do sabor da transmissão literária:

Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos, para esquadrihar a página em busca de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo que confirme alguma lembrança. Enquanto eu lia, ele interrompia, fazendo comentários sobre o texto afim de (suponho) tomar notas em sua mente (MANGUEL, 2012, p. 31).

Nesses dois momentos de sua formação como leitor, Manguel não estava só. O primeiro tem como testemunha especular uma babá, responsável pelos seus cuidados na infância; o segundo encontra, em Borges, mais do que um interlocutor: um mestre, um amigo<sup>31</sup>. Nesses encontros noturnos, Borges explorava livros em uma estante imaginária: colocava lado a lado títulos imprecisos, realizava relações ao acaso das circunstâncias. A história de suas leituras adulterava e subvertia qualquer manual escolar ou biblioteca oficial – conta-nos Manguel (2012). E o jovem amigo-leitor degustava o sabor das sutis transgressões feitas pelo mestre.

Se o aprendizado da leitura inaugura nossa frequência em um mundo novo, este ritual de passagem não prescinde de uma *relação* muito particular com o outro. A formação do leitor, assim como a transmissão do gesto literário [o que não se reduz ao mero domínio instrumental dos signos], para além do registro da *intelecção*, da

---

<sup>31</sup> Sobre o tema específico da formação do leitor, indico a Dissertação de Mestrado “Nas dobras de um conto: leitura e transmissão no clube do professor leitor-escritor”, de Cláudia Bechara Fröhlich. Tive a oportunidade de acompanhar a escrita e a elaboração desta pesquisa, durante o período em que fiz parte do grupo de orientação da profa. Dra. Simone Zanon Moschen. Em sua investigação, Cláudia articula as formulações de Roland Barthes e Alberto Manguel, realizando um debate pertinente à formação do leitor desde o campo da psicanálise.

*compreensão* ou do *entendimento* do que está sendo enunciado no conteúdo do texto, só é passível de ser realizada se for convertida em *saber que passa pelo corpo*, pelo *éthos*, por certa postura assumida em relação ao outro e a nós mesmos. E Borges entregava-se a uma experiência de leitura pondo o corpo todo em movimento. Manguel era seu *aide-memoire*, um fiel caderno de notas disposto a reunir as ideias do mestre.

Entre Borges e Manguel as posições mestre-discípulo não se dissolvem a ponto de colocarem em queda o lugar de autoridade ocupado pelo *ensinante* na cena da transmissão; contudo, inauguram uma peculiar subversão: ao invés de o mestre conduzir seu ensino em tom professoral, como costumamos presenciar no cenário pedagógico, é Borges quem acompanha a voz que lhe conta uma história. E ensina interrompendo, cortando, fazendo comentários à margem de um todo.

A entrega ao gesto literário como matéria de uma arte não se dissocia de uma relação verbal, particular, íntima que mantemos com o outro. Trata-se de uma experiência de criação que lança nossa existência em um trabalho profundo de *si para consigo*, envolvendo-nos em um mútuo processo de formação, que carrega em si a marca do inacabamento. *Tornamo-nos* outros sempre, a cada leitura. E, às vezes, a cada leitura do mesmo livro. Como diz Manguel (2012), a palavra lida em voz alta já não tinha o mesmo sentido da palavra lida silenciosamente: “ler para Borges resultava sempre em um embaralhamento mental dos meus próprios livros” (MANGUEL, 2012, p. 32) – confessa-nos ele.

Pois bem, esse processo de formação do leitor descrito por Manguel na relação de amizade com Borges, este processo produtor de um *embaralhamento mental* das leituras anteriores realizadas por ele, trata-se de um aprendizado novo, de um aprendizado que *desloca* a ordem do sentido, poderíamos dizer assim. Lembremo-nos de que Barthes nos aponta o lugar-fértil do deslocamento produzido desde o interior de uma estrutura simbólica, onde as convenções do significado se alojam: este “corte”, esta interrupção subversiva que *desloca* e *altera* o modo como nomeamos e significamos o mundo incide no lugar privilegiado onde o saber surge como “algo novo”, algo que “abala o óbvio” (BARTHES [1970], 2009).

E esse processo que abala e subverte a ordem usual do sentido só pode ocorrer, segundo Barthes, sob duas condições: se repetimos uma palavra até o excesso, até fazê-la entrar em transe, até atingir “o grau zero do significado”; ou, ao contrário, se ela for “inesperada, succulenta”, se cintilar sua erótica como novidade (BARTHES [1973], 2010,

p. 51). Nesta relação de transmissão, o saber se produz por deslocamento, surge como transe, ruptura e surpresa; irrompe “ali onde não se espera” (BARTHES [1972], 2004a, p. 305).

Manguel constituía a si mesmo como leitor a cada leitura feita *com* Borges e *para* Borges. Lia em voz alta, era interrompido, escutava os comentários de seu mestre e amigo, silenciava. Ritualizava-se naqueles encontros toda uma relação particular, individual, de comunicação em torno do texto literário. Ali a palavra era transmitida e recebida como algo pessoal, íntimo, inaugurando uma gestualidade verbal que passa de mão em mão, comprometendo ambos com o saber veiculado.

A degustação da palavra se dá justamente porque a deslocamos de lugar, porque a retiramos de seu *lugar-comum*, esperado, estereotipado. Borges não só sabia realizar uma leitura adúltera, uma leitura que já não se prendia exatamente ao que *o autor quis dizer*, como também possuía o dom de transmitir “o sal” de um adultério cometido sem pudor.

Tenho comigo a suspeita de que bons leitores são sempre leitores subversivos – leitores que *traem* o texto.

Pois bem, creio que nos encontramos em um ponto importante desta tese. Quando nos perguntamos, junto com Barthes ([1977], 2007), como fazer do ensino o veículo de transmissão de um gosto, como transmitir o “sal das palavras”, parece-nos que esta relação pedagógica capaz de imbricar *saber/sabor* só pode ocorrer [e será tão mais profunda] se houver *traição*. Ou seja: se o mestre for capaz de recuar ao apelo de um suposto domínio do conteúdo e do conhecimento que guarda, e ousar praticar um ensino adúltero: um ensino que comunica a experiência de uma aprendizagem particular, ínfima, *grão* inalcançável que o mantém preso ao seu objeto de saber e o enlaça a uma herança simbólica. O ensino será tão mais fecundo se o mestre renunciar à posição de mestre, se for capaz de veicular um saber que passa mais pelos poros de sua condição de aprendiz, do que pelo espasmo da função de *ensinante*.

Só podemos transmitir um *saber* se reconhecermos, como diz Fernando Bárcena (2012), a parcela onde atua o nosso *não-saber*. A transmissão de um *saber/sabor* busca comunicar toda uma relação fecunda e profícua no processo de formação literária. Tal qual a prática filosófica socrática<sup>32</sup>, o *grão* capaz de fazer cintilar um gosto suculento

---

<sup>32</sup> Lembremo-nos que Sócrates é aquele que coloca em questão a presença de um mestre, de uma disciplina, de discípulos e condiscípulos. No texto da *Defesa*, Platão ([387 a. C], s/d) recolhe de seu mestre o testemunho autobiográfico proferido em assembleia pública. Sócrates é acusado por Meleto, seu delator, de corromper os jovens, de ensiná-los a especular, a perguntar, a filosofar. No tribunal de acusação, deve

pelas palavras tem a ver muito mais com a entrega a uma experiência particular e apaixonada do que com um suposto domínio exegético do conteúdo do texto. É esta entrega que movimentada a relação pedagógica, que sela e assegura a transmissão, mantendo mestre e discípulo enlaçados a um *saber/sabor* compartilhado. Em uma palavra: é esta paixão pelas palavras, efeito de um sutil adultério cometido, que nos convoca a transmitir um ensino e relançar o saber no tempo.

O *entre-deux*, componente deste processo de *transmissão-formação* (mestre/discípulo, leitor/livro, criador/criatura), jamais pode ser tomado como duas polaridades fixas, distintas, contrárias ou mesmo separáveis. Trata-se, sim, de uma relação caracterizada pelo movimento transformador que a constitui. O mestre será tão mestre se souber transmitir sua experiência de aprendiz; o leitor só poderá realizar uma leitura criativa, performativa e “assinada” se for capaz de se desprender do conteúdo do texto e entregar-se a uma experiência de leitura subversiva, adúltera – tomando as palavras como sendo suas, fazendo-as passar pelo corpo, pelo *éthos*, demonstrando ser capaz de produzir um sentido próprio; o criador só poderá lançar fugidia luz sobre sua obra se arriscar-se a desaparecer um pouco, sair de cena, recuar do lugar pleno de autoria (FISCHER, 2005).

Se já não somos os mesmos depois que aprendemos a ler, se o aprendizado da leitura nos faz mergulhar em um mundo novo, imaginário, que passa a adquirir realidade sólida, sonora e significativa – imersão esta que tem o dom de nos *reinventar como outros* –, então a transmissão literária nos lança a um trabalho de *criação de si*, condenando-nos a realizar uma prática de formação, desde sempre inacabada. Estamos destinados a

---

responder pela acusação que lhe foi feita. E o modo como se defende é muito intrigante, paradoxal e revolucionário: Sócrates recua do lugar de mestre que lhe fora apontado e, ao mesmo tempo, responde pela transmissão de um ensino não-intencional: “nunca tive a pretensão de ser mestre de ninguém; tampouco recebi algum dinheiro em troca de uma lição transmitida, muito embora devo reconhecer que alguns aprenderam comigo” (PLATÃO [387 a. C], s/d, p.20). Sócrates não é mestre, mas ensina. Ensina com sua prática filosófica, com seu *não-saber* em movimento, com a evocação de um *daimon* que já não o deixa calar o pensamento, que não lhe dá sossego nem descanso. O texto da *Defesa de Sócrates* põe em suspenso em seu testemunho autobiográfico a lógica de causa e efeito, que determina as relações entre ensinar e aprender. A nosso ver, o que parece estar em causa na condição de transmissão de um saber não parece dizer respeito apenas a um objeto do ensino, mas sim, trata-se de algo que vem colocar em causa o tema da *forma*, do *modo como se ensina*. O que parece estar em questão com a figura de Sócrates concerne à transmissão de um traço existencial àqueles que o ouvem – algo que não diz respeito propriamente ao ensino da filosofia, mas à forma como inaugura/empreende/articula seu filosofar. A própria palavra “corromper”, inscrita já na acusação diz de uma *adulteração*, de uma derrisão da esfera do *saber*. Se Sócrates é mestre, ele o é às avessas, o é na medida em que faz veicular um discurso que nos “pega”, justo porque nos interrompe o fluxo do pensamento, nos atravessa e nos parte ao meio. A transmissão operada por Sócrates diz mais da transmissão de um traço existencial, de um gesto, de uma postura filosófica frente à vida. Seu testemunho de defesa não deixa de ser ambíguo porque, na mesma medida em que recusa o lugar de mestre que lhe fora apontado, assume a responsabilidade pela transmissão de uma postura, que se traduz em amor à filosofia. Lembremo-nos ainda que é Sócrates que cunha a palavra *philosophein*: onde *philo* quer dizer “aliança”, “elo”, “anel”, que une o amor de amizade, a filiação ao *sophein*, ao saber.

trabalhar em torno do vazio e da incompletude existencial que nos constitui.

Lemos, escrevemos, pensamos, criamos porque nosso eu é descontínuo, mutável, informe. Lemos, escrevemos, pensamos, criamos porque precisamos subverter o estereótipo, romper com as representações que a ordem social nos impôs, deslocar o *lugar-comum* que nos condenam a ocupar. Porque carecemos nos apropriar das palavras, tomá-las como sendo nossas, para impedir que falem por nós, que nos ditem modos de ser e estar no mundo, que narrem uma história que nos pertence.

O aprendizado da leitura tem a ver com autonomia, liberdade – para-além das representações sociais e do *lugar-comum* que nos é destinado a ocupar em certa cadeia discursiva, a leitura é instrumento transgressor que oportuniza rupturas com uma ordem social vigente. Ao ler, passamos a constituir nossa existência com a argamassa simbólica que nos é própria. Em síntese: reinventamo-nos como *outros*, nascemos de novo para nós e para o mundo.

Como dissemos no capítulo anterior desta tese, Foucault ([1981-1982], 2006a) encontra na *parrhesía* greco-romana o instrumento de uma transmissão que põe em movimento uma série de exercícios fundados na relação *entre-deux* “individual e necessária” à constituição de si mesmo, como matéria de uma arte (FOUCAULT [1981-1982], 2006a, p. 492). Observa-se nesta relação toda uma ética do silêncio, da escuta, da leitura e da escrita, que permite acolher, receber, abrir espaço à palavra dita pelo outro, pelo mestre, nos processos de formação.

Para nós, a entrega ao gesto literário [tal como estamos tratando nesta tese] guarda certa proximidade com esta relação verbal, particular, íntima, que nos lança à experiência de *criação de si*, por intermédio da relação que mantemos com o outro. No entanto, precisa ser pensada como gestualidade, para além dos processos de escolarização institucionalizados. Ler e escrever como matéria de uma arte nos constitui mutuamente e carrega em si a marca do inacabamento, da incompletude existencial. Não se coaduna com a definição de tempos e espaços engendrados no cenário escolar, tampouco com a transferência de conhecimentos e apreensão de conteúdos, estruturados de forma fabril em um currículo formal.

### 6.3. BONECOS DE BARRO

“Eu tenho daqui para diante uma coisa que ainda não existe, sabe?” (LISPECTOR, 1999, p. 25).

Dispor de algo que *ainda não existe*, carregar consigo uma coisa que ainda não tem nome, que *está para nascer*, era o segredo de Virgínia. Desde pequena, ela adivinhara que nascer é um movimento. Tudo o que Virgínia sabia do mundo era feito da matéria de sensações e impressões que seu corpo disperso recolhia de passeios fugidios realizados pelo espaço. Quase-nada de sua aprendizagem resultava de uma busca por “compreender” o mundo a sua volta. Ao contrário: seu saber moldava-se na experiência – ali era capaz de “atingir a plena incompreensão” e fazia desses deslocamentos da existência miúda descoberta.

Virgínia, personagem do romance *O Lustre*, de Clarice Lispector (1999), morava com a família em Granja Quieta, uma pequena propriedade afastada do comércio do município de Brejo Alto. Toda a sua aprendizagem, seu modo de ler as paisagens que o mundo expunha diante de si era feito de um desperdiçar o tempo, de um vaguar pelo espaço, de um perder-se em meio à matéria-viva e informe. Virgínia vivia “à beira” – de si mesma, do mundo. Procurava sentir ou pegar a vibração, o movimento existente nas passagens entre o começo e o fim das coisas. Com seu corpo, acompanhava o desenrolar de cada instante e sua existência se transmutava em eterno *vir-a-ser*.

Cedo havia percebido que um momento breve carrega dentro de si a brevidade efêmera do futuro. Para ela essa era a magia do mundo. Fazia da observação de vagos inícios e pequenos milagres cotidianos uma aprendizagem colhida da matéria da experiência. O que a inspirava e a atraía era tão curto, quase sempre uma coleção de coisas miúdas, passageiras, feitas de “pura vida”.

Em Granja Alta, seus dias eram variados. Naquelas experimentações brincantes, podia-se fazer listas dos aprendizados de Virgínia. Ela descobrira, por exemplo:

- que do nascer ao crepúsculo, o sol estendia-se em uma infinidade de cores sem nome;
- que o vento era dono de uma língua calada e misteriosa e, através deste silêncio inquieto, se comunicava com portas, janelas e cortinas, invadindo sem licença todos cômodos de sua casa;
- que se quiséssemos, podíamos carregar um pouco de rio na palma da mão, sem derramar;

- que com o corpo podíamos acompanhar o desenrolar de um minuto como ponto saindo fora-de-si em linha reta e vagarosa;
- etc,
- etc.

Virgínia obstinava-se em difícil percepção do instante. Depois de ter se espantado com suas pequenas descobertas, perguntava-se estarrecida: “será que todo mundo sabe o que eu sei?” (LISPECTOR, 1999, p. 25)

Como se contar a alguém, por si só, já significasse quebrar o encanto.

Esta era sua didática. Era seu modo de aprender. Não estava preocupada se os acontecimentos tinham passado, presente ou futuro. Era o movimento súbito e fugidio das coisas incompletas, equilibradas sobre o vazio, o que mais a atraía.

Certa vez, surpreendeu uma folha despregar-se de uma árvore alta e planar no ar uma eternidade, até pousar no chão. Pegou um graveto, abriu um espaço diante de si como se quisesse demarcar ali uma clareira e escreveu em caligrafia torta: “Império do Sol”. Depois, apagou rápido com os pés e escreveu “Virgínia” – assinando seu nome, apropriando-se de um território indistinto (LISPECTOR, 1999, p. 35).

Era assim, em escrita torta, buscando traduzir sensações disformes experimentadas, escrevendo com graveto no chão da mata – sobre terras que se estendiam para além dos limites da sua casa, que a pequena Virgínia recopiava sua existência.

De todas as coisas delicadas e desprezíveis que compunham seus dias, o que mais gostava de fazer eram bonecos de barro. Vez por outra, costumava amarrar um baldezinho à cintura e ir até a margem do rio, buscar o melhor barro que se podia arranjar naquela região.

Em pequenos gestos, com barro e água, Virgínia ia moldando seu mundo:

No pequeno pátio de cimento depunha sua riqueza. Misturava o barro à água. As pálpebras frementes de atenção – concentrada, **o corpo à escuta**, ela podia obter uma proporção exata e nervosa de barro e de água numa sabedoria que nascia naquele instante mesmo, fresca e progressivamente criada. Conseguia uma matéria clara e tenra de onde se poderia modelar um mundo (LISPECTOR, 1999, p. 45) [grifo nosso].

Uma sabedoria que nasce de um corpo que se põe à escuta. Uma sabedoria que molda pequenas formas misteriosas, destituídas de valor; formas que nada significam – a

não ser para aquele que as faz. Porque o mundo é feito de mistério. Porque o milagre do mundo está contido no movimento inacabado das coisas miúdas e fugidias. Este era o segredo que a pequena Virgínia tinha descoberto. Da matéria-viva e informe do barro, moldava um punhado de figuras: pessoas, crianças, uma criança fazendo coisas de barro, uma flor, uma menina contente com sua mãe, uma mãe sozinha, e tantas outras formas (LISPECTOR, 1999).

Moldava a si mesma? Sim, Virgínia recopiava sua existência em barro. O barro seria para ela argamassa que lhe constituía e lhe dava consistência própria.

De um sopro no barro, fez-se a vida. Virgínia descobrira que com o barro “podia fazer o que existia e o que não existia” (LISPECTOR, 1999, p. 46).

Com o barro reinventaria a vida instante por instante. “Eu posso renovar tudo com um gesto, pensava ela” (LISPECTOR, 1999, p. 63). Podia imprimir movimento às coisas, fazê-las nascer pela modelagem de sua mão.

Em trabalho feito à mão, bonito, cuidadoso e concentrado, a meticulosa sabedoria de Virginia estava em entregar-se à composição de algo que seria, desde sempre, incompleto, inacabado.

#### 6.4. DAR FORMA AO INFORME

Os motivos que me conduziram ao tema da literatura nesta tese não foram outros senão aqueles que orientam as setas *para-trás*: apontam para a trajetória bifurcada de minha existência, onde as razões só se justificam porque encontram no entrelaçamento dos tempos passado e presente um ponto-comum. Entre a atuação docente em escolas da rede pública municipal e estadual de Porto Alegre e um aprendizado recebido durante os primeiros anos de vida, sobreergueu-se o amor à narrativa, como gestualidade passível de transmissão. A travessia desta pesquisa equilibra-se, portanto, entre duas margens do tempo e assume, com isso, um duplo compromisso: com o próprio destino e com aquele que se tem em mãos.

Durante o período de atuação docente em escolas da rede pública, pude testemunhar uma concepção de formação estruturada, a partir da organização de tempos e espaços rígidos, fragmentada em disciplinas bem delimitadas, que raramente mostravam-se abertas a realizarem conexões entre áreas distintas do saber; raramente



buscavam produzir um diálogo profícuo na prática de ensino e aprendizagem. Havia ali letra-morta, palavra insípida, transmissão sem gosto. O que observei de minha experiência tinha a ver com o poder entronizado das ciências, demarcando territórios específicos e competindo entre si, medindo o grau das importâncias, na disputa eterna dos tempos e dos espaços destinados ao ensino e à aprendizagem.

Testemunhei, a cada ano letivo iniciado, uma preocupação candente entre os professores: preenchiam listas infinitas para vencer conteúdos, supondo, com isso, garantir a aprendizagem dos alunos a partir de critérios quantitativos, cumulativos.

Guardadas as exceções de outras experiências [quem sabe bem sucedidas] com o currículo formal, que não chegaram a fazer parte deste estudo, suspeito que as práticas de formação a que são submetidos os alunos do ensino regular mantêm certa relação com uma engrenagem autômata – ocupada apenas em garantir uma produção de conhecimento fabril. Sabemos que escolas são aparatos de poder – veículos pelos quais o tecido social dissemina práticas de transmissão e controle do conhecimento. Esses aparatos são regulados por um currículo formal em que, entre outras práticas, encontramos o aprendizado da leitura restrito ao domínio de uma técnica, mero código social a ser assimilado. Por meio dessa aprendizagem, o aluno deve ser capaz de realizar o reconhecimento de signos abstratos, apartados da experiência do mundo e destituídos de sensação corpórea. Nos processos de alfabetização, toda a relação entre as palavras e as coisas passa a ser construída pela dimensão inteligível de um suposto sujeito cognoscente. O aprendizado da leitura está apartado da experiência. Reduz-se ao domínio de uma técnica em que é preciso fazer com que o aprendiz *entre* no jogo de correspondências arbitrárias e seja capaz de construir o liame entre os domínios distintos da oralidade e da escrita. Esta *decifração dos signos* irá lhe assegurar a compreensão do significado da letra que o mundo utiliza para reger suas leis.

Ao propormos o gesto literário como trabalho de *criação de si* – prática que se realiza *entre-deux* e permite contornar o vazio da existência, dar forma à incompletude que nos constitui – operamos com uma concepção de formação mais ampla do que a testemunhada no currículo formal do ensino regular. Para nós, este gosto pelas palavras, que faz da transmissão do ensino um saber “profundo” e “fecundo” – no dizer de Barthes ([1977], 2007) – não está dissociado da vida, da relação que estabelecemos conosco e com os outros, em práticas de formação ínfimas, cotidianas. Não está dissociado das histórias que nos formam, dos pequenos instantes que nos interrompem.

Não está apartado da matéria-viva, informe e *ilegível* que o mundo nos oferece gratuitamente. Nosso esforço em dar nome às coisas, em apropriarmo-nos da linguagem – este estranho ser que tem por dom tornar presente o ausente –, incide na busca para pertencer a um mundo, comunicar-se com ele e destacar-se dele. Habitar o mundo da oralidade e da escrita faz-nos, duplamente, pertencer a uma cultura e diferenciar-nos dela. A palavra abre e fecha mundos, comunica e delimita fronteiras, demarcando territórios em zonas antes indistintas.

O aprendizado da leitura altera nossa experiência com o tempo e com o espaço – coloca-nos em relação com a memória e a cultura do passado, faz-nos herdeiros de uma história. Ler nos inscreve em outra relação de pertencimento social, cultural. Pela palavra escrita, apropriamo-nos da memória de um tempo e inventamos outros sentidos à nossa própria história. Ali onde a ordem dos acontecimentos já não pode seguir a lógica das causas e dos efeitos, ali onde falta explicação para um enredo, ali onde as coisas já não obedecem a uma ordem regular contínua, ali onde o encontro com o acaso “rasga o fio do tempo” – ali sempre é possível tomar a palavra, contar uma história, dar um testemunho, “fazer falar” o indizível pela via *indireta* da ficcionalização, da reinvenção de si mesmo.

Para nós, a formação do leitor não se reduz a um domínio técnico instrumental dos signos. Há nesta aprendizagem toda uma poética da entrega ao gesto literário, como matéria de uma arte que *dá origem*, faz nascer “algo novo”, algo que compromete *mestre* e *discípulo* com o saber veiculado. Como em um banquete: ambos degustam o sabor das palavras em torno do texto e da narrativa literária.

A perspectiva do literário aqui comunga com os processos de formação do homem grego dos quais trata Werner Jaeger (1986), em sua *Paidéia*. Da mesma forma, guarda certa relação com as práticas de *parrhesía*, analisadas por Michel Foucault ([1981-1982] 2006a) em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*. Em ambos os textos, toda a formação cultural do homem estava enlaçada à relação que este mantinha com seus pares.

No contexto que nos remete à *Paidéia*, arte e educação eram indissociáveis e se situavam no centro da vida pública, da *polis*. É seguindo essa concepção que Werner Jaeger (1986) nos fala da importância do elo indissociável entre literatura e formação, principalmente durante o período que caracterizou o século de Péricles – momento onde literatura, pintura, teatro e música eram práticas de existência preocupadas com a injunção entre norma e forma, entre ética e estética.

Sobre o século de Péricles, descreve-nos Jaeger (2003):

A “educação”, a formação humana na sua pureza, e por si mesma, converteu-se no ideal mais alto. Isto, porém, só foi possível a partir do momento em que uma geração, após ter vivido duras lutas interiores para conquistar o sentido do destino, coloca o humano como tal no centro da existência (JAEGER, 2003, p. 223).

E, mais adiante, complementa: “o decisivo é que a poesia e a educação humana se orientam conscientemente para o mesmo fim” (JAEGER, 1986, p. 227).

Pois bem, se a educação na cultura greco-romana tem um caráter muito diferente da *normatividade epistemológica* em que foi convertida a transmissão do saber, na estrutura vigente das escolas, o termo poesia também não corresponde à acepção que comumente lhe atribuímos hoje – em nosso tempo, a poesia permanece restrita ao trabalho daquele que compõe versos.

A poesia da qual Werner Jaeger (1986) está a nos falar trata-se da *poiêsis*, palavra já inscrita no *Banquete* de Platão ([387 a. C] 1987), mencionado no capítulo anterior desta tese<sup>33</sup>. No texto do *Banquete*, Platão ([387 a. C] 1987) nos narra o encontro que Sócrates teve no tempo de sua juventude com a estrangeira Diotima. Por meio da evocação da memória de Sócrates, Diotima – mulher da Mantinéia – aparece como uma sábia que ensina Sócrates sobre as origens do amor.

E, afinal, qual seria esse ensinamento? O amor – dizia Diotima, é filho do deus Póros com Penúria. Em uma festa em que os deuses banqueteavam-se em homenagem ao nascimento de Afrodite, deusa da beleza, Póros bebeu demais e adormeceu. Aproveitando-se do festim, Penúria, que não havia sido convidada à festa, veio pedir esmolas. Encontrou Póros desacordado em um canto e, oportunizando-se do descuido do deus, engendrou com ele Eros (PLATÃO [387 a. C], 1987). De um lado, Eros herdou da mãe o destino de estar sempre sem lar, sem teto, sem chão – vive a bater de porta em porta, carente de abrigo e sustento. De outro, possui os traços da natureza do pai: Póros, deus conhecido por encontrar caminhos improváveis diante do insolúvel. Póros transmitiu ao filho Eros seu dom da sabedoria – por isso o Amor é sempre cheio de inventos –, vive como um mago feiticeiro a filosofar pela vida.

Para que as coisas sejam belas é preciso realizá-las com auxílio de Eros, deus do Amor. É ele o artesão capaz de confeccionar “do nada”, da *falta* herdada de sua mãe

---

<sup>33</sup> Ver página 107.

Penúria e fazê-las nascer com engenho, arte e sabedoria. Porque foi concebido na festa de aniversário de Afrodite, Eros é amante da beleza; então, tudo o que toca, todo o trabalho que confecciona em dedicada *poiésis* traduz-se em movimento belo, “passagem do *não-ser* ao *ser*” (PLATÃO [387 a. C], 1987, p. 37).

A *poiésis* é o trabalho de Eros em sua apropriação sensível do mundo. Resulta da arte de dar contorno ao abismo, de “fazer falar” o *não-ser*, a falta, o indizível da vida. Pela *poiésis* apalpamos com intimidade aquilo que o *logos*, sozinho, jamais pode atingir ou chegar a compreender. A *poiésis* é o recurso inventado para equilibrar as palavras sobre o vazio que as sustenta. Cabe a Eros recolher a aprendizagem de um corpo que se põe a escutar “uma coisa que ainda não existe” (LISPECTOR, 1999, p. 25), que se põe a *trabalhar* sobre o que *está para nascer* e que ainda não tem nome.

Com a *poiésis* moldamos a matéria-viva e informe da existência; com ela nos recriamos, nascemos outros por efeito de um trabalho dedicado, cuidadoso, criativo.

Roland Barthes ([1973] 2009), quando retoma o poético, em seu texto “Erté ou Ao Pé da Letra”, diz-nos que este “é muito exatamente a capacidade simbólica de uma forma” (BARTHES [1973], 2009, 125). Podemos pensar o poético como uma linguagem em comunicação sensível com o mundo, que *toma a própria forma por objeto*. Sutil coincidência que enlaça os enredos de Virgínia ao de Cris nas cenas literária e escolar que tratamos neste capítulo. Virgínia modela-se em uma procissão de coisas miúdas que povoam seu cotidiano. Sua forma é feita de barro. Já Cris aprende a ler e a escrever, apropria-se da palavra e, com isso, passa a compor-se de histórias, a ficcionalizar sua biografia inscrevendo um traço distinto no desenho mal-traçado que havia recebido como herança do mundo.

Tomar o literário como elemento que sustenta o encontro, falar da gestualidade inscrita na relação pedagógica – para nós é pensar o trabalho da palavra em seu estatuto de [etho]*poiésis*, é situá-la como elemento de *formação de si*. Encontramos aqui uma elaboração importante que nos ajuda a retomar algo que nos acompanha desde o início desta tese: a saber, aquilo que diz respeito ao modo como a palavra circula, povoa e transita no espaço pedagógico.

Uma *poética do aprender* é prática que se entrelaça como fenda cortante no interior de uma engrenagem autômata. Exige atenção à delicadeza e ao acaso das coisas breves do mundo. Opera sem previsão: interrompendo, deslocando a ordem do sentido, por meio dos mínimos gestos de transmissão recolhidos de uma prática de ensino adúltera.

Subverte a lógica instituída por uma exegese do texto, presa a conteúdos programáticos, produzindo criação desde o lugar-fértil onde um corte é inscrito na estrutura. Transmuta letra-morta em letra-viva. Dá vida a seres e objetos inanimados. E, com isso, sela e assegura a transmissão de um saber particular, saber que passa pelos *poros*, imprimindo movimento à relação *mestre-discípulo*. Saber que passa de mão em mão e os compromete duplamente com a palavra veiculada.

É pela mediação com os outros e conosco mesmos que cultivamos uma forma de cultura, de filiação com o passado. A partir daí podemos entender por que, para os gregos, era tão importante “conquistar o sentido do destino” (JAEGER, 2003, p. 223), fundir-se com sua própria história – porque esse mergulho da existência nos acontecimentos presentes abre a possibilidade de invenção, de narração, de deslocamento de sentido, do lugar e da posição quase sempre estereotipada que um suposto oráculo social nos determina a ocupar e a ser.

“Conquistar o sentido do destino” (JAEGER, 2003, p. 223), tomar a palavra e responder pela própria travessia existencial, desafia-nos a fazer como Cris: *incraver-se* desde outro registro. Consiste em matéria e instrumento que nos permite *nascermos outros* no mundo. Em síntese, entregar-se a um trabalho de formação em torno do vazio e da incompletude: fazer de si mesmo existência bela, obra de arte.

## 7. HISTÓRIAS – PARA ESCAPAR DA MORTE E “DAR-SE” A VIDA

Contornar o impronunciável. Pôr-se a fabricar uma casa feita de palavras. “*Eu falo*”/ “*Eu penso*” (Michel Foucault). *Erlebnis / Erfahrung* (Walter Benjamin). O hiato intransponível existente entre “experiência muda” e palavra. Fabricar com palavras um lugar de origem para onde se possa regressar. Ulisses – o narrador é aquele que toma fiança na experiência do passado. “El Hombrecito del Azulejo” pagar com histórias o preço da distância que nos adia da morte. *Palavra e morte* – a linguagem dispõem do poder de “deter a flecha já lançada em um recuo do tempo” (Michel Foucault). Recolher da experiência um saber – a arte de perder-se exige preparo, instrução (Walter Benjamin). O *sujeito da experiência x sujeito do conhecimento*. A autoridade do *páthei mathos* (Giorgio Agamben). Pobreza da Experiência ∞ Incapacidade de contar histórias ∞ Saber técnico-científico. A arte narrativa como constituição de si mesmo – escapar à morte/ “dar-se” a vida.

### 7.1. MOBÍLIAS SOBRE O ALFASTO

*...E continuo a falar de casas, mobílias e cinzas.*

Emiliy carregava consigo algo impronunciável.

Naquela altura do ano letivo, já havíamos adquirido a intimidade de quem convive e trabalha diariamente. Tinha se tornado habitual entre os alunos e eu que conversássemos, a cada segunda-feira, antes de começarmos os trabalhos, sobre a banalidade de “como havíamos passado o fim-de-semana”.

Emily mal pôde chegar à sala de aula, sobrepor sua mochila na classe e esperar que seus colegas se acomodassem nos lugares de costume, aguardando meu sinal para

que déssemos início aos trabalhos. Antes mesmo de eu dirigir a palavra à turma, ela precisava *contar* o que havia lhe acontecido no domingo.

Tinha presenciado a tia perder sua casa, por conta de um incêndio. E é acompanhada de uma espécie de riso nervoso que dá início a uma narrativa desarticulada e breve – sinopse de uma história ainda plena de ardências, queimaduras e combustão.

Emily começou a contar ao grupo que a tia adormecera sozinha, sentada na sala de sua casa, enquanto um cigarro queimava aceso. A tia havia bebido demais, depois de uma briga com o namorado. Quando familiares e vizinhos suspeitaram do acontecido, trataram de arrombar a porta e verificar se alguém estava dentro de casa. Nesse momento, encontraram-na desacordada e gravemente ferida; com a ajuda de um vizinho, conseguiram levá-la às pressas ao posto de saúde do bairro. Os móveis, comprados com dificuldade, acabaram se transformando em cinzas, restos, “arremedos de mobília” e, por essa razão, a família não encontrou alternativa senão depositá-los na esquina do quarteirão onde se situava a casa incendiada.

A mobília foi despejada a meio caminho da escola – repousava sobre o asfalto. Qualquer colega que fizesse o mesmo percurso de Emily para chegar à aula teria visto os vestígios do incêndio, presenciado por ela no fim-de-semana.

A tia permanecia hospitalizada. Quando o corpo se recuperasse das queimaduras sofridas, não teria para onde retornar.

Imóvel sobre o sofá, a tia de Emily não pudera dar-se conta das chamas invadindo sua casa. Desacordada, não pôde encontrar saída para salvar a si mesma.

Ao entoar o ocorrido, Emily percorre um território de penumbra – ainda pleno de fumaça e cinzas. Não pôde fazer outra coisa senão partilhar uma história sufocante, em voz trêmula e desarticulada. Avançava na narrativa sem respirar, como se com palavras pudesse abrir espaço, carregar o corpo da tia entre as chamas do incêndio e salvá-la.

Enquanto procurava dar ordem ao desalinho testemunhado, um silêncio se sobrepôs entre os alunos, e só a voz de Emily nos guiava naquele instante. Abrindo espaço entre uma palavra e outra, Emily passou a diminuir o tom de ansiedade que a acompanhou em sua chegada à escola, encontrando assim um meio de contornar o impronunciável que trazia consigo.

Aos poucos, um ritmo mais pausado começou a imprimir outro tom à sua voz. Equilibrando-se no vazio entre as palavras, Emily afastava o terror do incêndio. Buscava

refúgio e proteção. Com a enunciação da narrativa, reconduzia a existência da tia a um lugar para onde ela pudesse então regressar. Não seria mais uma casa feita de tijolo ou madeira – como a casa perdida no incêndio. Mas seria um lugar não menos protetor – um espaço todo-feito de palavras.

Concluindo o relato, deu-se conta de que encontrava ali, no olhar de cumplicidade e na escuta gratuita dos colegas, uma zona de acolhimento para cicatrizar a dor das feridas expostas.

## 7.2 NARRAR O IMPRONUNCIÁVEL

Em seu texto “O Pensamento do Exterior”, Michel Foucault (2009) demonstra uma agudeza perspicaz, desafiando-nos a pensar o quanto o “eu falo” diferencia-se do “eu penso”. O “eu penso” é sustentado por um suposto *cogito* transcendental, que nos conduz à certeza indubitável da existência; já o “eu falo” sustenta a voz do locutor na matéria frágil do corpo, é posição enunciativa que “se despedaça, se dispersa e se espalha até desaparecer [em um] espaço nu” (FOUCAULT, 2009, p.220). O “eu penso” não é outra coisa senão a sentença em torno da qual se ergue toda a linguagem reflexiva da ciência; o “eu falo” nos conduz à literatura em sua gestualidade de enlace entre oralidade e escrita – instância da linguagem onde o “eu” expõe seu lugar faltante.

Lembremos do que Barthes nos ensina: “o sujeito da ciência é aquele que não se expõe à vista” (BARTHES [1977], 2007, p. 36)<sup>34</sup>. A fronteira ou o limite que separa ciência e literatura é tão tênue e tão sutil e, ao mesmo tempo, tão importante, que a distinção entre uma e outra nada mais é que a posição enunciativa do locutor. O “eu penso” – axioma cartesiano apontado por Foucault (2009) – opera com a ordem do enunciado, e é por isso que o lugar do sujeito acaba sendo preservado na categoria do discurso. A literatura, em sua função narrativa, trabalha com a posição de enunciação, e expõe o lugar [faltante] do enunciador. Na narrativa, a matéria frágil do corpo, da língua e da voz se despe e se desnuda no espaço em cena.

Investir-se de uma posição desde sempre suspensa, vazia, faltante – seria esta a *exposição* do narrador ao tecer suas histórias? Confessar seu lugar de estrangeiridade, sua

---

<sup>34</sup> Ver página 72, integrante da seção 4.2 “Entre duas margens”, componente do capítulo 4. “Espaço Literário – refúgio do mundo”.



língua desarticulada e imprecisa diante dos fragmentos dispersos que se põe a narrar?

Este *ex-/es-*, prefixação latina, assinalada no índice *exterior* assumido na enunciação do “eu falo”, indica “movimento que nos puxa para fora” (HOUAISS, 2007). Incide na experiência de deslocamento, que a iminência do fora nos convoca a contornar na instância da linguagem. Só é possível acessar, “fazer falar” certo tipo de experiência se nos deslocamos da pretensa posição do “eu penso” e a pronunciamos desde *outro lugar* enunciativo, desde o lugar do “eu falo”.

Paradoxalmente, para apropriar-se de sua experiência, o homem precisa *ex-por-se* aos fragmentos inenarráveis que compõem sua história; precisa realizar o trabalho de tecelão: confundir seu corpo, sua voz, aos enredos com que articula sua trama. Precisa contar sua história, dar seu testemunho, repeti-la, traduzindo o vivido em palavras e gestos – tal como quem se esforça desnorteadamente para reduplicar a si mesmo. Precisa transportar-se ao universo ficcional, ao universo da fábula, para então restituir a autoria sobre sua existência. A narrativa, carregada da presença corporal, *ex-põe* o enunciador à trama de si mesmo e lhe devolve a vida.

A entrega ao gesto literário produzido pela narrativa constitui o homem como sujeito de linguagem: é artifício que nos convoca a traduzir a singularidade dos acontecimentos e transformá-los em experiência, acessando a instância do *ego* desde uma posição terceira. Posição que só pode ser cavada por um distanciamento poético, que nos ajuda a tornar legíveis as vivências.

A inscrição de um *es-/ex-* enquanto instância do *fora* é representante de um exterior que atua desde *dentro*, porque é constituinte da própria estrutura da língua – opera como demarcador de nosso ponto limítrofe de enunciação do mundo. Posição que *ex-põe* o lugar faltante do “eu”, mantendo ligação íntima com a narrativa literária, à medida que nos convoca a realizar o trabalho de apropriação do vivido – tomar a palavra e ficcionalizar a experiência existencial.

Este lugar faltante, vazio que só pode ser acessado pela via de um terceiro, faz-nos observar o quanto a categoria enunciativa do “eu” não assegura outra coisa ao sujeito, senão sua identidade ficcional.

A narrativa *ex-põe* o narrador. Desloca-o da posição segura daquele que reconstitui objetivamente histórias. Sobre-ergue-se sobre o vazio. É precisamente essa suspensão, essa tentativa de tradução [sempre fracassada] do vivido em palavras que nos coloca diante do encontro com um ponto limítrofe da linguagem, dando a ver uma falta.

Giorgio Agamben (2008), ao retomar o texto “Experiência e Pobreza”, de Walter Benjamin ([1933] 2010), chama de *expropriação da experiência* “a constituição do sujeito na linguagem e através da linguagem”, e complementa: nossa “experiência muda é, portanto, já sempre, palavra” (AGAMBEN, 2008, p. 58).

A diferença à qual se refere Agamben (2008) entre “experiência muda” e “palavra” incide na distinção operada na língua alemã, entre os registros da *erlebnis* (experiência enquanto vivência, acontecimento) e da *erfahrung* (experiência submetida ao trabalho significante da linguagem).

A gestualidade presente na narrativa literária trata de povoar, *dar voz* ao território constituído por uma zona indistinta de murmúrio e silêncio, habitada pelo inaudível. A narrativa implica em “fazer falar”, receber e acolher a alteridade, em certa estrutura discursiva. Por essa razão, Roland Barthes ([1970] 2009) nos assinala a presença da *atopia* como índice constituinte da própria estrutura da linguagem – presença incômoda que tem por função desorganizar, desalojar, deslocar os signos, impedindo que eles se assentem de forma fixa, gregária, estratificada. A *atopia*, índice que imprime movimento ao trabalho da linguagem – é também ponto-vazio, fenda cortante que nos coloca diante dos limites do enunciável.

É porque algo do vivido se atravessa no caminho, é porque há um índice que resiste à expropriação na experiência que não podemos conceber o trabalho da linguagem como tradução entre zonas distintas. Contornar o abismo, narrar o impronunciável guarda certa relação com a *traição* – não há fidelidade que possa ser assegurada entre a trama narrativa e o acontecimento.

Para realizar essa passagem, para enunciar uma experiência como sendo “sua”, o homem precisa expropriá-la de seu lugar de “vivência” e, nesse processo, algo da ordem do inenarrável, do indizível se coloca como arquilímite intransponível. Parece ser aí que o homem se encontra com o caráter limitador da linguagem – caráter que mantém intimidade com o abismo e com a fratura que nos lança diante dos pontos extremos da vida –; aquilo que nos coloca diante da morte e do nascimento, do fim e do início de si mesmo. A linguagem narrativa imprime movimento entre pontos-extremos da existência. A morte e o nascimento impõem à linguagem o trabalho de fabricação, adiamento e subversão da ordem do tempo (COUTO, 2014)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Na Aula Magna que abriu o segundo semestre de 2014, nesta Universidade, Mia Couto nos fala em “Guardar Memórias, Contar Histórias e Semear o Futuro”. Contudo, a temporalidade africana desde onde recolhe estes ensinamentos, não se orienta pela ordem sequencial entre passado, presente e futuro. Então –

Ao realizar esta *tradução/traição* do vivido em palavras, algo se perde, algo nos escapa, algo se acrescenta, algo se inventa, e a reduplicação já não pode coincidir com o reflexo de um desenho no espelho, onde nada se altera. Repetir, na linguagem, é sempre *criar*.

Se há repetição nessa passagem entre o vivido e o narrado, ela já não pode ser da ordem de uma repetição do mesmo, tal como se pudéssemos planificar e dispor lado a lado superfícies distintas, sem que entre estas zonas não sejam produzidas fissuras. É porque há fissuras, é porque entre corpo e palavra, signo e matéria algo se clivagem e ameaça desmoronar diante do abismo, é porque algo se coloca como ponto limite, estranho e desconhecido, que a experiência narrativa nos conduz ao caminho infinito de deslocamento, abertura e criação.

Podemos pensar que nem toda experiência nos *ex-põe* diante do abismo, do vazio existencial. Nem toda experiência nos transforma. Nem sempre retornamos de “mãos vazias” – como diz Clarice Lispector (2009, p. 176) do encontro com o real. Pois então, não podemos considerá-las experiências. “Experiência” é atração que nos dirige a um ponto-limite da existência, onde não encontramos palavras para narrar o indizível. Guarda certa relação com o horror e com o belo da vida. Giorgio Agamben (2008) qualifica-as como da ordem do “inexperienciável” – ali a instância do “eu” já não pode se reconhecer ou, ao menos, reconhece-se destituída, despojada de seu lugar. E, por isso, põe-se a narrar, a trabalhar sobre si mesmo, a remodelar o corpo em palavras.

Que o ponto arquilimite que situa a dimensão do “inexperienciável” seja aquele que nos coloca diante da morte e da infância, do fim e do início da existência, do nascimento e do desmoronamento do ser – de uma forma ou de outra, parece ser a distância que nos separa e nos aproxima deste ponto, parece ser o caminho a percorrer em sua direção, que nos empenha com a palavra e nos torna sujeitos da linguagem.

Quando nos referimos à infância ao longo desta tese, jamais tivemos a pretensão de reduzi-la a um registro cronológico, cognitivo, escolarizado ou psicológico do sujeito. Giorgio Agamben (2008) nos ensina a pensar a infância como topologia da linguagem<sup>36</sup> e, por essa razão, coloca-a lado a lado junto ao conceito de experiência. Diz-nos ele: “como infância do homem a experiência é a simples diferença entre humano e

---

com a arte narrativa, podemos inverter o redemoinho do tempo e propor, e fazer dele arte de criação, propondo: Semear Memórias, Contar Histórias e Guardar o Futuro.

“Morte” e “infância”, na medida em que assumem a forma de um elemento topológico arquilimite da linguagem, referem-se ao ponto em torno do qual se orienta o próprio trabalho de criação.

linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda *infante*, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2008, p. 62).

Parece ser esta expropriação caracterizada por certo tipo de franquia que a linguagem mantém com o ponto arquilimite da existência que situa e define nossa condição humana. O encontro com um ponto que nos é desconhecido, que nos *ex-põe* diante da *experiência do inexperienciável*, não sugere, de forma alguma, “um voto de silêncio” ou de “inefabilidade mística” (AGAMBEN, 2008, p. 63); tampouco somos levados a crer que se, na enunciação, o “eu” se encontra em uma espécie de “estado de recalçamento”, por isso poderia vir a não se reconhecer diante do inexperienciável e incline-se, assim, a assumir a postura da indiferença, justificando tal experiência como não sendo “sua”.

Para nós, a experiência do exterior – aquela que nos indica “movimento para fora” (HOUAISS, 2007), que nos desaloja, nos desconcerta e nos “parte ao meio” – é justamente a instância que nos empenha com a palavra, faz-nos herdeiros da própria história e nos convoca a responder pelo índice que nos escapa da travessia existencial.

Há infinitos modos de narrar a experiência. Em nenhum destes dispomos da garantia do domínio da reconstituição objetiva daquilo que se viveu, do tempo que se passou. Usar a linguagem como instrumento para *dar forma* ao acontecimento vivido já expõe a presença do hiato existente entre “experiência muda” e “palavra” – tal como nos assinala Giorgio Agamben (2008). Ao contar histórias, não fazemos mais do que contornar, rodear o abismo existencial que nos constitui. A busca reiterada de nos apropriarmos do vivido nos lança sempre em viagem de percurso e destinação incerta.

### 7.3. TRANSPOR/ADIAR A FATALIDADE

*Sereias serão a tua primeira prova.*  
(HOMERO [séc. IX a. C], 2010, p. 217)

No “Canto 12” da *Odisséia*, Homero ([séc. IX a. C] 2010) nos narra a aventura de regresso de Ulisses, antes de chegar a Ítaca. A esta altura da narrativa, Ulisses já é um bimortal – havia acabado de retornar do Hades com mensagens dos mortos para os vivos,

encontrado companheiros de batalha, como Pátroclo, bem como o ancião Tirésias, que lhe faz projeções do futuro. Em uma pausa da viagem, para que sua nau se alimente e recupere as energias, de modo a seguir no caminho de regresso, Ulisses aporta sua embarcação no palácio de Circe, onde a feiticeira lhe diz como proceder em relação ao “canto de abismo”, que irá encontrar em seu caminho.

Na cena literária da *Odisséia*, tudo acontece como se Ulisses tivesse um sonho premonitório, que vem aconselhá-lo sobre como se conduzir no dia seguinte: Circe espera o cair da noite, deixa os homens do comandante se satisfazerem com bom vinho e comida e toma-o pela mão, de modo a afastá-lo de sua tripulação. Ali, passeiam pela praia, deitam lado a lado, contemplam o céu; e ela, então, ensina-lhe o caminho, comunica-lhe o melhor meio de proceder em relação ao que lhe espera no transcurso da viagem. Só a ele, Ulisses, é concedido “o prazer de ouvir o canto” – diz Circe (HOMERO [séc. IX a. C], 2010, p. 217). Contudo, deve pedir aos seus companheiros que o amarrem ao mastro do navio, utilizando cordas fortes com nós duplos, com fins de evitar que tal audição o leve a sucumbir ao encanto. O restante da nau deve colocar cera nos ouvidos e permanecer firme, remando, para que não corram o risco de serem engolfados pela voragem melodiosa das sereias.

Por um lado, pode-se pensar que é pelo poder da técnica que Ulisses como que “vence” as sereias, uma vez que aceita ser submetido a uma condição e a um lugar de escuta que mantêm seu corpo sobre controle – está amarrado, preso ao mastro e é desde esta posição segura que ele ouve o canto, tal qual alguém que contempla um espetáculo. Por outro lado, temos de levar em conta que Ulisses não sai ileso dessa experiência (BLANCHOT, 2005). O “filho de Laertes”, tal como o chamavam alguns, já não pode ser o mesmo, depois de ter percorrido aquela zona misteriosa e indistinta que o assombra com a promessa de êxtase, de beleza e de morte. Algo da ordem de uma clivagem existencial, de um desmoronamento do ser lhe acontece e como que lhe parte ao meio.

Ulisses não é só aquele que se encontra com a morte. É aquele que a encontra em uma narrativa de *regresso à casa*, como se apenas a experiência da transposição e do ultraje lhe permitisse retornar. Ao se aproximar do canto inaudível das sereias e ultrajá-lo, sobreviver àquilo que poderia representar a iminência de uma morte, sem direito à inscrição simbólica, uma morte por desaparecimento sem sequer dispor de um registro tumular<sup>37</sup>, Ulisses passa a estar empenhado com a experiência de infração, de

---

<sup>37</sup> Quanto a este aspecto, é importante lembrar que não há ameaça pior que possa ocorrer a um grego senão

transposição de um limite que não é outro senão um acontecimento que o colocou face a face, diante de algo da ordem da fatalidade. E, é porque Ulisses não recuou diante do canto das sereias, é porque ele seguiu em direção ao seu encontro, percorrendo o espaço que o distanciava desta voz inaudível e transpondo-o, que foi capaz, então, de chegar a Ítaca e pronunciar sua palavra, erigir seu próprio canto.

Podemos pensar que Ulisses é um viajante em potencial – não um marinheiro que viaja em alto mar, mas aquele que, ao dizer sua palavra, ao dar seu testemunho, navega em sua própria narrativa, fabrica um lugar de regresso para onde seu corpo possa então repousar. É através do relato do acontecimento que a viagem de Ulisses se realiza. É porque algo da ordem da experiência (nos) acontece; é porque algo deste mergulhar a existência nos acontecimentos presentes nos afeta e nos transforma, que a narrativa pode ser erigida e, no seu pronunciamento, ganhar consistência e significância. É ao contar sua história, imprimir nela a marca de sua existência, que Ulisses navega em sua própria narrativa, fabrica seu lugar de origem com palavras e aceita o movimento que o aproxima e o separa da zona perigosa, espaço onde se situa a voz atraente, inaudível e mortífera que ganhou o nome na *Odisséia*, de “canto das sereias”.

A voz de Ulisses, a voz da narrativa que confere visibilidade e atesta existência ao vivido, desde a temporalidade do *a posteriori*, cumpre a mesma função da mão imaginária de Proust, a que nos referimos no capítulo 2 desta tese<sup>38</sup>. A voz da narrativa, bem como a mão imaginária que realiza o gesto de escrita na prática da literatura, é aquela que aceita permanecer desde a posição de um terceiro, desde o lugar daquele que *lê, escuta e narra* com atenção o mundo à sua volta, colecionando fragmentos dispersos do que lhe sucede. Por intermédio do trabalho de narração, o narrador é capaz de se entregar à viagem pelo mar da linguagem e produzir aquilo que Walter Benjamin ([1929] 2010) chamou de “abertura de sentido”.

Apontamos que a prática da literatura é aquela que não pode prescindir de uma *produção de presença*, de um fazer-se presente no tempo *presente*, de um pôr-se junto, de um ser sustentado pela mão (e, podemos acrescentar: pela voz) de quem nos conta uma história. No episódio do encontro de Ulisses com as sereias – matéria narrativa de que será composto o relato oral de sua chegada a Ítaca, na *Odisséia* –, parece que não podemos

---

uma morte por simples desaparecimento, uma morte sem sequer cumprir os ritos fúnebres – o que o privaria inclusive de entrar no Hades.

<sup>38</sup> Vide seção 2.2 “Tempo, passagem” e 2.3 “Três Liames: tempo, linguagem e vida” onde esta discussão integra o capítulo 2. “Lado-dentro: paisagens”.

dissociar o *presente* de algo que nos empenha com a experiência do *passado*, com aquilo que nos torna cúmplices e herdeiros de um saber que tem referência na vida, e que assume a forma da literatura, justamente porque toma a fiança narrativa como seu próprio veículo de transmissão.

Ulisses não recua diante de uma experiência limite, ele se vê face a face com a morte; e é por essa razão que podemos dizer que a narrativa da *Odisséia*, enunciada no caminho de regresso a Ítaca, não é outra coisa senão uma história que a torna, por excelência, *herdeira do encontro com as sereias* (TODOROV [1967], 2003). Ele só pode narrar o encontro com o abismo que lhe representa uma fatalidade, porque sobrevive a esse mesmo encontro.

Contudo, se o saber da experiência é aquele que surge de uma navegação existencial, que tem como ponto de referência o limite estabelecido pela própria linguagem, temos de levar em conta que tal ponto de referência (que assume a forma seja do silenciamento da palavra, seja da audição de um canto inaudível) nem sempre é algo a ser transposto ou infringido – tal como sucede a Ulisses. Por vezes, esse ponto de referência é aquele que se estabelece como *distância a ser percorrida*, ou melhor, como *adiamento da fatalidade*.

Expliquemo-nos: Ulisses é aquele que vence as sereias porque ultrapassa uma zona proibida e, com esse gesto de infração, com essa transposição, passa a pronunciar sua palavra, a proferir seu canto, como uma forma de pagar a dívida pelo ultraje cometido. As sereias o deixam passar e, em troca disso, ele confirma e propaga sua existência sob a forma da narrativa. Esse ultrapassamento representa a primeira e maior prova de Ulisses, para que lhe seja concedido o regresso a Ítaca. Lembremos que, antes de realizar o ultraje, ele não tinha certeza da morte – ela era um fantasma, uma ameaça possível, como foi para outros navegadores – assim lhe comunicou a feiticeira Circe. E é porque Ulisses não dispõe dessa certeza da fatalidade, é porque, para ele, ela é insígnia de uma condição de possibilidade e não de um dado determinado (nada lhe garantiria que ali seria o marco final de sua viagem), que ele se investe de coragem e enfrenta essa zona indistinta de perigo.

Queremos dizer com isso que a posição de Ulisses, para encordoar sua prosa do mundo, é distinta daqueles que têm certeza do momento e da hora da morte, e fazem uso da palavra como forma de retardar sua finitude, de produzir o adiamento pela via da narrativa. Isto é o que ocorre no conto “El Hombrecito del Azulejo”, de Manuel Mujica

Lainez ([1875] 1980). Este conto, é claro, não se compara à envergadura, tampouco à grandeza da *Odisséia*, de Homero ([séc. IX a. C], 2010) – narrativa fundadora que nos foi presenteada pelos gregos. Contudo, o que nos leva a elegê-lo (para além da condição afetiva e particular que nos liga a esta história) deve-se ao fato de que ele dá a ver, em sua superfície, uma cena literária por demais intrigante, que nos convoca a pensar sobre o papel da oralidade como movimento, como distância a ser percorrida, e que tem por objetivo produzir o adiamento da fatalidade.

“El Hombrecito del Azulejo” conta a história de um azulejo que se desvia da rota e que, por efeito do desvio, chega a um destino diferente daquele que previram seus fabricantes. Isso ocorre porque, no momento do embrulho, um empacotador se descuida e deposita a peça na caixa onde seguem azulejos azuis, de uma só cor. Engano, em certa medida, justificável, pois aquele também era um azulejo azul; contudo, distinguia-se dos demais, por ter sido decorado com o detalhe do desenho de um homenzinho com vestes antigas, usando um boné na cabeça e carregando um bastão na mão direita – o que lhe atribuía uma elegância singular. Foi assim que este azulejo partiu da França e chegou, por erro do destino, a Buenos Aires. Permaneceu rolando de caixa em caixa, de construção em construção, como a sobra daquilo que não encontra lugar para encaixar-se. Até que um dos casarões antigos da capital argentina precisou de reparos e foi chamado um grupo de trabalhadores para realizar o conserto. O reparo só foi percebido por um trabalhador atento: tratava-se de um corredor preenchido por azulejos de um azul celeste, que ligava o pátio ao saguão da casa. Um dos azulejos do corredor estava faltando, e o trabalhador observou a pequena falha na estrutura da parede; suspeitou, então, que ninguém iria reparar se ele preenchesse a ausência com um azulejo semelhante – *semelhante mas jamais igual aos outros*. E foi assim que aquele azulejo excedente, decorado com um homenzinho, foi parar no corredor de um casarão antigo, no bairro de São Miguel, da capital argentina. Muitos anos se passaram, muitas gerações habitaram o casarão, e ninguém se importava com a existência daquele azulejo que destoava um pouco dos demais. Até que um menino foi morar na casa; o menino, Daniel, não demorou muito a perceber que, “dentro” de um dos azulejos do corredor, morava um homenzinho, num minúsculo espaço de dez centímetros quadrados de cerâmica. Daniel batizou o homenzinho de “Martinito”, em homenagem a Don Martín – um gaúcho que conheceu e que lhe deu de presente um cavalo, quando esteve na estância de seu tio materno. Daniel conversava todos os dias com “Martinito” – era ele



que lhe retirava da solidão de menino, crescido entre adultos. E “Martinito”, por sua vez, retribuía a atenta percepção de Daniel com o delicado gesto de escuta – afinal, Daniel era o único que lhe havia notado, depois de anos perambulando por Buenos Aires.

Ocorreu que, certo dia, o homenzinho do azulejo começou a estranhar a ausência de Daniel – o menino havia parado subitamente de visitá-lo. E veio descobrir, ouvindo a conversa de dois médicos que cruzavam o corredor e falavam preocupados sobre o estado de saúde de Daniel, que seu amigo estava muito doente e que “daquela noite não passaria” – assim disseram os médicos. Após saber do prenúncio, “Martinito” desejava fazer algo, mas não sabia muito bem como agir – as batidas de seu coração se intensificaram; ele estava aflito, porque seu amigo estava com a morte marcada.

Nessa angústia, o azulejo partiu-se ao meio. Já era noite e o minúsculo homezinho que cabia na palma da mão de um menino deixou o azulejo partido e deslizou em direção ao alpendre do casarão – ali encontrou a Morte, personificada, sentada em um poço, construído para enfeitar o jardim no pátio de entrada, aguardando a hora certa em que deveria dar cabo à vida de Daniel. “Martinito” se apresenta: “Madame la Mort...” – diz ele, dirigindo-se a ela, como quem faz reverência, em um gesto de respeito, com o boné que utilizava nas mãos. A morte olha para o homenzinho e logo simpatiza com ele: começam a conversar e Martinito lhe fala sobre sua terra natal, a França, conta-lhe como foi parar em Buenos Aires e, sobretudo, fala-lhe de outras Mortes ilustres e a iguala a elas – o que a deixa muito lisonjeada, ela que era uma simples Morte, pois prestava serviços apenas aos bairros de Buenos Aires. Pois bem, nesta conversa com o homezinho, a Morte perde a hora e já não pode mais cumprir o compromisso de dar fim à vida de Daniel.

Há nesta história algo muito singular que, de alguma maneira, faz com que encontremos no conto de Manuel Mujica Lainez ([1875] 1980) um ponto de ligação com o romance oriental *As Mil e Uma Noites*, no qual parece ter buscado inspiração. Nesse conto, Sherazade tem *certeza* de sua finitude, sabe que irá morrer, e paga com histórias o preço da distância que adia sua fatalidade.

Parece haver entre os três personagens, a saber, Ulisses, Sherazade e “Martinito” um aspecto comum, que faz da narrativa algo que se ergue e se movimenta em direção a um ponto limite, assumindo este movimento a forma da transposição, do ultraje, a forma do adiamento do encontro com uma fatalidade (BLANCHOT, 2005).

De uma forma ou de outra, é sempre o acaso que está à espreita: rompe o fio do

tempo, rasga a ordem dos acontecimentos e produz um desmoronamento no previsível. É em torno desse desmoronamento, dessa espécie de clivagem do ser que se abre o espaço onde a narrativa cava seu lugar. Espaço em branco, vazio, indistinto – no qual se equilibram as palavras.

#### 7.4. ARTE NARRATIVA E SABER DA EXPERIÊNCIA

Michel Foucault (2009), em “A Linguagem ao Infinito” aponta uma contribuição importante no que se refere à relação peculiar entre palavra e morte. Diz-nos ele que tanto a fala quanto a escrita “tem o poder de deter a flecha já lançada em um recuo do tempo” (FOUCAULT, 2009, p. 47). Podemos pensar que esta linguagem que dispõe do poder de “deter a flecha” do tempo é aquela que se ergue como *terceira margem*, brindando a existência com a inscrição de um traço que demarca a presença simbólica de nosso corpo no mundo.

Em sua releitura da *Odisséia*, de Ulisses, Foucault (2009) nos diz que “os deuses enviam os infortúnios aos mortais para que eles os narrem, mas os mortais os narram para que esses infortúnios jamais cheguem ao seu fim” (FOUCAULT, 2009, p. 48). A linha que enlaça *linguagem* e *tempo* define o poder que a palavra dispõe para deter a flecha da fatalidade.

Encontramo-nos aqui com uma temática semelhante àquela introduzida no capítulo 2 desta tese. A linguagem – estranho ser condenada a representar o ausente; o tempo – estranho ser de natureza fugidia que nos coloca face a face diante dos limites da existência e nos destina a um encontro impreterível com a morte. Tempo desde sempre *perdido*, que nos convoca a inventar um lugar de origem<sup>39</sup>, um porto, um destino – para onde nosso corpo possa então regressar.

A narrativa trama liames feitos de tessituras distintas, entrecruza *tempo* e *vida* e sobreergue-se no espaço nu, equilibrando-se no vazio entre as palavras. A enunciação de um “eu falo” como posição que nos lança para fora de nós mesmos resulta da entrega a

---

<sup>39</sup> Todo o referencial teórico que vimos percorrendo nos indica que não se trata de pensar em uma origem metafísica, transcendental ou eterna, mas sim, de recolher acolher a emergência das coisas ali onde elas nascem. O destino aqui é invenção, criação – o que implica também responder pelos efeitos deste lugar de regresso.

um trabalho que toma a linguagem como artefato simbólico que fia e tece em busca de um *sentido* existencial. Ulisses, Martinito, Sherazade [e Emily] são personagens que *sabem ouvir* vozes perturbadoras e fabricar do rumor e do silêncio sua prosa do mundo como recurso que se ergue, buscando contornar o vazio da existência.

O tempo e o espaço em que a narrativa se realiza já não pode ser aquele que opera no registro linear, sequencial, cronológico. A narrativa incide em “jogar com os signos”, tal como Roland Barthes já havia nos sinalizado. Signos que se deslocam e são atraídos em direção a um ponto limítrofe, desconhecido, estranho, *a-tópico* em relação à própria estrutura da língua.

Com isso, a narrativa dispõe do poder não só de produzir abertura e deslocamento da ordem do sentido, como também nos concede o dom da invenção e da representação de si mesmo. Com palavras, fabricamos nosso eu. É neste espaço da linguagem, onde o homem é capaz de traduzir os acontecimentos vividos, tomá-los desde a posição de um terceiro, que ele passa, então, a compor aquilo que Walter Benjamin ([1933] 2010) destacou como *saber da experiência*. É neste espaço da linguagem que o homem navega em sua história, fabrica com palavras um porto seguro, protege seu corpo do terror do mundo – dá a si mesmo um lugar para onde sua existência possa então regressar, constrói abrigo e proteção para o ser, recompõe as linhas mal-traçadas de sua própria história.

A contribuição que o literário vem nos trazer, diz respeito à forma como elabora o encontro com um ponto-limite da existência – assumo este ponto o lugar do silenciamento da palavra – da morte – assumo a forma do nascimento de algo novo no mundo. Para nós, não há outro modo de transpor as margens entre vivência e experiência sem que transformemos a singularidade dos acontecimentos em narrativa, driblando a fatalidade – tal como faz Emily ao enunciar em voz trêmula o caos que a entorna.

Só é possível tornar legível o índice indecifrável de nossas vivências se realizamos essa “detenção da flecha do tempo” pela via narrativa (FOUCAULT, 2009). Só é possível traduzir a singularidade dos acontecimentos que nos envolvem e transformá-los em experiência se nos recuamos em um distanciamento poético do mundo. Se fabricamos com palavras, com histórias, *uma borda, um contorno* capaz de dar forma ao indecifrável da vida – traço que é sinônimo de abrigo, refúgio e proteção. A narrativa é gestualidade que faz falar o impronunciável, o que não tem palavra. E, ao dar voz ao inaudível, cava um espaço em meio à zona indistinta de murmúrio e silêncio que nos entorna. Escutar o inaudível é *ex-por-se* ao fora, ao exterior. Acolher e abrir espaço à dimensão *alter* que nos é

própria.

Ao produzir um deslocamento dos signos, a gestualidade narrativa adultera nossa posição de enunciação na linguagem. Paradoxalmente, o eu *ex-põe* seu corpo, a fragilidade de sua voz, desnuda-se em espaço indistinto e, com isso, apropria-se de si mesmo, encorda sua prosa do mundo construindo para si um lugar de refúgio e proteção.

A narrativa produz uma relação pedagógica diferenciada da posição *mestre-discípulo, ensinante/aprendiz*, fundada em um sistema epistemológico normativo. A narrativa inaugura outros modos de aprender e ensinar. Faz do abrir espaço, do *pôr o corpo à escuta* um gesto de acolhimento à alteridade.

Trata-se muito mais de certo tipo de disposição para aprender que se orienta pelo que os pés adivinham no tatear o chão, recolhendo da travessia a força que lhe é própria do que de dirigir-se ou conduzir-se guiado por mapas.

Diz-nos Walter Benjamin:

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro; Essa arte, aprendi tardiamente. Ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios (BENJAMIN, 2009, p. 73).

Em Benjamin (2009), a arte de perder-se exige preparo, instrução. *Perder-se* não só é o oposto de *orientar-se* como incide em um método – modo de conduzir-se em meio à vida capaz de recolher um saber ali onde nenhum mapa é capaz de cartografar. Para Benjamin (2009), há certa sabedoria comunicada nestes passeios por um mundo subterrâneo feito de gravetos, labirintos, ruelas. Aprender é mergulhar a existência nos acontecimentos presentes e garimpar, desta [des]orientação produzida, elementos para compor um saber que se ergue da vida, que tem seus pontos-de-referência ancorados na experiência de um corpo que testemunha o ruído inaudível do mundo.

Para nós, uma *poética do aprender* é aquela capaz de recolher seu saber da experiência: demonstrar ser capaz de carregar consigo o impronunciável da vida e transmutá-lo em histórias. É gestualidade que toma fiança narrativa conjugando impossibilidades: mergulha a existência no tempo presente buscando representar o que o

se passou – aquilo que está ausente. Enuncia um saber recolhido da matéria-frágil da experiência e encontra, no fio das significâncias, a urdidura para *narrar* os acontecimentos e encordoar sua prosa do mundo. Incide em uma linguagem que se ergue a partir do ponto de fratura, desmoronamento e dissolução do eu, linguagem que resiste à ordem do sentido.

Walter Benjamin ([1933] 2010), em seu texto “Experiência e Pobreza”, cunha a noção de experiência como algo que não pode ser dissociado de certa posição discursiva para articular uma história. O saber da experiência, nesta perspectiva, incide em mergulhar a existência nos acontecimentos difusos e dispersos que nos envolvem, olhá-los desde um inscrição dupla, situar-se *à-margem* dos fatos, a um só tempo comprometido e estranho a eles. Trata-se de entregar-se ao exercício de um *distanciamento poético*, de um ensinar e de um aprender que não está referido à dimensão do domínio dos conteúdos ou da competência do mestre, mas antes, sustenta-se na delicadeza do gesto de escuta – diz do modo como assumimos e respondemos pelo que nos acontece.

No exercício de uma *poética do aprender* os pontos de referência da transmissão não estão coordenados por um metadiscurso ou pela aplicação de um conhecimento de prancheta sobre o mundo que nos cerca. Não se trata de tomar a matéria que dá forma ao vivido, procurando uma explicação causal ou um suposto sentido a ser desvelado. Trata-se de um tipo de prática que nasce de uma relação com o mundo e com a linguagem, calcada desde a temporalidade do *a posteriori*. Recolhe seu saber da coleção informe de sensações que nos assaltam cotidianamente, fazendo deste tecido o corpo inaudito que lhe dá forma e consistência.

Para Giorgio Agamben (2008), o sujeito da experiência é aquele que se distingue do sujeito do conhecimento, porque seu saber deriva, por excelência, de um *páthei mathos* – trata-se da aprendizagem daquele que passou por um sofrimento e por isso tem autoridade para dizer sua palavra, dar seu testemunho do mundo (AGAMBEN, 2008). Um saber da experiência nasce de um *corpo que se põe à escuta*. Constitui sua autoridade porque é capaz de sustentar a matéria-frágil de sua existência sobre o *grão* de uma voz que, mesmo trêmula e desarticulada, avança com coragem para erguer seu testemunho do mundo.

E, justo porque carrega com seu corpo a desordem como único testamento sobrevivente em meio às ruínas, ao encordoar sua prosa, produz um desmoronamento e uma dissolução em toda ordem do sentido, em toda estrutura epistemológica vigente que

a envolve.

Contar histórias para escapar à morte e dar-se a vida possui o brilho revolucionário de uma existência que se inscreve *contra* um sistema, uma determinação, um dado. Ao fazer falar o impronunciável, o que não tem palavra – ao dar seu testemunho particular, ínfimo do mundo –, o narrador expõe seu lugar faltante e dissolve a solidez de uma estrutura fixa e inabalável, erguida à sua volta.

O homem contemporâneo já não suporta a iminência de uma (des)orientação do mundo. Parece estar anestesiado para distinguir o inexperienciável que se atravessa em seu percurso. Já não pode perder tempo em ruelas e labirintos. É incapaz de escutar o estalar de um graveto seco. Já não sofre diante do impronunciável. Padece a pobreza da experiência. Para Benjamin ([1933] 2010), a perda da faculdade de contar histórias – epidemia contemporânea – enlaça-se à impossibilidade de transmitir um saber enraizado na vida.

Se o homem contemporâneo é incapaz de fazer da experiência um saber a ser transmitido, incapaz de imprimir sua marca naquilo que confere *status* de “conhecimento”, é porque perdeu a relação com o ponto arquilímite da linguagem que o constitui como humano. Sua relação com a vida está entregue à vertigem e ao efêmero. Perdeu de certa forma a experiência de relação com o tempo, com o nascimento e com a morte. Está desacordado, anestesiado. Não sabe como salvar a si mesmo, não encontra saída diante do insolúvel, talvez porque não consiga habitar um lugar na linguagem: perdeu sua casa e anda perdido, sem instrumentos para fabricar um porto de regresso, um lugar capaz de acolher seu corpo, guardar sua existência.

Não somos nós que guardamos nossa casa. É ela que nos guarda. Emily constrói uma casa feita de palavras para salvar sua tia, para que seu corpo tenha então um lugar ao qual regressar. A *Odisseia* consiste em uma narrativa fundadora, em que o personagem principal empreende uma viagem de regresso a casa. À medida que o homem contemporâneo perde sua capacidade de contar histórias, de expropriar a experiência, perde também a capacidade de habitar genuinamente a linguagem, já não pode fabricar um lugar de regresso e salvação para si mesmo – inscrição simbólica para que seu corpo possa então repousar.

Lidamos com a vida como se tudo fosse banal e efêmero. Experimentamos o horror e o belo e nada mais nos causa estranhamento.

Acostumamo-nos a habitar a linguagem em surda verbalização. Somos incapazes

de ouvir nossa própria voz. Incapazes de ouvir o outro, de abrir espaço e *ex-por*, com delicadeza e atenção, nosso corpo à escuta. *In-fan*, etimologicamente, é aquele que não tem voz, “instância muda na linguagem” (AGAMBEN, 2008). Não podemos deixar de reconhecer que o apagamento de um arquilimite, cuja função é nos situar diante dos pontos-extremos da existência – como a morte e o nascimento, o início e o fim da vida –, implica no desaparecimento de um lugar caro, um lugar que nos torna, por excelência, sujeitos: o mundo contemporâneo nos rouba a infância quando anestesia a experiência, quando amortece o abismo existencial, quando nos ensina a aceitar que as coisas são como são e que já não há mistério que não tenha sido desvendado, formulado, explicado (ARENDDT, 2011).

Para Benjamin, há uma ligação inextrincável entre “pobreza da experiência”, “incapacidade de contar histórias” e o valor atribuído ao “saber técnico-científico”. O processo de barbarização é aquele que se opõe, diametralmente, à dimensão humana. Para Benjamin ([1933] 2010), uma das razões que faz do mundo moderno o palco em que assistimos ao fenômeno da pobreza da experiência se instaurar se deve à preponderância da técnica como saber instrumental, conhecimento resultante de equações, teoremas e fórmulas, da projeção de um mundo construído a partir de uma linguagem autômata, desenhada em modelos de prancheta. Diz-nos ele: “a expressão fisionômica dessas figuras obedece ao que está dentro. Ao que está dentro e não à interioridade: é por isso que elas são bárbaras” (BENJAMIN [1933], 2010, p. 116)<sup>40</sup>. Se o saber transmitido e se “as ações da experiência estão em baixa” (BENJAMIN [1933], 2010, p. 114), como diz Benjamin ([1933] 2010), é porque há uma concepção de conhecimento com o propósito asséptico de apagar todos os rastros e vestígios do homem de sua estrutura.

Não é demasiado retomar que a diferença entre sujeito da experiência e sujeito do conhecimento, entre *distância poética* e distância crítica, é aquela que se radicaliza pela via da aprendizagem, pela posição enunciativa que ocupamos em relação ao saber

---

<sup>40</sup>O “dentro” apontado por Benjamin ([1933] 2010) opera como peça, instrumento, projétil – obedece a relações de causa e efeito segundo as coordenadas de um sistema construído *contra* a dimensão orgânica, humana. Não se confunde com a conceituação operada nos capítulos iniciais desta tese, onde a acepção *dentro-fora* se funda na topologia moebiana, constituindo o verso e o reverso de um mesmo organismo. Insistimos que, ali interior e exterior estão interligados por uma zona de torção que estabelece e supõem um contato. No que tange à discussão feita no corpo do texto, nesta seção, a crítica benjaminiana ao “dentro” refere-se a uma suposta pretensão científica que busca dominar, controlar, regular a experiência humana.

veiculado<sup>41</sup>. Uma via é *aporética* – permite-se perder por ruelas e labirintos, coloca-nos diante do insolúvel e nos desafia a inventar uma saída, a buscar uma alternativa (e, contar uma história incide sempre em saída para driblar os pequenos e grandes dilemas que a vida nos impõe); enquanto a outra se funda na orientação abstrata dos mapas, na eliminação do erro e da falha no interior de um sistema. O sujeito que recolhe seu saber da experiência é aquele que aceita “perder-se sem instrução” e encontrar uma via na imprecisão do “estalar de um graveto”, ou das poucas estrelas “dando-céu” (BENJAMIN, 2009, p. 16).

O sujeito do conhecimento é aquele que “não se expõe à vista” (BARTHES [1977], 2007, p. 36), sua certeza indubitável é enunciada e se realiza desde a temporalidade do *a priori*; o sujeito da experiência tem os pés enraizados no presente e a cabeça voltada para o passado – toda a sua enunciação é efeito de uma *memória narrativa*, tecida desde a temporalidade do *a posteriori* que, pela observação atenta da repetição dos signos, introduz na história uma abertura de sentido.

Em outro texto de Walter Benjamin ([1936] 2010), dedicado a Nicolai Leskov, sob o título de “O Narrador”, o filósofo equipara a arte de contar histórias ao trabalho do artesão que fia e tece e do oleiro que molda o vaso deixando a marca de suas mãos. Sem dúvida, há um ponto em comum entre estas atividades, na medida em que contar uma história incide em: inscrever a marca da própria existência na narrativa e “esquecer-se de si” (BENJAMIN, [1936] 2010, p. 205). Tal como o oleiro e o artesão que, ao envolverem-se com o seu trabalho, recalcam a dimensão de um suposto “eu” enunciativo para realizarem um fazer que vai assumindo, aos poucos, o traço inconfundível de seu feitor, o narrador também é aquele que deixa vazio um certo lugar na linguagem, para admirar-se com o mundo, para ser tomado pelos pequenos fragmentos, enredos de histórias que o circundam – seja na condição de quem as testemunha, seja na condição de quem as protagoniza. E parece ser aí – onde o “eu” aceita perder o comando, permite ser dirigido por uma zona indistinta feita de labirintos, ruas e vielas habitados por vozes inaudíveis e “se esquece de si” por uma fração de tempo – que se abre o espaço para a alteridade.

A narrativa resulta de um duplo trabalho de elaboração simbólica sobre si mesmo e sobre o mundo. É efeito de uma espécie de conjunção de impossibilidades: trata-se de uma matéria informe que se deixa moldar, que assume os traços daquilo que de mais peculiar se gravou na existência do narrador. O “eu” já não pode ser o mesmo depois de

---

<sup>41</sup> Vide páginas 67-68 e 73-74, onde esta discussão integra a seção 4.2 “Entre duas margens”, componente do capítulo 4 “Espaço literário – refúgio do mundo”.



ter deixado vazio o seu lugar, e é por essa razão que os contornos da existência confundem-se para compor uma complexa e inacabada trama, que combina salvar a si mesmo e ao outro – escapar à morte e dar-se a vida.

## 8. APRENDIMENTOS<sup>42</sup> FINAIS

*A Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela* (BARROS, 2006, XIV).

Já não se pode habitar o mundo da mesma forma quando:

- presenciamos um *feixe de luz* invadir a sala de aula e convidar a todos a embarcarmos em viagem *sem destino* prévio, guiados apenas pela voz de quem lhes conta uma história;
- noticiam-nos que o único louco resistente às práticas de confinamento impostas em um manicômio trata-se de um poeta;
- olhos curiosos nos interrompem nos corredores da escola para confessar a paixão por um livro que – agora – se julga objeto inseparável do corpo, da pele, da alma da pequena leitora;
- fazemo-nos cúmplices de uma experiência de leitura tão particular e erótica, como a relação que se mantém com um amante;
- escutamos vozes misteriosas, articulando uma linguagem suplicante que nos remete um manuscrito amassado, de valor inestimável. O contorno daquelas linhas testemunha a história de um corpo inaudito, resulta em documento de identidade;
- entramos em uma língua “sem-palavra” e abrimos espaço para o diálogo com um ser em estado de transição – nem lagarta, nem borboleta. Este ser misterioso e profano revela-se protetor, amigo, confidente.
- assistimos a um corpo-demasiado-pequeno, herdeiro de uma biografia mal-traçada e condenado *a priori* a seguir um destino errante, fazer tremer todas as normas institucionais. No entanto, este corpo nos procura simplesmente para *ouvir histórias* contadas ao pé do ouvido em um ritual particular, encenando uma gestualidade que dá início ao seu aprendizado da leitura.
- acompanhamos a matéria sensível de uma personagem moldar sua existência em

---

<sup>42</sup> Este título busca inspiração no poema “Aprendimentos”, que compõe *Memórias Inventadas – A Segunda Infância*, de Manoel de Barros (2006).

- barro, como único meio encontrado para reconstituir a si mesma;
- uma voz trêmula e desarticulada invade a sala de aula para dar o testemunho da sensação de terror presenciada em um face-a-face com a morte – como se *com palavras* pudesse construir um espaço de refúgio e salvação;
  - um homem nos narra que sobreviveu, amarrado em um mastro, ao encontro belo e mortífero com um canto inaudível, em viagem de regresso a casa;

Já não podemos habitar o mundo da mesma forma quando se é cúmplice de fragmentos como estes, cenas escolares e literárias como estas, que por essa razão foram tomadas como objeto de estudo na tese que ora concluímos.

Em face à pluralidade de vozes que compõem os *textos* e as *narrativas* aqui presentes, procuramos pensar a potência do desalojamento, da interrupção e da clivagem, produzidos no interior de um sistema. Tratamos de acompanhar o modo como a palavra circula, povoa e habita o espaço em que se inscreve.

Do que podemos recolher de nossa experiência no cenário pedagógico, testemunhamos a preponderância de um modo de veiculação da palavra, tomando-a como signo cristalizado, o qual se reduz a um sentido pré-dado, pré-concebido. No espaço escolar, sabemos que parece haver pouca preocupação com a beleza em sua transmissão. Há, antes, a veiculação de um conhecimento instrumental que se sobrepõem à matéria sensível do mundo. Atestamos ali uma preocupação com objetivos programados e metas a serem alcançadas. Quase-nada no espaço escolar escapa ao tom prescritivo do conteúdo do saber enunciado. Há na maquinaria pedagógica a presença de um registro de linguagem calcado na temporalidade do participio passado – onde o decidido, o definido e o determinado pretendem dispor do poder de encerrar o tempo, de controlar o espaço. Tudo tende a operar em uma pragmática *do dever, do fazer, do instituir*. As formas de transmissão do saber são fundadas em um modelo epistemológico normativo, que busca deter o poder de dominar o corpo e o pensamento do outro – moldando a existência em forma dócil e submissa.

Ao longo dos capítulos percorridos, interrogamo-nos sobre como restabelecer o liame etimológico entre *saber, sabedoria e sabor* – perdido nos processos de escolarização modernos. Como fazer do ensino o veículo de transmissão de um gosto, de um *saber/sabor*?

Em face às cenas escolares e literárias aqui trabalhadas, podemos dizer que a imbricação *saber/sabor*, inscrita na gestualidade da transmissão, será tão mais profunda e fecunda se o *mestre/ensinante* ousar subverter a forma e transmitir um saber adúltero: praticar um ensino mais comprometido com a matéria de criação do que com uma suposta exegese dos conteúdos veiculados. O encontro pedagógico entre *mestre/discípulo*, *ensinante/aprendiz* será tão mais profícuo se nascer de um *não-saber*: de um corte no conteúdo, de um deslocamento do sentido, de uma interrupção na ordem contínua de uma estrutura.

A imbricação *saber/sabor* não se dissocia de uma transmissão [etho]poética, de uma palavra que passa pelo corpo, pelos *poros* da aprendizagem do mestre e do discípulo, do ensinante e do aprendiz, recolhendo desse trabalho de *si para consigo* matéria de uma arte.

A gestualidade presente no encontro literário inaugura outras formas de aprender e ensinar. Ler, escrever, *ex-por-se* ao ruído inaudível do mundo, recolher fragmentos indecifráveis e dispersos de si mesmo e pôr-se a confeccionar histórias inscreve a existência em uma dimensão ética e estética muito particular. É aprendizagem que toma fiança na gestualidade de um *corpo que se põe à escuta*, produzindo um saber que nasce da experiência e aproxima-se do impronunciável e do inaudito do mundo.

Se podemos situar modestamente, dois ‘aprendimentos’ recolhidos da travessia desta pesquisa, deve-se apontar o que segue:

O primeiro ‘aprendimento’ resulta de uma salvação pelo frágil: é na recusa de uma visão direta, em uma captação *obtusa* e poética do mundo que o literário nos ensina a transmutar em *leveza* o *peso* da existência. É porque os efeitos da transmissão literária abrem a possibilidade de ficcionalizar a nós mesmos que realizamos o trabalho de ourives: tornamo-nos espectadores de nossa própria história, contemplamos nossas dores e alegrias, como se vistas do exterior, e nos recriamos, reiniciamos a vida das pequenas mortes, das pequenas interrupções e tragédias particulares. Por intermédio deste duplo encontro instaurado [com um texto, uma narrativa e conosco mesmos], o poético nos ensina a *cair sem alardes*, a flutuar diante do abismo.

O segundo ‘aprendimento’ aponta para a inscrição do movimento do corpo no registro do *logos*: ao lançar-se a uma escuta do que *ainda não tem palavra*, do devir constituinte de uma matéria inaudita, a linguagem literária abala toda a fixidez de uma estrutura epistemológica, fundada na ordem normativa. A literatura é linguagem que

produz *deslocamento* de sentido na rigidez de um mundo organizado, escalonado em sistemas, reduzido a hierarquias. Este *deslocamento*, que toma a própria forma por objeto, é matéria de criação, de constituição de si mesmo.

No campo da educação, esses dois ‘aprendimentos’, recolhidos da potência do literário como experiência de formação, convocam-nos a pensar outros modos de habitar o tempo, o espaço; de acolher um saber que devém da experiência de um corpo que se *põe à escuta*.

A gestualidade literária inaugura no encontro pedagógico a circulação de uma palavra menos abstrata, menos conceitual, mais encorpada à vida. Inaugura a escritura de um pensamento que nasce “ao ar livre, andando, saltando, subindo, dançando” (NIETZSCHE [1882], 2012, p. 240).

É Nietzsche que nos ajuda a pensar que o valor de uma coisa reside em seu movimento. No aforismo “Das Três Transmutações do Espírito”, em uma espécie de alegoria filosófica da formação, aponta-nos o *devoir-criança* como aquele que inaugura um mundo em estado de início, de criação. Em Nietzsche ([1883-85], 2011) o *devoir-criança* é orientado por um “sim” para si-mesmo que não nega o outro, tampouco o apequena. Reconhece-o desde sua marca de individuação. *Aion* é o tempo-criança, tempo experimentado no devaneio, na imaginação poética, nos jogos e brincadeiras que se entregam à brevidade do instante e fazem deste íterim matéria de uma arte, fim e objeto de si mesmo.

Se é verdade que o tempo e o espaço em que o literário se realiza são aqueles que podem ser definidos como o “movimento de inquietação que se transforma em distração feliz” (BLANCHOT, 2005, p. 7), então somos levados a pensar que há muito desta gestualidade, bem como da aprendizagem que ela produz, que mantém intimidade com a temporalidade do *aion* – este tempo-criança entregue à ocupação livre, sem interesse ou finalidade imediata e destituído de todo e qualquer objetivo estabelecido *a priori*. É deste tempo-espaço íterim, onde a gestualidade literária interrompe as leis de um mundo pré-determinado, que ela recolhe o substrato para esculpir a existência em forma bela.

O poético e o literário reencontram os liames perdidos nos processos de transmissão entre *saber/sabedoria e sabor*, porque veiculam uma palavra que abala as certezas científicas, que nasce da fragilidade e do questionamento – estado de *in-fan* existencial o qual põe em movimento a dimensão de um *não-saber* que interroga e abala o óbvio. A literatura, assim como a filosofia, ensina que a beleza das coisas reside em uma

aprendizagem que nasce da experiência de estranhamento e da perplexidade diante do mundo. Nesse estranhamento e perplexidade, fazemo-nos filósofos e poetas. Por esta razão, o literário é linguagem que regressa às origens, a um *não-saber*, e se encontra com a topologia da infância como limite de uma enunciação singular do mundo.

Com filosofia e poesia, conclui-se o ensinamento colhido do percurso desta tese: *que a maior formação de um homem está em ocupar muito de si com o seu desconhecer* (Sócrates-Manoel de Barros). Há beleza inscrita na incompletude e no movimento. A entrega genuína a este processo formativo faz com que já não possamos habitar o mundo da mesma forma.

Enfim, que estes modestos ‘aprendimentos’ possam circular, *ex-porem-se* em outros cenários, acolher vozes e leitores em diálogo profícuo.

Este é nosso desejo.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e História. In: AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Traduzido por Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Cap. 1 p. 19-79.

ADORNO, Theodor W. Carta 110. 10 de novembro de 1938. In: ADORNO, Theodor W. **Correspondência 1928-1940 Adorno-Benjamin**. Traduzido por José Marcos Mariani Macedo. São Paulo: UNESP, 2012. p. 398-410.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Traduzido por Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Traduzido por Mauro W. Barbosa. 7ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221-248.

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.

BACHELARD, Gaston. Introdução. In: BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. Traduzido por Antônio de Pádua Danési. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 1-27.

BACHELARD, Gaston. A casa. Do Porão ao sótão. O sentido da cabana. In: BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Traduzido por Antônio de Pádua Danési. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Cap. 1 p. 23-55.

BACHELARD, Gaston. Casa e universo. In: BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Traduzido por Antônio de Pádua Danési. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Cap. 2 p. 23-55.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BARTHES, Roland [1970]. O Terceiro Sentido. In: BARTHES, Roland. **O Óbvio e o Obtuso**. Traduzido por Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 2009. p. 47-67.

BARTHES, Roland [1973]. Erté ou Ao Pé da Letra. In: BARTHES, Roland. **O Óbvio e o Obtuso**. Traduzido por Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 2009. p.107-130.

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 [1972]. As Saídas do Texto. In: BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Traduzido por Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. P. 300-315.

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

BENJAMIN, Walter [1933]. A Doutrina das Semelhanças. In: **BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. Cap. 9 p. 108-113.

BENJAMIN, Walter [1933]. Experiência e Pobreza. In: **BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. p.114-119.

BENJAMIN, Walter [1936]. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Sérgio Paulo



Rouanet. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. P.197-221.

BENJAMIN, Walter [1940]. Sobre o Conceito da História. In: **BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política.** Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. p. 222-235.

BENJAMIN, Walter. A Mummerehlen. In: **BENJAMIN, Walter. Rua de Mão Única.** Traduzido por Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 98-101.

BENJAMIN, Walter. Tiegarten. In: **BENJAMIN, Walter. Rua de Mão Única.** Traduzido por Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009. p. 73-75.

BLANCHOT, Maurice. O Canto das Sereias. In: BLANCHOT, Maurice. **O Livro Por Vir.** Traduzido por Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 3-24.

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

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno.** Traduzido por Nilson Moulin. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

COHN, Gabriel. (Org.) **Theodor W. Adorno.** São Paulo: Ática, 1986 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

COUTO, Mia. O Rio das Quatro Luzes. In: COUTO, Mia. **O Fio das Missangas.** 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 111-116.

COUTO, Mia. A avó, a cidade e o semáforo. In: COUTO, Mia. **O Fio das Missangas.** 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 125-131.

COUTO, Mia. **Guardar Memórias, Contar Histórias e Semear o Futuro.** Porto Alegre, UFRGS, 2014. (Aula Magna)

DERRIDA, Jacques. Envios. In: DERRIDA, Jacques. **O Cartão Postal.** De Sócrates a Freud e além. Traduzido por Simone Perelson e Ana Valéria Lessa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 7-283.

FISCHER, Rosa. Escrita Acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa. BUJES, Maria Isabel. (Org.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-141.

FOUCAULT, Michel [1975]. Disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Traduzido por Lígia M Pondé Vassalo. 14<sup>a</sup>. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 125-153.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. In: MACHADO, Roberto. (Org.) **Microfísica do Poder** 26<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

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

FOUCAULT, Michel [1977]. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Traduzido por Antônio Fernandes Cascais e Eduardo Cordeiro. 6<sup>a</sup>. Ed. Lisboa: Nova Vega, 2006b. p. 89-126.

FOUCAULT, Michel [1981-1982]. **A Hermenêutica do Sujeito**. Traduzido por Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel [1966]. Representar. In: FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. Traduzido por Salma Tannus Muchail. 9<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap. 3. p. 63-107.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Ditos e Escritos III. Traduzido por Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2009, p. 219-242.

FOUCAULT, Michel. A Linguagem ao Infinito. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Ditos e Escritos III. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2009, p. 47-60.

FRÖLINCH, Cláudia Bechara. **Nas dobras de um conto: leitura e transmissão no clube do professor leitor-escritor**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 155f + Anexos. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e

Benjamin. In: **GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História.** 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. Cap. 5 p. 79-105.

HOMERO [Séc. IX a. C]. **Odisséia.** Traduzido por Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM, 2010.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2007. 1CD-ROM.

JAEGER, Werner. O Homem Trágico de Sófocles. In: JAEGER, Werner. **Paidéia. A Formação do Homem Grego.** Traduzido por Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986. p. 219-233.

KANT [1776-7, 1783-4, 1786-7]. **Sobre a Pedagogia.** Traduzido por Francisco Fontanella. 5ª Ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2006.

LAINEZ, Manuel [1875]. El Hombrecito del Azulejo. In: LAINEZ, Manuel. **Misteriosa Buenos Aires.** Buenos Aires: TALGRAF, 1980. p. 299-308.

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

LISPECTOR, Clarice. Os Desastres de Sofia. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 98-116.

LISPECTOR, Clarice. **O Lustre.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LORAUX, Nicole. A Tragédia Grega e o Humano. In: NOVAES, Adauto. (Org.) **Ética.** Traduzido por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 17-35.

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

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria [1882]. **O Alienista.** Porto Alegre: L&PM, 2013.

MAGRITTE, René. **Gallery**. Disponível em: <http://www.magritte.be/>

MELVILLE, Herman. **Moby Dick ou A Baleia**. Traduzido por Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

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

NIETZSCHE, Friedrich [1883-85]. **Assim Falou Zaratustra**. Traduzido por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich [1882]. **A Gaia Ciência**. Traduzido por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich [1908]. **Ecce Homo**. Traduzido por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich [1872]. **O Nascimento da Tragédia**. Traduzido por J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PESSANHA, José Américo. Clarice Lispector: O Itinerário da Paixão. **Remate de Males**, Campinas, v. 9, p. 181-198. 1989.

PESSOA, Fernando. **O Guardador de Rebanhos – II**. Disponível em: [http://www.releituras.com/fpessoa\\_guardador.asp](http://www.releituras.com/fpessoa_guardador.asp)

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

PLATÃO [387 a. C]. **Defesa de Sócrates**. Traduzido por Marco Sinésio e Fernando Santoro. p. 1-29. s/d

PLATÃO [387 a. C]. **O Banquete**. In: PLATÃO. **Diálogos**. Traduzido por José Cavalcanti de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 7-54.

PLATÃO [387 a. C]. **A República**. Traduzido por Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

PROUST, Marcel [1913]. **No caminho de Swan**. Traduzido por Mário Quintana e revisado por Olgária Chaim Féres Matos. São Paulo: Globo, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. Traduzido por Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SIMONI, Ana Carolina e MOSCHEN, Simoni. Outrar. In: FONSECA, Tania Mara Galli. NASCIMENTO, Maria Livia. MARASCHIN, Cleci. (Org.) **Pesquisar na Diferença. Um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 179-183

SÓFOCLES ([401 a. C]). **Édipo em Colono**. Traduzido por Donaldo Schüler. Porto Alegre: LP&M, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TODOROV, Tzvetan [1967]. Narrativa Primitiva. In: TODOROV, Tzvetan. **Poética da Prosa**. Traduzido por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.79-95.

TSVETÁIEVA, Marina. **Vivendo Sob o Fogo**. Traduzido por Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TRUFFAUT, François [1966]. **Fahrenheit 451**. 1DVD-ROM.

TRUFFAUT, François [1970]. **O Garoto Selvagem**. 1DVD-ROM.

VILELA, Eugénia. **Do Corpo Equívoco. Reflexões sobre a Verdade e a Educação nas Narrativas Epistemológicas da Modernidade**. Braga, Portugal: Angelus Novus, 1998.

VERLAG, K. V. (Org.). **Frauen & Lesen/Galleries**. London: Bridgemanart, 2013.

## **ANEXOS**



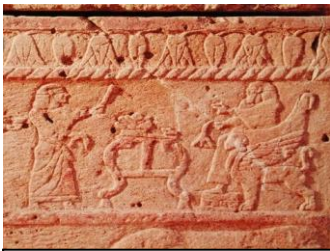
Das Album, J. E. Renoux  
[1863-1932]



Portrait Clara Hughes, Sir  
W. Orpen [1878-1931]



Bein Lampenschein, H  
Backer [1845-1933]



O aprendizado da leitura,  
Fenícios. [1200 a.C]



Ein Buch Isesend, J. Tissot  
[1836-1902]



The boys, Anker Albert  
[1865]



Am Fenster, H. O  
Heyerdahl [1857-1913]



Die Goldene Legend A.  
Point [1861-1932]



Romana Séc. I



Lesends Mädchen, H  
Lebasque [1865-1937]



Der Brief, H Ottmann  
[1877-1927]



Alice im Wunderland, G.  
D. Leslie [1835-1921]