

Maria do Carmo Hornos Steffens

**LITERATURA COMO ABERTURA:  
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO NA EJA**

Porto Alegre

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ÉTICA, ALTERIDADE E LINGUAGEM

**LITERATURA COMO ABERTURA:  
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO NA EJA**

Maria do Carmo Hornos Steffens

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Faculdade de Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Gruppelli Loponte

Porto Alegre

2011

## CIP - Catalogação na Publicação

Steffens, Maria do Carmo Hornos  
Literatura como abertura: experiência estética e  
formação na EJA / Maria do Carmo Hornos Steffens. --  
2011.  
120 f.

Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Formação estética. 2. Literatura. 3. EJA. I.  
Loponte, Luciana Gruppelli, orient. II. Título.

## AGRADEÇO

A meus pais, sempre;  
A meus amores, todos: amigos, professores e alunos;  
Às devoções, fortes: santos, pessoas e livros;  
A tudo que se aprende e que se ensina quando se esquece  
que se está a fazer uma ou outra coisa;  
Ao prazer reinventado de ser professora.

## RESUMO

A presente dissertação se propõe a pensar o modo verticalizado com que se tem conduzido determinados saberes nas relações com o conhecimento dentro e fora da instituição escolar no caso específico do trabalho com a literatura. Pretende-se pôr em discussão o modo como se tem abordado a perspectiva da leitura no ambiente pedagógico, bem como as forças discursivas que determinam a proscrição de certas obras. O ponto de partida é que se alguns trabalhos literários são incidentalmente interpretados como textos perigosos ou temíveis é porque esses textos carregam em si mesmos os aspectos potenciais causadores da sua interdição pela escola. Elegemos alguns textos (de Clarice Lispector e de Luís Fernando Veríssimo) e os apresentamos sob uma perspectiva literária mais afeita à formação estética aqui é proposta com base em uma ação pedagógica moldada pela experiência. A pesquisa foi realizada a partir de atividades propostas ao grupo de alunos da EJA da Totalidade 6 de uma escola municipal de Porto Alegre. Tal experiência produziu material empírico organizado em três etapas: convite, fruição dos textos e tradução de si. Na primeira, o trabalho com a leitura foi proposto como possibilidade mobilizadora de criação. Na segunda, como produção de deslocamento do ponto de vista narrativo e, finalmente, na terceira, como movimento de tradução de si por meio de uma relação não prescritiva com a literatura. A proposta é dialogar com os caminhos sugeridos pela pesquisa, pensando a aula de leitura como possibilidade de abertura à formação de subjetividades.

Palavras-chave: formação estética – literatura – EJA

## Abstract

This dissertation is proposed as a reflection exercise upon the vertical mode in which certain knowing forms are conducted in its relations with the knowledge and the learning inside and out of the school institution in the specific case of the work with literary texts. The objective is to discuss the mode by which the perspective of the reading is treated in the pedagogic environment, as well as the discursive strengths that determine the proscription of certain texts. The starting point is that if some literary works are unexpectedly interpreted like dangerous or frightening texts, it is because these texts carry in themselves the potential aspects which caused their interdiction by the school. We elect some texts (by Clarice Lispector and Luís Fernando Veríssimo) to present them under a more sympathetic literary perspective to the aesthetic formation that here is proposed on basis of a pedagogic action shaped by the experience. The inquiry was carried out from activities proposed to a group of pupils of the EJA, of the Totality 6 of a municipal school of Cheerful Oporto. Such experience produced empirical material organized in three stages: invitation, enjoyment of the texts and translation of you. In the first one, the work with the reading was proposed as a motivation for the creation. In the second one, the work was proposed as the production of dislocation of the narrative point of view and, finally, in the third one, as self-translation movement through a non-prescriptive relation with the literature. The proposal is to elaborate the ways suggested by the inquiry, thinking of the classroom of reading as a possibility of opening to the formation of subjectivities.

Key words: aesthetic formation – literature – EJA

## Sumário

### **Apresentação, 09**

#### **1ª Estação – DO LUGAR DA ESCOLA ou de como a escola passa a elidir dos sujeitos algo que nem mesmo eles sabem que possuem, 16**

Engendramentos Discursivos, 20

EJA e o “tempo perdido”, 22

Alguns esquecimentos... ou uma certa enciclopédia chinesa, 27

Des-caminhos foucaultianos, 35

#### **2ª Estação – DO LUGAR DA LEITURA ou de como a leitura pode se inscrever como movimento de abertura, 45**

Cena escolar, 45

Fade out, 46

Objeto- estandarte ou saber- sem- lugar, 47

Aula de Literatura como possibilidade de abertura, 51

#### **3ª Estação – DA LITERATURA COMO ABERTURA ou de como se pensou a literatura como material inquietante para a formação estética, 60**

Obras literárias como proposição de abertura e Clarice, como o inusitado da construção narrativa, 62

Luís Fernando Veríssimo: Tempo e Humor, 69

**4ª Estação – DA EXPERIÊNCIA ou provocações possíveis no universo da experiência literária escolar, 72**

Antes do Convite, 75

A leitura como experiência: proposição de três movimentos, 83

Primeiro movimento: O convite, 82

Segundo movimento: Fruição dos Textos, 88

Terceiro movimento: Tradução de Si, 94

Pausa para Enlouquecer ou Entraves, Crises e Descaminhos da Experiência, 97

Fade out, 102

**Referências, 104**

**Anexos, 109**

*Todo coração é uma célula revolucionária*<sup>1</sup>.

## **Apresentação**

Foi pelos idos da década de 80. Chegar em casa, largar a pasta, correr pro pátio, subir na árvore e... ler. No verde do tempo, a leitura, misturada a todas as descobertas e espantos da infância, para mim, foi se desenhando nesse tom algo sonho, algo nostalgia<sup>2</sup>, algo invenção, algo experiência.

Décadas depois e certamente flechada por aquela que elegi, não sem uma boa dose de imaginação literária, como minha primeira memória entre os livros, estou eu, em salas de aula de escolas desta cidade, professora de Língua e Literatura, tentando entender-me na tarefa a que me lancei há tempos e perguntando-me, sinceramente, onde a leitura, como experiência de formação, em minha trajetória pedagógica, se constrange e, de fato, não acontece?

Nem seiva, nem sangue, o que vejo, no ir e vir dos anos, das instituições, das correntes-pedagógicas-do-momento, é um modo de tratar a leitura que prescreve comportamentos, elide sujeitos, uniformiza corpos e circunscreve a criação; à semelhança, é verdade, do que acontece, na generalidade, em outras instituições tão socialmente poderosas como a escola. Um quadro incômodo que só há pouco, depois de algumas incursões em estudos sobre a formação estética na docência, consegui nomear.

---

<sup>1</sup> Frase retirada do filme *Edukatoren* (2004) do diretor austríaco Hans Weingartner. Os “educadores” são jovens organizados, de modo anárquico, em torno de um movimento questionador dos valores reinantes, sejam econômicos ou ideológicos. Desse modo, os métodos da “educação” por eles instaurada figuram nada ortodoxos: comumente invadem grandes mansões e nelas promovem, não só uma reorganização espacial, mas um deslocamento dos valores introjetados, até então, nos objetos por eles mobilizados. A epígrafe desta apresentação, no filme, aparece escrita na parede do apartamento do qual é despejada uma das personagens protagonistas.

<sup>2</sup> Do mesmo modo que na velhice a gente se lembra da juventude e celebra as festas comemorativas, assim também a humanidade se deixa levar a considerar a arte como uma lembrança comvente das alegrias da juventude. Talvez nunca antes a arte tenha sido compreendida com tanta profundidade de alma como nos tempos de hoje, em que a magia da morte parece fazer sua ronda. (NIETZSCHE, 2007, § 223)

O cheiro do folhear, abrindo-se em convite à leitura e inscrevendo-se na memória como um ambiente a visitar; o prazer da entrega à narração; o ver dançarem muitas possibilidades de identidade diante dos olhos corredios; o deleite da narrativa, cingindo as teias da invenção de si parecem ter se fixado como experiências absolutamente particulares, coroadas por certo romantismo infantil, ilhado em uma época de nostalgia inalcançável.

Ser docente, no entanto, me leva a discordar do determinismo aparente de tal imagem. E, fazendo-me acompanhar por muitos que pensam a leitura e a experiência da formação em outras bases, pretendo insistir na sempre rica possibilidade conferida a qualquer ente, ao lançar-se ao movimento da leitura, de permitir-se a sempre encantadora experiência de embarcar.

É desse embarque, intencionalmente intransitivo (no sentido em que Larrosa nos fala sobre a obra de Peter Handke<sup>3</sup>), então, que pretendo abordar o projeto que ora apresento. E, exatamente, por não crer na condição solitária como única prerrogativa dessa viagem e por, além disso, acreditar na possibilidade de uma docência artista<sup>4</sup> como propulsora de vivências mais próximas à vida no campo da literatura é que, de modo menos nostálgico e mais propositivo, pretendo, aqui, articular uma insatisfação em um movimento de abertura.

Desse modo, meu objetivo neste trabalho, centrou-se, inicialmente, em pensar sobre as possibilidades abertas por uma determinada natureza de experiência literária na escola como potencializadora da formação estética do sujeito.

Neste ponto, no entanto, um importante percalço: sem prescindir desse propósito inicial, pude, no correr da pesquisa de campo, perceber o quanto havia suprimido da rota de análise a reedição de minha própria experiência literária. Pedacinho árduo do caminho: implicar e deixar-se, sinceramente, implicar no frígido da

---

<sup>3</sup>Larrosa comenta, sob o título “Uma chamada não transitiva”, que o escritor Peter Handke teria declarado a respeito de um leitor desejado: alguém que, ao lê-lo, tenha sido levado à sua própria maneira. E, mais adiante, o primeiro afirma que “essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo”. (LAROSSA, 1999, p.51).

<sup>4</sup> “Só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente.” (NIETZSCHE, 2003). “Não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte?” (FOUCAULT, 1995). A partir de formulações como essas de Nietzsche e Foucault, Loponte propõe a invenção de uma docência artista que se inscreva em movimentos de criação e de cuidado de si, tendo na *askésis* grega, revisitada por Foucault, um elemento interessante para pensar tal experiência. (LOPONTE, 2003). Foucault reconhece que há estados de dominação, de subjugação, nos quais haveria espaços ínfimos de liberdade: neles, a dissimetria de poder é uma constante. O problema aí é saber onde vai se formar a resistência, ou ainda, que outra dominação pode dobrar aqueles que dominam. (Foucault, 2001b apud LOPONTE, 2005, p.80).

experiência estética, posso, agora, dizer, acabou por tornar-se um aspecto inesperado, mas essencial para que a leitura representasse, de parte a parte, uma experimentação legítima.

Desse modo, então, o problema se pôs: pensar a aula de literatura para além do que eu, como professora de Língua Portuguesa, habituei-me a desejar, no sentido de ter uma leitura, já interpretada, a ser atingida como espécie de resultado, baseada em experiências anteriores no ensino regular; e, no que se referia aos meus alunos da EJA, entender como uma literatura, a que chamarei de literatura de abertura, poderia, de algum modo por mim proposto em sala de aula, representar um caminho não trilhado em direção a si mesmo.

Quis, portanto, propor a circulação e a experimentação de algumas obras literárias apresentadas em minha pesquisa de campo como potencializadoras de uma atividade de leitura muitas vezes apartada do trabalho com literatura. Ou seja, tentei, através da pesquisa proposta, trazer para o ambiente da aula de Língua e Literatura uma atividade literária que, além de propor a circulação de certos saberes consagrados pela tradição, trouxesse a percepção da literatura e das escritas advindas do trabalho com ela como um instrumento de fruição estética e, por que não, de possibilidade criadora de cuidado de si (na acepção revisitada por Foucault<sup>5</sup>, da qual, no corpo do trabalho, tratarei). Falo, então, especificamente de um projeto conjugado com turmas de totalidades finais da EJA, em escola do município de Porto Alegre, na qual atuo há quinze anos, tomando-a como espaço profícuo para a formação estética dos sujeitos implicados em tal processo.

Na busca por caminhos possíveis para essa abordagem, alguns pensadores me orientaram a abordar o problema de modo a entendê-lo para além do universo escolar, o qual, tantas vezes, nos oferece uma visão um tanto diminuída e enganadora das teias nas quais nosso discurso se engendra.

Para pensar a respeito de como o modo verticalizado<sup>6</sup> com que nos inscrevemos socialmente se articula e de como seu aparecimento no universo escolar é só mais um dos veios desse engendramento das relações de poder, exponho, no primeiro capítulo, análises que considero interessantes aos caminhos

---

<sup>5</sup> Ultrapassar-se, diferir de si mesmo, separar-se, recusar o que somos, promover novas formas de subjetividade – é essa a tarefa impaciente de Foucault, e que dá forma à “impaciência da liberdade”. (LOPONTE, 2005. p.79).

<sup>6</sup> Trata-se do jogo entre o grande e o pequeno, entre o superior e o inferior, entre o alto e o baixo. Trata-se da verticalidade, da desigualdade, da criação de diferenças de valor entre os homens: de tamanho, de nível, de estatura. (LARROSA, 2004, p. 266).

que pretendo percorrer nesse trabalho. Foucault, Fischer, Larrosa, Silva, por ampliarem meu espectro de visão e, em certa medida, instaurarem uma bagunça produtiva em minhas certezas, são algumas das vozes que quero fazer ecoar nesse primeiro movimento. Além disso, aqui, já se farão ouvir também as vozes de meus alunos da EJA, na intenção de pensar a respeito do lugar que, discursivamente, ocupam no espaço escolar e das possíveis relocalizações a serem instauradas pela proposição do trabalho com literatura.

No segundo capítulo, ainda no campo da insatisfação, pretendo aproximar esse caráter vertical especificamente da minha área de atuação, a formação do leitor e os elementos que têm circunscrito essa formação na direção de determinado discurso e de viciada prática. Aí está, parece-me, o centro nervoso do problema da relação escolar com a experiência literária. Aqui, então, pretendo articular um pouco do meu trabalho com a leitura e a presentificação desse modo vertical de funcionamento que nele se inscreve, marcando-o em vários aspectos de sua constituição. Convergem, para isso, nesse ponto da análise, os pensamentos de Loponte e, mais uma vez, Foucault, Fischer e Larrosa.

No terceiro capítulo, na perspectiva de instaurar um movimento de abertura, penso, através de alguns textos literários, inscrever possibilidades de leitura mais abertas a esse certo tipo de produção literária, que, no mais das vezes, ou inexistente na escola, ou é abordado numa perspectiva já subjetivada de leitura.

É nesse momento do trabalho que pretendo me fazer compreender nessa escolha e intenção de abordagem. Depois de ter pensado, nos capítulos anteriores sobre o sem-lugar de uma natureza literária específica no universo escolar, espero conseguir propor um movimento de abertura a tal literatura, no sentido de aceitá-la como material estético para a formação, na perspectiva de coadunar-me ao inaudito/inusitado do próprio processo narrativo engendrado por ela. Dito de outro modo, acredito que exista, na escolha de determinadas obras e nos engendramentos possibilitados por sua(s) leitura(s), a instauração de outro lugar para a experiência leitora na atividade escolar, um pôr-se em jogo, capaz de recolocar o ler como possibilidade de subjetivação e de formação estética nas “mãos” da experiência de quem lê.

Finalmente, o último capítulo pretende trazer para perto a experiência desse encontro entre as obras abordadas aqui e consideradas como potencializadoras da leitura mesma em sala de aula. O que, de fato, pode se constituir como aventura,

brecha, fomento à experiência e à formação estética nesse convite que faço aos meus alunos em nossos encontros semanais? São alunos adultos, da EJA, que, nesse momento do trabalho, comigo se lançarão a esse - algo novo, algo antigo - embarque. Em minha experiência docente, sempre instigou-me pensar a respeito do aluno da EJA<sup>7</sup>. Penso que tal pergunta também se faça presente para muitos de meus colegas, dadas as várias discussões formais ou informais sobre o assunto, e, inclusive, a realização de uma pesquisa participante há alguns anos, quando o aluno adulto era um foco de interesse para a educação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (SMED<sup>8</sup>), cujo propósito era descrever: quem eram os alunos e alunas da EJA<sup>9</sup>. A pergunta permanece, mas algumas observações, calcadas nesses anos de interação, me permitem apreciar os paradoxos desse alunado específico: por exemplo, trata-se de adultos trabalhadores e/ou de jovens preteridos pelo ensino diurno, sob, muitas vezes, o pretexto da inadequação e da indisciplina. Faz-se interessante observar a união desses grupos aparentemente tão antagônicos, encarnados nessa adaptação à vigência de uma ordem, de um lado, e à inadaptação ao *status quo* escolar, de outro. Outro aspecto importante a considerar nesse quadro de oposições é o fato de, a um só tempo, esses alunos estarem extremamente distanciados do saber canônico escolar e muito próximos de um saber prosaico, experiencial, vívido. Há, ainda, novas discussões, no ambiente da SMED, que apontam a juvenilização desse perfil discente. O grupo da Totalidade 6<sup>10</sup>, que será meu foco nessa análise, reafirma todas as características aqui apontadas.

Sobre a experiência da pesquisa, julgo ainda importante dizer que ela ocorreu com dois grupos distintos, à época da qualificação desta dissertação, em 2010, e, posteriormente com a nova turma de T6, em 2011, sempre nos encontros semanais das aulas de Língua Portuguesa, com a duração de 90 minutos. Tal aspecto da

---

<sup>7</sup> Recorrendo à sua história, a Educação de Jovens Adultos no Brasil, antigamente chamada de Educação de Adultos, caracterizou-se por trabalhar na perspectiva da Educação Popular, envolvendo um grande número de processos e atividades formais e não formais “relacionadas à aquisição ou à ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (Haddad; Di Pierro, 2000). Assim, considerada como modalidade de educação, foi marcada pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas, cujas práticas, no Brasil, desde os seus primórdios, são caracterizadas por experiências contingentes e descontínuas. (FURTADO & LIMA, 2010, p. 188).

<sup>8</sup> Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

<sup>9</sup> Serviço de Educação de Jovens e Adultos (orgs.). *Falando de nós: o SEJA. Pesquisa participante em educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: SMED, 1998.

<sup>10</sup> A organização em totalidades visa a uma formação intelectual integral nas diferentes áreas. A totalidade 6 equivale ao último estágio de tal formação no plano da educação fundamental.

pesquisa, no entanto, embora divida os momentos da abordagem, figura como complementar na linha de análise que, aqui, se desenhará.

No ensejo de tal viagem, enfim, espero dizer a respeito desta tríade – leitura, professor/aluno e escola - que, nesse ponto da análise, se lança à experimentação de outros lugares, no modo de ser-leitura, no modo de ser-aluno/professor, no modo de ser-escola.

Finalmente, na intenção de mapear o percurso desta dissertação, procurarei sintetizá-la brevemente no mote dos quatro movimentos que intitulam seus capítulos:

1. O modo verticalizado com que se tem conduzido um determinado saber nas relações com o conhecimento, dentro e fora da instituição escolar. A análise das emergências discursivas do grupo da EJA com o qual se deu a pesquisa de campo e a inicial proposição de uma abertura por meio do trabalho literário, sob auxílio de algumas ferramentas foucaultianas.
2. Como se tem conduzido a perspectiva da leitura no ambiente pedagógico, e as forças discursivas que desenham a proscrição de determinadas obras. E se, num movimento de recusa a tal modelo, é possível pensar a experiência literária como possibilidade de subjetivação para além da prescritiva adoção de determinadas obras e de determinada condução da aula de literatura, configurando-a como abertura para a constituição de si?
3. Partindo-se da ideia de que, se há obras temidas, há nas mesmas traços potentes para essa formação elidida pela escola; elegem-se algumas obras de abertura. Essas escolhas podem ser pensadas, numa aproximação das acepções comentadas por Larrosa (2004) e Masschelein (2008), pela perspectiva de percebê-las sob uma natureza literária mais afeita à formação estética que se propõe, coadunada, esteja claro, com uma ação pedagógica também afetada pela experiência.
4. Neste ponto, a análise da experiência proposta ao grupo de alunos da EJA, da Totalidade 6 de escola municipal de Porto Alegre, é apresentada em sua globalidade, embora, no percurso da dissertação, ela já apareça entremeada às questões abordadas pelas discussões dos capítulos. Essa

experiência aparecerá organizada em três momentos: convite, fruição dos textos e tradução de si. Tal proposição quer dialogar com os caminhos perpetrados pela pesquisa, pensando a aula de leitura como possibilidade de abertura à formação de subjetividades.

**1ª estação<sup>11</sup>****Do lugar da escola****ou****De como a escola passa a elidir dos sujeitos algo que nem mesmo eles sabem que possuem**

*Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.*

*Fernando Pessoa*

Na esteira da poesia de Fernando Pessoa, sob o heterônimo Álvaro de Campos, pretendo, aqui, pensar sobre um funcionamento amplamente consentido e erigido pela escola. Em consonância com Pessoa, obviamente, na origem de seu poema, bastante distanciada do universo escolar, quero falar, não sobre o lugar do qual o poeta se pronuncia, mas sobre o sentimento que sua poesia soube captar: o da incapacidade/resistência de ser algo que se espera que sejamos, à revelia do que realmente desejamos ser, ou, dito de outro modo, à revelia do que desejamos procurar ser. Falar sobre esse modo de ser nos leva a pensar a respeito da reafirmação das distâncias entre nós e os outros, ou entre nós e nós mesmos, da corroboração de sujeições e, enfim, da imposição da verticalidade como modo

---

<sup>11</sup> Decorrente da natureza viajante que associo à experiência da leitura nesse projeto, é que, ao introduzir os capítulos desta análise, gostaria de justificar-me no uso das intitulações “1ª, 2ª, 3ª e 4ª estação”. De um lado, quero me ancorar à ideia de produção das identidades, em que Silva (2007, p.100) fala da importância da constituição identitária em terreno híbrido, nômade, de modo a representar um cruzar de fronteiras, sempre aberto ao movimento da instabilidade. De outro, gostaria de lembrar a leitura que nos propõe Tony Hara (2008), ao falar-nos dos descaminhos da nau foucaultiana, no sentido de tecer, sobre o filósofo, o elogio daquele que aceita o conhecimento como um desafio a ser percorrido, incansavelmente, à revelia da segurança das certezas e dos portos. Filio-me, desse modo, ao caráter de mobilidade dessas duas imagens, conferindo ao projeto essa possibilidade do ir e vir dos fluxos. Aceito, portanto, o fluir instável das ideias, das linguagens, das leituras que correm, discorrem sobre a folha – param - olham o mundo e voltam ou, simplesmente, derivam.

“natural” de funcionamento das relações com os sujeitos, com o conhecimento e com a vida.

Cabe, nesse momento, delimitarmos, então, o que quero dizer quando refiro-me à ordem vertical. E, em verdade, é a um relato de Larrosa (2004) que recorro quando, ao relembrar um episódio em Madrid, o autor fala da fruição da conversa, do alargamento dos pontos de vista dos falantes, da re colocação de quem fala - no sentido de se dirigir *aos outros*, não se mantendo em posição de superioridade - como forma de elogio à oposição ao que ocorre na instaurada verticalidade das posições correntes.

Num retorno ao prosaico, e raro, movimento da conversa, o autor (LARROSA, 2004) continua:

Alguém falou depois de como a posição do professor se constitui reduzindo, definindo aos outros pelo que não são, pelo que lhes falta, pelo que deveriam ser, o que deveriam saber. E alguém falou também do difícil que é uma grandeza que não reduza, que não diminua, que não rebaixe. Algo que, obviamente, passa por coisas mais profundas e mais sutis que o método didático (...) Algo que talvez tenha a ver com o tom da voz, a altura do olhar, a arte das distâncias, (...) com a relação que se mantém com as ideias e as palavras que constituem a matéria da transmissão e também, naturalmente, com a forma da relação que estabelece com a palavra, o pensamento, o silêncio e a presença dos estudantes. (LARROSA, 2004, p.268).

Tomo, portanto, a ordem vertical como essa espécie de amálgama produzida pelo antagonismo dos sentimentos de rebaixamento e de elevação, que, no recorte que proponho nesta pesquisa, tentarei dar conta de sua repercussão no campo da formação escolar. No entanto, é preciso que se diga, tal ordem não está a ele restrita; como adiante, em consonância com Fischer (2008), procurarei mostrar.

Mas, concebo - voltando à imagem ensejada pela amálgama de sentimentos - a verticalidade como esse dispositivo que se alastra, seja através dos enunciados circulantes, seja através das posições sociais e discursivas que ocupamos, seja através das identidades que nos sentimos levados a incorporar; penso-a, enfim, como esse imperativo que nos exige sempre estar em determinada posição, em determinado lugar binariamente instituído (ou isto, ou aquilo); o que, em verdade, finda por impedir-nos de ousar outro espaço da experiência, outro sentido do discurso, outro modo de ser.

Tais posicionamentos nos nossos modos de existência levam-me, tocada por Pessoa, na epígrafe de abertura deste capítulo, a acreditar que, apesar do “nada”<sup>12</sup> que me inscreve na ordem vertical do mundo, posso intuir algo bastante diferente a respeito de mim mesmo, algo, talvez, que os esquemas de lugar, marcados pela lógica dual, não parecem dispostos a alcançar. Na poesia do autor português (é claro, sob o recorte teórico que escolho realizar), o sonho (“*À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo*”) parece figurar como esse refúgio, como essa potência para a invenção de um novo ambiente de subjetivação. Para mim, nesta tarefa a que me lanço, esse outro espaço pode se instaurar, bem mais concretamente, nos encontros das aulas de Língua Portuguesa, na articulação das relações entre livros e leitores (professores e alunos), sob a perspectiva da formação estética. Ao delineamento dessa intenção, porém, me dedicarei nos capítulos posteriores, posto que, neste momento, gostaria de me ater ao cenário do qual decorrem muitas das formas de funcionamento aqui problematizadas dentro e fora da escola.

Discorrer sobre essa oposição à horizontalidade em nossas relações não representa, no entanto, a abordagem de um problema novo no que se refere às discussões bastante difundidas a respeito do universo escolar e menos ainda figura como uma nova discussão pedagógica. Ao contrário, se formos ao encontro do que Larrosa (2004) diz a respeito de tal verticalidade e do que Fischer (2008) comenta a respeito dos dispositivos de nomeação e de dominação da mídia, não estaremos, de modo algum, sozinhos. O primeiro (LARROSA, 2004) fala da ação dos aparatos culturais e educativos como lugares de diminuição e expõe que, por sermos definidos e criados na alma dos demais, estamos no centro desse jogo de rebaixamento e elevação do qual o ambiente escolar, desde muito, tem sido espaço propício e fomentador. Nesse sentido, trazer à tona a problemática apontada por Fischer (2008) torna-se propício na medida em que, segundo a autora, a produção e a circulação de sentidos, a constituição de si e do outro são tarefas que

---

<sup>12</sup>“Ao mergulhar na temática “vida jovem e TV”, foi realizada a seleção e a análise de como a cultura contemporânea, nesse meio específico (a TV), tem proposto, delineado, situado e sugerido formas de existência “coletiva” aos grupos jovens. O sentimento manifestado pelas estudantes, de diminuição de si mesmo (o sentimento de que “eu não tenho nada”, “eu não sou nada” (*grifo meu*) diante daquilo que está na TV) e de entrega ao que lhes é oferecido como belo e desejável, remete-nos a um problema mais amplo, da produção e da afirmação permanente da desigualdade, e que não é privilégio dos meios de comunicação. Na análise das diversas formas de relação com o “outro” propostas pela mídia, e comentadas pelos seis grupos de estudantes, começamos a perceber que nossa sociedade, como já nos tinha alertado Foucault (1991), cada vez mais se sofisticada em aperfeiçoar mecanismos de divisão entre os sujeitos(...). (FISCHER, 2008, p. 3 e 9).

ultrapassam a atuação exclusiva da escola. É interessante observar que, do mesmo modo que são escolhidas formas desejáveis de “atuação no universo escolar”, há, por parte das diversas mídias, a construção de uma fixidez identitária, que se constata nos discursos circulantes acerca, por exemplo, do que é ser jovem<sup>13</sup>:

Parto do pressuposto de que existiria uma figura desejável e desejada, presente nas diversas mídias: na cena da telenovela, na foto do outdoor, no desfile de moda, nas páginas do caderno de vida e saúde do jornal, no programa de debates da TV, na reportagem sobre sexo e drogas, na fala da personagem de humor que mimetiza o candidato à universidade, no congresso sobre prevenção à AIDS, ao HIV, à gravidez precoce, no seminário sobre os usos da Internet, na revista feminina que divulga o corpo belo e esculpido, na matéria jornalística sobre crimes e violência. Haveria de fato um “outro” que, desde os anos 50 do século XX, segundo escreve Eric Hobsbawm (1995), assume um lugar privilegiado nos espaços da cultura. Esse outro é o jovem, lugar de chegada, lugar de permanência, paradoxalmente, lugar de eternidade: há muito tempo conhecemos histórias que remetem ao mito da “eterna juventude”, tema que não cessa de habitar fantasias de imortalidade, e que ocupa posição de destaque nunca antes imaginado, nestes tempos de proliferação, instantaneidade e multiplicação de imagens, graças aos avanços diários das novas tecnologias de informação e comunicação. Esse “outro” é o jovem, que não cansamos de nomear, de narrar, a quem não permitimos qualquer sossego, gente cujo mistério queremos a todo custo explorar, desvendar, expor. (FISCHER, 2008, p. 2).

Ao, novamente, trazer a discussão para a escola, outro aspecto da supremacia da ordem vertical é, dentre muitos, o fato de elidir silêncios e tremuras<sup>14</sup>, termos alcunhados por María Zambrano (apud LARROSA, 2004), na tentativa de definir esses espaços vazios que a escola teima em preencher para evitar que nos ocupemos com o que realmente nos é caro.

Talvez, Zambrano (2005) nos fale, aqui, de tremura no sentido de um saber que ainda não se nega como experiência, diferentemente do que se percebe no mais das vezes:

Não somente há uma experiência que não se deixa arrebatada ao céu da objetividade, mas que reage diante dela. A todo movimento rico em filosofia responde sempre uma voz em tom grave, às vezes amarga, às vezes burlona [que burla], denunciando sua vaidade, mostrando algo mais humilde, sórdido inclusive, mas indissolúvel. (...) O que em tais vozes clama é a experiência, o saber da experiência cujo rosto vive em todos os povos espanhóis, rosto que parece esconder um segredo. Um segredo atropelado, senão esquecido,

<sup>13</sup> Um complemento interessante ao texto de Fischer, na perspectiva do lugar do “ser velho” nessas mesmas bases discursivas, é a análise de Tânia Navarro Swain (2008), sob o título “Velha? Eu? Autorretrato de uma feminista”.

<sup>14</sup> “O mestre é mestre, não pelo saber, mas pelo silêncio e pela tremura.” (ZAMBRANO apud LARROSA, 2004, p. 269).

pelo saber universal, ético e metafísico (ZAMBRANO, 2005, p. 76 e 77).

De um contexto, então, de negação da experiência, para além do discurso institucional e escolarizado, que natureza de conhecimento tem sido erigida?

De um lugar em que não se assumem as faltas, as solidões, os silêncios, não se pode esperar que assomem respostas, ou que, sequer, tal cenário nos permita saber se, de fato, interessa-nos a existência de tais respostas.

É, nesse sentido, que, a mim, importa pensar o trabalho literário escolar com alunos da EJA. E, verdadeiramente, esse não se encontra nada distanciado do cenário aqui descrito; já que nessa conjuntura se inscreve, igualmente, a aula de literatura.

Ora, reafirmar o *status de verticalidade* é, como não poderia deixar de ser, prerrogativa dos encontros com a leitura, dada a coerência da ordem discursiva, também, encarnada pela escola.

### **Engendramentos Discursivos**

Falar da “ordem discursiva” requer que consideremos os modos de operar da sociedade a partir dos engendramentos discursivos que, mesmo não estando atidos ao universo escolar, são necessários para pensar sobre os funcionamentos repercutidos e produzidos nele, da mesma maneira que em outros cenários, como forma de pensá-lo mais descentralizada e ilimitadamente. Para isso, buscarei no que nos legou Michel Foucault, quando do seu ingresso no Collège de France, em 1970, ao proferir sua aula inaugural, sob o título A Ordem do Discurso, publicada como parte de sua obra no ano seguinte.

Se Foucault (2001) retira do limbo da ingenuidade nossa visão a respeito da imanência discursiva, ou seja, desestabiliza nossa certeza de que o que se diz, o que circula em nosso modo de enunciar guarda relação direta com a verdade, há muito se faz necessário o momento em que paremos para pensar a respeito dos discursos/verdades que circulam, historicamente, no universo escolar.

Antes, porém, lembremos que, como quer o filósofo francês, pensar a formação do discurso é pensar as forças que conduziram e conduzem determinadas escolhas até a superfície da linguagem, impingindo-lhes a aparência de verdade em um movimento constante de contraposição que fez/faz submergir outras

possibilidades enunciativas. Escolhas fundadas, é importante lembrar, em uma vontade de verdade<sup>15</sup> que marca profundamente a História Ocidental, e que, entre Hesíodo e Platão, sofreu sensível modificação, ao centralizar, mais proximamente ao nosso tempo, no próprio discurso, a força máxima do que ele mesmo carrega. Dito de outro modo, o discurso em si passou a ser o objeto desejado em detrimento das forças de ação que, antes, ele poderia representar.

Pelas palavras de Foucault (2001):

Ora, eis que um século mais tarde (século VII), a verdade a mais elevada já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou o dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência. (FOUCAULT, 2001, p.15).

Nesse contexto, a proposição e a circulação de determinados discursos desenham realidades cada vez mais inquestionáveis, posto que fundam não mais algo que se diz sobre algo, mas a realidade em si, a verdade em estado bruto e inescapável que, imbricada num sistema ardiloso de elevação e rebaixamento, ao qual enfaticamente se refere Larrosa (2004), determina o que pode ou não ser dito, o que deve ou não ser validado, valorizado, enfim, o que se constitui como um discurso verdadeiro e o que não.

Esse estado de coisas decorre do que Nietzsche, clara ressonância sobre o pensamento foucaultiano, diz a respeito da linguagem. Para o filósofo alemão, é nela que nasce a emergência da vontade de verdade, posto que, ao nomear, o homem estende sua vontade de dominação para o território das palavras e suprime o traço ficcional que, até então, as constituía como modo de “esquecer” a impermanência do que construiu:

Com os signos, o homem não se contentou em designar, ele precisou acreditar que sabia, e construiu, em torno da crença no saber, um emaranhado significativo sustentado pela ideia de verdade. (...) A questão trazida por Nietzsche é que o homem, como um “artista do verbo”, não se contentou com a utilidade, dada pela simplificação e esquematização das palavras, e buscou desenvolver um emaranhado significativo que fosse capaz de substituir as coisas, a pluralidade. Para isto ele precisou esquecer que o que fazia era criar nomes, e passou a acreditar nos nomes das coisas como em “verdades eternas”. (MOSE, 2005, p.45-46).

---

<sup>15</sup> Comentado a vontade de verdade, conceito cunhado por Nietzsche, Loponte diz: “Estamos ainda marcados pela estabilidade, fixidez e linearidade com que aprendemos a interpretar o mundo. Aprendemos, modernos que somos, a ambicionar um mundo-verdade, um mundo sem contradições, sem mutação, sem luta, sem dor”. (LOPONTE, 2008, p.116).

É certo que se estabelece, então, um jogo de validação e anulação nada ingênuo, no qual se erigem procedimentos excludentes, na busca de reforçar um discurso em detrimento de outro(s). Filhos de uma época e das emergências históricas de seu tempo, os discursos verdadeiros assomam como retrato fiel de um homem que, inutilmente, tenta fugir de sua própria armadilha.

Armadilha que, se considerarmos o que diz Foucault (2001), guarda em si mesma possibilidades de desarticulação se, finalmente, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, suspendendo, desse modo, a soberania do significante.

A presença, portanto, de “discursos verdadeiros”, erigidos em detrimento de outros, marca um modo de ser na escola. Na próxima seção, apresentarei a análise de falas coletadas na pesquisa de campo, a meu ver, representativas do caráter heterônomo das práticas escolares.

### **EJA e o “tempo perdido”**

Onde, nas falas recolhidas ao longo da pesquisa realizada com os alunos da EJA, percebem-se, então, esses traços discursivamente delineados?

A pesquisa em questão foi realizada com alunos jovens e adultos da Totalidade 6 da EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Obino, da cidade de Porto Alegre, entre os anos de 2010 e 2011. Nessas turmas, minha atuação desenvolvia-se como professora de Língua Portuguesa.

Em março deste ano, o primeiro momento da pesquisa consistiu da atividade de recepção aos alunos com algumas perguntas<sup>16</sup> que julguei inspiradoras, no sentido de provocarem o pensamento a respeito do lugar de coisas um tanto sacralizadas, ou eliminadas, pela escola. Na compilação das respostas, algumas impressões foram recorrentes na Totalidade investigada.

Valendo-se de uma paráfrase, poder-se-ia dizer que grande parte das respostas versavam sobre a busca pelo tempo perdido, ou, dito de outro modo, sobre a falta de tempo para se “perder”: “*Estudei na hora certa com sete anos, mas, hoje, com dezessete anos, percebi que perdi muito tempo*” e “*na verdade, eu cheguei na EJA foi por muita perda de tempo*”. São afirmações que, parece-me, dão

---

<sup>16</sup> O que é para mim uma experiência de aprendizagem? O que me traz de volta à escola? O que temo? O que quero aprender?

conta de uma relação com um tempo escolar que estava prescrito, determinado por um acordo tácito entre a escola e esse aluno, hoje “reincidente”, e que, passada a vigência de tal período, ecoa em inúmeras falas, numa espécie de *mea culpa* que parece repetir: *sei que meu tempo já passou, sei que estar aqui não é tão apropriado quanto teria sido no passado, sei, enfim, que estou a pagar uma dívida (através das atuais condições de vida e de trabalho) pelo tempo que perdi.*

Não posso, nesse ponto, deixar de trazer aqui alguns relatos muito ouvidos no cotidiano do trabalho escolar e registrados pela pesquisa:

Ano passado vim para o EJA à noite, e acabei amadurecendo um pouco mais, talvez por estar na volta de pessoas mais velhas que voltaram a estudar.

Acabei percebendo que já havia perdido muito tempo na minha vida e nunca é tarde para nada. (William Rodrigues T6)

Depois, com o passar do tempo, eu já não era mais aquela mesma aluna, já não era mais dedicada aos estudos, já não mantinha mais meus cadernos organizados, já não queria frequentar as aulas. (Lisandra T6)

Mas a vida é louca, só voltei a pegar um livro e o caderno atrás das grades, dentro de uma penitenciária. Naquele lugar estudei por quase cinco anos e agora aqui aonde professores e diretores me deram uma oportunidade de aprender, de melhorar o modo de me portar e de falar. (Leandro T6)

Eu comecei muito atrasada. Meus pais me colocaram muito tarde (...) (Eliani T6)

O meu trajeto como estudante foi um pouco complicado, mas hoje estou aqui para que eu possa terminar meu estudo. (Jairo Luís T6)

(...) Isso tudo durou até a sexta série, depois não consegui mais acompanhar os meus colegas. Comecei a faltar... Quando estava fazendo pela terceira vez a sexta série, eu resolvi que não queria mais ficar na sexta série... (Franciele T6)

Na 5ª série, empaquei. Fiquei mais dois anos, daí passei para a sexta. Mais dois anos, passei para a sétima e hoje estou aqui. Fim! (Richard T6)

Não tenho muito para contar do que aconteceu antes (antes de parar de estudar), foi um pouco bom e ruim ao mesmo tempo. (...) hoje estou muito prejudicada. (Sem identificação, T6)

Hoje em dia me arrependo muito de não ter continuado (...) (Tharsis T6)

(...) porque na outra escola eu só incomodava e rodava o ano inteiro e os meus pais ficavam com vergonha de mim e eu com vergonha deles. (Bruno Jorge, T6)

É ao aspecto temporal que me atendo nesse momento e a ele retornarei na experiência estética propriamente dita no último capítulo deste trabalho. Essa escolha se deve ao que se deu a ver na grande parte dos relatos oferecidos pelos

alunos no momento em que foram convidados a escrever sobre suas vidas na escola e sobre as lembranças da aproximação com esse universo. Ao pensar no sentido em que se dão a compreender os caminhos da *professoralidade* (PEREIRA, 1996) e imbuída da questão de saber “como se chega a ser o que se é” é que, nesse momento de pesquisa, olho também para as questões de tempo que hoje envolvem o ambiente pedagógico em que atuo como uma emergência discursiva. Refiro-me, aqui, a certo *espírito de época* que, atualmente, parece fazer casa no ambiente escolar. Falo de uma onda empresarial que vem, pouco a pouco, habitando os discursos/ ações pedagógicos. Por entender o discurso como prática, não posso deixar de perceber a diferença que parece fundar a atual função “colaborador”, em lugar da de professor, agora bastante difundida no universo das escolas particulares. Além dela, a presença marcada pelo relógio-ponto, o tempo que deve ser “otimizado”, o aluno que virou “cliente”, o “pai que tem sempre razão” são algumas das marcas discursivas bastante visíveis desses novos ares que fazem o moinho educativo rodar na direção das exigências do mercado.

Mas, para além do desabafo, o que quero expor é a ideia de que, como o meu aluno da EJA, também eu, professora de escola particular e pública, me vejo impelida, às turras ou não, pelo imperativo “tempo é dinheiro”, ou, adaptado, atualmente em um “*Corramos!*” disseminado. Correndo, também, percebo meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, incansáveis ao repetir a consciência de sua desdita familiar que os impediu de estudar, de sua inadequação ao tempo “certo” da experiência na escola, enfim, há, por todos os poros dos seus discursos, uma queixa em relação ao tempo perdido.

De um ou de outro modo, estamos, alunos e professora, sob o jugo de uma emergência discursiva que tem num tipo determinado de uso do tempo uma das suas pedras de toque. A expressão “*Isso é pra ontem*”, bastante ouvida no coloquialismo cotidiano, talvez, de modo bem humorado, nos dê o tom dessa correria. Nesse sentido, pensar-me numa perspectiva menos distanciada, embora diferenciada, dos conflitos tão reais de meus alunos, deu a essa experiência uma dimensão mais próxima e, ao mesmo tempo, mais consciente de meu papel como proponente de um exercício de busca de si, porque, sim, também, de busca de mim. É Pereira (1996) que novamente me auxilia nessa direção:

Meu intento é avançar em direção a um clareamento da compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e suas

ações. E estou tomando o professor como um agente bem importante nas práticas de subjetivação, na medida em que ele pode ser um prescritor, um orientador, um interventor, um detonador, enfim: um personagem institucional dotado de um poder diferenciado para contribuir com a manutenção ou a mudança de rumo dos processos de subjetivação. Pretendo produzir, no fim das contas, um estudo sobre as condições do professor em ser um agente propositor de experiências que catalisem incursões em direção ao si-mesmo. (PEREIRA, 1996, p.49)

Diferentemente do propósito de Pereira (1996), já que não me julgo capaz de dar conta, neste estudo, da compreensão dos caminhos da professoralidade, mas, por outro lado, considero imprescindível – e cada vez percebo isso com mais contundência – que o trajeto dessa pesquisa deva ser também um espaço - como de fato foi - de construção de mim, numa reedição de minhas práticas pedagógicas, na conversão assumida das experiências também em minha direção.

Além do que já comentei, quando falo, uma vez mais, da emergência temporal tenho em mente o esquadramento do tempo escolar a que já estamos, desde muito, acostumados. Numa perspectiva foucaultiana, Eizirik e Comerlato (2004) relatam pesquisa realizada em escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, por ocasião da implantação do construtivismo nas mesmas, fazendo interessante apreciação a respeito de como se lida com o tempo no espaço escolar:

(...) podemos ver que o poder se articula também diretamente sobre o tempo. O tempo disciplinar na prática pedagógica destaca o tempo adulto, as séries permitem um controle detalhado, intervenção e caracterização de cada momento, a possibilidade de acumular tempo e atividade, de controlar o tempo e sua utilização. Há, então, na época clássica, o desenvolvimento de uma nova técnica de apropriação do tempo das existências singulares, ou seja, a utilização do tempo como dispositivo de poder. (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p.68).

Desse modo, parece que temos na análise feita acima a constatação de que tem sido prerrogativa da escola o controle instaurado também pela distribuição dos tempos no espaço de aprendizagem. Tão introjetado está esse imperativo que, nas falas recolhidas nesta pesquisa, o que sobressai é a percepção de que há um tempo e uma idade adequados ao espaço escolar, mas, no caso dos alunos da EJA, o que, inadvertidamente, ganha destaque é a percepção da inadequação a esse tempo e a essa idade de estudar.

Temos aqui, portanto, uma descrição do processo no qual as falas relatadas acima representam a força de um discurso circulante. Paradoxalmente, no que dizem, nos medos que relatam ter, nas perdas que desenham em seus discursos, lá

está ela: a escola, como a cobrar-lhes uma dívida que nem mesmo sabem por que ainda estão a pagar. A escola, mesmo ausente, foi presença constante na vida dos que estiveram fora dela. Falo aqui de um sentimento de inadequação a um espaço de aprendizagem, mas também de um endividamento com esse espaço.

“*A vida cobra*”, disse-me uma aluna a respeito do tempo fora da escola. Há ainda o caso de outra que, aos quarenta anos, trazia para a sala lápis coloridos, cadernos enfeitados com figurinhas e, sobre a classe, estendia um pano de prato bordado para que seu precioso material não se sujasse. Como a recompor esteticamente a cena de escola que um dia a rejeitou, Maria ainda reconduzia para o espaço escolar atual a experiência da menina inadequada para aquele lugar. A história de Maria, tão igual à de tantos colegas da EJA, revela os entraves de uma infância difícil, comprometida com o sustento da família, e a consequente exclusão escolar. A escola, de certo modo, figura, portanto, como um espaço de resgate da infância, onde, parece-me, muitos dos alunos de hoje da EJA imaginam que poderiam ter desenhado um futuro diferente para si. Daí, talvez, o discurso tantas vezes de lamento, de arrependimento, de autopenitência proferido, de diversas formas, por eles.

Decidi, portanto, em razão das linhas discursivas que eu e meus alunos seguimos, que esse, então, seria o mote para a proposição de uma aproximação literária (ver 4ª Estação), inspirando-me em um Zaratustra rerepresentado por Dias (2011):

“Afiml só se vive a experiência de si mesmo,” diz Zaratustra. Vida é vivência. “Alguns indivíduos sabem lidar com as vivências diárias – de modo a elas se tornarem uma terra arável que produz três vezes ao ano”; enquanto outros transformam o pouco em muito e a maioria sabe transformar muito em pouco, de tal modo, diz Nietzsche, que podemos nos deparar com esses bruxos do avesso que, em vez de criar o mundo a partir do nada, criam o nada a partir do mundo. Todos os dias. (DIAS, 2011, p. 133).

A principal ideia a reter aqui é a da unicidade da experiência do sujeito. Importa considerar a possibilidade de sempre convidar o aluno a tomar outro lugar, outro papel, colocando, no lugar do sujeito da dívida (tão presente nas falas coligidas), o sujeito da experiência.

Esse momento da pesquisa, por tudo o que aqui relatei, serviu, de modo especial, para que eu me aproximasse da emergência discursiva que constitui peculiarmente o aluno da EJA.

Na seção que segue apresento o que me pareceu ser um traço destacável no próprio comportamento discursivo da crítica literária brasileira, a saber: sua frequente supressão de aspectos do saber que se encontram aparentemente separados do universo dito literário. Tal análise quer dialogar com as emergências que estão para além do universo restrito da sala de aula. Dito de outro modo, se quer aqui pensar sobre outros imperativos que também envolvem o literário e que chegarão ao professor de Língua Portuguesa, apontando aspectos interessantes de sua formação.

**Alguns esquecimentos...**  
**ou**  
**Uma Certa Enciclopédia Chinesa**

E instigante é, neste ponto, trazer um dado curioso como confirmação dessa natureza discursiva subjugante, a respeito do comportamento canônico de parte da própria crítica literária brasileira, sob a visão arguta de João Alexandre Barbosa, estudioso essencial da nossa literatura e, durante muitos anos, professor de Literatura Comparada pela USP, por ocasião da análise da obra *Homens e Coisas Estrangeiras*, de José Veríssimo<sup>17</sup>:

É um livro notável, por tudo: pelos erros, pelas más leituras, mas o que impressiona é como ele estava em dia com o que se fazia. Entretanto, quando escreve a História da Literatura Brasileira, parece que não leu essas coisas. Ele se apequena. (STERZI, 2000, p. 90).

E segue:

Veríssimo – que lia Nietzsche, que lia John Ruskin, que lia Tolstói, seus contemporâneos –, ao passar à escrita da sua História (de resto, avançada em relação ao “determinismo e evolucionismo de Sílvio Romero”), parece esquecer todas essas leituras, leituras que deveriam levá-lo a um repensamento da concepção de história, e, pois, de história literária. Esse hiato entre, digamos, conhecimento teórico e prática historiográfico-literária não é, contudo, exclusividade de José Veríssimo; pelo contrário, “isso é muito comum”, diz João Alexandre Barbosa. “Por isso”, acrescenta, “os arrosos da vanguarda são importantes para uma nova história da literatura brasileira. Temos que repor, propor, questionar, em termos não provincianos, mas questionar mais alto.” (STERZI, 2000, p. 90).

---

<sup>17</sup> Ao lado de Sílvio Romero e Araripe Júnior, seus contemporâneos (José Veríssimo - 8 de abril de 1857 a 2 de dezembro de 1916), foi um dos primeiros e maiores historiadores da Literatura Brasileira. Defendia uma academia voltada exclusivamente à literatura.

Na confirmação de uma lógica estratificada e estratificante, mesmo a crítica mais abalizada a falar/ pensar sobre a literatura, se afirma em passadas limitadas por um imperativo categórico do esquecimento que a atravessa desde muito. Esquecimento, importante dizer, do qual, na obediência a uma ordem discursiva hegemônica, nem mesmo a crítica mais preparada vai conseguir se furtar. Chamam-me, por isso, a atenção os termos “apequenar-se” e “hiato” empregados pelo ensaísta, e, malcomparando, é perceptível a semelhança do que ocorre em sala de aula na corroboração de uma ordem prescritiva e vertical, no esquecimento de obras, autores e, num sentido mais amplo, da importância da ocorrência da leitura como experiência de constituição dos sujeitos.

Dito de outro modo, é interessante aqui pensar a respeito das forças que levariam uma crítica literária, detentora de um estofamento teórico que abrange obras da filosofia, da psicologia, da história, ou seja, conhecimentos que não se limitam à alçada do que se estabeleceu como “literário”, a não se pronunciar no sentido de conjumar todos esses saberes. Na mesma direção, cabe observar o propósito de uma escola que, no caso específico do trabalho com a literatura, elimina qualquer dissonância do *corpus* que delimita no intuito de circunscrever o que deve ser considerado no ambiente da “aprendizagem” escolar como sendo literatura. Ora, não seria inadequado trazeremos à discussão, novamente, a propriedade da reflexão contida na Ordem do Discurso foucaultiana e, mais uma vez, constatar que as escolhas, os silêncios nada têm de casuais; ao contrário, a presença e a ausência de obras, de autores, de saberes, dizem, de modo profundo, o que pensamos e como pensamos o ensino de literatura ou, de modo mais abrangente, como concebemos, *lato sensu*, o conhecimento literário. Cria-se, portanto, uma realidade a partir dessas escolhas. Uma realidade que - se formos atentos ao que se dá a ver, sem buscas ao sub-reptício, ao secreto – nos permitirá apreciar as emergências de nosso tempo e, sobretudo, nosso posicionamento diante delas.

Nesse sentido, Loponte (2005) nos fala da experiência de aceitar o desafio de aderir ao modo foucaultiano de teorizar:

Teorizar com Foucault é, de alguma forma, estar sempre disposto a abandoná-lo. Pensar o impensado dentro do próprio pensamento, ou o “outro” do pensamento, pensar diferente do que se pensa a todo momento. É um pensamento vertiginoso, mas ao mesmo tempo fascinante.(LOPONTE, 2005, p.73).

Neste ponto, porém, volto à crítica de João Alexandre Barbosa, por acreditar que ainda há nela elementos interessantes a esta análise. Para isso, gostaria de lembrar outra passagem do ensaísta na tarefa bastante prosaica do professor, ao tentar aproximar do aluno uma experiência (julgada por ele) legítima de leitura:

Vou começar contando uma história que é ilustrativa daquilo que quero dizer. Há muito tempo, uma aluna, numa aula de Teoria Literária, disse-me que estava muito interessada em ler um livro que fosse importante, mas que obedecesse a algumas condições: antes de mais nada, tinha de ser "fininho". E exatamente na ocasião em que ela falava isso, a editora Civilização Brasileira acabava de publicar uma coleção, que infelizmente já desapareceu, chamada Biblioteca Universal Popular, composta de livrinhos pequenos, fininhos. A Civilização Brasileira acabara de publicar uma tradução de *A Metamorfose* e eu disse: "Pronto, está aqui o livro que você me pediu; é *A Metamorfose*, de Franz Kafka, um livro fundamental na história da literatura, e é fininho."

Depois de uns quinze dias, ela retornou e disse-me o seguinte: "Professor, comprei o livro que o senhor indicou, li e detestei. Detestei porque, logo no início dele, se lê que o personagem se transforma num inseto e isso, professor, não é verdade, isso não pode acontecer." É verdade" – disse-lhe. "Eu acho que isso, do ponto de vista ontológico, não pode acontecer; a natureza do homem é diferente da do inseto. E, do ponto de vista da evolução biológica, isso não pode acontecer, pelo menos até o momento. Mas isso pode acontecer do ponto de vista da criação literária. E aí expliquei a ela o seguinte: "Você perdeu uma grande oportunidade de atravessar essa dificuldade inicial e ir um pouco mais adiante, vendo como esse escritor, Franz Kafka, tira partido dessa transformação inicial, como a coisa se torna complexa. Isso ou se transforma ou vai-se diversificando em várias metáforas, várias imagens e acaba agarrando a experiência do leitor de uma ou de outra maneira. Quer dizer, você perdeu uma grande chance de estar atenta a essa complexidade.". Depois disso, não sei o que ela fez, se retornou ou não ao livro do Kafka.<sup>18</sup> (BARBOSA, In: *Literatura nunca é apenas Literatura*, p.21 e 22).

Não pretendo, aqui, discutir uma alegada dicotomia entre a boa e a má leitura, aparente na passagem citada mas, antes, de refletir sobre o modo como a escola (leia-se: formação, educação, etc.) orienta essa busca. Novamente de falta falaremos aqui – e, talvez, melhor seria se falássemos da angústia da falta. Acostumados à lógica preenchedora de lacunas, de respostas, de prescrições a serem objetivamente delineadas, também nossa relação com a arte, com o aberto da pluralidade signífica se constranja. A atitude é indistinta: deve-se, a qualquer custo, classificar. Pensando, então, a respeito do cacoete classificatório que nos acostumamos a manter com o ato de nomear, calha a lembrança do texto

---

<sup>18</sup> Depoimento apresentado no Seminário *Linguagem e Linguagens: a fala, a escrita, a imagem*.

introdutório de *As palavras e as coisas*, no qual Foucault (2007) ri da forma como Borges categoriza, numa lista absolutamente improvável, animais sob o título “uma certa enciclopédia chinesa”. Ora, o que é risível sob o olhar do filósofo é o estranhamento causado pelas heterotopias<sup>19</sup> criadas pelo autor argentino e diz:

As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto ou aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela que constrói as frases – aquela menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. (FOUCAULT, 2007, Prefácio XIII).

Diante do problema, a literatura pode se afirmar como uma questão das mais legítimas, porque não se acomoda (claro, que aqui falo de uma literatura qualificadora da experiência – tome-se como exemplo a própria literatura de Borges) à lógica das respostas-prontas, à revelia do que, no mais das vezes, tentemos fazer com ela. E é uma lógica da apaziguadora resposta pronta que, de modo muito simples, a aluna solicita. Em outras palavras: *onde coloco, onde encaixo?* Viciada à homogeneidade das confluências linguísticas, a literatura que se quer heterotópica finda por ser esse incômodo na fúria classificatória. Uma espécie de pedra no caminho de um leitor acostumado a trilhas sem solavancos ou surpresas.

E, mais radicalmente, se formos atentos à evolução do quadro que aqui se delinea, constataremos que a inquietude da aluna é a afirmação de um entendimento viciado a respeito dos campos do saber, concernentes também à literatura, ou seja, acostumada a conceber compartimentadamente as informações de cada área, a leitora sofre o incômodo de não conseguir responder de modo lógico e realista à pergunta engendrada pela história do autor tcheco e insiste: “*isso não é verdade, isso não pode acontecer*”. Nada diferente do que, me parece, experimentei em minha pesquisa de campo na ocasião da apresentação de excertos da obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, à turma da totalidade 6 da EJA. Em dado momento, depois de se defrontarem com a escrita pouco comum de Lispector, a reação dos alunos, ao serem solicitados a falar sobre os trechos, foi do mutismo ao constrangimento, traduzidos, finalmente, pela fala de um deles “*Diz tu, sora, se tu*

---

<sup>19</sup> Heterotopia: (...) e importa entender esta palavra no sentido mais próximo de sua etimologia: as coisas estão aí “deitadas”, “colocadas”, “dispostas” em lugares a tal ponto diferentes, que é impossível encontrar-lhes acolhimento, definir por baixo de umas e outras um lugar-comum. (FOUCAULT, 2007, p. XXII, XXIII).

*pergunta, tu deve saber*” (tal fala aparecerá contextualizada, no último capítulo desta dissertação). Se, naquela cena de pesquisa, se tivesse, em primeiro lugar, apresentado um texto dentro de certa previsibilidade narrativa, em torno do qual se acomodassem as perguntas e respostas corriqueiramente postas, talvez, então, os alunos, nesse cenário, se sentissem aptos a falar sobre o que já conhecem e reconhecem como estatuto de verdade. Ora, falar de uma personagem que sofre, ou responder a uma pergunta tantas vezes feita, não representa, no mundo das telenovelas de malfadadas personagens e dos trabalhos viciados de leitura, grande desafio. Não é o que ocorre, porém, quando tratamos de um texto e de uma postura de leitor - professor e aluno – que bagunçam o coreto das certezas e põem a nu a fragilidade dos arranjos no que diz respeito à vontade de verdade.

Espero por isso aqui poder pensar sobre esse intuito de organizar, esquadrihar, identificar a experiência literária como um dado da realidade, como verdade plausível, pensando, ao mesmo tempo, sobre o que se perde em inaudito e imprevisível com a manutenção desse modo de conceber essa experiência.

Nesse sentido, o apagamento da experiência da leitura nietzscheana, tão bem observado pelo crítico brasileiro na análise de Veríssimo, ganha especial peso, posto que o pensamento do filósofo guarda a pulsão caótica da qual, inexoravelmente, tentamos fugir.

Quero crer, é dessa pulsão que Nietzsche fala quando pensa sobre a arte em sua natureza assumidamente mentirosa e, por isso mesmo, em sua força re-instauradora do poder de criação. Por não se negar às lutas dos instintos, por não sobrepor a todas as outras forças, a supremacia da consciência, o filósofo recoloca nas mãos de quem produz linguagem, sob a perspectiva da vontade de potência, a possibilidade de estranhá-la, sacudi-la, explorá-la, de, enfim, reinventá-la:

Ao invés de uma convenção necessária, capaz de aumentar o poder de atuação do homem no mundo, a palavra se tornou o sinônimo das coisas. Mais do que isso, a crença na correspondência entre as palavras e as coisas terminou por sustentar a vontade de negação da vida que, ao contrário da convenção dos signos, é mudança, conflito, imprevisibilidade, desconhecimento. Ao impor a todo enunciado a sua lógica da identidade, a linguagem produziu a ficção de duração, de estabilidade, de verdade do mundo. (MOSE, 2005, p.19).

Na luta paradoxal entre a consciência da inutilidade das palavras, em relação ao que significam, ou ao que querem significar, e da aceitação dos jogos de disfarce da linguagem, aquele que escreve opta pelo caminho do meio. Assume-se como autor,

como alguém que mobiliza a ação, mas explicita, no que narra, sua índole de construção, de invenção.

Aceitar o mundo como acontecimento sobre o qual não temos ou teremos total ingerência, e, ao mesmo tempo, ver as palavras como signos de um jogo prescrito e prescritivo configuram um problema do qual, há muito, desviamos os olhos. Irregularidade e constância, desordem e ordenamento, caos e cosmos, pares reificadores de uma cisão “racionalmente” binária que, mais uma vez, busca na ordem da linguagem a tranquilidade tão querida. E, da escola, vemos e temos visto somente a confirmação desse estado de coisas.

Não foi, no entanto, nem sob a designação de imperativo da verticalidade ou da vigência da ordem discursiva que o crítico brasileiro citado anteriormente encetou sua análise. Creio que tal aproximação, esteja aqui claro, seja uma intenção desta pesquisa, sob a forma de minha dissertação de mestrado. Desse modo, o que aqui me interessa - e isso para mim, como profissional da área de literatura e língua, tem especial significado - é o mesmo incômodo com outro nome que a palavra sagaz de João Alexandre Barbosa perseguiu e que, ao longo de sua vida como crítico, pensou a respeito do que chamou do problema da leitura como intervalo. Disso, Sterzi (2000) nos fala: “O intervalo não é, para João Alexandre Barbosa, um conceito capaz de apaziguar a leitura, mas o nome mesmo da ambígua posição que cabe ao crítico”. (STERZI, 2000, p.107).

E Sterzi cita passagem do prefácio da leitura do intervalo em que o próprio autor resume essa questão:

A ideia é bastante simples: na leitura da literatura, entre os significados (históricos, sociais, psicológicos) e a maneira de sua textualização, o leitor procura apreender relações e tende a construir pares, tais como literatura e história, literatura e sociedade, literatura e psicologia. O que se propõe basicamente é que se busque apreender a relação a partir do próprio movimento interno de configuração do signo literário, operando-se a aglutinação dos significados pela intensidade dos significantes textuais, fazendo desaparecer, nos limites, a prevalência isolada dos significados, sem que se esvaia a sua existência concreta. A esta leitura entre os dados da realidade e suas representações é o que aqui se chama de leitura do intervalo. O intervalo, portanto, não é um vazio: é antes aquele tempo/espaço em que a literatura se afirma como literatura sendo sempre mais do que literatura porque apontando para esferas do conhecimento a partir das quais o signo literário alcança a representação. Deste modo, a leitura do intervalo o que, na verdade, almeja é uma apreensão dos significados pela via de sua tradução literária, o que significa dizer que, neste caso, não há um antes ou um depois: o histórico, o social e o psicológico, no poema ou no romance, é literatura e, sendo assim, caminha-se em direção de uma

aglutinação. Não mais *literatura* e, mas literatura/história, literatura/sociedade, etc. (BARBOSA, 1990, p.11 e 12).

Distante desse processo de aglutinação de todos os significantes arrastados pela literatura que se nega a tendências compartimentadoras, assim tem sido engendrado, no mais das vezes, o trabalho literário em sala de aula: negando intervalos, tempos, espaços abertos para o que não se pode depreender pelo estatuto disciplinar. E isso, como se vê, não é prerrogativa da escola. O que Barbosa chamou de intervalo, no contexto desta análise, chamarei de abertura. Abertura para outras possibilidades, além da verticalidade, além das ordens vigentes; abertura, enfim, para outras possibilidades de subjetivação, outras possibilidades de existência.

Uma alternativa interessante e, em sala de aula bastante esquecida, muito provavelmente, pela tendência separatista que nos rege também na fruição das artes, talvez esteja na possibilidade pensada por Félix Guattari a respeito da potência desterritorializadora da linguagem cinematográfica<sup>20</sup>:

A projeção cinematográfica... desterritorializa as coordenadas perceptivas e dêiticas. Sem suporte da presença de um outro, a subjetivação tende a tornar-se do tipo alucinatório, não se concentra mais sobre um sujeito, estilhaça-se numa multiplicidade de pólos, mesmo quando se fixa apenas num personagem . . . o que é emitido por estes pólos não é apenas um discurso, mas intensidade de toda a natureza, constelações de traços faciais, cristalizações de afetos. (GUATTARI, 1984, p. 22).

Numa aceitação da multiplicidade de significados que a multifacetada linguagem artística abriga, os espaços e tempos desenhados pela experiência com a linguagem cinematográfica talvez nos ensinem, na abordagem proposta em sala de aula, a aceitar o desafio do apagamento dos lugares marcados/dados no trabalho viciado com língua e literatura e nos revele a constitutiva sensação de não estarmos nem em um ponto, nem em outro; mas, nos interstícios, nos intervalos.

E, mais uma vez, a voz da boa tradição pode nos lembrar da fecundidade que pode representar a experiência da leitura:

Um grande romancista italiano contemporâneo, um dos maiores deste século, que infelizmente faleceu muito jovem, Italo Calvino,

<sup>20</sup> Aqui valem ser lembradas algumas pesquisas que conseguem alcançar com propriedade a riqueza que inspiram os temas cinema e formação: falo de Rosa Maria Bueno Fischer, em inúmeros textos sobre as relações possíveis entre cinema, ética e estética; e de Fabiana de Amorim Marcello, em sua análise sobre a construção da imagem da criança no cinema.

escrevendo sobre os clássicos, dizia algo que acho interessante e engraçado: "Se se perguntar a uma pessoa se já leu tal ou qual clássico, ela raramente diz que não leu ou raramente diz que leu. Dirá sempre: estou relendo.". E Calvino afirma que o problema é de duas pontas. Num primeiro nível, na aparência, significa que a pessoa tem vergonha de dizer que não leu Virgílio ou Homero; num segundo, há razão para dizer que está relendo, porque não se lêem mais esses autores – eles são, sim, relidos, mesmo que não tenham sido lidos. E isso é que acho extraordinário. Isto é, autores como Homero, Virgílio passaram de tal modo a participar da corrente sanguínea da literatura que não são mais lidos, eles são relidos. Isto porque acabamos lendo-os em outros textos, em outros autores. E Calvino dá um exemplo muito caseiro, italiano: "*Eu, quando criança, já tinha lido Pinóquio; já tinha lido Pinóquio mesmo quando não tinha lido, porque o Pinóquio fazia de tal maneira parte da cultura italiana da minha casa, das histórias, das morais, das representações sociais, das representações psicológicas, que eu certamente já tinha lido Pinóquio sem ter lido. E, quando li, tive uma surpresa: ele era mais e menos aquilo que eu imaginava*". (BARBOSA, Depoimento apresentado no Seminário *Linguagem e Linguagens: a fala, a escrita, a imagem*, 1990).

Creio, desse modo, que o próprio ato de ler seja genuinamente instaurador de intervalos, no sentido de estar em constante diálogo com os universos literários que já visitou, ou dos que já ouviu falar, ou, ainda, dos que lhe foram, de algum modo, narrados, como bem lembra Calvino a falar desse espírito de leitura que, antes de visitar, já experimentara. A questão é que, avessa a esse turbilhão de leituras, a aula de literatura segue lendo e interpretando textos, nas categorias compartimentadas de época, de autor e de escola literária. Negar a presença da experiência literária de abertura é, enfim, o que tem ocupado a tarefa da escola, seja por meio das análises viciadas, seja por meio das escolhas cerceantes.

À escolha cerceante aqui chamo, toda e qualquer obra literária abordada pura e simplesmente como um conteúdo a ser vencido para a correspondência a uma avaliação. A exemplo do que ocorreu na experiência de campo que brevemente cito neste capítulo, penso que, afora o lugar que tem esse tipo de abordagem em nossa sociedade, o que me interessa é, antes, o deslocamento dos lugares de verdade já cristalizados, seja na fruição da obra, seja na verificação dos resultados daí decorrentes, seja nos espaços da experiência comumente ocupados por professores e alunos.

Interessa-me, pois, o deslocamento desses lugares de leitura já estabelecidos como elementos propulsores da experiência literária como formação estética. Conceito de formação de si que, aliás, procurarei aprofundar na seção que trata dos estudos foucaultianos, a respeito do *cuidado de si*, adiante expostos.

A contrapelo, no entanto, a experiência perpetrada por certa literatura resiste.

Mesmo à margem de um estatuto escolar, numa reafirmação das amálgamas e das desterritorializações negadas, ela permanece, reafirmada aqui na voz de Calvino. Não resiste, é importante lembrar, como um conjunto de sensações imanentes da literatura de abertura, mas na ação sobre um tipo específico de material literário e das relações daí decorrentes. Fazer acontecer a circulação dessa natureza de experimento, de modo menos inconsciente e inconsequente, é o que pretendo no presente trabalho.

### **Des-caminhos foucaultianos**

Aqui, como antes anunciei, proponho um retorno ao pensamento foucaultiano, num recorte que inclui o chamado *último Foucault*, e algumas entrevistas concedidas a Deleuze, principalmente, no sentido de aclarar os conceitos que o filósofo pôs em circulação naquele momento de sua obra. Tal movimento se funda na escolha que faço e, aqui pretendo deixar clara, de me fazer acompanhar por alguns aspectos do pensamento de Foucault na proposição de minha experiência com alunos da EJA.

Ora, falar do último Foucault exige que voltemos à *hermenêutica do sujeito*, compilação dos cursos proferidos pelo intelectual antes de sua morte, no Collège de France, em 1982. Nesse momento, o autor se debruça sobre as técnicas de subjetivação. Passeia, então, pelas concepções engendradas pelo pensamento platônico, cristão e, finalmente, helênico. A respeito deste, que lhe interessará na perspectiva da subjetivação, ele falará com o intuito de:

... insistir sobre o fato de que o sujeito suposto por essas técnicas de si, pelas artes da existência é um eu ético, antes que um sujeito ideal do conhecimento. Isto significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas, etc.(GROS, 2008. p.127 e 128).

Na análise das diferentes concepções de sujeito, Foucault percebe que, apesar de todas elas apresentarem interdições na constituição desse ente, há, no modelo greco-romano, a possibilidade de abertura para outros modos de existência, à revelia do contexto que se instaure. Em oposição à eleição de modelos de existência, pensar a respeito do modo de condução greco-romano é o que, verdadeiramente, irá interessar ao filósofo.

Sobre isso, ainda em 1982, em entrevista sobre as questões que envolvem a escolha sexual, o filósofo fala sobre a ingerência do sujeito diante das interdições. E insiste em lembrar que o que importa não é saber se é possível construir uma cultura isenta de restrições:

O que importa não é saber se é possível construir uma cultura isenta de restrições, nem mesmo se isso é desejável. Considerando que sempre haverá coerções intoleráveis para certos membros de uma sociedade, o importante é saber se o sistema coercitivo no interior do qual ela funciona oferece aos indivíduos alguma liberdade para transformá-lo. (PEIXOTO, 2010. p.57).

É na Antiguidade que Foucault encontra o chamado sujeito da ação, ou seja, aquele que, cercado pelas interdições, cria espaço de liberdade para ser, desvencilhando-se da sujeição através de técnicas de si que, e, ao contrário do que se possa pensar, se estabelece numa relação que pressupõe o contato com o outro como modo de criação da subjetividade:

É preciso notar, também, que o cuidado de si é muito pouco excludente do outro, que, aliás, ele supõe. Foucault mostra claramente que “cuidar de si” não é uma atitude espontânea e natural, pouco a pouco recoberta pelas alienações do mundo. O eu de que se trata de cuidar não é um dado primeiro e esquecido, mas uma conquista difícil; espontaneamente nós desprezamos este cuidado ético e preferimos o egoísmo. (GROS, 2008, p.132).

Em sua pesquisa, o filósofo observa que estóicos, epicuristas e cínicos (dentre outros doutrinários), na realização do *cuidado de si*, chegaram a práticas (*askesis*) que lhes possibilitaram uma invenção mais autônoma de seus modos de conduta. Sobre tais exercícios, resumidamente, podemos dizer que eram movimentos de voltar-se a si para, num momento seguinte, poder voltar-se aos outros. Meditações, cartas, conversações eram artifícios utilizados pelos antigos na busca de construir um modo de condução de si mesmos. Um modo, se poderia afirmar, de governarem a si mesmos.

Aqui interrompo a linha de raciocínio que me vincula ao ideário de Foucault para exatamente pensar alto, se assim posso dizer, no propósito que me conduz a esse ambiente de pesquisa. Qual, em outras palavras, seria o interesse de trazer para esse ambiente de discussão tais concepções de sujeito?

Ora, antes falávamos, desde o comportamento da formação escolar até a crítica literária, no sentido de reafirmarem um raciocínio adestrado na abordagem do

literário. A título de resgate, poderíamos lembrar o estudioso José Veríssimo, oprimido por um modo de ser da crítica que elide leituras, ou, ainda, da fala da aluna de literatura que se abisma diante do inclassificável de uma obra. Não contentes, poderíamos trazer à lembrança a tarefa a que se lançou João Alexandre Barbosa, na direção de que a crítica literária reconhecesse seus vãos na interseção com outras áreas, com outros conhecimentos. Eis que temos um quadro que, sem um olhar apressado, nos mostra uma postura heterônoma em relação ao que se concebe como literatura.

Na busca, então, por outra natureza de circulação pelo campo da literatura que, ao contrário do que se tem visto, não responda, não esquadrinhe, não preencha; mas, num movimento de quebra, de invenção de linhas de fuga, permita ao sujeito, no exercício da leitura, também constituir-se, é o que, atrelada – não amarrada – ao pensamento de Foucault pretendo.

Proponho-me, portanto, a pensar, valendo-me de algumas ferramentas dispostas pelo filósofo francês, a saber, os processos de subjetivação, mas, neste caso específico, engendrados na prática pedagógica da área de Língua Portuguesa, no intuito de fazer funcionar certa experiência literária que julgo propositora de uma constituição de si.

Ler Foucault, é sabido, não é tarefa fácil:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão do saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1998, p.13).

Nesse sentido, espero ter justificado a função de pensar com Foucault, na procura, não de lugares reconfortantes de chegada (embora algumas irrupções de crise tenham ocorrido em razão dessa falta), mas de espaços de abertura para uma experiência que se afirma como modo de existência e de condução.

Conduzo-me, aqui, é importante dizer, pelo que, em outras direções já experimentaram e vêm experimentando outros pesquisadores, que seguem mostrando o quanto o pensamento de Foucault é terreno fértil para muitas proposições de pesquisa em educação, tais como Fischer (2009), Pereira (1996) e Loponte (2005).

Propor, portanto, a pesquisa no campo da aula de leitura, fazendo-me acompanhar por Foucault, é uma escolha fundada na possibilidade instaurada pelo pensamento do filósofo de pensar a formação da subjetividade como um movimento sobre si, para além dos parâmetros disciplinares que a escolarização regular prescreve. Pensar, logo, com Foucault, é conceber a análise como um processo que se fará no correr da pesquisa, no correr dos encontros, no correr das linhas.

Diante de tudo o que até aqui se disse, pensar a formação do sujeito por sua capacidade de assujeitamento a um conjunto de normas prescritivas, certamente, não é uma exclusividade da escola. É disso que, neste ponto, pretendo falar, com a intenção de, como fiz anteriormente em relação ao campo literário, mostrar a amplitude de discursos que, como prática, alcançam o universo escolar, mesmo fisicamente distanciados dele.

Então, podemos crer que, como mais um dos canais onde desemboca tal rede discursiva, a escola figura inocente em seu papel de inconsciente assujeitamento? Definitivamente, não. E a resposta peremptória vem, mais uma vez, fundamentada no pensamento de Jorge Larrosa (2004), em análise exposta por Fischer (2008, p.9), que aponta a irmandade entre as pedagogias escolar e midiática e as considera produtoras de desigualdade, ao passo que “identificam, classificam e ordenam, produzem e reproduzem corpos, objetivam sujeitos, esforçam-se em reduzir diferenças e em aplainar possibilidades de surpresa ou de experiências não pensadas”. A análise de Fischer (2008), de modo propício, ilustra:

Estudantes de Pedagogia, que durante o curso visitam escolas públicas em Porto Alegre, narram frequentemente vários casos de práticas classificatórias no ambiente escolar, manifestadas tanto por professores como por alunos (crianças e jovens): expressões do senso comum – inteligentes *versus* “burros”; gordos e magros; bonitos e feios; bem arrumados e “maloqueiros”; bem-comportados e desordeiros; “populares” e “apagados” – recebem outros nomes, talvez mais sofisticados, nos documentos oficiais dos órgãos públicos ligados à educação, mas ambas as situações não deixam de pertencer à lógica das práticas classificatórias que nossa sociedade tão bem soube construir (...) (FISCHER, 2008, p. 10).

Pensar, nesse momento, sobre a representação de tal funcionamento, como modo de entender a forma como a instituição escolar se posiciona diante da dança e da contradança das identidades e das diferenças, parece-me oportuno. Quando nos fala da produção social da identidade e da diferença, Silva (2007) remete-nos à luta pelo significado travada, indefinidamente, nas malhas da linguagem.

Ora, se o signo é esse território instável, esse campo de batalha em que a presença do significado se faz sempre adiada<sup>21</sup>, é também no campo sempre instável do território pedagógico que muitos desses embates vão se instaurar. Desse modo, da relação de poder entre as forças sociais que estabelecem as identidades e as diferenças, se erigem vozes, ocupadas em excluir, classificar e normalizar o que acontece e circula no universo da escola.

E que terreno mais apropriado para nos escarnarmos pela detenção do poder do significado do que a própria área que se arvora a tomar para si a normatização da linguagem? Que lugar mais adequado, então, para o controle da linguagem que a própria aula de Língua Portuguesa?

Há, sem dúvidas, tentativas que procuram tirar um pouco de fardo tão poderoso das costas do professor de língua materna. Publicações como as de Neves (1998), que propõem a descentralização da tarefa de ensinar a língua de origem das aulas de Língua Portuguesa sob o interessante título “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas”, são, sem dúvida, instigantes, ao representarem uma abertura do trabalho com a linguagem para além do espectro determinado ao profissional da área. Além disso, na questão do preconceito linguístico, Marcos Bagno (2001), em seu “A língua de Eulália” (2007) contribui para a discussão do lugar social da língua e dos engendramentos, daí, implicados, quando traz para a cena os preconceitos socialmente instituídos na língua portuguesa em oposição à etimologia do idioma, e mostra, por exemplo, que formas verbais como “alevantar”, que hoje são vistas como detentoras de menos prestígio no registro do português considerado culto, no português camoniano aparecem como formas bastante prestigiadas (basta que nos lembremos do poema épico do autor português<sup>22</sup>). Dito de outro modo, o autor, através de tal expediente, mostra que o preconceito é, sobretudo, uma construção social.

Embora publicações, como as lembradas acima, sejam importantes para pensar, em outras bases, o lugar da linguagem na escola, ainda são força reduzida diante de uma tradição discursiva que escolhe a normatividade da língua e a circunscrição ao cânone como espaços desejados de formação.

---

<sup>21</sup> É a isso que Derrida chama de “metafísica da presença”. Essa ilusão é necessária para que o signo funcione como tal: afinal, o signo está no lugar de alguma outra coisa. (SILVA, 2007, 79).

<sup>22</sup> “Cessa tudo o que a antiga musa canta//Que outro valor mais alto se alevanta” (CAMÕES, Os Lusíadas, Canto I)

À parte tais aspectos, o que se vê é o domínio da boa-fala reduzido às aulas de Português, seja sob a forma do uso linguístico da norma culta, seja na escolha de uma literatura que reforça tal status de normatividade e de domínio de um padrão, estabelecendo de uma identidade linguística, às custas de muitas outras identidades (regionais, sociais, etárias) que figuram, finalmente, como diferenças a serem, se não banidas, evitadas do universo das regras do bem-falar.

A leitura, nesse contexto, embora ainda carregue em si algo de idealizadamente transgressor pelo que, parece, ser a sua natureza<sup>23</sup>, faz parte dessa força-tarefa na circunscrição do território da linguagem.

Interessante é aqui lembrarmos a imagem que nos lega Larrosa (2003) a respeito dessa natureza rebelde da literatura, quando nos diz que essa não reconhece nenhuma lei, nenhuma norma, nenhum valor. A literatura, como o demoníaco, só se define negativamente (...). A experiência da leitura é, desse modo, estranha à moral, escapa a ela e não se submete, sem violência, à sua soberania. (LARROSA, 2003, p.56).

Apesar de tal índole, o que se espera, no contexto escolar, da presença do literário é que garanta os lugares cativos do bem-falar e do bom-saber e que, ainda, nos defina em oposição aos que não desfrutam desse conjunto de “saberes”, validado desde muito.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (SILVA, 2007, p.83).

Do mesmo modo que Silva (2007) aponta a identidade imbuída dessa pretensão de essência, também a aula de Língua Portuguesa filia-se a essa ideia quando trata a língua e a literatura no sentido de “revelá-las” em um movimento de

---

<sup>23</sup>Embora falemos de um espaço em que se pressuponha maior liberdade, em virtude da possibilidade de trânsito de outras visões de mundo, de outros modos de abordar e de levar a vida, enfim, que aqui se trate de um espaço em que se pressuponha a abertura ao que vem de fora do universo escolar (muito provavelmente, talvez, pelas obras literárias poderem decorrer de uma variedade de escritores, de diferentes culturas, de variadas épocas), o que se reafirma é o padrão da verticalidade também nas escolhas literárias feitas pela escola.

fixação de uma identidade e, motocontínuo, em um movimento de opressão e silenciamento de tudo o que clama pela reivindicação da diferença.

Subverter a verticalidade no universo escolar, portanto, implica em fazer transitar elementos que deflagrem outras possibilidades de leitura, que, ao questionar as identidades, favoreçam outros territórios de atuação.

Gosto, por isso, da ideia de algumas obras terem essa índole fronteira, instável, no sentido de não se filiarem a um certo cânone literário e linguístico e, desse modo, provocarem desestabilizações, flanarem<sup>24</sup>, por assim dizer, no território literário, com liberdade inusitada, audaciosa, que algumas experiências nos possibilitam.

E, para pensar essa natureza específica de experiência, elejo a descrição metaforizada por Larrosa como imagem a que pretendo me filiar: “O sujeito da experiência (...) é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo (...); mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo do qual faz experiência se apodera dele.” (LARROSA, 2004, p. 163).

Em contrapartida, no já descrito cenário escolar, uma vez mais, o que se eleva é o discurso da coerência a um sistema de funcionamento (ou, ainda, a uma postura de sujeito que não permite inflexões), e é, em coerência com o que produz e é produzido pela escola, que o espaço da leitura é, no mais das vezes, um lugar aprisionado a um ponto de vista verticalizado, tanto na escolha das obras a serem lidas, quanto na abordagem que delas se faz.

O livro-do-momento, a leitura obrigatória para o vestibular, o livro do autor canônico, para ser lido, canonicamente, enfim, num ambiente circunscrito por um discurso de validação e de invalidação, também personificado pelas escolhas/abordagens literárias, é que limitam um espaço que, como potência de criação<sup>25</sup>, teria muito a nos oferecer como possibilidade de formação estética.

Do modo como se articula e vem sendo articulado, o “ler na escola”, não só empobrece a experiência da leitura, como, talvez, embargue a proposição de uma leitura de si, no sentido de dar ao leitor a chance de subjetivar-se no movimento do

<sup>24</sup> A alusão ao *flâneur* de Baudelaire é intencional, no sentido de incorporar a ideia da “identidade móvel” (SILVA, 2007, 86).

<sup>25</sup> No propósito de pensar a aula de literatura como ambiente constituído por forças criativas é que me remeto à noção nietzscheana de vontade de potência: “Toda forma, toda simbolização, toda manifestação resulta de uma luta que tem como caráter intrínseco a expansão, o crescimento, a superação. Ao contrário de um instinto de conservação, Nietzsche afirma a vontade de potência”. (MOSE, 2005, p. 91).

que lê e de como o lê (a essas apreciações pretendo voltar no segundo capítulo, quando proponho-me a discorrer mais detidamente sobre a aula de leitura).

Nesse ponto, Nietzsche e Foucault, trazidos pela análise de Loponte (2003), ajudam-nos a pensar sobre esse lugar tão afeito à racionalidade. Recorrendo às apreciações feitas por Nietzsche do lugar que a arte, o sonho e a embriaguez ocupam desde que se priorizou a razão como medida do conhecimento, Loponte expõe a conseqüente redução de todo movimento que se opõe ao status apolíneo como incômodo, indesejado, ou, em melhor hipótese, acessório. E projeta a advertência nietzscheana de que a “arte não é simplesmente um acessório divertido ou um tinintar de guizos”, mas a “tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica da vida.”

Em reverberação à advertência de Nietzsche, também na escola limita-se o trabalho com a literatura à adoção do texto canônico, divertido, curioso, a um território a ser visitado com a indumentária turística de quem não se deixa (deixará) contaminar; enfim, tem-se a afirmação do cânone como índice de uma identidade desejada e, por extensão, como delineamento das diferenças que do parâmetro se encontram afastadas.

E é de um universo aplainado e sem surpresas que irrompem personagens vencedoras, falas padronizadas por apenas uma norma, corpos uniformemente belos e ocidentalizados. Surge daí, enfim, um modo de ser educação que, desde a cisão entre o cristão e o pagão, entre o sensível e o racional, entre o eu e o outro, numa sequência interminável de binômios excludentes, vem se afirmando em nosso modo de ser *na e fora da escola*.

Nesse sentido, o que diz Obregón (2007) ajuda-nos a ler melhor os imperativos do contexto educacional em que nos constituímos e no qual seguimos produzindo nossa prática:

E volto à imagem de que a escola não é qualquer lugar: constitui-se de um campo de forças, sedimentado historicamente, que conjuga as mais sutis e eficazes formas de poder/saber para a produção de formas predeterminadas, não para a criação de formas impensadas. Trata-se de um dispositivo tão cegamente poderoso que, assim como derrotou a estética e a sensibilidade da cultura popular da Idade Média e do Renascimento, seguiu derrotando formas menos “bárbaras”, isto é, mais escolarizadas, que podiam transformá-la: derrotou o Romantismo – e não só o mais radical, como o de Hamann, Herder e Blake, mas também o de Goethe e Rousseau-; derrotou as ideias de Dewey sobre a experiência pedagógica criadora de novos sujeitos e uma nova sociedade; derrotou os tímidos intentos da pedagogia de apropriar-se da psicanálise – como no caso da

pedagogia institucional e de Freinet-; derrotou, ainda, o glorioso excesso de liberdade de experiências pedagógicas, como a de Summerhill. (OBREGÓN, 2007, p. 81).

Nessa perspectiva, a supremacia e a manutenção das relações verticais na educação em suas diversas instâncias é, sobretudo, representante legítima de um ponto de vista amplamente aceito e desejado na formação de sujeitos coadunados com a identidade hegemônica de seu tempo. Uma identidade, é preciso que se diga, afirmada na negação de muitas outras, como bem nos mostram o panorama histórico desenhado por Obregón, os jogos discursivos de que fala Foucault, as identidades analisadas por Silva e, ainda, as figuras desejáveis erigidas pelas mídias que Fischer traz à baila.

Numa renitente circunscrição do terreno pedagógico, a escola segue em sua ciosa escolha do que deve e não constar em seu repertório de conhecimento, e, visto que seus artifícios de seleção não são, como nunca foram, de domínio exclusivo dessa instituição, as forças que constroem, limitam e selecionam estão em circulação constante entre nós, às vezes sob a forma da exposição peremptória do mestre, às vezes sob a forma do discurso da mídia propositora de modelos, às vezes, ainda, sob a forma da fala do simpático professor do programa de TV que propõe, simplificada, a melhor forma de se expressar; enfim, as redes de poder que a escola desde muito engendra atravessam-nos e, atravessados por elas, seguimos consolidando um modo de ser hegemonicamente cristalizado.

Finalmente, o que se quis aqui foi, de modo breve e certamente limitado, pensar a respeito de como se instauram determinados funcionamentos, dentro e fora do universo escolar, no intento de expor análises que buscam a percepção da escola como, a um só tempo, *constituente de* e *constituída por* engendramentos discursivos, identitários, midiáticos, nunca apartados da globalidade das emergências históricas em vigência, na direção, espero que tal intenção tenha se feito clara, de pensar as práticas da aula de Língua Portuguesa/ Literatura como um espaço de escoamento de todas essas perspectivas discursivas. Pretendi, além disso e sobretudo, numa espécie de linha de fuga do quadro anteriormente analisado, definir o que, nesta dissertação, se compreenderá como possibilidade de movimento de abertura em exercício de leitura através da pesquisa proposta com alunos de EJA nos encontros de Língua Portuguesa, no trabalho com literatura.

No capítulo que segue, procurarei, numa espécie de aproximação do foco, abordar as naturezas referidas, neste primeiro momento da dissertação, no ambiente específico da aula de Língua Portuguesa e Literatura, buscando, desse modo, tornar claras as perspectivas que guiarão a condução da experiência literária.

## **2ª Estação**

### **Do lugar da leitura**

**ou**

### **De como a leitura pode se inscrever num movimento de abertura**

*O seu  
olhar melhora  
o meu.*

*Arnaldo Antunes*

### **Cena Escolar**

Nossa cena ocorre numa prosaica reunião de pais e professores, no auditório de uma tradicional escola particular de Porto Alegre. No intervalo entre as apresentações dos professores, que versam sobre os propósitos de suas disciplinas, algumas perguntas são realizadas pelos pais. Em geral, a tônica das questões se atém ao uso ou não do uniforme, ao respeito ou não às regras estabelecidas pela instituição escolar, enfim, ao estabelecimento de uma espécie de acordo de cavalheiros sobre o que vale e o que não deve valer neste universo específico. É nesse clima contratual que surge, então, a pergunta que dialogará com a questão a ser apresentada por este capítulo.

Uma mão levantada na plateia, ao final da exposição da professora de Português, pede audição. É uma mãe, preocupada com uma questão - infelizmente, ainda bastante restrita à aula de língua, - a leitura.

Sensivelmente nervosa, essa mãe relata estar lendo, junto com o filho, um dos livros a ser adotado pela oitava série e revela sua estupefação à medida que a leitura avança, mais ou menos, com estas palavras:

*- Gostaria de saber qual é o objetivo de os alunos lerem a história de um personagem desajustado? O que eles poderão aprender com a história de um perdedor?*

Ouve-se o burburinho dos comentários. Alguns pais comentam a ignorância da referida indagadora, pois “se trata de um clássico contemporâneo da literatura ocidental”; outros, embasbacados, querem saber mais a respeito de tão suspeita personagem.

### **Fade-out**

Holden Caulfield é a personagem centralizada no episódio relatado. Protagonista da obra *O Apanhador no Campo de Centeio*, de J.D. Salinger, Holden inscreve, pelas ruas de Nova Iorque, após ser expulso mais uma vez de um internato, uma trajetória errante. Nesse trajeto, que tem por objetivo retardar sua volta para casa, a personagem vai encarar seus preconceitos, suas fraquezas, seu cinismo corrosivo e, ao mesmo tempo, autopreservador, mas, em última instância, vai encontrar algo diferente do que até então vira a respeito de si mesmo. Na metáfora da volta para o lar, repõem-se, para o jovem “perdido”, muitas das problemáticas até então abafadas em seu caminho de estudante desajustado: a culpa pela morte do irmão, a solidão das instituições rígidas, a precariedade das suas relações de amizade.

Voltemos à cena escolar... E não nos percamos em apreciações julgadoras da fala da mãe revoltada com a obra escolhida, mas, exatamente, compreendamos essa fala como delatora de vários vetores sociais, culturais, linguísticos (comentados no capítulo anterior sob as perspectivas de Larrosa, Foucault e Fischer), que, legitimamente, a constituíram e a vêm constituindo. Evitando a facilidade de condenar o não-reconhecimento de um cânone por parte dessa interlocutora, único argumento desenhado por outros pais para justificarem a escolha referida, nos interessa aqui pensar por que, hoje, esse tipo de intervenção é possível no cotidiano escolar e, além disso, por que, na intenção de defender um ponto de vista contrário

ao anunciado, o argumento que sobressai é, invariavelmente, o da tradição. Como quereria Foucault, compreendido através do olhar arguto de Gilles Deleuze (2008), trata-se de, além das palavras, apreender o que se enuncia através delas. Dito de outro modo, pensar tal queixa é pensar as relações de força que nela se imbricam. Nesse sentido, as palavras preocupadas da mãe estão a serviço de um jogo de poder, continuamente, instaurado e reafirmado dentro e fora da escola. O argumento da preocupação com a correta formação para o filho figura como mais uma das possibilidades de manutenção de um estado de coisas desejado, sem que se precise assumir a violência que mobiliza a sua aparição:

Com a condição de também compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja, atos, tais como “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável. (DELEUZE, 2008, p.119 e 120).

Há, pois, na ocorrência de tal fala - e na incitação, por meio dela, de que outros também condenem a adoção da referida leitura - um arcabouço de representações, reveladas nas muitas teias de poder que uma situação, aparentemente corriqueira como essa, encerra. Teias que desenham o nosso tempo, os nossos modos de atuar nos papéis de educadores, pais ou alunos; teias que, enfim, revelam-nos para além do que, supúnhamos, elas pudessem dizer a respeito de nós mesmos.

### **Objeto- estandarte ou saber- sem- lugar**

O que nos interessa aqui, mais uma vez, não é condenar o que se afigura como um problema, mas entender o que leva a escola/comunidade escolar a apontar a presença de certas construções culturais como contraditórias com o papel formador que a educação deve cumprir; dito de outro modo, isso nos instiga a pensar por que, em determinada perspectiva escolar, a circulação de certa produção cultural tem figurado como problemática, ou, simplesmente, indesejada na formação de seus sujeitos. Na esteira de Holden, como representante do trabalho com literatura, poderíamos lembrar a poesia, no trabalho com linguagem; os diferentes registros de fala, no trabalho com Língua Portuguesa; o texto dramático, no trabalho com redação. Enfim, tomo o exemplo do personagem de Salinger como uma

espécie de objeto-estandarte desse saber-sem-lugar, mas que, certamente, irmana-se a um conjunto considerável de outras produções que, como ele, guarda traços indesejáveis sob a perspectiva de uma escola que se afirma pela natureza de suas restrições. Trata-se, sem dúvida, de um quadro antigo de proibições e Larrosa (2003), novamente, ajuda-nos a pensar sobre esse uso estratégico da leitura pelo espaço pedagógico:

Poderia se recorrer a quase toda a história do pensamento pedagógico como a história da desconfiança diante da experiência selvagem, não controlada, da literatura. E da invenção de mecanismos para conjurar seus perigos. Em alguns casos, a literatura tem que ser expulsa ou, ao menos, submetida a um rigoroso controle. A expulsão platônica dos poetas (...) seria, quem sabe, o exemplo inaugural e privilegiado. (LARROSA, 2003, p. 59 e 60).

Quero crer, porém, que a perspectiva que traz o autor aragonês - da consideração de que a literatura carrega perigos com os quais o ambiente pedagógico, desde muito, não sabe lidar - ainda se faz insuficiente. Em minha opinião, talvez, por tal diagnóstico não dar conta das emergências específicas do tempo em que surge tal resistência. Portanto, para além dos perigos engendrados pelo texto literário, sem, é claro, negar a importância de tal análise, há que se observar que outras forças desenham tal interdição.

Trata-se, sem dúvida, de um território eivado de perguntas e, atrelados ao que a própria lógica escolar nos acostumou, ansiamos por respostas velozes e “eficazes”. Talvez, aqui, torne-se, novamente, propício trazermos à baila o que Foucault (2007) nos legou como des-caminho de pesquisa para, exatamente, aplacar um pouco de nossa propalada fúria diagnosticadora:

Acho que na verdade fui situado em quase todas as casas do tabuleiro, uma depois da outra e às vezes simultaneamente: como anarquista, esquerdista, marxista ostensivo ou disfarçado, niilista, marxista explícito ou secreto, tecnocrata a serviço do gaullismo, neoliberal, etc.(...) Nenhuma dessas descrições é importante em si mesma; tomadas em conjunto, por outro lado, elas dizem alguma coisa. E devo admitir que de fato gosto do que elas significam. (FOUCAULT, 2007, p. 28).

Em tal perspectiva, eleger uma fala como detentora de um diagnóstico a que possamos recorrer - seja como delatora de um novo modo dos pais se relacionarem com a escola e seus programas de ensino, seja como evidenciadora de que há saberes que se pretende banir do universo escolar - não nos dará, nem em relação

ao primeiro, nem em relação ao segundo diagnóstico, isoladamente, real alcance da tarefa de que estamos investidos.

Em contrapartida, se tomarmos o conjunto dessas mesmas descrições como uma possibilidade de amalgamá-las e de entendê-las em sua diversidade de possibilidades de leitura, então, aí, talvez, alcancemos, mesmo que em outro paradigma de resposta, a complexidade de nossa busca. Do mesmo modo, os “ismos” aplicados a Foucault, isoladamente, dizem pouco se comparados ao conjunto do que a diversidade deles revela a respeito do alcance possível e da fecundidade crítica do método de investigação utilizado pelo filósofo francês. E, de fato, o incômodo causado pela impressão criada pelo pensamento foucaultiano só aparece no conjunto das vozes que, imbuídas da necessidade de classificar outro modo de pensar, sem exatamente desprender-se dos seus próprios vícios para apreender o objeto de sua angústia, acabam, sim, revelando mais sobre si mesmas e sobre o próprio desconhecimento de si do que exatamente sobre o objeto que lhes instigou a pergunta.

É interessante, então, pensar sobre qual educação estamos falando, neste contexto. Na fala da mãe, fica claro que tratamos de uma educação que não admite “perdedores”, sujeitos “desajustados” ou que estejam sofrendo com os processos de ajustamento sociais, como, no caso, representa o anti-herói de Salinger. Mas, sabemos, numa perspectiva menos facilitadora de análise, que compreender a problemática da recusa a um tipo de literatura somente como o reflexo da rejeição do território escolar a um perfil comumente condenado, não só pela instituição de ensino, mas pela ampla maioria das instituições sociais, é pouco.

Desse modo, a recusa a essa resposta parca e insuficiente leva-nos a outro entendimento da tarefa a que se lança o pesquisador. Nessa trilha, as palavras de Fischer (2002), servem-nos como uma espécie de archote, ao lembrar-nos das dificuldades de nos desprendermos da tranquilidade do já sabido e de produzir em nós e a partir de nós mesmos formas de existência para bem mais do que nos propõem as lógicas dominantes. Tal perspectiva oferece-nos, é certo, um caminho bem mais movediço e perigoso do que sempre fomos acostumados a desejar, mas, a bem da verdade, conduz-nos por um trajeto mais autônomo e transformador do que, amarrados às respostas consoladoras, poderíamos intuir.

No sentido, portanto, de entender o objeto da presente análise em suas condições de emergência histórica (outro elemento apontado como essencial à

pesquisa na análise de Fischer, coadunando-se à perspectiva foucaultiana), vale, dentro do parâmetro linguístico, trazer para a cena da pesquisa um fato correlato ao de Holden, observado no próprio ensino da língua, dentro das instituições escolares, ou também com o que se costuma comentar a respeito de fatos linguísticos, fora dos muros da escola.

Nesse último caso, vale lembrar o ensaio de Possenti (2003), em que, muito aguçadamente, o autor comenta a forma como a mídia vem tomando para si a tarefa de prescrever o correto funcionamento da língua. O linguista faz desfilar em seu texto vários casos, coletados em jornais e em programas televisivos, em que o domínio satisfatório da língua se reduz ao que dizem as gramáticas normativas, banindo do conceito de “bem-falar” toda a peculiaridade regional, etária ou contextual. O falante que, por sua vez, expressar-se linguisticamente de um modo diferente do apregoado tem seu lugar social circunscrito, sua formação questionada e, finalmente, sua inteligência diminuída.

Nesse sentido, cabe lembrarmos o relato do ambiente de pesquisa exposto no primeiro capítulo dessa dissertação, em que alunos da EJA revelam-se a partir de uma visão diminuída de si mesmos. Dito de outro modo, narram-se a partir de uma falta: o tempo perdido num passado escolar, considerado, então, adequado. Interessante é perceber que não se precisou falar, na proposição de perguntas da pesquisa expostas no capítulo anterior, enfaticamente, na questão temporal, ela irrompeu espontânea dos discursos autorreferentes, do mesmo modo que da fala da mãe, que introduz este capítulo, irrompeu a interdição em relação a um tipo de leitura que não deveria figurar em sala de aula, como, em certo sentido, a reclamar uma utilização do tempo que deveria, então, ser direcionada para as obras que gozassem de tramas menos “transgressoras” da lógica de um “mercado editorial do vencedor”. O desrespeito a esse território, sim, é que, quando acontece, deve ser alardeado com vistas a manter um *status quo* que certo processo histórico-social vem constituindo. Já, nas falas da EJA, ao contrário do tom acusatório na direção do outro (a escolha literária aventada pela escola), o que se vê é um tom acusatório em sua própria direção. Salta aos olhos o sentimento de diminuição em relação ao outro que, diferentemente dele, “cursou a escola no tempo certo”<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Expressão bastante proferida pelos alunos da EJA, quando falam daqueles que não saíram da escola quando eles deixaram os bancos escolares.

E à noção de diminuição retornamos, fortuitamente, por parecer-me que seja nessa metáfora binária do pequeno/ grande, alto/ baixo, saber/ não saber que encontraremos um substrato bastante caro à presente análise. O perdedor de Salinger, tal qual a fala regionalizada, a poesia de vanguarda, o filme no contrafluxo do circuito mercadológico, o aluno adulto que retorna à escola trazem de forma bastante emblemática a proposta de uma quebra, dito de outro modo, a proposição de uma cisão na lógica contínua e passiva dos binarismos tradicionais. No momento em que se pensa outra construção narrativa, linguística, cinematográfica, artística, de condução de vida, enfim, forma-se e transforma-se o olhar, como afirma Larrosa (2004), desfamiliariza-se o já rotineiro e previsível de modo a possibilitar a instauração de uma horizontalidade como alternativa às relações mantidas dentro do estatuto da verticalidade.

### **Aula de leitura como possibilidade de abertura**

Abertura aqui significa a quantidade e a diversidade das obras postas em circulação no ambiente de formação. Nesse sentido é que a literatura figura como um lugar de abertura ao fluxo da vida, posto que traz, em si, a potência do deslocamento do olhar para fora e para dentro, numa perspectiva que propõe a desestabilização da visão oferecida pelo olhar panorâmico de quem vê de cima, prerrogativa estabelecida pela verticalidade:

Sabemos desde Platão que é constitutivo à pedagogia um olhar desde cima. E, para que esse olhar seja possível, tem de fabricar retórica e ontologicamente um abaixo: a infância, o povo, os estudantes, os imigrantes, os imorais, os pobres, os desempregados, os trabalhadores, os consumidores, os jovens, os maestros, os ignorantes, os selvagens..., os outros (...). De fato, situar-se no discurso pedagógico significa, em muitos casos, adquirir certa legitimidade e certa competência para olhar os outros de cima, para falar deles, para lançar sobre eles certos projetos de reforma ou de melhoramento. (LARROSA, 2004, p.277).

É na contramão desse olhar pedagógico que Masschelein (2008) ajuda-nos a pensar. Em consonância com o ideário de Benjamin e Foucault, aquele autor nos fala a respeito da aventura desse deslocamento de foco visual e, por conseguinte,

de todas as suas decorrências. De modo aparentemente simples, o que se propõe é uma pedagogia do olhar que tem no “conduzir-se para fora” seu ponto de mutação.

Ancorado às palavras de Benjamin, quando fala da força da estrada percorrida pelo caminhante em oposição ao mesmo trajeto visto do alto – imagem, aliás, de que também se vale o autor espanhol supracitado – Masschelein, então, afirma:

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão “melhor” ou mais completa, a qual nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a evidência nos comanda. Ele nos permite olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido da posição subjetiva, ou seja, a posição do sujeito em relação objeto/objetivo. Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora de posição. (MASSCHELEIN, 2008, p.37).

Na percepção da necessidade desse percurso despedagogizante do olhar, é que, neste estudo, proponho como possível a inserção da experiência literária como modo de conduzir-se para fora, da mesma forma que se quer, através dos descaminhos de tal experiência, pensar a respeito dos limites verticalizadores que regem o movimento do universo escolar.

Para tanto, percorrer, na escola, um caminho em que a experiência com e a partir da leitura possibilite a *ex-posição* a um novo lugar de conhecer, a um outro movimento de olhar e, por conseguinte, de olhar-se, constitui-se, aqui, como um modo de pôr em jogo outros elementos que, até então, figuram, de certa forma, apartados do cenário da leitura na escola.

Os elementos a que me refiro não só dizem respeito à importância da circulação de determinada natureza literária do texto, como também dos movimentos que o docente faz dançar, ou não, em tal experiência.

A despeito da crença de que bastaria fazer tão-somente circular diferenciadas naturezas literárias como propulsão à formação do olhar, Lopes (2005), ao analisar a presença de textos de João Guimarães Rosa em diferentes manuais didáticos, coloca-nos a fragilidade de tal prerrogativa, sugerindo, desse modo, outra natureza não somente da obra literária, como também da forma de atuação docente diante do material estético que traz à baila:

Ao estabelecer uma linearidade para o exercício interpretativo, impede-se a ‘travessia’ e nega-se o percurso. Deixa-se de cumprir, assim, o aconselhamento contido na epígrafe deste trabalho: “O senhor pense, o senhor ache. O senhor ponha enredo”. (LOPES, 2005, p. 204).

Compreende-se, neste ponto, com bastante verdade, a propalada frase do poeta russo Maiakóvski, a qual abre o último capítulo desta dissertação, quando diz *não haver revolução sem forma revolucionária*. Pensar na direção do poeta representa, então, compreender a necessidade de uma experiência que *pule o muro* da conduta esquadrihada da aula de literatura em vários sentidos de sua prática. Ou seja, ler Clarice ou Guimarães Rosa pode ser tão terrivelmente enfadonho, quanto costuma ser, para os adolescentes atuais, a leitura de *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo. Do mesmo modo que, em determinadas condições de fruição, a leitura de um livro como esse ícone do romantismo brasileiro pode representar um instigante caminho de leitura. Dizendo isso, é importante ressaltar, não estou mudando minha rota de análise, ou seja, sigo pondo-me na perspectiva de que haja uma literatura de abertura, engendrada em certo movimento de fruição que, creio, estabeleça a qualidade da experiência literária como potencializadora da formação de si. O que pretendo, por outro lado, reforçar é, a meu ver, a importância de unir as duas pontas da experiência no mesmo sentido da constituição de si, qual sejam: a obra e a prática em torno dela. E, quando falo desse aspecto, não nego que em mim esteve presente o medo de que ler, em minhas proposições de leitura junto ao grupo da EJA, fosse, também, *mais do mesmo*, no sentido de cercar determinada literatura de um poder singular, mas, ao mesmo tempo, abordá-la em passadas contidas pela sujeição a um modo aceito de condução da leitura. Na fuga disso é que, no quarto capítulo desta dissertação, para além do cânone já consagrado, no caso a leitura de Clarice, eu proponha também o texto de Luís Fernando Veríssimo. Sem negar a sua importância como escritor no atual cenário literário nacional, a escolha do texto *História Estranha* se funda mais na possibilidade surpreendente de abordar a questão temporal do que propriamente pelo fato de o texto apresentar uma qualidade literária diferenciada. A escolha, aqui, portanto, se aliou ao que a percepção do contexto da experiência desenhava. Com isso, pretendo deixar claro que, na direção contrária das listas dos títulos mais e menos adequados, o que se quer é fazer do trabalho com a literatura um aliado na direção das questões pertinentes a cada ambiente de pesquisa. Logo, se a questão temporal, neste caso, figurou como desencadeante de um movimento desse grupo na direção de suas questões mais emergentes, então a escolha literária e o burilamento da experiência trilharam, com o grupo da EJA, esse caminho.

Nesse sentido, foi Nietzsche a fortalecer, pelo argumento de seu ponto de vista sempre inusitado, a naturalidade da debilidade frente à tradição:

Espírito forte – comparado àquele que tem a tradição a seu lado e não precisa de razões para seus atos, o espírito livre é sempre débil, sobretudo na ação; pois ele conhece demasiado motivos e pontos de vista, e por isso tem a mão insegura, não exercitada. (NIETZSCHE, 2000, p.160, aforisma 230).

Finalmente, a tendência a essa cisão entre conteúdo (texto literário) e forma (prática pedagógica) figura como mais uma das dicotomias no trabalho com a literatura. Barthes (2006) nos ajuda a pensar a partir de uma divisão interessante a respeito do que chama de regimes de leitura:

Daí dois regimes de leitura: uma vai direto às articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (se eu leio Júlio Verne, avanço depressa: perco algo do discurso, e no entanto minha leitura não é fascinada por nenhuma *perda* verbal: no sentido que esta palavra pode ter em espeleologia); a outra leitura não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o desfolhamento das significâncias; como no jogo da “mão quente”, a excitação provém, não de uma pressa processiva, mas de uma espécie de charivari vertical (a verticalidade da linguagem e da sua destruição); é no momento em que cada mão (diferente) salta por cima da outra (e não uma depois da outra), que o buraco se produz e arrasta o sujeito do jogo – o sujeito do texto. (BARTHES, 2006, p.18).

Não perderemos, certamente, muito tempo na identificação do regime pelo qual se vem optando no trabalho com literatura. Não se trata aqui de condenar tal escolha, mas antes de refletir sobre o que se perde ao perseguir apenas metade da experiência, se, realmente, é possível tal feito. Desse modo, o medo da perda de uma consciência discursiva organizada, ou tida com tal, parece-me, guia a queixa em relação a um tipo rejeitado de literatura: sem buracos, sem sobreposições, sem perdas, sem revoluções, numa acepção bem particular desses termos.

Diante disso, necessária é a implicação docente na experiência *com* e *a partir da* leitura, posto que não se quer, aqui, crer na imanência de um poder literário vertido do simples contato com o texto, mas se pretende pensar a ação desse professor como parte constitutiva da experiência. Os movimentos que vão, desde a escolha do texto aos modos como se burilará a vivência da leitura e suas relações,

mobilizam um colocar-se em jogo que, talvez, tenha sido negligenciado no comportamento autômato incorporado, muitas vezes, por uma atuação docente que se vê enfraquecida em sua capacidade criadora.

Desse lugar de enfraquecimento da ação do professor, de empobrecimento das experiências literárias nas aulas de língua, faz-se interessante considerar a fala de Loponte (2006), quando se refere à docência em Artes:

A arte na escola tem sido, de várias formas, pedagogizada, perdendo seu potencial transgressor. Muitas práticas ultrapassadas ainda presentes nas escolas – como desenhos estereotipados prontos para serem coloridos e aulas de arte que privilegiam a elaboração de presentes para datas comemorativas – são constantemente alimentadas por um mercado editorial que aposta na ignorância docente e na busca por receitas fáceis. (LOPONTE, 2006, p.36).

Como se vê, não é privilégio da literatura essa espécie de entorpecimento das experiências pedagógicas em sua natureza mais instável. Parece-me que, no cotidiano escolar, a busca da experiência apaziguadora e ordenadora, mais do que constante, tornou-se peremptória.

A questão, portanto, é pensar se é possível pôr em movimento, através de uma natureza específica de trabalho literário, determinadas nuances da sensibilidade, a fim de favorecer a produção de uma experiência estética permanentemente elidida da vivência pedagógica.

Por experiência estética compreendo, aqui, a busca por um exercício de olhar que designarei como “sujeito da dívida”. Larrosa, por sua vez, revela-nos como sujeitos de experiência:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele (...) a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p.161).

É, então, desse afetar-se, através da experiência estética literária de que, aqui, trato. Mais do que isso... É nesse exercício de implicação pedagógica que afeto-me.

A escrita de Clarice Lispector, acredito, me auxilia na compreensão desse movimento de abertura, do qual falarei na perspectiva das escolhas literárias no próximo capítulo. Para isso, uma breve incursão nessa matéria informe, incômoda e provocativa, na qual consiste a presença de certa natureza literária, aqui metaforizada pela presença de Macabéa, personagem protagonista de um dos textos abordados por esta pesquisa:

Quanto à moça, ela vive num limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. Na verdade – para que mais do que isso? O seu viver é ralo. Sim. Mas por que estou me sentindo culpado? E procurando aliviar-me do peso de nada ter feito de concreto em benefício da moça. Moça essa – e vejo que já estou quase na história – moça essa que dormia de combinação de brim com manchas bastante suspeitas de sangue pálido. Para adormecer nas frígidas noites de inverno enroscava-se em si mesma, recebendo-se e dando-se o próprio parco calor. Dormia de boca aberta por causa do nariz entupido, dormia exausta, dormia até o nunca. (LISPECTOR, 2006, p. 25 e 26).

Num movimento de ex-posição a esse insólito mundo narrativo, experimento o que, penso, comentam Masschelein (2008) e Larrosa (2004), a respeito da vivência subjetiva de colocar-se em jogo, na experiência de perder o conforto de determinadas estruturas, já consolidadas, do olhar.

Além disso, intenta-se, aqui, uma alternativa ao vício pedagógico da detecção, rotulação e, motocontínuo, solução do que se afigura como problema. Nesse sentido, Skliar (2006) ajuda-nos a pensar acerca do paradigma da definição, aplicado à literatura:

Toda definição de literatura deixa um sabor e um saber amargo. Porque pouco ou quase nada há de literatura na definição de literatura. Pode ser, também, que toda literatura exceda, sempre, qualquer definição de literatura, toda literatura é aquilo que sua definição não prevê, aquilo que não pode nem abarcar nem abordar; toda literatura é um rechaço, *é um rechaço à definição de literatura*. Por isso: mais que uma definição de literatura, uma ausência leve, uma ausência traçada por rastros, uma ausência de definição de literatura. Por isso: mais que uma definição de literatura, deixar que a literatura evite todo o compromisso com sua definição, deixar que a literatura se torne ausente de toda a definição de literatura, deixar que a literatura, se for o caso, contradiga sua própria definição. (SKLIAR, 2006, p.189).

Parece-me que, numa analogia possível com o universo escolar há pouco descrito, as obras escolhidas como modelos a serem lidos, tornam-se, através da escolha que delas se fez, espécie de definição da arte literária, ou seja, passam a

figurar como objetos emblemáticos no ensino da literatura. De um lado, alcançam presença recorrente nas inúmeras listas requeridas, seja pelas instituições escolares, seja pelas universidades em seus processos seletivos; de outro lado, no entanto, têm suas análises circunscritas, no mais das vezes, a um arquivo viciado de interpretação. A simples presença dessas obras já representa uma ordem a ser seguida, como uma espécie de território tranquilo pelo qual se poderá seguir sem maiores inconstâncias. Prova disso se dá na estupefação diante de escolhas que quebram essa lógica de análise e o que pudemos apreciar na cena escolar narrada no início deste capítulo. Ressalva importante se faz ao enfatizarmos o fato de que não estará em questão, nesse ambiente de pesquisa, se tais exemplares têm ou não valor literário. Claro está que, em maior ou menor grau, todos detêm características estéticas apreciáveis. Não é, porém, dessa natureza estética de que falamos, mas de uma estética apreensível como experiência em determinada conjuntura de experimento. Falamos, uma vez mais, da relação do objeto estético como ferramenta interessante para uma formação além das proposições da instituição escolar, na direção do cuidado de si foucaultiano como instrumento para um modo subjetivo de condução.

Nessa direção, Hermann (2005) aproxima a relação entre ética e estética no campo da educação, como modo de reinvenção de caminhos numa experiência pedagógica, atualmente, distanciada da criação:

Retirada do quase esquecimento, a relação entre ética e estética abre uma nova perspectiva para a educação estruturar sua ação ética além de uma base estritamente racional e reconhecer que a natureza humana é mais complexa do que supõe a idealização das teorias éticas. Disso decorre que a educação não tem um só caminho a seguir e que sua estruturação não deve priorizar o estritamente racional, mas, ao contrário, dar expressão às diferentes formas de atividades criadoras. O sujeito ético, aspiração do projeto pedagógico moderno, se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo. (HERMANN, 2005, p. 110).

Arriscar-se, portanto, em outras paragens do conhecimento literário, parece, nessa proposição de pesquisa, constituir a experiência como formação no sentido em que propõe um deslocamento do olhar para além do prescrito da arte e de nós mesmos.

Como exemplo de contramão como desafio ao dado, gostaria de pensar ainda sobre os efeitos provocados por um dos desafios a que se/nos lançou Foucault por ocasião de uma entrevista ao jornal “Le monde” no ano de 1980. Ao aceitar a realização da entrevista, o filósofo impôs, para a sua realização, uma condição: permanecer anônimo, ou, dito de outro modo, “fugir do próprio rosto”:

Publicada em abril daquele ano, a entrevista teve início perguntando a razão da escolha do anonimato do entrevistado. Este, ao responder, ampliou a possibilidade do anonimato imaginando-o para além das entrevistas. Cogitou, por exemplo, a existência de uma nota no editorial no qual seriam publicados livros sem o nome dos respectivos autores: as livrarias venderiam livros cujos autores permaneceriam anônimos e os críticos dos livros teriam de se virar com uma produção inteiramente anônima. (SANT’ANNA, 2008, p.87).

Corajosamente, Foucault propõe o apagamento da função autor, questão que vai discutir na conferência “O que é um autor”, como forma de abrir fissuras no terreno fechado da autoria, o qual garantiria posições confortáveis na ilocução do discurso. Interessante aqui, talvez, seja a possibilidade de aproximação dessa experiência foucaultiana, no que ela tem de inusitada e de desconfortante, com a proposição de obras que, de outro modo, também enfraquecem a função autor. Diante da visita reiterada a determinadas obras e autores, retira-se, penso, da experiência literária o que ela tem a oferecer de não-dado, no sentido de constituir, de fato, uma possibilidade de criação. Fazer da aula de literatura um espaço aberto para o não-nomeado passa a ser uma possibilidade de experimentar sob uma outra qualidade de resposta, na qual não se inscrevem parâmetros previsíveis de experiência. Como o próprio Foucault, pela análise do linguista Pedro de Souza (2008), não se furtou a experienciar em sua própria constituição discursiva. Acuradamente, Souza (2008) percebe que a não-obediência a uma ordem discursiva esperada para as conferências que proferia constituía, para o filósofo, em uma forma de constituir-se, melhor dizendo, de subjetivar-se. Souza (2008), em sua análise, conclui:

Pela adoção de um estilo de escritura, Foucault aplica a si a visão da escrita modeladora do sujeito que não antecede, e sim sucede ao gesto de escrever. Isso se explicita depois dos trabalhos em que investiga a história do cuidado de si tal como chega a seu ápice entre os estóicos. É dizer que o sujeito de saber – que se apresentava como desejando insinuar-se subrepticamente no discurso que deveria proferir – não se pautava pelo cartesianismo no qual a verdade é alvo ao mesmo independente e pressuposto da estrutura cognoscente do sujeito; ao dramatizar em sua escritura o embate entre a impostura da ordem do discurso e aquele que se esquivava à

sua interpelação, o filósofo mostra como o alcance da verdade não precede, mas se segue a um duro processo de conversão do sujeito. (SOUZA, 2008, p.214).

Acredito, desse modo, que a possibilidade de subjetivação resida no exercício de diferentes lugares do discurso literário, numa espécie de busca por uma heterotopia de formação, na qual se possa experimentar espaços desconhecidos da fruição literária, da atuação docente e da posição discente. Nesse sentido, pensar a experiência literária como possibilidade de subjetivação para além da prescritiva adoção de determinadas obras e de determinada condução da aula de literatura, parece-me uma abertura para a constituição si.

Na esteira da mudança de determinadas perspectivas educacionais, é que lanço-me à referida experiência, numa proposição que busca, em certo espectro de obras literárias, elemento potencializador de um processo de formação do olhar para além do que as estruturas consoladoras<sup>27</sup> de uma pedagogia-da-resposta-pronta podem permitir. Assume-se, dessa maneira, uma ex-posição de docentes e discentes que, tidos como sujeitos de experiência, passam a inscrever-se na travessia que descrevem, através de suas escolhas e do burilamento de suas relações.

Finalmente, pretende-se instaurar tal ampliação da experiência estética sob as possibilidades encenadas pela literatura, no espaço da escola. Reitero que o espaço escolhido, como campo para essa pesquisa, é o da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente a Totalidade 6, em escola municipal de ensino fundamental noturno, na qual atuo como professora de Língua Portuguesa.

---

<sup>27</sup> “Suponho que poderia fazer parte importante da formação docente a educação do olhar, a educação de sensibilidade, a educação ética, cuja fonte poderia ser, dentre tantos possíveis, alguns exercícios de imersão nas linguagens audiovisuais: exercícios de entrega aos sons, movimentos, diálogos e cores das imagens do cinema e da televisão; exercícios de entrega a narrativas que fogem aos esquemas convencionais das chamadas estruturas de consolação”. (FISCHER, 2009, p.94).

### 3ª Estação

#### Da literatura como abertura

ou

#### De como se pensou a literatura como material inquietante para a formação estética

*Tudo no mundo nasceu com um sim.  
Uma molécula disse sim a outra e nasceu a vida.  
Clarice Lispector*

Conta Benjamin Moser (2009), autor de “Clarice, uma biografia” - um dos relatos, atualmente, mais elogiados a respeito da escritora Clarice Lispector – que ela, em uma de suas últimas declarações a uma repórter, teria revelado: “Eu ando sempre na contramão”. Clarice, então, não falava de uma contramão metafórica, embora saibamos que sua obra confirme tal contrafluxo, mas de uma contramão física, representada pela direção contrária do caminho trilhado nas ruas pela maior parte das pessoas.

É desse andar pela via oposta à da maioria que me faz, nesse ponto da análise que proponho, irmanar-me a obras que encarnem, em algum ponto da perspectiva da experiência literária, tal contramão, na tentativa de pensar a condução do fazer pedagógico em bases menos firmes, menos sólidas, e, por isso mesmo, mais interessantes a um percurso menos confortável de relação com o conhecimento dentro de um universo escolar, aqui já descrito, bastante marcado pela verticalidade. Dito de outro modo, creio que a experiência propiciada por tais obras permita-nos vivenciar a “força da estrada”, dentro das acepções já comentadas por Larrosa e Masschelein, na perspectiva dos caminhantes que aceitam as agruras do percurso em detrimento da comodidade da visão panorâmica

e asséptica assegurada pelo distanciamento de quem não pisa nas trilhas do caminho, de quem, enfim, teme a contramão.

Quero unir a essas duas uma voz mais, que se afirma na concepção da literatura como abertura. Como abertura, entendo essa tessitura composta, não só por essas, mas pelas várias perspectivas teóricas que desfilaram até aqui, nesse mesmo intuito:

Entre o dito e o impossível de dizer, entre o azar e o destino, não temos outra alternativa que ir desenhando caminhos que não sabemos para onde vão, porque possivelmente sejam caminhos que não levem a nenhuma parte, porque são sendas perdidas, ou (quem sabe) simplesmente porque são caminhos que ninguém tenha percorrido. (MÉLICH, 2006, p. 66).

Como se vê, revisito a intenção de propor a formação do olhar pelas vias de uma experiência que propõe instabilidade e ex-posição, aspectos que, pretendo mostrar, marcam certa natureza de construção literária.

Torna-se clara, neste ponto da análise, a pressuposição de uma natureza literária, digamos, mais afeita a essa formação estética que proponho. Porém, como no capítulo anterior já afirmei, não creio na imanência de tal natureza como condição única para a ocorrência da leitura como experiência. Não pretendo, portanto, trazer a análise das obras escolhidas pela minha leitura como detentoras de um potencial de formação não gozado por outras construções; do mesmo modo que não quero desconsiderar a potência que algumas articulações narrativas têm, em detrimento de outras, mais preocupadas com o atendimento a certo *establishment* literário. Nesse sentido, Fischer (2009), quando fala a respeito da formação ético-estética docente, tendo como material empírico algumas obras audiovisuais, nos auxilia na explicitação da importância da escolha de tal *corpus*:

Tais exercícios, a meu ver, poderiam comparar-se, com todas as salvaguardas necessárias, a uma espécie de práticas consigo mesmo, catapultadas pelo acesso a produções fílmicas ou televisivas que escapam aos padrões convencionais e que sugerem ao espectador uma elaboração ética de si mesmo – absolutamente necessária em nossos tempos. (FISCHER, 2009, p.94).

Em concordância com Fischer, aqui tentarei mostrar o que nos textos literários escolhidos considerei interessante ao trabalho de formação estética e, por isso, os coloquei em circulação nesta pesquisa.

Escolho, neste ponto, comentar as diferenciadas características das obras escolhidas, em relação ao que delas elegi, levando em conta o trabalho de formação que desejei propor para o grupo aqui já referido.

### **Obras literárias como proposição de abertura e Clarice, como o inusitado da construção narrativa**

No que tange à escrita iluminada de Clarice, não serei eu a “descobrir a pólvora”. Em verdade e, certamente com maior propriedade, estudos como os de Fischer (2009) e de Dinis (2003), no campo acadêmico, trazem análises bastante interessantes: tanto no que tange à presença de uma intersecção instigante entre sua obra literária (*A Hora da Estrela*) e uma especial adaptação televisiva...

(...) temos aqui, mais uma vez, o paradoxo, o paradoxo da relação que é não-relação: na TV, literatura que *não* é literatura. Ficção que é e *não* é reportagem nem “realidade”. Se nos detivermos no episódio *A hora da estrela*, teremos o universo de Clarice Lispector, desse romance em particular, desmanchado diante de nossos olhos, na figura das inúmeras Macabéas convidadas por Regina Casé, também elas nordestinas retiradas para o Rio de Janeiro. O desmanche das cenas televisivas, a possibilidade de ver por dentro a mágica da transformação de livro em roteiro de TV, da criação de figurinos que transformam em cariocas ou nordestinas— tudo isso funciona na produção como mote para adentrarmos a ficção de Clarice e sermos de fato olhados por aquelas mulheres jovens que, como Macabéa, também narram o que é “doer-se por dentro”. (FISCHER, 2009, p.99).

... quanto no que se refere à análise das relações de disciplinarização escolar através da contramão incorporada pela personagem Joana, de *Perto do Coração Selvagem*:

A escola tenta domar o desejo selvagem de Joana ao transformá-lo num desejo de ser feliz. E a *pedagogia de docilização* na instituição escolar, onde se encontra Joana, se utiliza justamente da separação entre desejo e aprendizagem, que mais tarde irá dar origem à separação entre prazer e trabalho. (DINIS, 2003, p.32).

Também, no campo literário, Clarice segue sendo presença reclamada. Algo de enigmático, algo de sedutor, algo, em tempos de celebridades, de símbolo *pop* de erudição sofisticada, Lispector é essa matéria difícil de nomear, esse ser que

passeia entre a bruxa<sup>28</sup>, a mulher, a criança e o bicho<sup>29</sup>. Clarice, enfim, esse enigma. À sua atualidade, faz referência Ferreira Gullar em texto dedicado à escritora em exposição promovida pelo Museu da Língua Portuguesa de São Paulo, por ocasião do 30º aniversário de sua morte, em 2007:

Trinta anos depois de sua morte, Clarice Lispector continua a ocupar um lugar único na literatura brasileira, marcando gerações de leitores e novos escritores. Ainda hoje, a leitura de sua obra – desde o seu livro de estreia, *Perto do coração selvagem*, até o póstumo *A descoberta do mundo* – revela uma autora capaz de iluminar, intrigar, comover e surpreender o leitor. Clarice nos revela. Seus livros oferecem um mergulho no indivíduo – o ser particular, diferente de todos os outros, perdido na massa informe que chamamos sociedade. Um olhar arguto e sem condescendência, mas carregado de afeto, sobre nossas mazelas, contradições, medos e gestos de amor e grandeza. Em um mundo marcado pela crise de instituições e sistemas de pensamento, a obra de Clarice é cada vez mais relevante. (GULLAR & PEREGRINO, 2007, p.8).

Ressalvas feitas e, crendo, que, em se tratando de Clarice, há sempre mistérios<sup>30</sup> ou, exatamente, a falta deles a serem perscrutados, escolho, dentro de sua obra, a última novela, *A Hora da Estrela* e o conto *Feliz Aniversário* para a proposição de outros movimentos do olhar na experiência com a leitura.

Sobre a novela, comenta Moser (2009):

Muito da fama subsequente de Clarice Lispector, sua duradoura popularidade junto a um público amplo, repousa nesse livrinho, no qual ela conseguiu juntar todos os fios de sua escrita e de sua vida. Explicitamente judaico e explicitamente brasileiro, ligando o nordeste da infância ao Rio de Janeiro da vida adulta, “social” e abstrato, trágico e cômico, unindo suas questões religiosas e de linguagem com a força narrativa de seus melhores contos, *A hora da Estrela* é um monumento digno da “genialidade insuportável” de sua autora. (MOSER, 2009, p.540).

A contrapelo de certa crítica que teima em classificar tal obra como novela de cunho eminentemente social, julgo que esse traço não deva ser visto com tamanha relevância. Além de considerar tal classificação simplificadora e reducionista, posto que haja tantos outros aspectos que a escrita de Clarice consiga abrigar, penso que

<sup>28</sup> Em 1975, Clarice participa do I Congresso de Bruxaria em Bogotá, Colômbia (GULLAR & PEREGRINO, 2007, p. 74). É claro que a índole “bruxa”, se assim posso chamar, que atribuo à escritora não se reduz ao fato de ter ocorrido tal participação no referido congresso. Em verdade, faço tal digressão por querer, aqui, dividir uma curiosidade e (mais uma) surpresa da persona da escritora.

<sup>29</sup> “Me levantarei forte e bela como um cavalo novo.” (GULLAR & PEREGRINO, 2007, p.66).

<sup>30</sup> “Meu mistério (...) é não ter mistério” ou, então, “Sou tão misteriosa que não me entendo.” (MOSER, 2009, p.15).

a necessidade classificatória para muito mais do que o anseio definidor a que estamos acostumados (e do qual já falamos nos capítulos anteriores) do que propriamente do que seja caro a uma análise que pretenda fomentar, para além das definições, a formação do olhar. A proposta, aqui, é, portanto, que deixemos ou tentemos deixar Macabéa – personagem central da história, primeiramente abordada – *em paz*, o que significa nos aproximarmos, menos conceituadores, das pulsações da vida/obra que Clarice nos oferece através de sua escrita incauta.<sup>31</sup>

Creio, enfim, que, num terreno movido de trama e linguagem, a escrita de Clarice desestabilize a previsibilidade de uma leitura acomodada pela repetição de modelos narrativos e, dessa maneira, se inscreva, de modo bastante instigante, como material estético para reflexão.

A razão da escolha da primeira obra, então, se deve ao fato de a trama, desde seu início, estar fundada na dúvida e, atravessada por ela, mais do que buscar um sentido para a sua existência, tentar compreender a inescapabilidade da tarefa de narrar. Talvez essa ideia fique mais clara se lembrarmos que, nela, encontraremos um narrador (Rodrigo S M) perplexo diante da matéria narrativa: “É que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma menina nordestina.” (LISPECTOR, 2006, p.11).

Numa espécie de declaração de inelutabilidade diante do que deve ser narrado, pela premência de vida, pela premência de um olhar que o atingiu em cheio por um desespero-irmão é que o narrador se declara fadado a sua tarefa. Desse modo é que, na opção pelo conteúdo instável da vida, creio que a escrita de Clarice se apresente como uma possibilidade de vivência da tremura do intocado, aspecto tão apartado da relação hierárquica com o saber.

---

<sup>31</sup>Aliás, aqui, me permitirei breve digressão sobre certa inquietação que me vem diante de uma coincidência interessante a essa análise. Como Foucault, Clarice pareceu sempre ser uma pedra no sapato de quem a tentasse decifrar. É o que bem ilustra Moser (2009): “Nesse vácuo de informações floresceu toda uma mitologia. Lendo relatos de diferentes momentos de sua vida, é difícil acreditar que se refiram à mesma pessoa. Os pontos de discordância não são triviais. “Clarice Lispector” já chegou a ser considerado um pseudônimo, e seu nome original só foi conhecido depois de sua morte. (...) Sua nacionalidade era questionada, e a identidade de sua língua nativa era obscura. Uma autoridade atestará que era de direita, e outra, que era comunista. Uma insistirá que era católica devota, embora na verdade fosse judia”. (MOSER, 2009, p.14). Não é gratuito, certamente, que pensadores tão radicais em suas obras e respectivas searas, como Foucault e Lispector, tenham buscado tal profundidade no ordinário de suas condutas, a ponto de, de maneira geral, despertarem o incômodo diante da tentativa de apreendê-los em uma única visão.

Além disso, no caso específico do grupo da EJA, a quem direcionei essa leitura, a experiência de outro lugar da narrativa, parece-me, foi um exercício interessante para um sujeito que se vê amarrado a um único lugar narrativo. Prova disso se deu no momento em que, diante da audição dos primeiros encontros de Macabéa e Olímpico, ao serem solicitados a falar sobre as personagens, os alunos desenharam em suas falas a rota de uma fuga que foi do mutismo à lembrança do lugar marcado da professora: *Fala tu, sôra!*

Por outro lado, tal fala, além de demarcar a dificuldade de mudança de perspectiva do meu aluno, demarcou, também, meu arraigamento ao ponto de vista de quem propõe a experiência e espera, impassível, por uma resposta. Isso, claramente, se constata na minha expectativa por certo estatuto de resposta nessas proposições de leitura que, em verdade, só no decorrer da experiência começaram a, com muito vagar, se desfazer (relato que aparecerá com mais detalhes no 4º capítulo desta dissertação).

Interessante, então, é constatar que o surpreendente da ex-posição a determinada natureza literária, em determinadas condições de fruição, é poder nos conduzir a aspectos imprevistos da própria experiência, por mais que, na escolha da obra a ser lida, se tenha certa projeção de possibilidades. Nesse sentido, pensar a leitura dos textos de Clarice como mobilizadores dos espaços que ocupamos com os nossos discursos/práticas pode ser uma intenção, ao passo que, em determinado ponto desse embate, perceber-se, professor, como dono de uma posição cristalizada, não. A ingerência sobre a repercussão da leitura é sempre uma incógnita. Desse modo, estar disposto a entrar no jogo do exercício estético da leitura pode representar, também, colocar-se em cheque. Há aspectos novos irrompendo da interpretação dessa outra leitura, e esses aspectos, antes de dizerem do autor, da norma da língua, da época literária, dizem de nós: de como vivemos, de como pensamos, de como nos conduzimos em linguagem e pensamento. Trouxe apenas um exemplo que, a meu ver, reforça a experiência de abertura como ferramenta genuína de exercício de subjetivação, posto que se mostra capaz de nos levar a visitar espaços desconhecidos de nós mesmos. Diferentemente de um texto pouco fecundo, cujo narrador previsível (por ser muito revisitado pela escola), por exemplo, não guardaria em si a potência de produzir estranheza em seu leitor, já que, confortável em seu ambiente de ilocução ordinário, produziria igual sensação em seu receptor a esse lugar acostumado. Em bom português: mais do mesmo.

Do mesmo modo, parece, a escrita de Rousseau, em suas Confissões, pela análise larroseana (1999), se inscreve literariamente de modo inédito no momento em que se coloca na posição de um sujeito que “se diz” de outro lugar:

Assim o importante não é que Rousseau seja um dos primeiros a falar sobre a inocência original das crianças e sobre a naturalidade do desenvolvimento delas (...). O importante é como ele se coloca na linguagem de uma maneira inédita, como se coloca na posição de um sujeito que diz *eu*. E como essa posição – que, ao mesmo tempo, está na linguagem e contra a linguagem – leva-o a ampliar o campo do dizível, também, é claro, no que concerne às crianças (...). (LARROSA, 1999, p.30).

Falamos, então, de uma troca de posições, de um abrir flanco às ex-posições, tanto no papel do narrador de Clarice em *A hora da estrela* como no relato de Rousseau. Interessante é, também, observar que o narrador de Lispector aceita a incerteza, revela seus silêncios e, neles, revela-se humano, próximo e suscetível:

Escrevo neste instante com algum prévio pudor por vos estar invadindo com tal narrativa tão exterior e explícita. De onde no entanto há até sangue arfante de tão vivo de vida poderá quem sabe escorrer e logo se coagular em cubos de geleia trêmula. Será essa história um dia o meu coágulo? Que sei eu. Se há veracidade nela – e é claro que a história é verdadeira embora inventada – que cada um a reconheça em si mesmo porque todos nós somos um e quem não tem pobreza de dinheiro tem pobreza de espírito ou saudade por lhe faltar coisa mais preciosa que ouro – existe a quem falte o delicado essencial.

Como é que sei tudo o que vai se seguir e que ainda desconheço, já que nunca o vivi? (LISPECTOR, 2006, p.10 e 11).

Rodrigo S M, narrador de *A hora da estrela*, não se/nos nega a escuridão e a instabilidade da tarefa/caminho a que se lança. A respeito de tais características, nos leva a pensar Larrosa (1999), quando fala de suas ressonâncias na formação estética ao analisar a *chamada não transitiva* da escrita de Peter Handke:

Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E, assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma. (LARROSA, 1999, p. 52).

Enfrentemos, então, Macabéa. Como a personagem de Salinger, a que fiz referência no segundo capítulo, Macabéa incorpora o contrafluxo na carne, mas, na história de Clarice, diferentemente da personagem Holden - que até desenha um movimento de retorno mais conformado ao meio – para a nordestina não há redenção confortável. Talvez só na morte, *a hora da estrela* seja essa redenção possível... Atentemos, portanto, para o fato de que, mais uma vez, a escrita clariceana nos nega a facilidade de caminhos previsíveis e consoladores. Esse, então, consiste em outro traço que reafirma minha escolha, no sentido de carregar em si a possibilidade de desassossego, de quebra de modelos, no que tange, desde a matéria narrativa, à estrutura como ela é apresentada, até, finalmente, ao modo como é narrada.

Talvez Skliar (2001), ao falar da construção e manutenção dos estereótipos, nos auxilie a compreender melhor a força das escolhas narrativas perpetradas por Clarice: “Dessa forma, o estereótipo (...) acaba sendo uma modalidade de conhecimento e identificação que vacila entre aquilo que está sempre em um lugar já conhecido, ou melhor, esperado, e algo que deve ser ansiosamente repetido.” (SKLIAR, 2001, p.123).

Ao contrário, o que Lispector deseja é outra natureza de repetição e diz: A explicação do enigma é a repetição do enigma. (apud GULLAR & PEREGRINO, 2007, p.1).

Dito de outro modo, pode-se pensar na importância da recusa ao movimento interpretativo, como outra perspectiva do ato de ler. Como o enigma, talvez fazer fruir uma vez mais o texto do que as explicações a respeito dele seja a melhor forma de entendê-lo. Daí minha recusa, na proposição da leitura do conto *Feliz Aniversário*, também de Clarice, a exercícios de interpretação, seja sob a forma escrita ou oral. Como alternativa a tal vício, pedi aos alunos que relacionassem o texto a outros substantivos, como a cores, a músicas e a sentimentos. É certo que, nesse caso, também houve um modo de interpretação, mas, a mim interessou especialmente fugir de um estereótipo de pergunta e, em decorrência disso, de resposta. Considero que ter, então, cercado o texto de outra natureza de interpretação, produziu uma afetação maior na direção da imaginação, da criação de metáforas possíveis a respeito daquele ambiente linguístico recém visitado.

E o que traz de possibilidade de perplexidade um texto cuja trama narra um dia de aniversário<sup>32</sup>? Iluminar o ordinário parece ser outra das surpresas que a obra com potência de abertura nos reserva. Um aniversário de 89 anos, o silêncio da aniversariante, as máscaras familiares, momentos precisos de estocadas narrativas: e, eis, temos o ordinário convertido em abertura. Abertura, importante dizer, aqui já direcionada para certa emergência discursiva, encenada pelos alunos da EJA no primeiro contato, narrado no capítulo inicial desta dissertação, em que falaram sobre sua relação com o universo escolar. Ora, neste ponto da pesquisa, o que se presentificou foi a relação com o tempo escolar em recorrente discurso de diminuição. Desse modo, destaca-se, novamente, o movimento da proposição da experiência fundada na aproximação entre obra e prática buriladas numa espécie de decifração mútua. Na junção desses eixos, se dão a ver, em minha opinião, espaços da experiência que alguns modos de condução da escola, alguns modos de condução da literatura teimam em elidir.

Dar a ver o que se teima em elidir, parece-me, pode ser um movimento bastante interessante da formação pela experiência da leitura, na medida em que se assume, como parte constituinte de nossas vidas, a incompletude, a falha e a inadaptação a um mundo discursivamente, nos muitos contextos de aparição, tão arrumado. Nesse sentido, o pensamento de Foucault (2001) incita a procura de novos lugares do discurso:

Por outro lado, se os acontecimentos discursivos devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras, que estatuto convém dar a esse descontínuo? Não se trata, bem entendido, nem da sucessão de instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as facilmente contestadas: o instante e o sujeito. E, por debaixo deles, independentemente deles, é preciso conceber entre essas séries descontínuas relações que não são da ordem da sucessão (ou da simultaneidade) em uma (ou várias) consciência; é preciso elaborar – fora das filosofias do sujeito e do tempo – uma teoria das sistematicidades descontínuas. (FOUCAULT, 2001, p. 58, 59).

É, então, de um universo descontínuo, no sentido de não buscar o apaziguamento de uma experiência previsível, seja no âmbito das obras, seja no

---

<sup>32</sup> Trata-se do conto Feliz Aniversário, publicado no livro Laços de Família. Rocco, 2006. (Anexo III)

âmbito da proposição do trabalho pedagógico, que o exercício de outros lugares do discurso poderão ser possíveis. Nesse sentido, na especificidade da pesquisa aqui relatada, pretendeu-se, fundada na questão temporal exposta pelas falas cotejadas, que a experiência representasse a mudança do ponto de vista discursivo; já que esse, pareceu-me, então, ser um dos focos interessantes para que os alunos da EJA pensassem o discurso como um dentre muitos modos de criação/ ficção. Pôr a nu, portanto, tal índole da linguagem poderia representar a experimentação de um lugar inaudito de si mesmo.

### **Luís Fernando Veríssimo: Tempo e Humor**

Sobre alcançar a experimentação de lugares inauditos, aparece, então, o breve conto *História Estranha*, de Luís Fernando Veríssimo, como ferramenta interessante para a reflexão. Ora, embora bastante celebrada, não se pode, pela voz de certa crítica, considerar a obra de Veríssimo canônica, na acepção, peremptoriamente, consagradora do termo, diferentemente do que há muito acontece em relação à Clarice. Gosto de tal diversidade, exatamente, por, em primeiro lugar, mostrar que a experiência aqui proposta não se vincula à ideia de cânone. E, em segundo lugar, e, sobretudo, pelo traço humorístico, tão caro à produção do autor gaúcho, aqui figurar como uma espécie de quebra a um universo discursivo grave como, de certo modo, representam o texto *Feliz aniversário* e, além dele, as próprias falas dos alunos ao discorrerem sobre a escola pregressa (relato do primeiro capítulo).

A temática temporal guiou, a priori, a escolha dos textos *Feliz Aniversário* e *História estranha* por ambos trazerem pontos de vista, através da construção narrativa, abertos à possibilidade de um exercício do olhar da velhice e da infância.

Mas, o que, à parte o fato do texto de Veríssimo ter servido ao ambiente específico da proposição, o torna fomentador de abertura?

É de poucas linhas que vem a história de um encontro. O homem, a praça e a criança que um dia ele foi. Espaços ordinários e previsíveis, mais uma vez; mas, na direção do insuspeitado, a conversa que, previsivelmente, conduziria para certa melancolia (ver a vida que passou, tudo o que não foi...), toma a forma de uma quebra. E o pensamento da criança surpreende *quando eu tiver quarenta, quarenta e poucos, como vou ser sentimental* e dá o tom da ruptura, pela presença do humor.

Eis que, do aluno da EJA, lamentoso de um tempo “áureo” de escola, o personagem de Veríssimo parece, empaticamente, se aproximar, contudo, não é uma relação mimética que se pretende. E, numa manobra narrativa, o que se vê não é a sofrimento pelo vivido, mas o riso afetoso diante dele. Desse modo, abre-se a perspectiva de um olhar para fora de um terreno circunscrito.

Desse modo, tais leituras se inscrevem numa outra possibilidade de trabalho literário, em que ler é, sobretudo, confrontar uma diversidade considerável de pontos de vista para além do que está social e culturalmente dado; ler é, também, entrar em contato com as discontinuidades de um discurso que, na emergência de nosso tempo, se quer homogêneo.

Quando Fischer (2003) nos fala da surpresa diante de um grupo de jovens analisado...

Lembro, para exemplificar, a manifestação de um grupo de jovens, reunidos para debater mídia, sexualidade e adolescência com um grupo de psicólogos. Eles reivindicavam simplesmente o seguinte: por que adultos e especialistas em educação e psicologia agendavam tantos encontros sobre “adolescência e drogadição”, “adolescência e sexualidade”, “adolescência e doenças sexualmente transmissíveis”, “adolescência e gravidez precoce”? Por que raríssimas vezes havia um seminário ou uma palestra sobre “jovens e criação artística”, “jovens e felicidade”, “adolescência e paixão”? (FISCHER, 2003, p.376).

...parece-me interessante a intersecção dessa análise com a abordagem de determinadas obras no universo escolar, na medida em nos leva a pensar sobre o que, no trabalho com a leitura, tem objetivado e, efetivamente, subjetivado os grupos com os quais interagimos, na perspectiva das obras que elegemos como relevantes para o trabalho escolar. Dito de outro modo, que papel, como educadores, cumprimos, ao reafirmar, às vezes ciosamente, às vezes ingenuamente, algumas obras, estruturas narrativas, tramas, autores, em detrimento de tantos outros.

Neste ponto de minha análise, pretendi, portanto, pensar sobre as possibilidades abertas por determinada natureza de experiência literária na escola como potencializadora da formação estética do sujeito. É, pois, para mim, que a escrita na perspectiva da abertura representa um convite à ousadia da experimentação de outros lugares de existência. Uma escrita ousada porque simples, porque intangível, porque silenciosa, porque solitária, porque espirituosa, porque tudo isso sim e tudo isso não; porque, enfim, uma escrita permanente e renitentemente arredia à definição. E, ainda, ousada ao se/nos lançar à experiência

de quem olha e se dá a olhar, de quem se espanta porque, assume, desconhece as trilhas de uma vida já escrita. Ousada, finalmente, porque, no ordinário do narrado, alcança o espanto do inaudito, à maneira de uma despreziosa contramão: “Tornar um livro atraente é um truque perfeitamente legítimo. Prefiro, no entanto, escrever com o mínimo de truques.” (LISPECTOR apud GULLAR & PEREGRINO, 2007, p.38).

Seguir pensando, na contracorrente da farsa, sobre tais aberturas, no entanto, requer que se avente sobre os modos como elas, efetivamente, se podem fazer presentes no universo escolar. Desse modo, se quer, também, pensar sobre exercícios de circulação e de experimentação de algumas obras literárias, possibilitados pela pesquisa de campo, especificamente em turmas de totalidades finais da EJA, como potência mobilizadora a outros modos discursivos, na perspectiva da formação estética dos sujeitos implicados em tal processo. É o que, no movimento do próximo capítulo, procurarei inscrever como prática.

## 4ª Estação

*Não existe revolução sem forma revolucionária*

*Vladimir Maiakóvski*

### Da experiência

ou

### Provocações possíveis no universo da experiência literária escolar

No meu último ano de escola, no Colégio Nacional de Buenos Aires, um professor cujo nome não me importo de ter esquecido leu para nossa turma o seguinte:

“Tudo que as alegorias pretendem dizer é somente que o incompreensível é incompreensível, e isso já sabemos. Mas os problemas com que lutamos diariamente são uma coisa diferente. Sobre esse assunto, um homem perguntou certa vez”: “Por que tanta teimosia? Se apenas seguissem as alegorias, vocês também se tornariam alegorias e dessa forma resolveriam todos os seus problemas cotidianos.

Outro disse: “Aposto que isso também é uma alegoria.”

O primeiro disse: “Você ganhou.”

O segundo disse: “Mas ai de mim, só alegoricamente!”

O primeiro disse: “Não, na vida real. Alegoricamente, você perdeu.”

Esse texto curto, que nosso professor jamais tentou explicar, perturbou-nos e provocou muitas discussões no enfumado café La Puerto Rico, logo dobrando a esquina da escola. Franz Kafka escreveu-o em Praga, em 1922, dois anos antes de sua morte. Passados 45 anos, ele nos deixava, adolescentes inquisitivos, com o sentimento inquietante de que qualquer interpretação, qualquer conclusão, qualquer sentimento de “ter compreendido” a ele e suas alegorias estavam errados. (MANGUEL, 1997, p.105).

Não pretendo resolver, aqui, o problema apresentado pela dicotomia entre o que é alegórico e o que é real, ensejado pelo conto de Kafka; interessa-me, antes, pensar sobre essa dificuldade, a meu ver presentificada pelo conto e constatada na realização de minha pesquisa de campo, em lidar com a representação do que cabe à escola na leitura das infundáveis metáforas do cotidiano, da vida, enfim; e do que,

de fato, a escola – nós, professores – tem/temos aproveitado dessa pluralidade de leituras, não só na direção da formação de seus/nossos alunos, mas, principalmente em sua/nossa própria direção. Como bem lembra Manguel, e muitos outros alunos de muitas épocas diferentes talvez afirmassem, em ocasiões diversas, a mesma ideia: “Esse texto curto, que nosso professor jamais tentou explicar, perturbou-nos e provocou muitas discussões no enfumaçado Café La Puerto Rico (...)”. Gosto dessa diminuta passagem pelo muito de revelador que carrega: parece tácito que o professor não tente explicar o incompreensível, o ilógico, o intangível de um conto kafkiano, o que parece, dado o hermetismo do texto, além de conveniente, sábio.

A questão, por outro lado, se põe no sentido de não figurar a escola, mais uma vez, como espaço possível de circulação da dúvida e da inquietação produzidas pela produção kafkiana. Arrisco dizer que tal fato, talvez, se deva à coexistência difícil entre o ambiente que arroga para si a produção e a detenção do conhecimento e *o sentimento inquietante de que qualquer interpretação, qualquer conclusão, qualquer sentimento de “ter compreendido” a ele (o texto de Kafka) e suas alegorias estivessem errados*. A mim parece que, para a busca desse algo que já não pode ser “resposta” - armas no chão - o movimento (da escola, do professor, dos alunos) teria de ser diferente.

É compreensível, em certo aspecto, que o debate acalorado do café fosse o formato mais propício para esse movimento, mas, de outro ponto de análise, a intransigência diante de certa natureza de experiência, no espaço escolar, de modo tão inquestionável, leva-me a querer ruminá-lo<sup>33</sup>. Repercussão disso, quem sabe, esteja no verdadeiro pânico de muitos estudantes diante de textos considerados difíceis. A aluna de João Alexandre Barbosa, apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, dá uma pala dessa resistência, ao reclamar, já em curso de graduação, da *irrealidade* da transformação de um homem em inseto. Ora, falamos, então, sempre e mais uma vez, de universos da linguagem e da criação, é importante lembrar, bastante apartados e ciosamente delimitados por vários dispositivos racionais circulantes, dentro e fora da escola, como já se discutiu anteriormente, mas, neste recorte, é à abordagem pedagógica com o texto literário que devo me ater.

---

<sup>33</sup> “Uma sentença para ser degustada tem de ser ruminada com outros ingredientes (exemplos, experiências, histórias).” Nietzsche, in: Fragmentos Póstumos, inverno de 1876-1877 (DIAS, 2011, p.32)

Sobre essa cisão e essa luta, MOSÉ (2005), ao pensar através do ideário nietzscheano, nos ilumina na direção de uma fomentadora compreensão:

Chamando a atenção para o aspecto convencional e figurativo da linguagem, Nietzsche vai apontar para o caráter ficcional que toda crença na verdade encerra e esconde. Mais do que isso, Nietzsche vai atribuir toda manifestação, tanto orgânica quanto inorgânica, a esta atividade ficcional, estética, metafórica. A invenção, a criação, pensada algumas vezes como uma atividade interpretativa contínua, e não a verdade, é própria de tudo que vive. A ideia de verdade somente manifesta a necessidade de entrar em acordo; foi esta relação que o homem estabeleceu com a palavra. (MOSÉ, 2005, p. 71).

Na esteira do pensamento nietzscheano, o que vemos vingar é o acordo entre a invenção/vida e a linguagem/verdade, porém um acordo, convenientemente, esquecido como tal. O que nos resta, afinal, e a aula de literatura é um bom palco para esse embate, é a sobreposição da vontade de verdade a qualquer ato de criação, ficção, mentira, a ponto de que, até nos ambientes em que se podia esperar a fruição de certa licença criativa, se encontre a estupefação diante do que não está colado ao concebido como real.

Pensando, portanto, em termos mais práticos a abordagem dessa cisão, início, neste ponto, o relato e análise da experiência proposta ao grupo de alunos da EJA da Totalidade 6. Organizo-a, para isso, em três movimentos<sup>34</sup>: primeiramente, a experiência a que chamarei de **convite**, na qual procurarei apresentar a obra escolhida de modo mais compartilhado do que assertivo; posteriormente, o momento que nomearei como **fruição dos textos**, com a intenção de colocar o ambiente da aula de literatura e a possibilidade de produção escrita na frequência criativa proposta pelas obras em questão; e, finalmente, o movimento que denominarei como **tradução de si**, no qual, através das possibilidades oferecidas pela linguagem poética, os alunos foram convidados a escrever a respeito do que veem acerca de si mesmos. Todos esses momentos da experiência, é importante

---

<sup>34</sup> Cabe, aqui, lembrar, a título de fidelidade à cena de pesquisa, que me detive ao relato de três pontos da experiência que considere profícuos na direção da análise pretendida. Contudo houve, além dos momentos descritos, a exibição do filme brasileiro *Linha de Passe*, de Daniela Thomas e Walter Salles, com discussão a respeito das metáforas presentes na narrativa e as relações que poderiam estabelecer com algumas realidades. Mas, por considerar os outros três momentos mais delimitadores do campo a que quis me ater, no caso o literário, optei por não contemplar a análise da experiência com a linguagem cinematográfica, embora, saiba, que reverberações dela certamente estão nos resultados dessa investigação.

dizer, serão atravessados pelos capítulos anteriores dessa dissertação, a saber: do lugar da escola, do lugar da leitura e de certa literatura.

### **Antes do Convite: a função de Clarice, a percepção da experiência e a motivação de ouvir *A Hora da Estrela***

Antes, propriamente, da organização da experiência nos três momentos acima expostos, houve uma primeira aproximação com um grupo de T6<sup>35</sup>, em curso no primeiro semestre de 2010, que guiou minha ação e reorganizou a proposição da experiência com o outro grupo da mesma totalidade em 2011. Uma das características da EJA é, além da considerável evasão, a mudança semestral de grupos. Desse modo, a totalidade protagonista dessa primeira abordagem não será a mesma do momento seguinte da experiência, porém, por considerá-la importante na compreensão dessa investigação, escolho trazê-la neste ponto.

A audição de um excerto do texto *A Hora da Estrela*<sup>36</sup>, foi, então, a primeira aproximação com o grupo de 2010, aqui já referido. Na sala de aula, a audição de um trecho de *A hora da Estrela* foi efetuada. No momento seguinte à audição do excerto, esta é a cena:

Os alunos ouvem. Silenciosos. Silenciosos durante a audição. Silenciosos depois da audição. Desse silêncio, ao final da escuta, surge o incômodo, percebido na cadeira formigando, no corpo inquieto pela premência da fala.

Faço, então, a pergunta:

- *Quem são eles?*

Todos os movimentos dessa resposta, a mim, parecem extremamente profícuos para pensar a proposta em análise, tanto no que se refere ao meu lugar de pesquisadora, quanto no que se refere ao lugar que os alunos e a professora ocupam, desejam ocupar ou seguem ocupando.

---

<sup>35</sup> O grupo em questão se constituía, no então ano de 2010, de 15 jovens e adultos com idades entre 15 e 30 anos. Muitos jovens não-trabalhadores, encaminhados para a noite por questões disciplinares ocorridas no diurno e também jovens adultos, em sua maioria, trabalhadores, com rotinas extenuantes, como relataram em diversos momentos do nosso convívio.

<sup>36</sup> Neste excerto, aparecem os primeiros encontros dos personagens protagonistas, Macabéa e Olímpico. Trata-se de trechos bastante reveladores, no sentido de mostrar a índole submissa de Macabéa, em oposição ao tom egóico das falas de Olímpico. Interessante é perceber que há um jogo interessante entre a fragilidade de uma e a força de outro. Ou seja, há um incômodo que vai se desenhando na percepção de que as personagens não são facilmente apreensíveis. O texto ouvido, neste momento, integralmente, está em anexo (Anexo I).

Diante da minha pergunta, vencido o mutismo dos primeiros momentos, o incômodo dá lugar à queixa:

- *Professora, não entendi nada!*

- *Não consegui ouvir.*

E, do argumento da não-audição, a réplica:

- *Querem ouvir novamente?*

Ao que um dos alunos responde:

- *Não, eu não entendo eles!*

Reformulo, então, a primeira pergunta:

- *Talvez não seja uma questão de entender, de explicar quem são eles... mas de falar, expor o que esse diálogo que vocês ouviram causa? Ou...dizer de que modo podemos contar a respeito dessas duas pessoas...*

- *Diz tu, “sora”! Se tu pergunta, tu deve saber...*

E a pergunta em eco, algo proposital, algo intuição, na minha voz persiste:

- *Quem são eles?*

Propício é, aqui, relacionar a cena escolar ao que já se trouxe sobre as emergências discursivas.

Em um primeiro momento, o que se vê é um movimento de fuga: corpo inquieto e audição confusa. Frutos, talvez, de, mais uma vez, uma verticalidade introjetada no modo de ser escola que é representado nesse lugar cativo do mestre que inquirir e espera a resposta: única, correta e séria. Numa escola de respostas adestradas, a colocação do conhecimento em um terreno incerto e instável gera, compreensivelmente, o desejo de fuga diante de uma tarefa estranha e incomum: dizer-se através do que conhece, ou, dito de outro modo, implicar-se naquilo que conhece.

Os lugares marcados de professora e alunos, certamente, desenham esse cenário esquemático no que se refere à abordagem do conhecimento como essa verdade à qual só se tem acesso pela via do esquecimento de si mesmo, como explicita Mosé (2005) em análise do pensamento nietzscheano:

(...) foi o esquecimento da necessidade estética do homem a condição para o exercício da crença na verdade: para que o homem acreditasse na verdade de suas construções, de signos, foi preciso que esquecesse de si mesmo “como sujeito da criação artística”. (MOSE, 2005, p.83).

Ou, ainda, pelas palavras de MOSÉ (2005), numa aproximação ao ideário de Nietzsche, temos:

Não é senão pelo esquecimento deste mundo primitivo de metáforas, não é senão pela solidificação do que originalmente era uma massa de imagens a surgir, numa vaga ardente, da capacidade original da imaginação humana, não é senão pela crença invencível de que este sol, esta janela, esta mesa, é uma verdade em si, em resumo, não é senão pelo fato de o homem esquecer de si enquanto sujeito, enquanto sujeito da criação artística, que vive com algum repouso, alguma segurança, e alguma coerência. (MOSÉ, 2005, p.83).

E é de um terreno seguro, preocupado com a coerência de uma lógica treinada pela falta de contato com o imprevisto que vêm, nesse primeiro encontro com a obra, as respostas dadas pelos alunos à provocação “Quem são eles?”:

“Eles são os moradores do sertão. Ele não gostava que chamassem ele de operário e sim de metalúrgico.

Eles eram um homem e uma mulher namorando.”

Ou: “Olímpico: ele era metalúrgico, ignorante, mentiroso, ele gostava de fazer as pessoas se sentirem mal, gostava de usar as pessoas.”

Ou, ainda: “Olímpico, metalúrgico, ignorante, mentiroso.

Ele adorava esculachar ela, a Macabéa.

Ele se aproxima das pessoas para usar elas.”

Macabéa: “datilógrafa, ela adorava prego e parafuso, romântica.

Era uma pessoa de baixa autoestima.

Mal amada.”

Nesse primeiro movimento, o que se vê é a tentativa de apreensão, no sentido de classificar os perfis das personagens em tipos mais conhecidos, como o da “mal amada”, o do “machão”, o do “ignorante”, procurando, de algum modo, eliminar a dúvida ou o incômodo diante da narrativa.

O que, então, deflagrou a obra de Clarice nesse jogo em que a coloquei como potência para a formação estética através da leitura?

Ora, diante do grande volume de personagens planos e previsíveis, em pauta, na e fora da escola, o jogo que com *A Hora da Estrela* propus foi o de fazer circular o clichê, sem negar-lhe, entretanto, o poder de fecundidade interpretativa que abriga. E, quando se fala de clichê, é importante que se esclareça, no caso de Clarice Lispector, que se fala da possibilidade não apenas de reproduzir o que se concebe como padrão viciado, mas, antes, de instaurar, em torno desse dado repetido do clichê, o vazio de um incômodo interpretativo.

Explico: Macabéa e Olímpico são, assumidamente, clichês (revisitados à exaustão pela literatura, pelo cinema ou pela diversidade de produções audiovisuais circulantes) – nordestinos, nutridos na e pela miséria, vivos de teimosos. E, parece-me, é a observação desse clichê que salta aos olhos na leitura das respostas em análise.

A questão que se põe, no entanto, é que a percepção desse clichê, como problema, é decorrência de uma formação que está habituada a vê-lo como problemático. Percepção, está claro, não partilhada por esse grupo de alunos da EJA. A diferença, então, proposta pelo texto de Clarice é exatamente esta: apresentar o clichê sem condená-lo, sem, como muito se faz em vários exemplos da literatura, transformá-lo em caricatura. Ao contrário, o que Lispector faz é dar humanidade a ele, tornando-o possível e, paulatinamente, abrindo-o à complexidade de que qualquer existência é capaz. Desse modo, o uso do clichê, aqui, antes de representar mais um carimbo desqualificador da leitura do aluno extemporâneo, é um modo de incluir sua leitura como válida no universo das muitas possibilidades decorrentes do conhecido e do que, intuímos, se está por conhecer do universo do clichê.

Macabéa e Olímpico: sujeitos de desejo, nutridos tanto pelo mal quanto pelo bem e, sobretudo, bravos, recusando-se ao pejo do sentimentalismo hierárquico das dicotomias. Nesse sentido, a brecha que se abre vem do incômodo diante da pergunta “onde coloco?”, ou, ainda, “como classifico?”, já que tenho, com a leitura do desenho de Macabéa e de Olímpico, um clichê que, inicialmente, dá a entender que já sei onde se situa aquela natureza de construção, para, no momento seguinte, a pergunta sobre, afinal, quem são eles, estar posta novamente, reverberando como um nó de interpretação que insiste em não permitir aquela sensação de tranquilizadora calma tantas vezes experimentada no exercício da leitura escolar. O que aqui, talvez, se traduzisse por um sentimento de decifração apaziguante.

Na mesma direção de Clarice, parece-me, Nietzsche nos auxilia a pensar a interpretação em outras bases, quando fala sobre essa questão em *Humano, demasiado humano* e afirma que interpretar um texto não é explicá-lo, ou, ainda, quando diz que quem conhece o leitor nada mais faz por ele (DIAS, 2011, p.30).

Interessante, portanto, é o jogo que essa escritora nos propõe: dá a ler o que se pode conceber como estrutura de consolação, para, no momento seguinte, confundir-nos diante de nossas ferramentas de análise por revelá-las, finalmente,

insuficientes. Cria-se, desse modo, uma espécie de crise interpretativa. Uma crise, importante lembrar, que faz de Clarice, dentro de determinadas condições de fruição, um objeto interessante para a ocorrência da experiência leitora em outra perspectiva.

Sobre, então, colocar-se no jogo interpretativo, Mosé (2005), nietzscheanamente, comenta:

O problema não está na simplificação do signo; o signo é um mero contorno que tem como função configurar, esquematizar, simplificar, conter, e não dizer ou revelar. Como um contorno vazio exposto ao jogo de forças da vida, o que o signo traduz é o resultado provisório de uma luta. Não basta, portanto, explicitar o processo de nascimento do signo para torná-lo afirmativo, é preciso entender e atuar no campo de batalha dos valores, é preciso assumir e afirmar esta atividade interpretativa própria da vida, é preciso interpretar. (MOSÉ, 2005, p.86).

É, então, na provisoriedade desse signo em luta que, como sujeitos da experiência, acredito, podemos seguir no sentido de dar movimento ao ato da leitura como uma possibilidade de abertura a certa autonomia do leitor, que, em tal perspectiva, pode ousar pensar uma formação em permanente reedição. É nesse sentido que, junto ao grupo já delimitado de alunos, sigo provocando/provocando-me impressões, atenta às reverberações que, enfim, descrevem um modo de ser leitura que, a exemplo de nossa relação com a criação artística, figura esquecida. Nas palavras de Nietzsche (2001):

Eis algo que me exigiu e sempre continua a exigir um grande esforço: compreender que importa muito mais saber como as coisas se chamam do que aquilo que elas são. (...) Que tolo acharia que basta apontar essa origem e esse nebuloso manto nebuloso de ilusão para *destruir* o mundo tido por essencial, a chamada "*realidade*"? Somente enquanto criadores podemos destruir! - Mas não esqueçamos também isto: basta criar novos nomes, avaliações e probabilidades para, a longo prazo, criar novas "coisas". (Nietzsche, 2001, p. 96, aforisma- 58).

Num convite à viagem da destruição e da criação, é que, na metáfora do embarque, me inscrevo, fazendo-me acompanhar por meus alunos e pela escrita de Clarice Lispector, como sujeito dessa pesquisa e, além disso, como sujeito aberto à formação e à instauração de outras possibilidades ou impossibilidades de leitura<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> "Não se perde nada por não entender." (LISPECTOR apud GULLAR & PEREGRINO, 2007, p.44).

Neste momento da narração da experiência, a análise de Farina, sobre a dança *Contact improvisation*, inspira-me na direção metodológica que, neste ponto, escolho:

(...) Da primeira vez que o corpo de um homem lhe desliza e demora em cima sem interesse sexual. Parece que os corpos estão se escutando. O contato dá temperatura às superfícies dos corpos e faz com que se resvalam um sobre o outro. Ela trata de confiar no movimento, no desequilíbrio, no que acontece e lhes leva. A dança se incorpora pouco a pouco. Os sentidos crescem e não faz falta deter-se para pensar ou saber aonde ir. Ela entrega seu peso a esse sentir. Há mais duplas como eles pela sala. (FARINA, 2008, p. 96 e 97).

Colocar o corpo, de modo inusitado, em cena, como é narrado por Farina, produz um efeito também inesperado em quem experiencia esse movimento. Algo semelhante ao que propõem as cenas do filme *Edukators*, já lembrado na epígrafe de abertura desta dissertação, na invasão das mansões e no rearranjo dos objetos icônicos de consumo<sup>38</sup>. Ainda, aqui, considero pertinente a lembrança do lançamento diferenciado do texto *Bartleby, o escrivão*, de Herman Melville, em que a Editora CosacNaify, apresentou essa obra, de 1944, hermeticamente fechada, com uma tarjeta onde se lia “Melhor não Comprar<sup>39</sup>”, situando o exemplar lançado contemporaneamente no espectro da obsessão afásica do personagem-título de Melville. Ora, parece-me, então, que, tal como o corpo em outro lugar da cena, o rearranjo de objetos no espaço, a apresentação inusitada de uma obra ao mercado livreiro não possam ser compreendidos como gratuitos, mas como interessantes modos de provocação para que se produza, com eles, naturezas diferenciadas da experiência estética.

Clarice, ouvida pela voz de Pedro Paulo Rangel<sup>40</sup>, é esse “corpo” em outra cena. Um corpo não lido na linearidade da página, mas lido/ouvido na perspectiva da leitura de alguém. Creio, portanto, que a colocação do texto em uma possibilidade de fruição<sup>41</sup> incomum contribua para a constituição de uma sensibilidade também fora das prescrições da experiência leitora na escola.

<sup>38</sup> Sobre o filme, a apresentação desta dissertação fornece dados filmográficos básicos e breve sinopse.

<sup>39</sup> Além de lacrado, o livro ainda apresentava páginas duplas, exigindo do leitor que, antes que partisse para a leitura propriamente dita, tivesse que cortar ao meio as páginas em cujos versos se via uma parede tristemente acimentada. Trabalho tedioso e repetitivo: página a página, cinza a cinza. Interessante aproximação de uma experiência de leitura para além das revelações/ interpretações tantas vezes prefaciadas. Certamente, um pouco mais Bartlebys do que começamos, a leitura se dará em outra perspectiva.

<sup>40</sup> Trata-se do áudio-livro, produzido pela editora Rocco, em 2006.

<sup>41</sup> Faço, aqui, uso do termo “fruição” na acepção que Barthes o comenta em *O Prazer do Texto* (2004): “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não

Interessante é aqui pensar sobre esse cruzamento, bastante recorrente no mercado livreiro, do literário impresso com o literário em ondas sonoras, cada vez mais difundido. Pensar nessa tendência como um sinal dos tempos apressados e sucintos da internet e não encená-la em sala de aula por julgá-la limitadora, parece-me negar uma leitura que pode representar uma via de acesso instigante para um aluno adulto, cansado da rotina de trabalho extenuante, constrangido, comumente, em ler oralmente. Queixa que se lê em inúmeros relatos desses discentes: *meu medo de ler era tanto que todos pensavam que eu fosse muda naquela sala* (Cíntia, 32 anos). Creio que haja aí a tradução de um mal estar presente no ambiente de leitura muitas vezes percebido, mas raramente verbalizado nos encontros com jovens e adultos. Desse modo, parece-me que, além da questão temporal que parece figurar nessa dificuldade de leitura dos adultos, como uma espécie de “consciência” de que, agora, na vida adulta, ler, silabadamente ou com vagar, ganhe ares de tabu, soma-se o fato de que muitos ainda carregam, aliada a essa interdição, a memória de uma escola que, nas primeiras lições de leitura e no modo como se organizou em torno delas, produziu uma natureza traumática em torno de uma experiência que guardaria ricas possibilidades de interação com a leitura e com outros leitores.

Pensar, portanto, nesse cruzamento de leituras pode ser, como Farina (2008) expõe, ao falar sobre o comportamento dos regimes de percepção da contemporaneidade, uma reedição no modo de perceber algo já distanciado de nosso pouco afetado interesse:

A percepção constitui os modos de ver, escutar e tocar o que nos afeta, e de produzir conhecimento com eles. A contemporaneidade age sobre a estética da experiência subjetiva. Age sobre os domínios do inteligível e do sensível, sobre sua criação e reprodução. Dissolve seus marcos e os contextos que lhes davam sentido. (FARINA, 2008, p.13).

É fato, por outro lado, que colocar o “corpo” em lugar inusitado da cena não consiste numa garantia da experiência sensível. Isso pode, simplesmente, no grande armário de quinquilharias pedagógicas, representar apenas mais um simulacro de estetização. Aspecto para o qual, mais uma vez, Farina (2008) nos

---

rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição (grifo meu): aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.”

chama a atenção, ao comentar sobre os eixos vertical e horizontal da experiência estética:

Podemos ver o encontro dos eixos vertical e horizontal da experiência estética nas imagens, por exemplo, da guerra no Iraque. Desde março de 2003 recebemos no espaço doméstico de nossas vidas imagens da invasão e subsequente desmantelamento interno deste país, com importantes implicações na política e na economia internacionais. Essas implicações revelaram a fragilidade e a instabilidade do diagrama de forças configurado entre Oriente e Ocidente. Ainda que parcialmente tratadas como vídeo-jogo, essas imagens tiveram impactos importantes sobre os diversos aspectos políticos, econômicos e tecnológicos que envolviam. Eles foram expressos através do sofrimento de muitos corpos e da extinção de muitas vidas. Um ano após o início do conflito, essas imagens haviam se liberado dos meios de comunicação e saltado para dentro de nossos roupeiros. Podíamos vestir a sarcástica incorporação dessas imagens pela indústria da moda na modelagem e na estamparia 'camuflada'. A potência estética desprendida naquele acontecimento era convertida em valor de consumo e negócio. Sua força vertical havia sido dobrada até horizontalizar-se hábito. (FARINA, 2008, p.13).

Finalmente, o que persegui, nas escolhas em que me justifiquei, foi, sobretudo, aproximar de um aluno, pouco afeito à leitura oralizada, a possibilidade de vê-la em um lugar diferente da cena escolar, especialmente nesse primeiro momento da experiência, como modo de descolá-la, mesmo que espacialmente, do lugar de angústia que comumente percebi instaurado nas aulas em que se fazia necessária a leitura. Também quis fugir da solução, tantas vezes apontada pelos alunos, de eu ser a voz dessa leitura oral, como modo, a meu ver, de deslocar da professora certa interpretação do texto, percebida, sabemos, pela entonação, pelos silêncios e pelas ênfases.

### **A leitura como experiência: proposição de três movimentos**

#### **Primeiro movimento: O convite**

Início, agora, o relato e a análise da experiência realizada com o grupo de alunos de T6<sup>42</sup> de 2011, numa proposição que, apesar de se dar com nova formação, pode ser

---

<sup>42</sup> São 20 alunos, dispostos em duas turmas. A primeira, T61, concentra alunos jovens, entre 15 e 20 anos; já a segunda, T62, é composta por alunos nas faixas dos 20 até os 60 anos.

compreendida como contínua em relação à de 2010, posto que diretamente influenciada pelas impressões tidas, então, por mim.

Em uma sala de aula com alunos adultos, expostos há tempos a vários contratos discursivos de toda ordem, a cisão entre criação e vontade de verdade é facilmente percebida e se manifesta no incômodo provocado pela presença de uma linguagem que parece ter fugido de casa, ou, em outras palavras, ter desconsiderado o acordo do qual nos fala Nietzsche (apud Mosé, 2005) de que a representação através da linguagem se colaria ao real. Daí, em minha pesquisa de campo, a presença de uma escrita cuja característica relação limítrofe com a linguagem será uma das pedras de toque de uma provocação: “A aproximação que sou tentado a fazer com esses dois *outsiders* da literatura (Joyce e Rimbaud) decorre de ter ela (Clarice), como eles, trabalhado muitas vezes no limite da expressão vocabular”. (GULLAR & PEREGRINO, 2007, p.30). E Clarice nos ajuda:

Eu tenho à medida que designo – e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e do não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é meu esforço humano. Por destino tenho de ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas – volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso da minha linguagem. (LISPECTOR, 2000, p. 142).

No sentido de propor uma primeira aproximação com a obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (os motivos da escolha, creio, já se fizeram ver no capítulo anterior), sem, por um aspecto, conduzi-la pelos caminhos da minha própria experiência de leitura e, sem, por outro, criar nos alunos certo temor diante de um texto possivelmente tido como hermético, pretendi uma aproximação dialógica, construída a partir dos elementos que a escrita de Clarice, antes mesmo de adentrarmos a história propriamente dita, inventivamente, nos oferece.

O encontro com os alunos da T6 teve, então, início com a apresentação do exemplar do livro *A Hora da Estrela* nas mãos da professora, oferecido à manipulação dos discentes em seguida.

Evitei, nesse momento, é importante lembrar, fazer apreciações pessoais sobre a autora ou sobre a obra, na intenção de impedir que se criasse em torno da experiência iniciada uma leitura ou expectativa de leitura conduzida por minhas impressões, ou por impressões sobre as quais eu já lera a respeito. Apesar disso,

ficará clara, na seção em que falarei dos conflitos vividos diante das respostas à pesquisa, a necessidade de haver, de minha parte, a reedição de minha experiência leitora, no sentido de não colocá-la na direção de determinadas inferências, a fim de não me frustrar, inicialmente, com uma natureza diferente da fruição literária a que eu, no papel de professora de Português, estava acostumada a delimitar.

Voltemos ao ambiente de sala de aula, onde, após a exibição e a circulação do objeto livro, passo a comentar a respeito do título:

- *O que vocês pensam quando leem “hora da estrela”?*

- *O que lhes vem à imaginação?*

Mais à vontade do que costumeiramente parecem estar quando o assunto é literatura, talvez por poderem falar de algo que lhes exija imaginar antes de se verem pressionados a interpretar, os alunos falam que a hora da estrela deve ser uma hora importante, a hora da morte, em que se vira estrela, enfim aventam algumas possibilidades pelo inusitado que o título lhes inspira.

Peço-lhes, então, numa tentativa de aproximar o texto literariamente distante das suas próprias vivências, a listagem de dez momentos considerados por eles como ‘horas de estrela em suas vidas’.

Adiante, mostrarei como, depois, pensei diferentemente a respeito dessa proposição de dez momentos, por considerá-la delineadora, de certo modo, de uma perspectiva quantificável. Talvez seja um vício do professor de Português, acostumado à exigência de um número de linhas, temeroso de que poucas palavras possam dar conta de um trabalho que, para ele, exigiria um mínimo de trinta ou cinquenta. Há, por certo, uma lógica nesse pedido de linhas, até pelas exigências da própria redação de vestibular em que se deve utilizar o mínimo de trinta delas, sob pena de que se elimine o incauto candidato à vaga na universidade, mas, no caso da pesquisa aqui relatada, foi interessante perceber, em minha fala, o desenho de um vício de autoridade anterior à proposição de uma lógica.

Para o grupo referido, então, alguns dos momentos “hora da estrela”, por eles descritos em texto (sob forma de itens ou parágrafos) redigido, foram:

“A hora da estrela vai ser quando eu puder dar um futuro para a minha família.”  
(sem nome)

“É quando eu luto pelo meu trabalho que eu estou cumprindo, estou certo que é difícil porque este é o objetivo que eu estou cumprindo na minha vida.”

(Edgar<sup>43</sup>, 20 anos)

“A hora da minha estrela é quando eu me formar na faculdade, porque acho bom ter uma faculdade na minha vida. Aí abre muitas portas.”

(José Henrique, 17 anos)

“Foi quando eu conheci a escola, não como paredes nem colegas, mas sim como estudo da vida.”

(Ramirez, 17 anos)

“Eu tive muitos dias de estrela. O primeiro foi quando minha mãe disse pra mim que o meu pai não era meu pai. Esse dia pra mim foi o fim de tudo na minha vida.”

(Felipe, 18 anos)

“Quando minha mãe se separou do meu padrasto porque ele se atirou no mundo das drogas.”

(Braian, 20 anos)

“A minha hora da estrela foi quando eu fiquei grávida e com cinco meses que caiu a ficha que eu ia ser mãe e tinha uma responsabilidade e foi onde eu amadureci.”

(Carolina, 18 anos)

“Quando chega ao final a sua missão.”

(Edonil, 53 anos)

Numa linguagem bastante próxima a que se comunicam em sala de aula e fora dela, os alunos expuseram em seus relatos o que, anteriormente, já se tinha revelado - por ocasião da aproximação anterior à experiência de leitura feita com o grupo de pesquisa cujos dados analisei no capítulo de abertura dessa dissertação - como uma preocupação constante: o tempo e a relação mantida com ele. Mas, além disso, penso que houve um alargamento, neste momento da experiência, da possibilidade da leitura ensejada pelo termo, aparentemente simples, “hora da estrela”.

De um lado, se pôde novamente constatar a emergência de uma espécie de expiação pelo tempo que se julgou perdido, ou pouco aproveitado no período devido, mas, é interessante perceber, que, aqui, transformado, não em queixa, mas em alternativa de ação. Daí *a hora da estrela* figurar como a situação futura de formação, de superação das dificuldades no trabalho e, de um modo mais metafórico e amplo, como *um estudo de vida*. Desse modo, é interessante observar os dois eixos dessa análise: o lugar da escola, por um lado, segue demarcando um espaço restrito de criação, ou seja, um espaço em que falo daquele caminho prescritivo, de um sucesso de trilhas já sabidas, verticalmente posto; o lugar da leitura, no entanto, entra como fomento à criação de um espaço que, embora tímido,

---

<sup>43</sup> Os prenomes apresentados nesta pesquisa e as idades que a eles se referem são verdadeiros.

já se desenha em tons mais otimistas, diferentemente das cores lamentosas que apareceram no momento da pesquisa, sem literatura, exposta no primeiro capítulo.

De outro ponto de análise, vê-se a associação do momento “hora da estrela” à tomada de consciência diante de uma gravidez prematura, à descoberta de uma não-paternidade, à tomada de decisão de uma mãe diante da cruza do universo das drogas trilhado pelo padrasto de seus filhos. Duros, os alunos da EJA, imersos há mais tempo no universo exterior à escola, parecem não se furtrar a expor a realidade que os constitui. Dito de outro modo, os textos desses alunos parecem não temer o choque de realidade que seus relatos podem provocar. A vida é crua, a produção escrita acerca dela também será. Diferentemente de um estudante com formação regular, em que a escola atuou por mais tempo e mais intensamente sobre sua escrita, no sentido padrão do termo, o estudante da EJA traz a vida como matéria bruta de sua aprendizagem. Estão lá, os fatos. Na maioria das vezes sem arroubos de autocomiseração ou sem a intenção se serem impactantes. Na verdade, ao longo da experiência aprendi a apreciar esse pacto linguístico aparente nas produções de meus alunos jovens e adultos, mas, até por ser um dos pactos possíveis, minha intenção é fazer circular na aula de literatura outras possibilidades de representação linguística. A saber: a linguagem que retrata o “real”, a linguagem que cria uma realidade, a linguagem que forja mundos apartados da realidade, enfim.

O mesmo se pôde notar no segundo momento desse movimento, em que, no encontro seguinte, o livro foi aberto na primeira página e conversei com os alunos sobre a lista<sup>44</sup> que Clarice nos apresenta.

Primeiramente pedi que olhassem como começava o livro, passando-o, novamente, pelas mãos dos alunos.

Depois, perguntei-lhes se alguém gostaria de ler para o grupo – um dos alunos se dispôs e o que se ouviu foi a sucessão de títulos alternativos escritos na abertura da narrativa.

Perguntei-lhes, então, se poderíamos pensar no porquê dessa disposição de títulos na obra. Ao que um dos alunos respondeu que a autora poderia estar indecisa em dar um título apenas. Diante da resposta, propus a discussão sobre se o ato de nomear é algo fácil ou representa considerável dificuldade. Conversou-se,

---

<sup>44</sup> Anexo II.

então, sobre a exposição, feita pela autora do livro, da dificuldade que pode representar nomear e de, também, por outro lado, ela assumir, com os inúmeros títulos, as muitas possibilidades de leitura/abordagem que uma construção narrativa permite.

Propus, então, ao entregar para os alunos uma listagem idêntica à do livro, uma espécie de conversa com os títulos expostos. Pedi, portanto, aos alunos que escrevessem abaixo da frase de Clarice algo que, na opinião deles, se fizesse necessário àquele texto, ou que simplesmente dialogasse com aquela ideia/imagem exposta.

Algumas das “conversas”, propostas pelos alunos, foram:

**A Hora da Estrela**<sup>45</sup>: Anoitecer/ o céu escuro.

**A culpa é minha**: Não foi eu/ perdão/ queimei o bolo.

**Ela que se arranje**: Não há lugar no sofá/ faça por si mesma.

**O direito ao grito**: Manifestação/ vamos gritar/ eu adoro grito.

**Quanto ao futuro**: Cartomante/ brilhoso/ só Deus proverá/ pensar/ mas o presente...

**Lamento de um blue**: Triste/ tristeza/ conjunto musical.

**Ela não sabe gritar**: Ela se cala/ você grita muito alto/ então tente outra coisa.

**Uma sensação de perda**: A perda de uma pessoa especial/ muita tristeza/ coitada!

**Assovio no escuro**: Preciso chamar atenção/ chamar o cão/ vamos no escuro.

**Eu não posso fazer nada**: Lavo minhas mãos/ terminou o tempo/ eu estou de castigo/ estou cansado.

**Registro dos fatos antecedentes**: Falar de pessoas que já morreram/ delegacia de polícia.

**História lacrimogênica de cordel**: História encordoada.

**Saída discreta pela porta dos fundos**: Artista famoso/ saindo discretamente/ estou fugindo.

(Juliano, 18, Olívia, 42, Edonil, 53, Lucas, 22, Danilo, 17, Jardel, 18)

Acostumada a respostas mais elaboradas, no sentido da aceitação do disfarce que a linguagem pode nos oferecer, confesso que, inicialmente, não percebi nas respostas oferecidas pelos estudantes da T6 mais do que a repetição de alguns vícios da busca pela vida feliz - estampada nas revistas, circulante nas novelas e em nosso imaginário engendrado por esses e tantos outros elementos - no caso da primeira proposta, e, ainda, considerei as respostas um tanto infantis, no que se referiu à segunda. A questão, porém, se pôs no momento em que, além dessa busca viciada, pôde-se perceber a franqueza na exposição de suas trajetórias, sem

---

<sup>45</sup> Exponho em negrito as frases do livro, seguidas das propostas de diálogo dos alunos separadas por barras.

sentimentalismos, sem prolixidades, apenas o que, numa linguagem enxuta, direta e simples, “deveria” ser dito. Além disso, nesse momento constatei que, se houve um convite para que se participasse de uma leitura, ele fora aceito. Postos estavam os diálogos mais ou menos imagéticos, mais ou menos elaborados, propostos pelos discentes da EJA. Era, enfim, um sim que eu ouvia reverberar na exposição de suas palavras. Tais aspectos evidenciaram, para mim, que entre a literatura apresentada e a vida/ leitura de meus alunos havia um interessante ponto de coalizão. Tal coalizão se confirmará de modo mais claro para mim nos próximos momentos da experiência.

### **Segundo movimento: Fruição dos Textos**

Detenho-me agora no aspecto que julgo interessante para esta análise: a relação com o tempo. Inúmeros foram os momentos em que ouvi de meus alunos da EJA o lamento de que tiveram que deixar os estudos por obrigações familiares, no caso daqueles que, crianças ou adolescentes, viram-se obrigados a deixar os bancos escolares, ou, ainda, de que desistiram da escola porque não aprendiam, porque eram “muito burros”, porque eram “perseguidos pela professora”, porque “eram terríveis”, enfim, de um ou outro modo, faltou-lhes espaço, faltou-lhes tempo para que a escola fosse presença em suas vidas.

Em decorrência disso, é que elegi o aspecto temporal como um mote interessante na proposição da leitura. E essa escolha se deve ao que se deu a ver em grande parte dos relatos oferecidos pelos alunos no momento em que foram convidados a escrever sobre sua vida na escola e as lembranças da aproximação com esse universo, como o primeiro capítulo desta dissertação expõe pormenorizadamente e que, neste ponto, não julgo necessário retomar.

Falo aqui de um sentimento de inadequação a um espaço de aprendizagem, mas também de um endividamento com esse espaço.

Por isso, e por tantas histórias mais, julgo interessante que meu foco se detenha sobre o modo como meus alunos da EJA discursam sobre esses aspectos tão presentes: tempo e escola e, principalmente, sobre como a experiência com a leitura pode erguer sobre a falta de espaço um lugar de legitimidade, em que o adulto que volta para a escola se veja capaz de produzir ficção a respeito do tema

que o circunscreve, percebendo-o como uma possibilidade dentre tantas, recusando, desse modo, o *script* desde sempre programado, desde sempre sabido, em que esse sujeito figura como aquele que se vê permanentemente inadequado para o espaço escolar. Não creio, é essencial dizer, que esse pequeno movimento de abertura discursiva represente a mudança de visão a respeito desse imaginário recorrente, mas acredito, sim, que propor novos exercícios discursivos possam recolocar o ponto de vista de quem lê, de quem conta, de quem escreve, em espaços inusitados da cena. E isso, sim, me interessa.

Os contos “Feliz aniversário”, de Clarice Lispector e “Uma história estranha<sup>46</sup>”, de Luís Fernando Veríssimo, considero, podem ajudar-me a que falemos desses assuntos sem a rigidez de um debate professoral, nem os lugares marcados de um discurso do qual já se sabe o autor, sem que se perca de vista - relevante dizer - que estamos diante da proposição de uma experiência estética.

É importante, portanto, lembrar que minha pretensão, ao abordar a questão temporal em textos literários, é antes a de aproximar a leitura de um dos aspectos relevantes da vida de meus alunos do que a de discutir e tentar resolver, catarticamente, um problema de autoimagem do aluno da EJA. Creio ter deixado claro, com isso, que não concebo a aula de literatura como uma ferramenta para a terapia de grupo, embora não negue que a aproximação que pretendo aqui possa trazer aspectos do discurso terapêutico para a sala de aula, mas, e isso talvez seja o mais interessante, tal discurso será mais uma das possibilidades discursivas ensejadas. Desse modo, creio, o caráter de construção da linguagem, se bem conduzido na abordagem realizada, pode se tornar mais relevante do que o próprio problema abordado. Ou seja, pensar a questão “tempo”, em diferentes ambientes textuais, pode ser um modo de entendê-lo, também, como ficção. Neste sentido, se esse processo ajudar o aluno da EJA a pensar de outro modo o seu lugar na escola e sua relação com a autonomia de seu próprio tempo, a sua linguagem e as tantas outras formas de linguagem que o/nos compõem, a experiência terá, a meu ver, sido significativa.

Voltemos à sala de aula. Lá estamos, eu e o grupo de alunos da T6, no primeiro semestre de 2011.

---

<sup>46</sup> Anexo IV.

Distribuo o conto “Feliz Aniversário”, de Clarice Lispector, e peço que escolham entre a leitura silenciosa e a leitura oral. No caso desse conto, não é possível que sejam realizadas as duas leituras, silenciosa e oralizada, como seria ideal, dada a extensão do conto e o tempo de uma hora e meia do encontro semanal.

Os alunos optam, então, pela leitura oral e se dispõem, aos poucos e timidamente, a ler. É um conto longo, bastante descritivo, mas, talvez, pela identificação com alguns aspectos da personagem protagonista, acabe por ser uma leitura relativamente fluente e envolvida do início ao fim, havendo algumas interrupções minhas para perguntas, além de comentários acerca de aspectos linguísticos que poderiam obnubilar a construção do sentido e, também, a abertura para comentários dos discentes.

Sobre o conto, julgo importante dizer que se trata de uma narrativa em 3ª pessoa que conta a comemoração de aniversário de uma senhora de 89 anos. O texto, embora não seja narrado pela voz da anciã, é atravessado pelo seu olhar. E o que ela vê é, basicamente, a realidade de hipocrisia e de interesses que a sua linhagem encena no decorrer da comemoração. Interessante é o quase mutismo da protagonista ao longo de quase todo o conto, com dois momentos mordazes de explosão. O conto, ao contrário do que se pode imaginar, não é piedoso em relação à aniversariante, mas cheio de uma ira contida, que reverbera nos gestos, nas posturas petrificadas, nas poucas palavras.

Lido o conto, conversamos sobre as impressões geradas pela leitura. Procurando fugir à tendência descritiva que as interpretações geralmente seguem, sendo, no mais das vezes, uma espécie de paráfrase da história, pedi aos alunos que associassem a leitura a cores, a músicas e a sentimentos. Ao que responderam com as palavras, cinza, preto, amarelo; fúnebre, tango, samba de boteco; e, finalmente, raiva, tristeza, ódio e solidão, respectivamente em relação à sequência de perguntas realizadas. Falou-se, também, sobre o lugar da idosa na narrativa, comparado à posição social do idoso na atualidade.

Concluída a conversa, apresentei aos alunos a pequena narrativa de Luís Fernando Veríssimo “História Estranha”, cujo foco é o encontro de um homem adulto em uma praça qualquer com o que pode ser, simplesmente, uma criança muito semelhante à que ele foi um dia, ou, mais sobrenaturalmente, o encontro com o seu duplo infante. A narrativa é breve e, como é característica do autor, mesmo a

melancolia acaba maculada, no bom sentido eu diria, pela graça que se pode perscrutar no inusitado da situação. No caso, o fato de a criança olhar firmemente nos olhos do homem e pensar em como ele/eu se/me tornou/tornei sentimental é a chave do riso, de um riso, importante dizer, próximo, afetuoso.

A leitura do conto foi rapidamente feita e os alunos se mostraram intrigados diante da criança que desponta na história. Real ou imaginária, coincidência lúbrica para a mente de um louco ou um pacato cidadão surpreendido pelo fantástico. A onda de estupefação criou a possibilidade de, nesse momento, falarmos das marcas textuais que nos permitiam uma e outra interpretação, a primeira, inclusive, surgida dos alunos, bem diferente da que inicialmente supus, no caso, a segunda. Fugindo do cacoete explicativo<sup>47</sup>, pedi, então, que escolhessem uma das leituras, guiados por sua preferência estética entre um e outro caminho narrativo.

Feitas as apreciações dos dois textos, o que intentei foi, através da conversa com os leitores, pensar em aproximações possíveis no campo dos significados que carregam os contos. O fato de, em um, sobressair a visão de uma idosa, e, em outro, a de uma criança, foi uma observação feita por um dos alunos e logo destacada por mim. Conteí, então, aos alunos o que, nesses contos, havia me chamado a atenção e por que eu trazia aqueles textos para a sala de aula. Nesse ponto, falei que notara a persistente, em relatos e textos dos alunos da EJA, referência ao tempo, em especial à relação com o tempo escolar, mas, prudentemente, omiti minhas ilações a respeito de tais posicionamentos. Quis, com isso, evidenciar uma escuta, mas, ao mesmo tempo, evitar a ideia de análise e, sobretudo, de julgamento.

Exposto o motivo que me levou às escolhas, percebi certo reconhecimento da questão como pertinente para eles, alunos da EJA, para as personagens dos contos e, para mim, na proposição de um trabalho com literatura próximo ao que emerge nos discursos dos meus alunos a respeito do tema.

Pedi, então, a eles que se imaginassem detentores do ponto de vista de uma das duas pontas encenadas pelos contos: o da infância ou o da velhice e, como o personagem de Veríssimo, criassem esse encontro com o seu duplo, criança ou idoso, estabelecendo com esse/a uma conversa na direção que melhor lhes

---

<sup>47</sup>O andarilho e sua sombra: “Interpretar um texto não é explicá-lo. Quem explica uma passagem de um autor mais profundamente do que o pretendido não explica, mas obscurece o autor.” (NIETZSCHE apud DIAS, 2011, p. 30).

parecesse. Enfatizei, neste momento, a importância de o encontro ter de se dar com quem eles julgam ser na atualidade, ou seja, no tempo presente.

Alguns trechos dessa experiência exponho a seguir:

“Eu sinto falta dele quando estou só, sinto falta de tudo em relação a ele, pois ele vai se casar daqui a um mês e eu já sou casado. Mas estou me apegando a ele. Hoje aconteceu algo que até eu fiquei de queixo caído. Sei que está errado, mas vou fazer o quê?” (Paulo Jair, 35 anos).

No texto de Paulo, mais do que o cumprimento da proposta, importou a espécie de confissão do conflito amoroso que vivia à época da redação. O eixo a que o aluno se prendeu foi o confessional, possibilitado pela leitura dos dois contos, que aproximam o leitor da perspectiva de um falar sobre si, de modo mais desnudo, pode-se dizer. Isso se deve, talvez, à presença, em ambos, de uma postura reflexiva, tanto no que se refere à anciã, lendo as condutas tristes de sua linhagem; quanto à criança, olhando espantada para um futuro e surpreendente eco de si mesma. Foi, então, a esse traço de olhar perscrutante, que Paulo parece ter-se atido. Não me detive aqui, como me deteria no caso da correção de um texto de vestibular, no respeito ao não à proposta, mas sim no direcionamento discursivo feito pelo aluno na produção de seu texto. E, nesse sentido, a produção do discente cumpre a função a que se propõe: confessar, mas, sobretudo, confessar-se. Tentar, enfim, por meio de tal exercício de escrita, compreender determinada complexidade de sensações pela qual se vê passar.

Oi, futuro eu!

Como vamos, bem velhinhos, de cabelo branco, com aquela barriga de cerveja, né.

E aí? Nós vamos estar casados com uma mulher bacana e com netos e netas.

Com uma casa no Ceará e uma na Glória, onde eu cresci, né, com os colegas do colégio e do trabalho também.

Será que o bonde fez sucesso ou não, mas se fez sucesso nós conhecemos o Rio de Janeiro, São Paulo e até a Argentina, que sempre foi meu sonho, né, Dannel?

Mas se não fez, continuei trabalhando na confeitaria de Canoas. (Dannel, 21 anos).

De volta ao passado

Estava andando (...), quando vi aquela menininha, fiquei por instantes sem mover um músculo. Não sabia o que dizer, então peguei a bola e alcancei, cumprimentando-a.

Era uma menininha muito tímida e assustada, pegou a bola e saiu correndo para a praça que ficava em frente à casa que morei quando criança.

(...) Notei que não seria fácil conversar com a Cíntia, pois minha mãe sempre dizia para não falar com estranhos.

(Cíntia, 32 anos).

Nos dois excertos acima, o que se percebe é a releitura de si a partir de uma projeção de um ponto de vista, diferente do tomado como seu e cotidiano. Realidade e ficção, cingidas na realização da construção narrativa, foi o que intuí na orientação dessa proposta. Gosto, por isso, das produções que os alunos foram capazes de engendrar, tão a seu modo, como foi sempre perceptível ao longo dessa pesquisa. No texto de Dennel, a influência televisiva, na imitação da propaganda à época veiculada (Como vai, futura eu?! – Bordão introdutório de um comercial do Boticário, em 2011), mas, numa espécie de antropofagia, a inscrição do tom coloquial de linguagem, na representação do modo de vida de um adolescente nascido e criado na periferia do sul do Brasil. O que sobressai no texto de Dennel é uma autoria originada por todas as leituras de que sua vida é parte. Já, o texto de Cíntia, que conta com linguagem mais próxima da língua padrão, tem outro elemento interessante: um narrador da ficção que, mesmo buscando a distância, se vê colado a essa personagem que ele também é. Nada novo se não fosse a própria construção linguística a evidenciar isso. *Notei que não seria fácil conversar com a Cíntia, pois minha mãe sempre dizia para não falar com estranhos*, o narrador do texto diz, produzindo estranheza nesse duplo absolutamente incorporado por quem escreve.

Novamente, no que se refere aos eixos incorporados pelos capítulos, considero importante pensar as marcas da escola, da aula de leitura e da leitura de abertura como atravessamentos fomentadores de reflexão. No sentido, portanto, de não impor padrões interpretativos, fugindo ao estatuto de verticalidade de uma postura de escola que tem no professor a centralidade de ponto de vista, considerarei fecunda a interpretação, feita por um dos alunos, de que a personagem infantil poderia ser uma criança simplesmente parecida com o autor em sua infância e não o seu duplo infante, como parecia, sob minha leitura, ser mais plausível. Em uma postura comum ao ambiente de leitura verticalizado, provocaria os alunos no sentido da leitura, por mim considerada eminente, ser confrontada com a “menos provável”, através de

marcas linguísticas e de aspectos narrativos comprovadores da primeira; mas, por considerar tal experiência mais fortemente em sua potência de fecundidade interpretativa do que na busca pela resposta “certa” a respeito de determinado ambiente de narração – armas no chão – permiti, de um lado, que também meus alunos procurassem nos textos brechas por onde seus olhares interpretativos, diferentes do meu ou dos demais colegas, se autorizassem a imaginar e, de outro, me permiti o prazer de uma fruição menos amarrada ao estatuto da resposta pronta e única. Afinal, a linguagem, novamente, para eles e para mim, um campo de criação.

### **Terceiro movimento: Tradução de Si**

Neste último ponto, quis propor aos alunos um momento ainda menos diretivo no sentido de que se colocassem na possibilidade da seleção dos textos literários trazidos para a experiência, já que, sendo a condução mais livre na relação com o literário uma ambição, o não direcionamento de textos poderia ser visto, pois, como mais uma nuance da abertura aqui proposta. Nesse sentido, em encontro realizado na biblioteca da escola, pedi a eles que buscassem ali um poema, conto, romance que os traduzisse, ou que, melhor dizendo, pudesse representar, em outra linguagem, como se viam. Após a escolha, pedi que fizessem um comentário sobre ela.

Numa espécie de exercício interpretativo sobre si mesmos, percebi os alunos inquietos com a procura e preocupados com a escrita do comentário que fariam a respeito de si próprios. Interessante, aqui, foi perceber como a inclusão do texto literário como ferramenta de tradução de si deu outro *status* àquele momento.

Hai kai<sup>48</sup>

Cria, imagina, inventa!  
Usa a parte colorida  
Da tua massa cinzenta.

Rafael Vecchio

Comentário: *Eu escolhi este poema, porque é meio sem sentido, como a minha pessoa. (Tainara, 18 anos)*

---

<sup>48</sup> Embora eu tenha solicitado aos alunos que registrassem os autores dos textos coletados, alguns deles omitiram esse dado, sendo, para mim, nesses casos, difícil o resgate de tal informação.

## Profissão de Fé

Não tenho vergonha de dizer: eu  
 Não escondo minhas alquimias  
 Não tenho medo de que me rasguem o peito

Não temo que ninguém me leve a sério  
 Porque lá no fundo do meu finito mundo  
 Eu já rio de mim mesmo  
 Eu já me acho dividido  
 Em mil e um veios de perigo  
 Lápis- britadeira em punho  
 Atrás da pedra falsa que delira.  
 Flávio Aguiar

*Comentário: Tem a ver com a minha profissão, pois não tenho vergonha, mas é bem discriminada por vários. Ninguém leva a sério alguns trabalhos e esquecem que o mais importante é estar trabalhando. Eu rio de mim por estar trabalhando todo uniformizado, mas, como diz o ditado, a gente ganha pouco, mas se diverte. (Alison, 20 anos)*

78

Pisei no palco  
 Pela primeira vez

Pisquei pra alguém  
 Na primeira fila

Interpretei você  
 Na primeira noite

Martha Medeiros

*Comentário: O que tem a ver comigo? O poema é parecido quando eu conheci a mãe da minha filha. Bom, eu conheci ela numa festa, já bati o olho nela e rolou a química e nos apaixonamos. (Thiago, 20 anos).*

Alguns sorrisos de identificação com olhos cravados na página, algumas confissões a respeito do lugar que ocupam socialmente no momento e do conflito que isso lhes causa (texto de Alison), o movimento de assumir o seu próprio sentimento como constitutivo de sua autoimagem (texto de Tainara) ou, enfim, a epifania de um amor à primeira vista sob a natureza certa da linguagem coloquial, como marca de uma identidade (texto de Thiago), situam-se na perspectiva de uma abertura.

No caso do grupo implicado nessa pesquisa, considero, enfim, como movimento de quebra, a percepção de diferenciadas possibilidades de leitura de tessituras textuais, e, em decorrência disso, de si e dos outros, numa ressonância

aos modos de narrar-se para além do universo do relato cotidiano e, peremptoriamente, tido como retrato do real ao qual esse mesmo grupo, tantas vezes, se mostrou associado. Desse modo, talvez, o adolescente recentemente empregado como empacotador de supermercado (Alison), não colocasse a questão de desprestígio que o incomoda com a força da dignidade que lhe dá a poesia que o traduziu, sob o título revelador “Profissão de fé”. O que se pretendeu, então, foi, através do trabalho com diferentes possibilidades narrativas, fazer circular a perspectiva de concebê-las como representação, como invenção e, enfim, como potência para releituras e reedições de si mesmo. Em igual compasso, houve a intenção de que esse processo não se desse de forma vertical – na oposição a um modelo pedagógico que se concebeu como limitante – mas de forma circular na direção, também, de quem propôs a experiência, numa postura que se reafirma, novamente, em consonância com um dos eixos dessa pesquisa. Ancorada nessa percepção, houve, de minha parte, a tentativa de ser o menos assertiva possível, no sentido de não eleger melhores leituras/produções por ocasião das propostas realizadas, do mesmo modo que evitei discorrer longamente ou conclusivamente sobre qualquer dos aspectos que, como pesquisadora, persegui nesse trabalho.

Desse modo, a encenação da linguagem como farsa, talvez, tenha se dado mais no sentido de saber que se pode ler, escrever e pensar sob diferentes estatutos do que propriamente tenha se presentificado numa compreensão elaborada a respeito das muitas possibilidades linguísticas que a literatura pode oferecer. De tal perspectiva analítica, aliás, procurei me afastar por concebê-la como cristalizadora de um movimento de leitura que se quer em constante reedição. Nesse aspecto, muito mais desnudada vi a farsa da minha própria linguagem, como professora de Português, no sentido de esperar uma resposta já intuída em função de minhas experiências anteriores e, em decorrência disso, viver a crise dessa falta.

Em pesquisa sobre a formação ético-estética com estudantes de Pedagogia, por meio do cinema, Fischer (2011), em ambiente de investigação diferenciado do que aqui se apresenta, propõe uma interessante leitura sobre a relação entre ficção e realidade:

Outra questão em jogo nessa tarefa formadora é a que diz respeito a uma rigidez no tratamento da relação entre ficção e realidade. Entendemos, com Jacques Rancière (2009), que é preciso fazer ficção com materiais do real, exatamente para poder pensar esse mesmo real. Essa é uma discussão para nós fundamental, quando

falamos em formação docente: a necessidade de nos abirmos ao fato de que tanto as narrativas de ficção como as chamadas narrativas do real, históricas, ambas operam com criação, com escolhas éticas e estéticas de contar algo – o que implica que sempre estamos diante de arranjos de linguagem, e jamais na posição de donos de uma verdade “real”. (...) Para nossa pesquisa, que opera nas interseções de educação e arte cinematográfica, tal debate é crucial: entendemos que, para futuros docentes ou professores em exercício, a experiência com boas narrativas ficcionais têm um papel fundamental no seu preparo para abrir-se a novos repertórios culturais, para compreender melhor esse “outro” a quem nos dedicamos no trabalho pedagógico escolar; enfim, para trabalharmos sobre nós mesmos, no sentido de nossa auto-formação. (FISCHER, 2011, p.5)

No caso específico da experiência com alunos da EJA, o caminho, parece-me, foi o de não só se abrir para boas narrativas ficcionais, como nomeia Fischer, mas também e, sobretudo, o de conceber-se como sujeito leitor e produtor de narrativas, importante dizer, fundadas na busca de lugares menos marcados de ilocução, já que aceitas em sua natureza de ficção e de jogo.

Na interdição do jogo, pude, então, perceber certa solidão discursiva de um aluno adulto, recebido pela escola e apartado dela, a um só tempo. Esse mesmo aluno, por sua vez, mostrou considerável abertura a todas as linguagens com as quais interagiu, num movimento de maior abertura do que um discurso inicial, aparentemente engessado, faria supor. Exemplo disso pude perceber no envolvimento com todos os momentos da proposição e, em especial, com o terceiro movimento aqui narrado, em que a questão de se traduzirem através da produção narrativa de outrem tomou ares de especial acontecimento.

Nos moldes da aula de Literatura, em que, talvez, se quisesse a percepção mais acurada da linguagem ou a consciência da função específica dos elementos da narrativa em cada ambiente lido, a experiência com alunos da EJA se desenhase em impressões frustradas e, em verdade, confirmadoras de uma perspectiva já subjetivada de leitura. Se nos colocamos, no entanto, na contramão dessa expectativa treinada, o que se dará a ver será a matéria fértil de uma relação com a literatura que aceitou se reinventar sob o signo da abertura.

### **Pausa para Enlouquecer ou Entraves, Crises e Descaminhos da Experiência**

Na urdidura da experiência estética a que me lancei nesta dissertação, pude sentir, com bastante realidade, a dificuldade de perpetrar uma leitura que estivesse, de fato, afeita a afetar. Houve muitos momentos em que me percebi, como professora, fora de um lugar habitual, auto-exilada em uma fala repetida e, por isso, incomodamente instável; em outros momentos, ainda, percebi a farsa da minha intenção ao solicitar, ao fim de uma vivência estimulante na perspectiva da formação estética, a listagem *tranquilizadora* de dez perguntas, a produção de um texto em moldes já esgotados, enfim, reproduzi, algumas vezes, na condução desse trabalho, os entraves que pude também ver em meus alunos.

“Descido”, para não dizer lançado ao chão - às vezes discreta, às vezes atabalhoadamente- de um púlpito no qual ainda deseja estar, o professor parece ser esse sujeito irremediavelmente anacrônico, que insiste no vício da datação de suas próprias experiências nos campos do ver, do sentir, do saber, e, finalmente, do ser. E, quando falo desse anacronismo, é um sentimento de solidariedade que me vem.

Francamente, penso que, talvez, mais do que compreender as repercussões do movimento dessa proposição nos corpos leitores de meus alunos adultos, eu tenha, com verdade aguda, percebido a dificuldade de me desprender das minhas anteriores experiências de leitura. Não no sentido de esconjurá-las, no quarto escuro dos modismos passados, mas no sentido de reeditá-las para novas conversas, para novas colocações do texto em jogo, para novas proposições porque outras pessoas, porque outros momentos e porque outros entornos interagiriam com elas/nelas agora.

Desse sentimento de desespero, eu diria, nasceu a percepção de que as abordagens anteriores serviram para os contextos determinados em que se deram e que, de ironicamente factual e concreto, eu tinha apenas a experiência. Era bastante, eu sabia e não sabia disso, mas era, sobretudo, desesperador. Exponho aqui os percursos de incertezas e de procuras muitas (um pouco de tudo em todos os lugares) numa busca que é, apesar de voltada para uma experiência coletiva, irremediavelmente pessoal.

A vivência da crise, de certo modo, não pode deixar de ser pensada como aspecto constituinte da experiência, o que, talvez se identifique com o que Eco (2009) descreve no seu “Como se faz uma tese”, no qual o produtor de dissertação

ou da tese deposita sobre o ato de escrever todas as expectativas e frustrações de sua existência, fazendo desse projeto acadêmico uma espécie de catarse paranoica.

Alcir Pécora (2010), em um de seus últimos textos, bastante virulentos em relação ao surgimento de novos escritores, ajudou-me, por outro lado, a pensar a crise como algo bem mais produtivo do que me habituei a crer. Diz ele que um dos problemas da nova literatura e mesmo do fetichismo em que se converteu o ofício de escritor está na escrita sem crise, ou seja, na escrita que não está implicada em nenhum incômodo, em nenhum desvão, em nenhuma bagunça íntima delatora de que nem sempre tudo está bem. Tenho certeza de que a visão dionisíaca de Nietzsche me ajuda nisso.

Talvez, nesse ponto, a crise tenha começado, então, a se dissipar...

Explico: Macabéa se aninhou em mim, quando, adolescente, nas idas à biblioteca do SESC, encontrei-a num exemplar pra lá de folheado e maldormido. Para mim, naquele momento, mais a piedade do que qualquer outro sentimento ficou – ela, tão diferente de mim, mas aquele narrador, aquele namorado, aquela amiga, aquela cartomante... Naquele primeiro contato ficaram esses elementos inomináveis, sobretudo, restaram as reticências... Eco fala da obra aberta como o texto que não preenche todos os vãos, não fornece todas as respostas; Calvino fala do clássico como aquele livro que sempre estamos relendo, porque sempre há algo a colher, ler nele.

Descobri, nesse ponto da crise e dos descaminhos a que ela me conduziu, que “A hora da Estrela” fora isto: mesmo sem saber nomeá-la como tal, foi, desde essa primeira leitura, o meu clássico aberto. Um clássico que só se confirmou anos mais tarde, em 2005, quando, interessada em ampliar a experiência leitora de meus alunos de 8ª série em uma escola particular de Porto Alegre (enfronhada que estava nas ideias da estética da recepção), indiquei meu livro marcante de adolescência. E era só isso mesmo: um livro marcante de adolescência. Distante, assim. Um livro que um dia me marcara. Queria que os alunos conhecessem outros paradigmas literários que se afastassem um pouco dos padrões de literatura de aventura e de suspense, numa linha mais previsível e padronizada e, para isso, aproximei-os de uma obra que julgava interessante. Acho que foi no revés que se segue que, de fato, tive consciência da força estética que tinha para mim esse livro.

A leitura emperrou. Os alunos não liam Clarice e, nas semanais aulas dedicadas a esse exercício, reclamavam do impossível da leitura. Os mais raivosos

reclamavam da sem-razão da escolha de uma leitura que não agrada aos leitores e, ao contrário, os afasta.

A crise, então, se desenhou na pergunta central dessa pesquisa: é possível pensar uma experiência estética deflagrada por determinada natureza de literatura? Diante dessa questão, é possível pensar *A hora da Estrela* como uma obra propulsora ou reativadora de algum prazer/ fomento estético? Descubro, na dureza da experiência, que só será possível pensar num projeto estético para os meus alunos se, eu, de fato, estiver mobilizada por ele. E mais... que, sem renovação do meu olhar sobre a obra, não há como fazer funcioná-la como experiência.

Falar, portanto, da experiência estética da escola particular em 2005 implica em falar sobre mudança de planos já naquele momento. A leitura individual proposta inicialmente se transformou em leitura oralizada e coletiva, o que deflagrou inúmeras questões vocabulares, inicialmente, mas, com o tempo, também questões de ordem existencial, como pensar sobre o coitadismo da personagem e questioná-lo, pensar sobre as relações de poder ditadas pela estética adaptada de Glória, sobre as mentiras instituídas socialmente.

Desse modo, ler *A Hora da Estrela* com os alunos me pôs num embate com a leitura, no sentido de ela me colocar em constante exercício de circulação de outros pontos de vista propiciados pela organização diferenciada, tanto da narrativa quanto do modo como viviam/ pensavam as personagens. Meus alunos, além disso, chocavam-se ainda mais com as questões de classe e de época encenadas pela escrita de Clarice. Tiveram, a partir desses encontros, outra natureza de contato com a obra literária. Não mais uma leitura de entretenimento, iniciada e terminada no tempo do período, mas uma leitura esférica, que arrastou consigo algumas certezas e arejou algumas opiniões. Terminada a leitura do livro, Maca já não era motivo de risada jocosa, também não motivava a pena. Depois, ainda, do filme homônimo assistido com as turmas, Maca era humana, com as nuances possíveis e impossíveis de um ser humano em trajetória. Não só para eles, para mim também, os paradigmas de leitura haviam mudado. Mas não era triste, não era sisudo, não era engessado, conhecer Macabéa era difícil, em oposição à simplicidade a que estavam acostumados aqueles leitores, mas era também, para mim, um elemento constitutivo da experiência estética na melhor acepção do termo.

Outra vez, Eco, em um brilhante ensaio sobre o cômico e o humorístico na literatura (2006), passei a entender esse poder criador do riso na personagem

clariceana ao renunciar da comicidade para atingir o humorístico. Eco fala de personagens que são tratados de tal modo pelo seu narrador que não ocorre transposição de uma certa barreira de superioridade entre o leitor e a desdita da persona narrada, ao contrário o riso nasce exatamente da distância, cada vez maior, entre leitor e personagem. A diferença em Clarice está nesse processo interessante que se dá na trajetória da protagonista de *A Hora da Estrela* que a/nos conduz do riso distanciado e cômico para o sorriso complacente, identificado, humorístico.

Ora, não foi Clarice a inventar tal traço. Eco (2006) fala da ternura risível despertada por D.Quixote, pelos personagens criados por um escritor de sua infância, chamado Campanile, que fundam para o ensaísta essa transformação do cômico em humorístico na literatura. Portanto não quero me ater a apenas esse aspecto, mas amarrá-lo a outro que considero pertinente no entendimento da força dessa personagem como deflagradora de apelos diferenciados de leitura: a força da contracorrente. Para falar sobre isso, proponho a inserção de um personagem de Herman Melville, Bartleby. Não me alongarei falando aqui dessa personagem nem dos estilhaços dele até hoje presentes na literatura. Há um livro que fala sobre essas reverberações, chamado *Bartleby e Cia*, de Enrique Vila-Matas (2010), o qual pode ser interessante como abertura de teias para além da obra em questão; dito de outro modo, pretendo ilustrar com outros personagens/ obras que também gozem de traços macabeanos, se assim podemos chamar. Além disso, a atualidade de personagens como esses tem uma força especial em um tempo de aparições, a um só tempo, vazias e obrigatórias.

Então 2010. Sala de aula da EJA, Totalidade 6. Pergunto o que vem à imaginação com o termo “hora da estrela”?

Respostas irrompem: a hora do nascimento, da morte, de se tornar rico, de casar, de nascerem filhos, e seguem. Peço, então, que escrevam dez momentos “hora da estrela” (o vício de professora de Português que teme poucas linhas certamente fundou esse pedido). Dez-momentos-hora-da-estrela... Ruim.

Penso que, depois, as respostas confirmaram o impreciso da entrada. Tudo muito difícil de pensar, de encontrar unidade... Como não poderia deixar de ser, numa abordagem feita às cegas. Vejo que faltou calma. Calma para ver se desenhar uma leitura menos direcionada no sentido de levar os alunos à ideia de que Macabea será um arremedo de personagem, mas, assim, será forte. Um pensamento simplista é bem verdade, que já está mancomunado com a minha

leitura do personagem na contracorrente. Por isso, talvez, as respostas-padrão, mal escritas e mal pensadas, no meu julgamento, foram frustrantes. O que eu queria era a minha leitura da obra, outra vez, confirmada, reeditada.

Segui com a proposta, no outro encontro, propus a interlocução com a lista de títulos alternativos que a autora deu à obra, inspirada pela ideia da tarefa da nomeação ou da dificuldade de nomear.

Surgiram, então, frases simples e diretas, respondendo, dentro do que foi julgado como esperado pelos alunos da EJA.

Como em 2005, em 2010 e em qualquer momento em que me propusesse a pensar a experiência estética, houve a premência de minha recolocação nessa experiência. Talvez se encontre aí um dos traços interessantes do movimento a que nos vemos impelidos: a ação renovada sobre o que, num passado, representou determinado impacto estético, posteriormente, tem uma outra importância. Em outras palavras, a Macabéa da adolescência não me servia mais, no sentido reavivador do experimento, nem a de 2005, plugada numa causa social e psicológica a qual não considero, hoje, tão relevante pedagogicamente.

O problema é o impasse: nem a reedição das experiências passadas, nem uma abordagem nova, mas minha, exclusivamente. Percebi, então, que pôr alunos da EJA no contexto de uma obra que eu aprendi a supervalorizar às vezes me limita no sentido de eu querer que eles vejam o interessante que eu vi. Mas aí é a velha aula de Literatura, querendo que os alunos cheguem no Olimpo pelo caminho que os deuses trilharam. Ou, melhor dizendo, pelo caminho que os que se julgavam deuses percorreram.

### **Fade out**

Uma investigação, penso, se inscreve, com maior ou menor ênfase, em um movimento de abertura. Foi da vontade – um tanto inconsistente – de abertura que, creio, um cotidiano pedagógico circunscrito por uma prática exaurida deixou de ser uma queixa passiva para se tornar um incômodo pensante. Percebo, agora, como nada gratuitas as metáforas de abertura inscritas nas muitas expressões que atravessaram o discurso desta dissertação e o direcionamento das discussões aqui encenadas sob o signo delas.

Mas, para além da perseguição a um incômodo, o que se deu a ver nessa investigação foi a crise de uma prática, que, idealizadamente, eu esperava ver aplacada através do movimento de pesquisa.

Felizmente, no entanto, essa procura foi dar em outras paragens, bem distantes de um lugar de conforto a que eu pudesse chamar “resposta”. No caminho, mais crises, mas, com elas, as possibilidades de quebra, de circulação e de abertura.

Quebra de expectativa frente a uma experiência estética com a EJA que, imprevisível, levou-me a ver o quanto de vício havia em muitas das proposições de trabalho com a leitura e nas repercussões dele, por mim, de antemão, previstas e delineadas.

Circulação, porque o imprevisto da resposta à pesquisa intensificou a crise, mas, com igual força, fez o ar circular e, com ele, mobilizaram-se olhares, posições e discursos.

E, finalmente, abertura, porque, na busca por um apaziguamento, ancorado à ideia de tranquilidade definitiva, lancei-me, acompanhada por meus alunos, a outros espaços da aula de Língua Portuguesa e, sim, juntos inventamos outra natureza de tranquilidade; não aquela fundada no desejo de constância, mas aquela que se faz no trilhar das retas, das curvas e dos declives da experiência, mais difícil e menos grandiloquente – é verdade –, porém, exatamente por isso, única, porque irrepetível.

## Referências

- BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália: novela sociolingüística**. São Paulo, Contexto, 2001.
- BARBOSA, João Alexandre. **Literatura nunca é apenas literatura**, São Paulo, Seminário 1990.
- BARTHES, Roland, **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Perto do coração selvagem: resistência à disciplinarização do feminino e da infância**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 28(2), jul/dez 2003, p. 29-38.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p. 119-138.
- DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p.45-68, jan./jun. 2004.
- ECO, Umberto. Entre a mentira e a ironia. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Record, 2006.
- \_\_\_\_\_. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Org.). **Educação e arte**. As linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papyrus Editora, v. 1, p. 95-108, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Arte, corpo e subjetividade**. Experiência estética e pedagogia. Trabalho apresentado no 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis: set. 2007. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/2007/2007/artigos/078.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2010.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-71.

- \_\_\_\_\_. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, cidade, v.14, n.40, p. 93-102, jan/abr 2009.
- \_\_\_\_\_. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: Marisa Vorraber Costa; Maria Isabel Edelweiss Bujes. (Org.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. 1 ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, v. 1, p. 117-140, 2005.
- \_\_\_\_\_. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, nº 114, p. 197-223, nov. 2001.
- \_\_\_\_\_. Na companhia de Foucault: multiplicando acontecimentos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p. 215-227, jan./jun. 2004.
- \_\_\_\_\_. Quando os meninos da Cidade de Deus nos olham. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33 (1), jan/jun 2008, p. 193-208.
- \_\_\_\_\_. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, jan 2008, p. 1-21.
- \_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Revista Perspectiva Florianópolis**, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.
- \_\_\_\_\_. Pequena *Miss Sunshine*: para além de uma subjetividade exterior. **Proposições**, v. 19, nº 2 (56) maio/ago 2008, p. 47-57.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. Modificações. In: \_\_\_\_\_. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 9-16.
- \_\_\_\_\_. Uma estética da existência. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 288-293.
- \_\_\_\_\_. O cuidado com a verdade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 240-263.
- \_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- GUATTARI, Félix. O Divã do Pobre. In: **Psicanálise e Cinema**. Coletânea do nº 23 da Revista Communications. Comunicação/2. Lisboa : Relógio d' Água, 1984.
- GIACOIA JR, Oswaldo. **Nietzsche & para além de bem e mal**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.
- GULLAR, Ferreira, PEREGRINO, Julia (curadores). **Clarice Lispector: a hora da estrela**. São Paulo, Museu da Língua Portuguesa, 2007.

HARA, Tony. Os descaminhos da nau foucaultiana: o pensamento e a experimentação. In: VEIGA-NETO, Alfredo e RAGO, Margareth (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008, p. 271-280.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2005.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona, Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p.27-43, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan.abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LINS, Daniel (org.). **Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2007.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro, Rocco, 2006.

\_\_\_\_\_. **Laços de Família**. Rio de Janeiro, Rocco, 2006.

\_\_\_\_\_. **A paixão segundo GH**. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro, 1998.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207 p. Tese (Doutorado em Educação: Ética, Alteridade e Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para docência. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28 (2), jul/dez 2003, p. 69-82.

\_\_\_\_\_. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte - MG, n. 43, p. 35-55, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nos rastros da imaginação: docência em Arte, docência artista**. Trabalho apresentado no I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, Santa Cruz, RS, 2005. Disponível em:

[http://www.gedest.unesc.net/seilacs/imaginacao\\_lucianagruppelli.pdf](http://www.gedest.unesc.net/seilacs/imaginacao_lucianagruppelli.pdf). Acesso em: 4 jan. 2010.

MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita: livros, leitura e formação de leitores**. Petrópolis, Vozes, 2002.

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

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33(1), jan/jun 2008, p. 35-48.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. A referenciação nos textos rosianos – os (des) caminhos interpretativos dos manuais didáticos. In: MARI, Hugo; WALT, Ivete e VERSIANI, Zélia. **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte, PUC Minas, 2005, p. 183-205.

MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-39.

MÈLICH, Joan-Carles. Del Símbolo. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (cords.) **Entre pedagogía y literatura**. Madrid/Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2006, p. 65-68

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão – Uma história de Wall Street**. São Paulo, Cosac Naify, 2005.

MONTERO, Teresa (org.). **Clarice na cabeceira**. Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

MOSER, Benjamin. **Clarice: uma biografia**. São Paulo, Cosac Naify, 2009.

NEVES, Iara C. B. et alli. (orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Humano, Demasiado humano/ Um livro para espíritos livres**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

OBREGON, Javier Sáenz. La escuela como dispositivo estético. In: FRIGERIO, Graciela & DIKER, Gabriela (comps.). **Educar : (sobre) impresiones estéticas**. Buenos Aires, Del Estante, 2007, p. 73-86.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: PUC-SP, 1996, 298 f. Tese (Doutorado

- em Educação: Supervisão e Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- PECORA, Alcir . Jantar de Frases Feitas. **Cult** (São Paulo), v. 152, p. 28-29, 2010.
- POSSENTI, Sírio. Notas sobre a língua na imprensa. In: GREGOLIN, Maria do Rosário (org.). **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**. São Paulo, Claraluz, 2003, p. 67-82.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre, Mediação, 2005.
- ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1967.
- SANT'ANNA, **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008, p. 87.
- SALINGER, Jerome David. **O apanhador no campo de centeio**. Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2007, p 73-102..
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Vozes, 2009.
- STERZI, Eduardo. **História, ensaio, intervalo: os lugares da crítica e da literatura em João Alexandre Barbosa**. Versão publicada em K jornal de crítica IV, São Paulo, 2006.
- SWAIN, Tânia Navarro. Velha? Eu?: Auto-retrato de uma feminista. In: VEIGA-NETO, Alfredo e RAGO, Margareth (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008, p. 261-270.
- TERNES, José. Foucault e a educação: em defesa do pensamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p.155-168, jan./jun. 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p.7-25, jan./jun. 2004.
- VILA-MATAS, Enrique. **Bartleby e companhia**. CosacNaify, São Paulo, 2010.
- ZAMBRANO, María. **Hacia un saber sobre el alma**. Buenos Aires, Losada, 2005.
- ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985.

## Anexos

### Anexo I

In.: LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro, Rocco, 2006  
(p. 51 à 54).

Ele se aproximou e com voz cantante de nordestino que a emocionou, perguntou-lhe:

- E se me desculpe, senhorinha, posso convidar a passear?

- Sim, respondeu atabalhoadamente com pressa antes que ele mudasse de ideia.

- E, se me permite, qual é mesmo a sua graça?

- Macabéa.

- Maca, o quê?

- Béa, foi ela obrigada a completar.

- Me desculpe mas até parece doença, doença de pele.

- Eu também acho esquisito mas minha mãe botou ele por promessa a Nossa Senhora da Boa Morte se eu vingasse, até um ano de idade eu não era chamada porque não tinha nome, eu preferia continuar a nunca ser chamada em vez de ter um nome que ninguém tem mas parece que deu certo. – Parou um instante retomando o fôlego perdido e acrescentou desanimada e com pudor: - Pois como o senhor vê eu vinguei... pois é...

-Também no sertão da Paraíba promessa é questão de grande dívida de honra.

Eles não sabiam como se passeia. Andaram sob a chuva grossa e pararam diante da vitrine de uma loja de ferragem onde estavam expostos atrás do vidro canos, latas, parafusos grandes e pregos. E Macabéa, com medo de que o silêncio já significasse uma ruptura, disse ao recém-namorado:

- Eu gosto tanto de parafuso e prego, e o senhor?

Da segunda vez em que se encontraram caía uma chuva fininha que ensopava os ossos. Sem nem ao menos se darem as mãos caminhavam na chuva que na cara de Macabéa parecia lágrimas escorrendo.

Da terceira vez em que se encontraram – pois não é que estava chovendo? – o rapaz, irritado e perdendo o leve verniz de finura que o padrasto a custo lhe ensinara, disse-lhe:

- Você também só sabe mesmo é chover!

- Desculpe.

Mas ela já o amava tanto que não sabia mais como se livrar dele, estava em desespero de amor.

Numa dessas vezes em que se encontraram ela afinal perguntou-lhe o nome:

- Olímpico de Jesus Moreira Chaves, mentiu ele porque tinha como sobrenome apenas o de Jesus, sobrenome dos que não têm pai. Fora criado por um padrasto que lhe ensinara o modo fino de tratar as pessoas para se aproveitar delas e lhe ensinara como pegar mulher.

- Eu não entendo o seu nome, disse ela. Olímpico?

Macabéa fingia enorme curiosidade escondendo dele que ela nunca entendia tudo muito bem e que isso era assim mesmo. Mas ele, galinho de briga que era, arrepiou-se todo com a pergunta tola e que ele não sabia responder.

Disse aborrecido:

- Eu sei mas não quero dizer!

- Não faz mal, não faz mal, não faz mal... a gente não precisa entender o nome.

Ela sabia o que era o desejo – embora não soubesse que sabia. Era assim: ficava faminta mas não de comida, era um gosto meio doloroso que subia do baixo-ventre e arrepiava o bico dos seios e os braços vazios sem abraço. Tornava-se toda dramática e viver doía. Ficava então meio nervosa e Glória lhe dava água com açúcar.

Olímpico de Jesus trabalhava de operário numa metalúrgica e ela nem notou que ele não se chamava de “operário” e sim de “metalúrgico”. Macabéa ficava contente com a posição social dele porque também tinha orgulho de ser datilógrafa, embora ganhasse menos que o salário mínimo. Mas ela e Olímpico eram alguém no mundo. “Metalúrgico e datilógrafa” formavam um casal de classe. A tarefa de Olímpico tinha o gosto que se sente quando se

fuma um cigarro acendendo-o do lado errado, na ponta da cortiça. O trabalho consistia em pegar barras de metal que vinham deslizando de cima da máquina para colocá-las embaixo, sobre uma placa deslizante. Nunca se perguntara por que colocava a barra embaixo. A vida não lhe era má e ele até economizava um pouco de dinheiro: dormia de graça numa guarita em obras de demolição por camaradagem do vigia.

## **Anexo II**

In.: LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro, Rocco, 2006 (p. 5).

A culpa é minha

Ou

Ela que se arranje

Ou

O direito ao grito

Ou

Quanto ao futuro

ou

Lamento de um blue

Ou

Ela não sabe gritar

Ou

Uma sensação de perda

Ou

Assovio no escuro

Ou

Eu não posso fazer nada

Ou

Registro dos fatos antecedentes

Ou

História lacrimogênica de cordel

Ou

Saída discreta pela porta dos fundos.

### Anexo III

In.: LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro, Rocco, 2006.  
(p. 54 à 61).

#### Feliz Aniversário

A família foi pouco a pouco chegando. Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana. A nora de Olaria apareceu de azul-marinho, com enfeite de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta. O marido não veio por razões óbvias: não queria ver os irmãos. Mas mandara sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados — e esta vinha com o seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum deles, acompanhada dos três filhos: duas meninas já de peito nascendo, infantilizadas em babados cor-de-rosa e anáguas engomadas, e o menino acovardado pelo terno novo e pela gravata.

Tendo Zilda — a filha com quem a aniversariante morava — disposto cadeiras unidas ao longo das paredes, como numa festa em que se vai dançar, a nora de Olaria, depois de cumprimentar com cara fechada aos de casa, aboletou-se numa das cadeiras e emudeceu, a boca em bico, mantendo sua posição de ultrajada. "Vim para não deixar de vir", dissera ela a Zilda, e em seguida sentara-se ofendida. As duas mocinhas de cor-de-rosa e o menino, amarelos e de cabelo penteado, não sabiam bem que atitude tomar e ficaram de pé ao lado da mãe, impressionados com seu vestido azul-marinho e com os paetês.

Depois veio a nora de Ipanema com dois netos e a babá. O marido viria depois. E como Zilda — a única mulher entre os seis irmãos homens e a única que, estava decidido já havia anos, tinha espaço e tempo para alojar a aniversariante — e como Zilda estava na cozinha a ultimar com a empregada os croquetes e sanduíches, ficaram: a nora de Olaria empertigada com seus filhos de coração inquieto ao lado; a nora de Ipanema na fila oposta das cadeiras fingindo ocupar-se com o bebê para não encarar a concunhada de Olaria; a babá ociosa e uniformizada, com a boca aberta.

E à cabeceira da mesa grande a aniversariante que fazia hoje oitenta e nove anos.

Zilda, a dona da casa, arrumara a mesa cedo, enchera-a de guardanapos de papel colorido e copos de papelão alusivos à data, espalhara balões sungados pelo teto em alguns dos quais estava escrito "Happy Birthday!", em outros "Feliz Aniversário!" No centro havia disposto o enorme bolo açucarado. Para adiantar o expediente, enfeitara a mesa logo depois do almoço, encostara as cadeiras à parede, mandara os meninos brincar no vizinho para não desarrumar a mesa.

E, para adiantar o expediente, vestira a aniversariante logo depois do almoço. Pusera-lhe desde então a presilha em torno do pescoço e o broche, borrifara-lhe um pouco de água-de-colônia para disfarçar aquele seu cheiro de guardado — sentara-a à mesa. E desde as duas horas a aniversariante estava sentada à cabeceira da longa mesa vazia, tesa na sala silenciosa.

De vez em quando consciente dos guardanapos coloridos. Olhando curiosa um ou outro balão estremecer aos carros que passavam. E de vez em quando aquela angústia muda: quando acompanhava, fascinada e impotente, o vôo da mosca em torno do bolo.

Até que às quatro horas entrara a nora de Olaria e depois a de Ipanema.

Quando a nora de Ipanema pensou que não suportaria nem um segundo mais a situação de estar sentada defronte da concunhada de Olaria — que cheia das ofensas passadas não via um motivo para desfrutar desafiadora a nora de Ipanema — entraram enfim José e a família. E mal eles se beijavam, a sala começou a ficar cheia de gente que ruidosa se cumprimentava como se todos tivessem esperado embaixo o momento de, em afobação de atraso, subir os três lances de escada, falando, arrastando crianças surpreendidas, enchendo a sala — e inaugurando a festa.

Os músculos do rosto da aniversariante não a interpretavam mais, de modo que ninguém podia saber se ela estava alegre. Estava era posta á cabeceira. Tratava-se de uma velha grande, magra, imponente e morena. Parecia oca

— Oitenta e nove anos, sim senhor! disse José, filho mais velho agora que Jonga tinha morrido. — Oitenta e nove anos, sim senhora! disse esfregando as mãos em admiração pública e como sinal imperceptível para todos.

Todos se interromperam atentos e olharam a aniversariante de um modo mais oficial. Alguns abanaram a cabeça em admiração como a um recorde. Cada ano vencido pela aniversariante era uma vaga etapa da família toda. Sim senhor! disseram alguns sorrindo timidamente.

— Oitenta e nove anos!, ecoou Manoel que era sócio de José. É um brotinho!, disse espirituoso e nervoso, e todos riram, menos sua esposa.

A velha não se manifestava.

Alguns não lhe haviam trazido presente nenhum. Outros trouxeram saboneteira, uma combinação de jérsei, um broche de fantasia, um vasinho de cactos — nada, nada que a dona da casa pudesse aproveitar para si mesma ou para seus filhos, nada que a própria aniversariante pudesse realmente aproveitar constituindo assim uma economia: a dona da casa guardava os presentes, amarga, irônica.

— Oitenta e nove anos! repetiu Manoel aflito, olhando para a esposa.

A velha não se manifestava.

Então, como se todos tivessem tido a prova final de que não adiantava se esforçarem, com um levantar de ombros de quem estivesse junto de uma surda, continuaram a fazer a festa sozinhos, comendo os primeiros sanduíches de presunto mais como prova de animação que por apetite, brincando de que todos estavam morrendo de fome. O ponche foi servido, Zilda suave, nenhuma cunhada ajudou propriamente, a gordura quente dos croquetes dava um cheiro de piquenique; e de costas para a aniversariante, que não podia comer frituras, eles riam inquietos. E Cordélia? Cordélia, a nora mais moça, sentada, sorrindo

— Não senhor! respondeu José com falsa severidade, hoje não se fala em negócios!

— Está certo, está certo! recuou Manoel depressa, olhando rapidamente para sua mulher que de longe estendia um ouvido atento.

— Nada de negócios, gritou José, hoje é o dia da mãe!

Na cabeceira da mesa já suja, os copos maculados, só o bolo inteiro — ela era a mãe. A aniversariante piscou os olhos.

E quando a mesa estava imunda, as mães enervadas com o barulho que os filhos faziam, enquanto as avós se recostavam complacentes nas cadeiras, então fecharam a inútil luz do corredor para acender a vela do bolo, uma vela grande com um papelzinho colado

onde estava escrito "89". Mas ninguém elogiou a idéia de Zilda, e ela se perguntou angustiada se eles não estariam pensando que fora por economia de velas — ninguém se lembrando de que ninguém havia contribuído com uma caixa de fósforos sequer para a comida da festa que ela, Zilda, servia como uma escrava, os pés exaustos e o coração revoltado. Então acenderam a vela. E então José, o líder, cantou com muita força, entusiasmando com um olhar autoritário os mais hesitantes ou surpreendidos, "vamos! todos de uma vez!" — e todos de repente começaram a cantar alto como soldados. Despertada pelas vozes, Cordélia olhou esbaforida. Como não haviam combinado, uns cantaram em português e outros em inglês. Tentaram então corrigir: e os que haviam cantado em inglês passaram a português, e os que haviam cantado em português passaram a cantar bem baixo em inglês.

Enquanto cantavam, a aniversariante, à luz da vela acesa, meditava como junto de uma lareira.

Escolheram o bisneto menor que, debruçado no colo da mãe encorajadora, apagou a chama com um único sopro cheio de saliva! Por um instante bateram palmas à potência inesperada do menino que, espantado e exultante, olhava para todos encantado. A dona da casa esperava com o dedo pronto no comutador do corredor - e acendeu a lâmpada.

— Viva mamãe!

— Viva vovó!

— Viva D. Anita, disse a vizinha que tinha aparecido.

— Happy birthday! gritaram os netos, do Colégio Bennett.

Bateram ainda algumas palmas ralas.

A aniversariante olhava o bolo apagado, grande e seco.

— Parta o bolo, vovó! disse a mãe dos quatro filhos, é ela quem deve partir! assegurou incerta a todos, com ar íntimo e intrigante. E, como todos aprovassem satisfeitos e curiosos, ela se tornou de repente impetuosa: — parta o bolo, vovó!

E de súbito a velha pegou na faca. E sem hesitação, como se hesitando um momento ela toda caísse para frente, deu a primeira talhada com punho de assassina.

— Que força, segredou a nora de Ipanema, e não se sabia se estava escandalizada ou agradavelmente surpreendida. Estava um pouco horrorizada.

— Há um ano atrás ela ainda era capaz de subir essas escadas com mais fôlego do que eu, disse Zilda amarga.

Dada a primeira talhada, como se a primeira pá de terra tivesse sido lançada, todos se aproximaram de prato na mão, insinuando-se em fingidas acotoveladas de animação, cada um para a sua pazinha.

Em breve as fatias eram distribuídas pelos pratinhos, num silêncio cheio de rebuliço. As crianças pequenas, com a boca escondida pela mesa e os olhos ao nível desta, acompanhavam a distribuição com muda intensidade. As passas rolavam do bolo entre farelos secos. As crianças angustiadas viam se desperdiçarem as passas, acompanhavam atentas à queda.

E quando foram ver, não é que a aniversariante já estava devorando o seu último bocado?

E por assim dizer a festa estava terminada. Cordélia olhava ausente para todos, sorria.

— Já lhe disse: hoje não se fala em negócios! respondeu José radiante.

— Está certo, está certo! recolheu-se Manoel conciliador sem olhar a esposa que não o desfitava. Está certo, tentou Manoel sorrir e uma contração passou-lhe rápido pelos músculos da cara.

— Hoje é dia da mãe! disse José.

Na cabeceira da mesa, a toalha manchada de coca-cola, o bolo desabado, ela era a mãe. A aniversariante piscou. Eles se mexiam agitados, rindo, a sua família. E ela era a mãe de todos. E se de repente não se ergueu, como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura na cadeira, e mais alta. Ela era a mãe de todos. E como a presilha a sufocasse, ela era a mãe de todos e, impotente à cadeira, desprezava-os. E olhava-os piscando. Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho, pensou de repente como se cuspiisse. Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu coração, Rodrigo, com aquela carinha dura, viril e despenteada. Cadê Rodrigo? Rodrigo com olhar sonolento e intumescido naquela cabecinha ardente, confusa. Aquele seria um homem. Mas, piscando, ela olhava os outros, a aniversariante. Oh o desprezo pela vida que falhava. Como?! como tendo sido tão forte pudera dar á luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte, que casara em hora e tempo devidos com um bom homem a quem, obediente e independente, ela respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos e lhe honrara os resguardos. O tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Como pudera ela dar à luz aqueles seres risonhos, fracos, sem austeridade? O rancor roncava no seu peito vazio. Uns comunistas, era o que eram; uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão.

— Mamãe! gritou mortificada a dona da casa. Que é isso, mamãe! gritou ela passada de vergonha, e não queria sequer olhar os outros, sabia que os desgraçados se entreolhavam vitoriosos como se coubesse a ela dar educação à velha, e não faltaria muito para dizerem que ela já não dava mais banho na mãe, jamais compreenderiam o sacrifício que ela fazia. — Mamãe, que é isso! — disse baixo, angustiada. — A senhora nunca fez isso! — acrescentou alto para que todos ouvissem, queria se agregar ao espanto dos outros, quando o galo cantar pela terceira vez renegarás tua mãe. Mas seu enorme vexame suavizou-se quando ela percebeu que eles abanavam a cabeça como se estivessem de acordo que a velha não passava agora de uma criança.

— Ultimamente ela deu pra cuspir, terminou então confessando contrita para todos.

Todos olharam a aniversariante, compungidos, respeitosos, em silêncio.

Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Os meninos, embora crescidos — provavelmente já além dos cinqüenta anos, que sei eu! — os meninos ainda conservavam os traços bonitinhos. Mas que mulheres haviam escolhido! E que mulheres os netos — ainda mais fracos e mais azedos — haviam escolhido. Todas vaidosas e de pernas finas, com aqueles colares falsificados de mulher que na hora não agüenta a mão, aquelas mulherezinhas que casavam mal os filhos, que não sabiam pôr uma criada em seu lugar, e todas elas com as orelhas cheias de brincos — nenhum, nenhum de ouro! A raiva a sufocava.

— Me dá um copo de vinho! disse.

O silêncio se fez de súbito, cada um com o copo imobilizado na mão.

— Vovozinha, não vai lhe fazer mal? insinuou cautelosa a neta roliça e baixinha.

— Que vovozinha que nada! explodiu amarga a aniversariante. — Que o diabo vos carregue, corja de maricas, cornos e vagabundas! me dá um copo de vinho, Dorothy! — ordenou.

Dorothy não sabia o que fazer, olhou para todos em pedido cômico de socorro. Mas, como máscaras isentas e inapeláveis, de súbito nenhum rosto se manifestava. A festa interrompida, os sanduíches mordidos na mão, algum pedaço que estava na boca a sobrar seco, inchando tão fora de hora a bochecha. Todos tinham ficado cegos, surdos e mudos, com croquetes na mão. E olhavam impassíveis.

Desamparada, divertida, Dorothy deu o vinho: astuciosamente apenas dois dedos no copo. Inexpressivos, preparados, todos esperaram pela tempestade.

Mas não só a aniversariante não explodiu com a miséria de vinho que Dorothy lhe dera como não mexeu no copo. Seu olhar estava fixo, silencioso. Como se nada tivesse acontecido.

Todos se entreolharam polidos, sorrindo cegamente, abstratos como se um cachorro tivesse feito pipi na sala. Com estoicismo, recomeçaram as vozes e risadas. A nora de Olaria, que tivera o seu primeiro momento uníssono com os outros quando a tragédia vitoriosamente parecia prestes a se desencadear, teve que retornar sozinha à sua severidade, sem ao menos o apoio dos três filhos que agora se misturavam traidoramente com os outros. De sua cadeira reclusa, ela analisava crítica aqueles vestidos sem nenhum modelo, sem um drapeado, a mania que tinham de usar vestido preto com colar de pérolas, o que não era moda coisa nenhuma, não passava era de economia. Examinando distante os sanduíches que quase não tinham levado manteiga. Ela não se servira de nada, de nada! Só comera uma coisa de cada, para experimentar.

E por assim dizer, de novo a festa estava terminada. As pessoas ficaram sentadas benevolentes. Algumas com a atenção voltada para dentro de si, à espera de alguma coisa a dizer. Outras vazias e expectantes, com um sorriso amável, o estômago cheio daquelas porcarias que não alimentavam mas tiravam a fome. As crianças, já incontroláveis, gritavam cheias de vigor. Umas já estavam de cara imunda; as outras, menores, já molhadas; a tarde cala rapidamente. E Cordélia, Cordélia olhava ausente, com um sorriso estonteado, suportando sozinha o seu segredo. Que é que ela tem? alguém perguntou com uma curiosidade negligente, indicando-a de longe com a cabeça, mas também não responderam. Acenderam o resto das luzes para precipitar a tranqüilidade da noite, as crianças começavam a brigar. Mas as luzes eram mais pálidas que a tensão pálida da tarde. E o crepúsculo de Copacabana, sem ceder, no entanto se alargava cada vez mais e penetrava pelas janelas como um peso.

— Tenho que ir, disse perturbada uma das noras levantando-se e sacudindo os farelos da saia. Vários se ergueram sorrindo.

A aniversariante recebeu um beijo cauteloso de cada um como se sua pele tão infamiliar fosse uma armadilha. E, impassível, piscando, recebeu aquelas palavras propositadamente atropeladas que lhe diziam tentando dar um final arranco de efusão ao que não era mais senão passado: a noite já viera quase totalmente. A luz da sala parecia então mais amarela e mais rica, as pessoas envelhecidas. As crianças já estavam histéricas.

— Será que ela pensa que o bolo substitui o jantar, indagava-se a velha nas suas profundezas.

Mas ninguém poderia adivinhar o que ela pensava. E para aqueles que junto da porta ainda a olharam uma vez, a aniversariante era apenas o que parecia ser: sentada à

cabeceira da mesa imunda, com a mão fechada sobre a toalha como encerrando um cetro, e com aquela mudez que era a sua última palavra. Com um punho fechado sobre a mesa, nunca mais ela seria apenas o que ela pensasse. Sua aparência afinal a ultrapassara e, superando-a, se agigantava serena. Cordélia olhou-a espantada. O punho mudo e severo sobre a mesa dizia para a infeliz nora que sem remédio amava talvez pela última vez: É preciso que se saiba. É preciso que se saiba. Que a vida é curta. Que a vida é curta.

Porém nenhuma vez mais repetiu. Porque a verdade era um relance. Cordélia olhou-a estarecida. E, para nunca mais, nenhuma vez repetiu — enquanto Rodrigo, o neto da aniversariante, puxava a mão daquela mãe culpada, perplexa e desesperada que mais uma vez olhou para trás implorando à velhice ainda um sinal de que uma mulher deve, num ímpeto dilacerante, enfim agarrar a sua derradeira chance e viver. Mais uma vez Cordélia quis olhar.

Mas a esse novo olhar — a aniversariante era uma velha à cabeceira da mesa.

Passara o relance. E arrastada pela mão paciente e insistente de Rodrigo a nora seguiu-o espantada.

— Nem todos têm o privilégio e o orgulho de se reunirem em torno da mãe, pigarreou José lembrando-se de que Jonga é quem fazia os discursos.

— Da mãe, vírgula! riu baixo a sobrinha, e a prima mais lenta riu sem achar graça.

— Nós temos, disse Manoel acabrunhado sem mais olhar para a esposa. Nós temos esse grande privilégio disse distraído enxugando a palma úmida das mãos.

Mas não era nada disso, apenas o mal-estar da despedida, nunca se sabendo ao certo o que dizer, José esperando de si mesmo com perseverança e confiança a próxima frase do discurso. Que não vinha. Que não vinha. Que não vinha. Os outros aguardavam. Como Jonga fazia falta nessas horas — José enxugou a testa com o, lenço — como Jonga fazia falta nessas horas! Também fora o único a quem a velha sempre aprovara e respeitara, e isso dera a Jonga tanta segurança. E quando ele morrera, a velha nunca mais falara nele, pondo um muro entre sua morte e os outros. Esquecera-o talvez. Mas não esquecera aquele mesmo olhar firme e direto com que desde sempre olhara os outros filhos, fazendo-os sempre desviar os olhos. Amor de mãe era duro de suportar: José enxugou a testa, heróico, risonho.

E de repente veio a frase:

— Até o ano que vem! disse José subitamente com malícia, encontrando, assim, sem mais nem menos, a frase certa: uma indireta feliz! Até o ano que vem, hein?, repetiu com receio de não ser compreendido.

Olhou-a, orgulhoso da artimanha da velha que espertamente sempre vivia mais um ano.

— No ano que vem nos veremos diante do bolo aceso! esclareceu melhor o filho Manoel, aperfeiçoando o espírito do sócio. Até o ano que vem, mamãe! e diante do bolo aceso! disse ele bem explicado, perto de seu ouvido, enquanto olhava obsequioso para José. E a velha de súbito cacarejou um riso frouxo, compreendendo a alusão.

Então ela abriu a boca e disse:

— Pois é.

Estimulado pela coisa ter dado tão inesperadamente certo, José gritou-lhe emocionado, grato, com os olhos úmidos

— No ano que vem nos veremos, mamãe!

— Não sou surda! disse a aniversariante rude, acarinhada.

Os filhos se olharam rindo, vexados, felizes. A coisa tinha dado certo.

As crianças foram saindo alegres, com o apetite estragado. A nora de Olaria deu um cascudo de vingança no filho alegre demais e já sem gravata. As escadas eram difíceis, escuras, incrível insistir em morar num prediozinho que seria fatalmente demolido mais dia menos dia, e na ação de despejo Zilda ainda ia dar trabalho e querer empurrar a velha para as noras — pisado o último degrau, com alívio os convidados se encontraram na tranqüilidade fresca da rua. Era noite, sim. Com o seu primeiro arrepio.

Adeus, até outro dia, precisamos nos ver. Apareçam, disseram rapidamente. Alguns conseguiram olhar nos olhos dos outros com uma cordialidade sem receio. Alguns abotoavam os casacos das crianças, olhando o céu à procura de um sinal do tempo. Todos sentindo obscuramente que na despedida se poderia talvez, agora sem perigo de compromisso, ser bom e dizer aquela palavra a mais — que palavra? eles não sabiam propriamente, e olhavam-se sorrindo, mudos. Era um instante que pedia para ser vivo. Mas que era morto. Começaram a se separar, andando meio de costas, sem saber como se desligar dos parentes sem brusquidão.

— Até o ano que vem! repetiu José a indireta feliz, acenando a mão com vigor efusivo, os cabelos ralos e brancos esvoaçavam. Ele estava era gordo, pensaram, precisava tomar cuidado com o coração. Até o ano que vem! gritou José eloqüente e grande, e sua altura parecia desmoronável. Mas as pessoas já afastadas não sabiam se deviam rir alto para ele ouvir ou se bastaria sorrir mesmo no escuro. Além de alguns pensarem que felizmente havia mais do que uma brincadeira na indireta e que só no próximo ano seriam obrigados a se encontrar diante do bolo aceso; enquanto que outros, já mais no escuro da rua, pensavam se a velha resistiria mais um ano ao nervoso e à impaciência de Zilda, mas eles sinceramente nada podiam fazer a respeito: "Pelo menos noventa anos", pensou melancólica a nora de Ipanema. "Para completar uma data bonita", pensou sonhadora.

Enquanto isso, lá em cima, sobre escadas e contingências, estava a aniversariante sentada à cabeceira da mesa, erecta, definitiva, maior do que ela mesma. Será que hoje não vai ter jantar, meditava ela. A morte era o seu mistério.

In.: VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. São Paulo, Objetiva, 2001. (p.27)

### História Estranha

Um homem vem caminhando por um parque quando de repente se vê com sete anos de idade. Está com quarenta, quarenta e poucos. De repente dá com ele mesmo chutando uma bola perto de um banco onde está a sua babá fazendo tricô. Não tem a menor dúvida que é ele mesmo. Reconhece a sua própria cara, reconhece o banco e a babá. Tem uma vaga lembrança daquela cena. Um dia ele estava jogando bola no parque quando de repente aproximou-se um homem e... O homem aproxima-se dele mesmo. Ajoelha-se, põe as mãos nos seus ombros e olha nos seus olhos. Seus olhos se enchem de lágrimas. Sente uma coisa no peito. Que coisa é a vida. Que coisa pior ainda é o tempo. Como eu era inocente. Como os meus olhos eram limpos. O homem tenta dizer alguma coisa, mas não encontra o que dizer. Apenas abraça a si mesmo, longamente. Depois sai caminhando, chorando, sem olhar para trás.

O garoto fica olhando para a sua figura que se afasta. Também se reconheceu. E fica pensando, aborrecido: quando eu tiver quarenta, quarenta e poucos, como eu vou ser sentimental!