



FABIANA CARDOSO FIDELIS

**DELICADEZAS: ensino e escritura em
Caio Fernando Abreu e Roland Barthes**

Florianópolis
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA

**DELICADEZAS: ensino e escritura em
Caio Fernando Abreu e Roland Barthes**

Tese apresentada ao programa
de Pós-Graduação em Literatura
da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito
parcial para a obtenção do título
de Doutor em Literatura, área de
concentração em Teoria Literária.

Orientador: Prof. Dr. Wladimir
Antônio da Costa Garcia.

Florianópolis, novembro de 2011.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a autoria de Fabiana Cardoso Fidelis.

E-mail: fabianafidelis@gmail.com

F451d Fidelis, Fabiana Cardoso

Delicadezas [tese] : ensino e escritura em Caio Fernando Abreu e Roland Barthes / Fabiana Cardoso Fidelis ; orientador, Wladimir Antônio da Costa Garcia. - Florianópolis, SC, 2011. 231 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura.

Inclui referências

1. Abreu, Caio Fernando, 1948-1996. 2. Barthes, Roland, 1915-1980. 3. Literatura. 4. Ensino. 5. Escrita. 6. Subjetividade. I. Garcia, Wladimir Antonio da Costa. II. Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Literatura. III. Título.

CDU 82

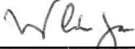
**Delicadezas: ensino e escritura em Caio
Fernando Abreu e Roland Barthes**

Fabiana Cardoso Fidelis

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título

DOUTOR EM LITERATURA


Área de concentração em Teoria Literária e aprovada na sua forma final pelo
Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina.



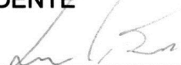
Prof. Dr. Wladimir Antônio da Costa Garcia (UFSC)
ORIENTADOR(A)

Prof. Dra. Susana Scramim
COORDENADORA DO CURSO


BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Wladimir Antônio da Costa Garcia (UFSC)
PRESIDENTE




Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa (UNIVATES)



Prof. Dra. Ana Beatriz B. Spínola Bittencourt (UNISUL)



Prof. Dr. João Nilson Pereira de Alencar (CA/UFSC)



Prof. Dr. Jair Tadeu da Fonseca (UFSC)

Prof. Dra. Liliana Rosa Reales (UFSC)

*Para Eduardo Pinheiro de Souza
e para Juliana Schwalm (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Aos professores: Wladimir Garcia, pelo afeto e pela disposição ao receber as hesitações e oscilações deste trabalho; João Nilson de Alencar e Tânia Ramos, pelas intervenções positivas e pela confiança demonstrada por ocasião da qualificação do projeto de tese; Sandra Corazza, pelo diálogo provocador e instigante.

Aos colegas de curso e de trabalho: Daniela Bunn, amiga do saber que me acolheu na Trindade da Ilha desde o primeiro semestre de aulas; Noili Demaman, que me acolheu no meu retorno à cidade que há em volta do bairro Menino Deus.

Aos alunos, que fazem ter sentido o que aqui escrevi – para eles que leio, estudo e escrevo (a felicidade que me toca em tais atividades ocorre porque a leitura e a escrita não permitem ficarmos isentos).

Aos apoiadores Ana Maria Cardoso e Eduardo Pinheiro – a primeira pelas flores harmoniosas, o segundo pelo suporte monstro.

Aos familiares, especialmente meus pais, pela compreensão que tiveram por eu estar mais com os livros durante este período.

Sofrerei pois com o outro, mas sem exagerar, sem me perder. A esta conduta, ao mesmo tempo muito afetiva e muito vigiada, muito amorosa e muito policiada, podemos dar um nome: é a delicadeza: ela é como uma forma “sadia” (civilizada, artística) da compaixão. (Ate é a deusa do desvario, mas Platão fala da delicadeza de Ate: seu pé alado, toca levemente.)

Roland Barthes

Então, que seja doce. Repito todas as manhãs, ao abrir as janelas para deixar e entrar o sol ou o cinza dos dias, bem assim: que seja doce.

Caio Fernando Abreu

RESUMO

Esta tese trata de modos de subjetivação por meio da escrita. Subjetivação do escritor e do educador, disseminados em outras vozes. O educador, quando colocado em estado de desequilíbrio, é remetido a um espaço crítico plural como acesso a um meio de produção da escrita. De modo análogo, configura-se um plano de composição de onde rumores e murmúrios criam o imaginário afetivo entre a escritura de Caio Fernando Abreu e Roland Barthes. O jogo da escritura, portanto, liga o educador ao escritor. A escritura, neste caso, se esquia de ser uma mediação ou uma obliteração, mas emerge como oxigênio no espaço da aula. A escrita como arte é provada como uma condição e uma necessidade.

Palavras-chave: ensino, escritura, Caio Fernando Abreu, Roland Barthes, subjetivação

ABSTRACT

This thesis addresses modes of subjectification through writing. Subjectification of the writer and educator propagated through other voices. The educator, when placed in a state of equilibrium, is directed to a plural critic space as an access to a way of bringing forth writing. In a similar manner, a plan of composition configures in which rumors and murmurs create the affective imaginary between the writings of Roland Barthes and Caio Fernando Abreu. Therefore, the play of writing connects educator and writer. Writing, in this case, eludes characterization as mediation or obliteration, but emerges as oxygen in the class's space. Writing as art is proved both as condition and necessity.

Keywords: teaching, writing, Caio Fernando Abreu, Roland Barthes, subjectification

RÉSUMÉ

Cette thèse s'agit de modes de subjectivation à travers l'écriture. Subjectivation de l'auteur et de l'enseignant, éparpillés dans d'autres voix. L'enseignant, dans un état/situation de déséquilibre, est adressé à un environnement critique pluriel en tant qu'accès à un moyen de production écrite. Ainsi, plan de composition d'où bruits et murmures créèrent l'imaginaire affectif entre l'écriture de Caio Fernando Abreu et Roland Barthes. Le jeu de l'écriture, en effet, lie l'enseignant à l'auteur. L'écriture, dans ce cas, s'éloigne de devenir une médiation ou une oblitération, mais émerge à la façon de l'oxygène dans la salle de classe. L'écriture en tant qu'art est révélée comme une condition et un besoin.

Mots-clés: enseignement, écriture, Caio Fernando Abreu, Roland Barthes, subjectivation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 ESCOLHAS AFE(C)TIVAS	29
Biblioteca rabdomântica.....	31
Figuras	42
Delicadeza.....	48
Criação e literatura	52
Literatura e comunicação.....	58
2 “E A LÍNGUA, PODE RUMOREJAR?”.....	69
Escrita automática	78
Como nos filmes	95
Teoria + prática.....	103
Poema do beco.....	109
Machado proibido para menores	114
“Ler com”.....	122
Leitor escritor.....	125
3 LETRA E LIVRO NA SALA.....	133
Frasas de sala de aula	137
Livro na sala de aula.....	145
Direito à leitura da literatura.....	147
Recados virtuais	152
4 BRANDURA.....	165
Literatura como disciplina?	165
Dissertar.....	168
Sala de aula	172
Cinco livros de herança	173
Cartões	174
Mãos.....	177
Ensino intransitivo.....	179

Lassidão	179
Nomes	180
Ler	182
Caio pessoa	183
(Nem) Tudo que existe está no Google	186
Escrever é não exato.....	189
Saudade do que não lembro.....	190
Fadiga e saturação	191
Destino-e-suas-aporias.....	193
Ficção, fato e realidade	197
A arrogância.....	198
Ele mal sabia que	202
5 EFEITOS	205
REFERÊNCIAS	215

INTRODUÇÃO

Descobre, desvenda. Há sempre mais por trás. Que não te baste nunca uma aparência do real.

Caio Fernando Abreu

Quatro principais vozes na escrita desta tese brincam de se esconder e dançam numa trança: duas minhas, como professora e como pesquisadora; e as de Caio Fernando Abreu e de Roland Barthes. Aparecem e desaparecem por meio de citações diretas e indiretas, do uso da primeira e da terceira pessoas, num jogo de passar o anel, de jogar o fio, de puxar o novelo, de deixar rolar a pedra na brincadeira de amarelinha. Essas vozes não murmuram à toa nem à deriva – seguem marcos teóricos desenhados em figuras que se disseminam e se difratam. Unidas na voz que diz *eu*, torno-me um sujeito da disseminação que traça linhas abertas: estas tanto desenhavam a crítica do texto que leio quanto delineiam linhas de fuga para o ensino.

Produzo imagens e figuras sem fundo em uma polinização, espalhando pó sobre a superfície dos textos de Caio Fernando Abreu e Roland Barthes e espalhando “em

poeira”¹ algumas marcas do dia a dia do ensino. Estabeleço convergências entre o pensamento de um e outro, criando figuras que fazem pontes entre o ficcionista Caio e o ensaísta Barthes; entre a professora e a pesquisadora que sou. Esse sistema quartenário apresenta zonas de contágio por meio da experiência relatada que joga teatralmente com os influxos vindos dos momentos anteriores e sou trapaceada pelo próprio sistema em que atuo. Tento subvertê-lo; sou subvertida por ele. Faço um movimento contraditório e disperso de quem quer possibilitar criação no ensino, ao mesmo tempo em que me vejo envolvida em uma estrutura canônica de conteúdos e estratégias.

As figuras criadas compõem um imaginário e permitem estabelecer um sistema de convergência entre pensamento e escrita, por meio das figuras-mãe – delicadeza e brandura – e de outras figuras: cacoc, resumo, não comunicação, direito ao delírio, fetiche.

A tese que defendo é a relação entre escrita e pensamento, que só pode ocorrer na medida em que a escrita é criação, errância e significação. A zona de contágio é mais que um espaço de encontro afetivo – é uma zona de afecção, em que há uma alteração do corpo da escrita.

O indício da vivência de prazer do texto é a passagem, para a nossa cotidianidade, do inteligível do texto admirado, fazendo-o falar. Isso nada tem a ver com operar o que foi representado no texto nem com a transmissão de uma mensagem, mas com a disseminação roubada de uma fórmula de linguagem.²

Uma pergunta, entre muitas outras, esteve no projeto desta tese: Como a literatura ajuda qualquer pessoa a aprender a escrever (e a ler)?

¹ BARTHES, Roland. Deliberação. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004d, p. 447.

² BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. XV.

Vendo-a com mais distância no tempo, depois de ir e vir nesta escrita-pesquisa, reflito sobre o pronome interrogativo que a introduz. Em vez do *Como*, é melhor um *Por que* (e desta forma, cravando os dentes na carne da pergunta, aciono a pequena máquina multiplicadora de meu devir-criança): Por que a literatura ajuda qualquer pessoa a aprender a escrever (e a ler)?

Independentemente da forma como interrogo, vejo poucas chances de responder a tal pergunta. Ainda que a mudança do *como* para o *porquê* modifica a perspectiva de “método pressuposto” para derivações de explicações possíveis de eventos complexos e dinâmicos que envolvem o ensino, o verbo “ajuda” inserido na pergunta pressupõe uma utilização da literatura para algum fim. A ideia de que a literatura ou a leitura salva, de que leva a outras vidas melhores é constantemente revisitada. É tão corrente quanto a ideia de que a literatura não serve para nada, pois, sendo *arte*, apenas anima e engrandece o espírito e não tem uma função prática na sociedade.

Ao fazer a pergunta citada, por ocasião do projeto de tese, estava longe de querer *utilizar* a literatura no ensino para algo, mas ao mesmo tempo acreditava no poder que ela exerce em sala de aula como um convite à aprendizagem (mais de uma *artesanía* ou de um ofício do que a conquista de um marco cognitivo) de algo mais importante – a escrita. Tentava sobrepor a escritura do aluno a um comportamento passivo – o do escrevente – de quem recebe do professor uma leitura codificada ou interpretativa que deve ser caligrafada com esmero.

Não deixo de lado a pergunta, seja com um *como* ou com um *porquê*, visto que as questões e reflexões relativas à escritura e ao escrever são meu mote condutor. Entretanto, seguro-me ou amparo-me em Caio Fernando Abreu e Roland Barthes, que formam a com-posição que é esta tese, para pensar na escritura como uma arte, refazendo em forma de *tandem* a pergunta pelos dois escritores. Componho uma escrita juntamente com minha experiência como professora de Língua Portuguesa e Literatura, como uma sombra ou um prisma que me ajudarão a trazer o plano do ensino de literatura ao que

aqui escrever. Encontro – nos dois escritores – perguntas diferentes, extraordinárias, provocativas ou, numa palavra, prismáticas:

O verdadeiro problema é saber como se pode colocar no conteúdo, na temporalidade de uma aula dita de letras, valores ou desejos que não são previstos pela instituição, quando não são recalcados por ela. De fato, como colocar afeto e delicadeza, no sentido em que Sade o entende?³

Aproveito também o conto *Metais alcalinos*, de Caio Fernando Abreu, cuja personagem é um excêntrico professor que toma comprimidos sem água e que chora. Nesse conto, o professor olha para um gato na rua, para as cabeças de seus alunos na sala de aula e para dentro de si, descobrindo que não sabia dominar um privilégio, o mesmo que tinham os metais alcalinos, de baixa densidade e moles, altamente reativos. A pergunta que ele se faz é: “Entregar-se a que, homem de Deus? agrediu-se quase ríspido, pois era preciso adequar – adequar uma necessidade íntima a uma necessidade externa?”⁴

Descontextualizadas como um decalque, faço dessas perguntas um plano de rota para a tese: que maleabilidade é essa, existente até em metais, que permite interagir com outros, que é entrevista em valores e desejos normalmente recalcados pela instituição escolar? Como colocar no ensino afeto e delicadeza e como fazer da literatura na sala de aula uma experiência disso? Tais figuras tornam-se panos de fundo de minha experiência. Invento e crio um imaginário de contatos e entrelaçamentos de textos de Caio Fernando Abreu e Roland Barthes. Faço de seus textos

³ BARTHES, Roland. Literatura/Ensino. In: BARTHES, Roland. *O grão da voz*. Tradução de Mario Laranjeiras, São Paulo: Martins Fontes, 2004c, p. 333.

⁴ ABREU, Caio Fernando. *Metais alcalinos*. In: ABREU, Caio Fernando. *Inventário do ir-remediável*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 133.

uma floresta de palavras⁵, para nela entrar, escolher e ser escolhida, pelo que vai me tocar.

As perguntas, arbitrariamente selecionadas por mim, resultou como resposta um texto que segue a deriva das figuras mostradas por Roland Barthes para entrelaçá-las com outras figuras que saem dos textos de Caio Fernando Abreu.

Para além de uma metodologia de ensino, abordo e pratico a tentativa utópica do “ler levantando a cabeça”⁶ – uma excitação proporcionada pelo texto que leva ao escrever –, com o qual Roland Barthes nos chama a atenção nos seus ensaios. Não se trata de procurar inspiração na leitura, mas de fazê-la derivar em sentidos múltiplos e formar uma trama na teoria e na ação do ensino de literatura, leitura e escrita, ou um entrançamento⁷ entre as fruições da vida e do texto. O levantar a cabeça é também quase uma traição amorosa, pois não se é fiel a uma leitura. O texto produz prazer quando “[...] consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o, sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa.”⁸ Não há, neste caso, exclusividade na leitura – ela se compõe de vozes que vemos ou ouvimos quando excitados para ouvir um murmúrio paralelo ao da leitura.

Motivam-me a escrever esta tese a minha experiência como professora de Língua Portuguesa e Literatura, ensinando aos alunos a escrever melhor por meio de um *português instrumental* – cujo *instrumento* se constitui dos textos do cotidiano dos alunos ou das áreas de interesses deles – que não inclui a literatura; e a minha experiência

⁵ BARTHES, Roland. Por cima do ombro. In: BARTHES, Roland. *Sollers escritor*. Tradução de Lígia Maria Ponde Vassallo. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1982b, p. 56.

⁶ BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 26.

⁷ BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008a, p. 69.

⁸ Idem, *ibidem*, p. 32.

como leitora – que me faz crer que a leitura de textos literários permite ler mais facilmente quaisquer outros textos e, conseqüentemente, permite um acesso mais fácil à vontade de escrita.

Essas motivações levam-me a considerar as seguintes implicações: a noção de escrita desejada relacionada ao valor do *bem escrito* ou do *escrever bem* e a noção do que é o *bem* e o *mal versus* o *bom* e o *mau* na literatura.

Escrever bem não diz respeito a formar escritores, e sim a formar pessoas que se sintam à vontade para se expressar por meio da escrita; que sejam capazes de escrever um texto fluente, dizendo de si e do mundo em que vivem. O *escrever bem* está relacionado à escritura proposta por Roland Barthes, diferenciada do texto que entedia. O tédio relaciona-se à solidão. Mesmo em meio a um grupo, o ser entediado não consegue se relacionar com o que os outros propõem e se enfada. O texto que entedia não estabelece relação.

No caso da produção de textos escolares, o professor recebe o texto do aluno para corrigir – um entre inúmeros – que se repete na inoperância em estabelecer relações. Quem corrige redações de vestibulares e trabalhos de alunos percebe o esforço de pouco dizer a fim de contentar um leitor imaginário (um fantasma persecutório?) no papel de um censor. O texto que não se propõe a seduzir fica só – fala sozinho. Se o ensino se propuser a trabalhar com escrituras que seduzem terá melhores respostas do que quando se propõe a formar escreventes de textos burocráticos ou pragmáticos. A noção de *bem* ou *mal* é pertinente não apenas para a literatura como instituição, mas também para o ensino da literatura, da leitura e da escrita. Se o *bem* e o *mal* são relativos, que escrita se pode cobrar dos alunos? O *bem* e o *mal* dizem respeito à moral – trata-se de um marco regulador na escola; já o *bom* e o *mau* dizem respeito a uma ética, favorecem uma perspectiva individuante.

Quanto ao formato da tese, além da divisão tradicional em capítulos, minha experiência como professora das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio e de Português Instrumental nos cursos

de nível superior aparece por meio de fragmentos de relatos escritos na forma próxima à da crônica. Carlos Drummond de Andrade, ao se despedir de suas colaborações no *Jornal do Brasil*, mostra as vantagens do gênero:

Não se exige do cronista geral a informação ou comentários precisos que cobramos dos outros. O que lhe pedimos é uma espécie de loucura mansa, que desenvolva determinado ponto de vista não ortodoxo e não trivial e desperte em nós a inclinação para o jogo da fantasia, o absurdo e a vadiagem de espírito. Claro que ele deve ser um cara confiável, ainda na divagação.⁹

A crônica aproxima-se da loucura, da fantasia, da divagação, mas retém a confiabilidade necessária ao texto que não é ficção nem não ficção. Também não é teórico nem literário. O *não ser* da crônica liberta, pois evita as restrições de uma identidade ou forma fechadas.

Pus-me a escrever alguns relatos sempre que lia algo instigante, e quando meus alunos me provocavam a pensar e refletir um pouco mais do que o costumeiro sobre ensino, língua e literatura. Fiz um *levantar a cabeça* sonhador e não sistematizado, como propõe Barthes em *S/Z*, com suas *lexias* que oferecem um cardápio de sentidos a cada recorte feito pelo áugure¹⁰. É um gesto louco, de apontar para o *inapontável*, e de

[...] traçar solenemente um limite do qual não sobra imediatamente nada, a não ser a remanência intelectual de um recorte, consagrar-se à preparação

⁹ ANDRADE, Carlos Drummond. *Ciao*. Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond38.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

¹⁰ BARTHES, Roland. VII. O texto estelado. In: BARTHES, Roland. *S/Z*. Tradução de Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Porto: Edições 70, 1999, p. 18.

fortemente ritual e totalmente arbitrária de um sentido.”¹¹

O águere recorta no infinito e na amplidão do céu um desenho arbitrariamente formado.

Meu menu, minha minúcia delicada, é uma mistura de ingredientes pegos aqui e ali. Assumir a primeira pessoa do singular, seja no texto dissertativo ou narrativo, é acreditar que se faz um bordado sobre e sob o texto, ao modo de Walter Benjamin¹², ou um jogo de recortar a escrita, misturando e montando, ao modo de Antoine Compagnon¹³, e o entrançamento de Roland Barthes¹⁴ que trabalha e transforma o texto. Este levantar a cabeça e digitar, na procura de uma escrita que surgisse, avolumou-se de tal forma que se sobrepôs ao texto teórico, resultando no quarto capítulo, *Brandura*, figura-mãe, protetora dos rasgões da escrita no pensamento. Nele há digressões que produzem uma narrativa.

Os fragmentos abrigam o subjetivo e desestabilizam a estrutura bem comportada. Simulo Roland Barthes, simulo Caio Fernando Abreu. Barthes inaugurou o gênero fragmentário em sua obra por ocasião da publicação de *O prazer do texto*, substituindo a linearidade da dissertação – em textos posteriores, avança nesta estrutura como valor relacional. Caio faz de seus contos, crônicas e epígrafes uma constelação de valores, a exemplo de *Os dragões não conhecem o paraíso*¹⁵, romance *móBILE*. Tanto Caio quanto

¹¹ BARTHES, Roland. O gesto do arúspice. In: BARTHES, *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003d, p. 60.

¹² BENJAMIN, Walter. A caixa de costura. In: BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Obras escolhidas, v. II. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 127-129.

¹³ COMPAGNON, Antoine. Tesoura e cola. In: COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

¹⁴ BARTHES, Roland. LXVIII. A trança. In: BARTHES, 1999, op. cit., p. 121.

¹⁵ ABREU, Caio Fernando. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988a.

Barthes são adeptos conscientes do fragmento como peças que podem ou não formar “[...] uma espécie de um todo.”¹⁶ A completude para Caio é suposta; para Barthes é um impossível da linguagem.

¹⁶ ABREU, 1988a, op. cit., p. 5.

1 ESCOLHAS AFE(C)TIVAS

Passei minha vida lendo, analisando, escrevendo (ou treinando minha mão na escrita) e desfrutando. Descobri ser esta última coisa a mais importante de todas.

Jorge Luis Borges

Como professora de Língua Portuguesa e de Literatura, estou de um lado do teatro encenado na sala de aula que direciona a leitura para alguém – leio, escrevo e penso nos meus alunos e para eles. Tenho também marcas de revisora de textos, atividade que exerci por vários anos, e da professora que tinge de vermelho os textos de seus alunos como um sarampo, mas que – ao mesmo tempo – ri e sente ao ler suas escritas que caminham na diagonal da busca pela nota.

Não sou, como na advertência de *Roland Barthes por Roland Barthes*¹⁷, uma personagem de romance que diz a tese, mas, ao colocar-me nas cenas de sala de aula, torno-me uma personagem de quem se diz o ensino, tento fazer ouvir minha própria voz, por vezes cochichando para mim

¹⁷ BARTHES, 2003d, op. cit., p. 11.

mesma, as vozes de minha prática, como professora e pesquisadora em uma leitura particular, a leitura do “sujeito que sou, que creio ser”¹⁸. Transformo na autoria da tese experiências de ensino em fragmentos de relatos, associando-as a uma leitura de Roland Barthes e Caio Fernando Abreu.

Da mesma forma como Barthes escolhe imagens da sua juventude que o sideraram para, a partir delas, dizer um imaginário e, ao se inserir na vida produtiva pós-juventude, avançar pelo imaginário da escritura, tento montar uma escritura derivada das cenas de ensino. Há um *modo de escrever* próprio, mas sempre vinculado “[...] a uma espécie de língua sem memória que já é a do Povo, da massa insubjativa (ou do sujeito generalizado) [...]”¹⁹. Neste modo de escrever, junto cacos de um “[...] universo literário espatifado em inúmeros pedaços [...]”²⁰, conforme definição de Marcelo Secron Bessa, usando uma expressão de Caio Fernando Abreu ao se referir ao romance *Onde andaré Dulce Veiga*²¹ e a *Os dragões não conhecem o paraíso*²². Transformo tais pedaços em um novo mosaico de fragmentos ordenados conforme o meu olhar.

cacos

Delimito o ensino ao campo formal escolar brasileiro, com suas diversidades, pensando no professor em sala de aula e em suas possibilidades e restrições. Não se trata de uma situação concreta de análise, pois não há um *corpus* experimental estudado, mas sim de minha visão como

¹⁸ BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 30.

¹⁹ BARTHES, 2003d, op. cit., p. 14.

²⁰ BESSA, Marcelo Secron. *Histórias positivas: a literatura (des)construindo a AIDS*. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 110.

²¹ ABREU, Caio Fernando. *Onde andaré Dulce Veiga?* Rio de Janeiro: Agir, 2007b.

²² ABREU, 1988a, op. cit.

professora da rede pública federal no nível superior e médio, em que os cursos são voltados para a formação profissional técnica e tecnológica. Tal forma de ver se constituiu também como professora em cursos de graduação, formando professores de Letras e Pedagogia em uma universidade comunitária entre os anos de 2003 a 2008; antes disso, como professora do ensino fundamental na rede pública municipal.

De uma forma bem simplificada, o ensino formal pressupõe transferência de conhecimento por meio de métodos adotados pelo professor a fim de atingir determinados comportamentos ou pensamentos realizados pelo aluno. Nesta visão tradicional e comum ao que ocorre na escola e na sala de aula, há espaço para inúmeros atores, disciplinas, organizações, disposições físicas, registros, expectativas, frustrações e conquistas. Como professora de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio, lido com esta disciplina que quer ensinar a *ler e a escrever melhor* em seu caráter instrumental – usamos a língua para alguma coisa – e que, ao mesmo tempo, lida com a manifestação artística e estética da língua: a literatura. Vale dizer que, em uma concepção científica, a literatura *não serve* para nada, pois a arte é de um lado aquilo que encanta e de outro aquilo que critica e contesta, mas sempre *supérflua* do ponto de vista do senso comum calcado na evidência dos fatos. A literatura está desde sempre do lado da invenção: sendo assim, manifesta-se de forma diferente da forma como se manifesta a língua quando a intenção primordial é comunicar algo a alguém ou, numa visão mais aguda, exercer poder sobre alguém.

Biblioteca rabdomântica

Vários estudos têm sido dedicados a Caio Fernando Abreu desde sua morte em 1996 e intensificaram-se,

progressivamente, ao longo desses quinze anos. Se um dos critérios de valorização de um escritor é quanto e como ele permanece nas gerações que o sucedem, Caio passa neste teste, já que é muito lido por quem está na casa dos *vingte* ou menos, que não o conheceu vivo, e ainda amado pelos que foram seus contemporâneos. Como diz Maria Adelaide Amaral na introdução da coletânea *Caio 3D*: “[...] Caio F. continua sendo pranteado, não apenas por nós que o conhecíamos e o amávamos, mas também por aqueles que só o descobriram depois dele morrer.”²³ Por um lado, artigos e trabalhos acadêmicos sobre a obra de Caio disseminam-se e, por outro, “na boca – virtualizada – do povo”, suas frases circulam em sites de relacionamento. Caio, como um vampiro a ser vampirizado, celebra o furor da juventude, da sua miríade de nuances perceptivas.

Roland Barthes também volta a ser estudado e debatido em congressos nos últimos anos. Com a publicação de livros inéditos na França (*Carnet du voyage em Chine*, pela editora C. Bourgois, e *Journal de deuil*, pela Éditions du Seuil, ambos em 2009), e com a reedição de livros em coleções da Editora Martins Fontes e Edições 70 no Brasil e em Portugal, a partir de 2002, Barthes é ainda presente na geração que teve a oportunidade de ouvi-lo e vê-lo, e seu pensamento se dissemina entre os que o conhecem apenas por sua escritura.

Enquadro-me na geração da disseminação das escrituras. Dois escritores mortos; duas escrituras vivas. A vida intensa de seus textos se contradiz com a dor de não ter tido a oportunidade de ser deles contemporânea em idade compatível. São como personagens das quais ouço histórias, e não faz diferença se são mais ou menos fictícias. Percebo a tendência em torná-los santos²⁴, ou

²³ AMARAL, Maria Adelaide. A paixão segundo Caio F. In: ABREU, Caio Fernando. *Caio 3D: o essencial da década de 1970*. Rio de Janeiro: Agir, 2005a, p. 8.

²⁴ No ensaio *Hagiografias*, publicado em 2007, Flora Süssekind analisa a tendência da crítica brasileira, e não apenas de literatura, mas de qualquer

pelo menos místicos, como a quase qualquer escritor morto, em função de suas vidas interrompidas de forma não natural: Barthes morreu já na idade madura, mas vítima das consequências de um atropelamento; Caio enfrentou a aids, doença arrasadora com a qual sua geração lutou. Seus livros e textos, dessa forma, passam quase a ser cultuados. O culto ao escritor e ao texto, por vezes, embora atraia os leitores, contraditoriamente afasta a leitura. Mas, como Barthes escreve, a leitura do escritor morto é viva, considerando a contradição entre a vida intensa do texto e a tristeza de saber que ele está morto.²⁵

Se superada a tendência à canonização literária, a morte é geradora de textos que proliferam em mil maneiras de redizê-los e reescrevê-los por seus leitores. Em vez de a escritura superar a morte, é esta que faz nascer mais possibilidades de leitura. Aparentemente, o autor morto não tem a última réplica, como já em vida nunca teve, mas por estar quase tudo já disposto para um mergulho, como um lago parado, qualquer intervenção produz círculos concêntricos infinitos. Trago a voz de Roland Barthes para falar do autor que ele próprio veio a se tornar para mim:

O autor que volta não é por certo aquele que foi identificado por nossas instituições (história e ensino da literatura, da filosofia, discurso da Igreja); nem mesmo o herói de uma biografia ele é. O autor que vem do seu texto e vai para dentro da nossa vida não tem unidade; é um simples plural de “encantos”, o lugar de alguns

obra de arte, a transformar em “santos” autores que morreram prematuramente, como o caso de Caio Fernando Abreu. Roland Barthes não morreu jovem, mas vítima de um acidente de trânsito – vida interrompida abruptamente, em plena produção. SÚSSEKIND, Flora. Hagiografias. *Inimigo Rumor*, Rio de Janeiro, n. 20, 2008.

²⁵ BARTHES, Roland. Preliminares. In: BARTHES, Roland. *O neutro*: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003c, p. 18-24.

pormenores tênues, fonte, entretanto, de vivos lampejos romanescos, um canto descontínuo de amabilidades, em que lemos apesar de tudo a morte com muito mais certeza do que na epopéia de um destino; não é uma pessoa (civil, moral), é um corpo.²⁶

Elejo Caio Fernando Abreu e Roland Barthes por afinidade afetiva e por simpatia a textos que me tocaram desde as primeiras leituras, sob o signo da Delicadeza. Tocaram mais e melhor nas segundas, nas terceiras e seguem afetando, fazendo parte deste estudo por amizade textual, por contato corporal. Elejo-os porque gostaria de escrever como eles escreviam, ou seja, com desejo de uma escrita que toque e *levante a cabeça* de quem lê. A cada página que passo de seus textos gostaria de, nas margens, escrever novos livros: descubro-me na leitura e desejo o desejo de escrever que ambos os escritores tinham.

Leio Roland Barthes em português brasileiro. A biblioteca da qual me cerquei e cujos livros pude chamar de meus para, com um lápis na mão, neles escrever quando a varinha rãdomântica, que encontra um manancial de leituras e intertextos que ressoam, se levantava, foi:

- *O grão da voz*²⁷, coleção de entrevistas concedidas por Barthes entre 1962 e 1980 e publicadas logo após sua morte. Sua voz falando de si, de seus textos e de inúmeros temas permite uma visão panorâmica do percurso que ele fez, conduzido por sua fala e escripção;

²⁶ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, 2005, op. cit., p. XVI.

²⁷ BARTHES, Roland. *O grão da voz*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004c. *O grão da voz* foi consultado também na edição portuguesa: BARTHES, Roland. *O grão da voz*. Tradução de Teresa Meneses e Alexandre Melo. Porto: Edições 70, 1982a. Edição original: BARTHES, Roland. *Le grain de la voix*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

- *O rumor da língua*, reunião de ensaios escritos entre 1964 e 1979, publicado postumamente²⁸. Alguns desses ensaios são determinantes para a ruptura de Barthes com sua anterior visão estruturalista, e os que me captaram dizem mais diretamente respeito à escritura, à leitura e ao ensino;

- *Fragmentos de um discurso amoroso*, livro em que Barthes põe em suspensão a *theoria*, dando voz ao discurso da emoção como legítimo;

- *O prazer do texto*²⁹, por ser lido no Brasil como fundamentação para uma concepção de ensino que defende a *leitura prazerosa*;

- *Sade, Fourier e Loyola*³⁰, que permite entender melhor o conceito de prazer e fruição apresentados em *O prazer do texto*, cujos ensaios mostram como a leitura e a escritura conseguem fazer soltar, “como uma pele ruim, o sentido recebido, o discurso repressivo”³¹ que quer sempre encobrir o texto significante;

- *Aula*³², o discurso inaugural no Collège de France, ocorrido no mesmo ano em que *Fragmentos de um discurso amoroso* foi publicado.³³

- *Roland Barthes por Roland Barthes*³⁴, onde encontro a escrita de Barthes diante de sua vida produtiva de

²⁸ BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004d. Edição original: BARTHES, Roland. *Le bruissement de la langue*. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

²⁹ BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008a. Edição original: BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

³⁰ BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Edição original: BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Éditions du Seuil: Paris, 1971.

³¹ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, 2005, op. cit., p. XIX.

³² BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004a. Edição original: BARTHES, Roland. *Leçon*. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

³³ BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. Edição original: BARTHES, Roland. *Fragments d'un discours amoureux*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

escritura, biografando suas vivências textuais. Diz-se que o escritor é a pessoa menos adequada para escrever sobre seu próprio texto, especialmente quando se trata da interpretação, mas Barthes no conduz como carregando pela mão e apontando sutilezas encantadoras – a forma como figura o seu texto é uma pista de leitura que faz levantar a cabeça e folhear o que, antes já lido, torna-se totalmente novo depois de *RB por RB*.

O neutro, curso ministrado no Collège de France em 1978, ocupou posição central na *biblioteca*, ao inspirar a proliferação de figuras desenhadas na intersecção de textos de Caio Fernando Abreu e Roland Barthes. Além de ler a tradução brasileira, pude ouvir a voz de Barthes no curso, com as reações do público ouvinte,³⁵ e acompanhar o livro original publicado em francês.³⁶ Ao encontrar na internet todo o curso disponível em áudio, senti-me como Leyla Perrone-Moisés no texto *Lição de casa*, ao relatar que ganhara em uma fita cassete com o discurso de Barthes na Aula Inaugural do Collège de France, enviada de Paris por um ex-aluno:

O dom poderia ser ambíguo: aquela fita, aquele barbante enrolado e desenrolado (o *fort-da* de Freud?), continha a voz do Mestre, e sua voz enunciava uma Lição. Meu discípulo vinha agora ensinar-me pela voz do Mestre? [...] O dom era aquele do jogo de passar anel. Do outro lado do Oceano, meu aluno me devolvia

³⁴ BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003d. Edição original: BARTHES, Roland. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

³⁵ Roland Barthes: "*Le Neutre*" ("*The Neutral*"): lectures at the Collège de France, 1978. Disponível em: <<http://www.ubu.com/sound/barthes.html>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

³⁶ BARTHES, Roland. *O neutro*: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. Edição original: BARTHES, Roland. *Le neutre*: notes de cours au Collège de France 1977 – 1978. Texte établi, annoté et présenté par Thomas Clerc. Paris: Imec/Seuil, 2002.

o anel que um dia eu pusera em suas mãos, após tê-lo recebido de Barthes. E, nesse jogo, o anel nunca é o mesmo, mas 'uma outra volta de espiral'.³⁷

Não é um aluno que me dá um dom, mas as infinitas possibilidades de acesso a leituras, vozes, imagens e afetos possíveis no mundo virtual que comecei a vivenciar depois de adulta e que meus alunos vivenciam desde criança. A operacionalização da noção de intertexto e autoria do leitor que Barthes anunciou se faz presente. A voz, "órgão mítico da expressão"³⁸, atravessa o tempo e o espaço e me atinge como um convite afetivo ao jogo.

A voz de Caio Fernando Abreu, também registrada e digitalizada, chegou a mim por meio de outras vozes, em uma leitura dramática do conto *As frangas*, à qual assisti ainda no século passado.³⁹ A leitura pública em voz alta do conto foi realizada em fevereiro de 2000 por, entre outros, Luís Augusto Fischer, professor de Literatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Katia Suman, na época locutora da rádio Ipanema FM. Ocorreu no frio de uma noite de verão no terraço da Usina do Gasômetro, espaço cultural e turístico de Porto Alegre. Três anos depois deste encontro, numa inusitada feira de troca de livros⁴⁰ na Redenção (Parque Farroupilha, em Porto Alegre), chamou-me a atenção o pequeno livro *As frangas*,⁴¹ que pertencera a uma biblioteca municipal de ensino fundamental.

³⁷ PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, 2004a, op. cit., p. 54.

³⁸ BARTHES, Roland. A recusa da herança. In: BARTHES, 1982b, op. cit., p. 50.

³⁹ SARAU na Usina lembra Caio com texto infantil. *Zero Hora*, Porto Alegre, 25 fev. 2000. Cultura, p. 4.

⁴⁰ II Feira da Troca de Livros, 12 de outubro de 2003. Em 2004, foi promulgada a lei municipal n. 9716/04, que instituiu a feira no Parque Farroupilha em Porto Alegre anualmente, no último domingo do mês de setembro, com o objetivo de valorizar o livro como produto de transferência cultural.

⁴¹ ABREU, Caio Fernando. *As frangas*. Ilustração de Rui de Oliveira. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

Embora já tivesse encontrado os *Morangos* de Caio Fernando Abreu em outras ocasiões, os dois encontros com o conto *As frangas* foram os motes iniciais para começar a me cercar de suas crônicas, contos, romances e cartas. Idas e vindas *na* e *da* leitura, considerando inúmeras possibilidades de provocação, leitura e escrita: cronologia, temas, gêneros, desejos, proximidade física, intuição. Junto à leitura de seus livros, artigos, ensaios, reportagens, dissertações e teses de quem leu sua escrita e de quem com ele conviveu.

Deixo de lado os textos teatrais e epistolares de Caio Fernando Abreu. Os primeiros porque fugiriam muito ao espaço deste trabalho, pois exigiriam um recorte teórico mais apropriado (é uma forma de recortar e deixar de lado o quase desconhecido). As oito peças dramáticas de Caio, acompanhadas das fichas técnicas de montagem, foram publicadas por Luis Artur Nunes e Marcos Breda um ano após sua morte. Em 2009, o livro *Teatro completo* teve uma cuidada reedição pela editora Agir.⁴²

As cartas de Caio Fernando Abreu, embora ricas e um prato cheio para delas serem pinçadas escrituras de si e do mundo que inventa e biografava, foram lidas apenas como suporte nesta tese para melhor vivenciar seus contos e crônicas. Aquelas que podemos ler na coletânea publicada por Ítalo Moriconi⁴³ e no livro biográfico afetivo de Paula Dip⁴⁴ trazem, além de sua voz, seu corpo, como analisa Camila Morgana Lourenço:

[...] a correspondência como suplemento da existência; corpo que se faz presente e é tocado e guardado pelo recebedor; corpo que abriga um eu que se fraciona

⁴² ABREU, Caio Fernando. *Teatro completo*: Caio Fernando Abreu. Organização de Luis Artur Nunes e Marcos Breda. Rio de Janeiro: Agir, 2009b.

⁴³ MORICONI, Ítalo (Org.) *Caio Fernando Abreu*: cartas. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

⁴⁴ DIP, Paula. *Para sempre teu, Caio F.*: cartas, conversas, memórias de Caio Fernando Abreu. Rio de Janeiro: Record, 2009.

em outros eus para se apresentar ao destinatário, originando, muitas vezes, máscaras plurais, ou seja, novas moldagens de si mesmo [ora autor do discurso, ora personagem da narrativa], num movimento freqüente no qual a estrutura íntima do discurso migra para a estrutura ficcional da narrativa e vice-versa. Carrossel de palavras. Jogo discursivo. Artimanha autoral. Percepções cabíveis se amparadas na sentença que assegura que o fingimento [e suas formas irmãs] é o único meio de o sujeito se processar na escritura.⁴⁵

Caio Fernando Abreu não se exime de declarar suas emoções em cartas: “Tive uma grande emoção, há pouco, ao abrir o pacote com o seu livro. [...] Neste momento, estou todo arrepiado e com muita vontade de chorar.”⁴⁶ É o que redige a Oracy Dornelles, um conterrâneo de Santiago, cujas lembranças voltam, junto com as de sua infância, quando recebe deste um livro no jornal *Leia Livros*, onde trabalhava na ocasião. Era um livro e uma carta com pedido de ajuda para a divulgação entre contatos preciosos. Caio é doce em sua resposta, embora não iluda Oracy quanto às chances de incursão no mercado livreiro.

Biógrafo da emoção – uma das nomeações literárias recorrentemente dadas a Caio Fernando Abreu pela mídia e em textos acadêmicos. Este é, por exemplo, o subtítulo da tese de doutorado de Nelson Luis Barbosa, que explica como se manifesta esta característica na obra de Caio:

[...] a autoficção de Caio se organiza a partir de sua própria vivência, mas nem por isso se compromete com uma realidade factual que a transforme ou a

⁴⁵ LOURENÇO, Camila Morgana. *Entre arroubo e a esquiva*: as confissões de Caio Fernando Abreu. 2007. 97 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2007, p. 26.

⁴⁶ ABREU, Caio Fernando. Carta a Oracy. In: DIP, 2009, op. cit., p. 237.

limite num relato eminentemente autobiográfico.⁴⁷

Em 1988, entrevistado por Charles Kiefer para o suplemento *Autores Gaúchos*, Caio Fernando Abreu atribuiu a seu terapeuta a ideia da alcunha:

Aí ele me falou assim: ‘mas os escritores, os ficcionistas e os poetas são os biógrafos da emoção. Se alguém, no ano de 2010, quisesse saber o que as pessoas sentiam nos anos 80, ele não vai ler a Veja, o Estado de São Paulo, o Jornal do Brasil; ele vai pegar a ficção, os poetas. Você tem que estar consciente de que a tua função social é fazer esta biografia do emocional. Aí a ficha caiu e eu comecei a me sentir meio útil de novo.⁴⁸

Chegamos a 2011 e vemos a *utilidade* da obra de Caio Fernando Abreu. Não se trata apenas de descrição histórica de sentimentos e emoções, e sim de experiências de emoção que se reconstituem para quem o lê ou relê neste novo milênio. Caio diz ver pela lente distorcida das emoções. Seu texto é um caleidoscópio delas. Assim como os textos de Caio são conhecidos pelas características *emotivas*, assumindo a pieguice necessária à vida, também os temas de sua escritura são facilmente identificados. Ellen Mariany da Silva Dias enumera-os, chamando-os de *rotina temática*:

[...] a repressão às vontades do sujeito com a conseqüente criação de uma cisão psicológica no indivíduo e, por vezes, até o seu aniquilamento físico; a vida solitária e anônima nas grandes cidades;

⁴⁷ BARBOSA, Nelson Luis. *Infinitamente pessoal: a autoficção de Caio Fernando Abreu*, o “biógrafo da emoção”. 2008. 401 p. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008, p. 253.

⁴⁸ ABREU, Caio Fernando. Entrevista concedida a Vera Aguiar, Charles Kiefer e Roberto Antunes Fleck. In: ABREU, Caio Fernando. *Caio Fernando Abreu, Série Autores Gaúchos*, n.19, Porto Alegre: IEL, 1988b, p. 5.

o hedonismo; a decadência do corpo ligada, freqüentemente, à busca de sensações extremas associadas ao sexo, às drogas, à loucura etc.⁴⁹

Além dessa classificação acadêmica, os temas como amor, solidão, perda, morte e loucura, homossexualismo e aids são imputados como predominantes nos escritos de Caio Fernando Abreu. O amor, como sentimento que melhor agrega emoções, é o tema principal. Caio afirma, na introdução de *Os dragões não conhecem o paraíso*, que os contos (ou romance) tecem-se em torno do tema amor: “Amor e sexo, amor e morte, amor e abandono, amor e alegria, amor e memória, amor e medo, amor e loucura.”⁵⁰ Tal tema não se restringe ao livro *Os dragões*, mas perpassa a escritura de Caio. Percebe-se também sempre uma combinatória, e nunca a exclusão: *amor e* em vez de *amor ou*. O amor está em todos os planos da vida e da escritura. São descritas e narradas em seus textos as inúmeras possibilidades de manifestação e práticas de amor, com todas as emoções que elas geram.

As crônicas de Caio Fernando Abreu são um caminho agradável pelo qual se pode percorrer sua escritura, mas busco sua voz em seus contos, por uma decisão afetiva, arbitrária como qualquer outra. Ainda que os romances *Limite branco* e *Onde andaré Dulce Veiga* tenham feito muito sucesso, opto por me deixar afetar pouco por eles – leituras que ficam apenas de fundo. Os poemas que escreveu, dos quais 116 inéditos e reunidos em tese de doutorado de Letícia da Costa Chaplin no ano de 2010,⁵¹

⁴⁹ DIAS, Ellen Mariany da Silva. *Paixões concêntricas*: motivação e situações dramáticas recorrentes na obra de Caio Fernando Abreu. 2006. 169 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2006, p. 10.

⁵⁰ ABREU, 1988a, op. cit., p. 5.

⁵¹ CHAPLIN, Letícia da costa. *De ausências e distâncias te construo*: a poesia de Caio Fernando Abreu. 2010. 168 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

também ficam em um espaço e tempo cujo convite não se fez possível nesta tese. Sua linguagem narrativa se apresenta permeada e sustentada por uma “linguagem eminentemente poética” e em seus poemas aparecem temas semelhantes aos do gênero narrativo, com humor e sarcasmo, diz Leticia da Costa Chaplin.⁵² Fico, então, com os contos, sempre atenta a olhar um pouco mais adiante no que me tocar, apesar desta restrição.

Busco em Caio Fernando Abreu e em Roland Barthes o que este último chama de *excesso* das leis da sociedade, da ideologia, da filosofia, configurando um *movimento de inteligência histórica*. Esse excesso não se mede pela popularidade da audiência do texto nem pela forma como este reflete – econômica e socialmente – a realidade. Tal excesso chama-se escritura.⁵³ Além disso, vejo nos textos de ambos “uma lembrança circular” e um “intertexto” como uma impossibilidade de viver e ler fora destes textos infinitos.⁵⁴

Figuras

A escrita ou teorização baseada em uma etimologização (mais ou menos frouxa) é apreciada nas diferentes áreas de conhecimento. Faz-se uma brincadeira sadia com as representações históricas dadas às palavras; é possível sair e chegar do ponto que interessar. Roland Barthes chama os recursos que usa de operações de escrita que fazem deslizar o sentido e as imagens: “O deslizamento das imagens. O deslizamento do sentido das

⁵² Idem, *ibidem*, p. 15.

⁵³ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, 2005, op. cit., p. XIX.

⁵⁴ BARTHES, 2008a, op. cit., p. 45.

palavras. Ou ainda o recurso à etimologia.”⁵⁵ No curso *O neutro*, ministrado por Barthes no Collège de France, a etimologia é um dos recursos para desenhar a figura Oscilação⁵⁶, que, por sua vez, é um dos sentidos da figura Neutro: nem um nem outro, nem mesmo para o meio, ou um e outro ao mesmo tempo. Colocam-se na prateleira do verbete palavras próximas e parte-se para a afinação do sentido, sem, contudo, um ponto final ao qual se chegar.

O curso a que Barthes chama *o desejo de Neutro* é uma coleção de figuras, apresentadas por meio do acaso controlado. Na primeira aula do curso, Barthes chama de Neutro a tudo que burla um paradigma. Define *paradigma* como a oposição conflituosa entre dois termos, que, conseqüentemente, estabelecem sentido. Trata-se do binarismo implacável dos sentidos, sejam fonológicos (oposições como “s” e “z”) ou semânticos (branco e preto, por exemplo). Barthes propõe ao binarismo (nem um nem outro) um terceiro termo que seja o Neutro, ou grau zero, e que desvie o foco do conflito.

O Neutro é o campo que se esquivava do paradigma binário. Neste campo e no curso, sem pretensão de exaurir, Roland Barthes apontou estados, condutas, afetos, discursos que dizem respeito ao conflito – seja sua remoção ou suspensão. O conflito associa-se à emoção, à intensidade, em oposição à ideia corrente de neutro como uma passividade quase triste daquilo que não se manifesta com intensidade, como num tom cinza e indiferente daquilo que não adere a paixões. Barthes adverte: “O Neutro – meu Neutro – pode remeter a estados intensos, fortes, inauditos, ‘Burlar o paradigma’ é uma atividade ardente, candente.”⁵⁷ A burla é uma atividade perigosa, que engana a vigilância e, dotada da adrenalina emocional e afetiva, faz algo proibido, adotando o escárnio como

⁵⁵ BARTHES, Roland. Para que serve um intelectual. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 390.

⁵⁶ BARTHES, Roland. A oscilação. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 267.

⁵⁷ BARTHES, Roland. Preliminares. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 18-19.

transversão. O Neutro de Barthes busca o discurso do conflito, ainda que seja “[...] sua remoção, sua esquiva, sua suspensão.”⁵⁸

O objetivo do curso O Neutro era buscar “[...] a categoria do Neutro que permeia a língua, o discurso, o gesto, o ato, o corpo, etc.”⁵⁹, remetendo a diversos campos (gramática, política, botânica, zoologia, física, química). O campo geral das reflexões do curso – cujo projeto era descrever e mostrar nuances, um guia de vida, tendo como mestra a literatura⁶⁰ – era a ética, que permeia todo o discurso, o outro lugar da escolha e do conflito do paradigma. Para preparar o curso, Roland Barthes utilizou o procedimento da tópica, que é deixar um *assunto* zanzar, e *passeia* a palavra *Neutro* por um certo número de leituras de sua biblioteca na casa de férias. A tal processo infundável, pois a qualquer momento a noção de neutro estava sujeita a ampliar-se com um novo livro lido, quando “[...] a varinha se eleva: tem Neutro aí [...]”⁶¹, Barthes chamou de rabdomancia fantasiosa. É como procurar ou imaginar um manancial no subsolo. Não importa se a busca é científica, se os resultados são confiáveis, mas o percentual de acerto é grande e o divertimento é garantido. A rabdomancia fantasiosa é uma forma de ler levantando a cabeça, quando o leitor, por meio de inúmeras ilações inevitáveis, escreve um texto paralelo enquanto lê e descobre tesouros que só ele pode encontrar.

As figuras fazem parte do método de preparação e exposição do curso O Neutro. Barthes mostra a sua coleção, valorizando mais a descrição do que a explicação ou definição. Descreve e *destrinça* a palavra título de cada figura, utilizando recorrentemente o recurso da etimologia, uma forma de alegar, ou seja, uma forma de citar em defesa: “[...] cada figura é ao mesmo tempo busca do

⁵⁸ Idem, *ibidem*, p. 18.

⁵⁹ Idem, *ibidem*, p. 19.

⁶⁰ Idem, *ibidem*, p. 27.

⁶¹ Idem, *ibidem*, p. 22.

Neutro e mostração do Neutro (≠ demonstração).”⁶² Nelas são desfiadas, destecidas as nuances, que, por sua vez, são ensinadas pela mestra literatura. O mostrar é uma reação espontânea de quem vê o belo, nada mais do que isso, uma consequência natural do ato simples de ver, sem espanto e temor.⁶³ Que belo seria esse nas figuras de Barthes? Que belo elas nos mostram ou dão-se a mostrar?

Encontro na introdução ao livro *Fragmentos de um discurso amoroso* mais pistas sobre a constituição das figuras. O termo *figuras* pode ser um dos nomes dados aos *cacos do discurso*, expressão utilizada para indicar, no teatro, a fala que o ator acrescenta por conta própria ao texto original da peça. O que mais seria a crítica literária, a fala do professor ou o desdobramento sobre qualquer texto se não *cacos do discurso*? Na crítica literária, há uma guerra entre a subjetividade do autor e do crítico. Os cacos são tanto o que se acrescenta quanto o que sobra. O professor precisa deles assim como precisa de ar.

cacos

A figura é também o *ar*, a *expressão* de um rosto. É localizável porque pode ser titulada. Diz-se nos desenhos enigmáticos, voltados para crianças: “Encontre o _____ escondido!”.

⁶² Idem, *ibidem*, p. 26.

⁶³ ABREU, Caio Fernando. Os cavalos brancos de Napoleão. In: ABREU, 1995, op. cit., p. 14-15.



64

Neste caso, o desenho é simples, com recursos representacionais ingênuos. O tigre, em princípio bastante secundário, chama a atenção como uma âncora para o olhar. Da mesma forma, na literatura, cujos recursos tendem ao *indiscernimento* do olhar muito mais aprofundado; a fala do professor funciona como um dedo que aponta, que destaca e chama a atenção, que recorta e decalca. O aluno solto entre tantas leituras se prende a uma âncora segura. É necessário estar atento para ver tal âncora lhe permite um balanço natural ou se, de tão pesada, puxa-o para o fundo, impossibilitando que navegue pela superfície das múltiplas leituras. As figuras propostas por Roland Barthes tornam-se nítidas quando apontadas, mas deixam margem para ver o resto do desenho. Com elas descobrimos algo novo que estava desde antes lá, mas que foi instaurado junto com sua escrita, ou seja, seu desenho.

A figura é também metaforizada por Roland Barthes como uma “cabeça de ponte”, termo militar que significa:

[...] posição fortificada mais ou menos provisória, que a vanguarda de um

⁶⁴ Disponível em:

<<http://www.advir.com/historiasbiblicas/divirtase/una%20iguais/encontreo tigre.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

exército invasor estabelece para além de um obstáculo natural, ger. em território inimigo, para garantir o acesso de tropas, armamentos e provisões à frente de combate.⁶⁵

Encontrar e mostrar figuras são, portanto, ocupações de campos por onde se espraia. Nada disso, nem cacos do ator, nem violência de um exército invasor, nem *rabdomancia*, nem rosto escondido, faria sentido se não houvesse “desejo de neutro”. O curso *O neutro* parte de uma fantasia pessoal, promessa feita por Barthes em sua aula inaugural no Collège de France e cumprida em sua atividade de escrita e de fala até sua morte.

O recorte das figuras obedece ao critério da *im-pertinência*, que nada mais é do que a incapacidade de fazer uma escolha deliberada quanto a um ponto de vista do e para o qual se escolhe olhar, como se faz em outros campos da linguagem. Esta *im-pertinência*, congênita à leitura, segundo Roland Barthes, deve-se ao fato de toda leitura ser penetrada de Desejo (ou de Repulsa).⁶⁶ Acrescento à *im-pertinência* a ideia de contemporaneidade. Mais do que contemporâneas – porque criadas e decalcadas no nosso tempo –, as figuras são atemporais, bem como a literatura o é. Figuro Caio e Barthes decalcando-os de uma história da literatura, embora saiba em que época eles viveram, a que circunstâncias históricas respondiam e com quem conversavam. Tais relatos de livros e de estudos são importantes para ouvir suas vozes de forma mais próxima; seus escritos, no entanto, são contemporâneos, na medida em que ressoam ainda nos ouvidos e olhos de quem os lê.

⁶⁵ HOUAISS eletrônico. São Paulo: Objetiva, 2009. CD-ROM. Versão monousuário 3.0.

⁶⁶ BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 33.

Delicadeza

Desde que fixei o título desta tese como *Delicadezas*, por ocasião da qualificação do projeto de tese, tento desvendar a figura Delicadeza, apresentada por Roland Barthes no curso *O neutro*, mas mencionada em outros de seus textos. Procuro, nesta busca, encontrar o fio do bordado que, emaranhado pelo avesso⁶⁷, me conduza pela escritura de Caio Fernando Abreu e Roland Barthes, tendo como pano de fundo minha experiência de ensino.

Começo a desvendar e a deslizar a palavra *delicadeza* por meio de suas definições no dicionário. Diferentemente da personagem de Caio Fernando Abreu no conto *Gravata*, não pretendo fazer uma leitura neutra do verbete, a fim de me tranquilizar com uma resposta não misteriosa. No conto, angustiado com o objeto que ameaça dominá-lo, a personagem enxuga os olhos, encaminha-se para a estante e abre um dicionário. Na diagramação do texto do conto, o espaço em branco deixa emoldurado o vazio que suportaria, como numa vitrine, a gravata. Três acepções são transcritas: como um pedaço de pano a ser enrolado no pescoço; como um golpe físico no pescoço (em algumas lutas esportivas); como um golpe ilícito no pescoço (aplicado por comparsas). A tranquilidade que o dicionário dá à personagem não dura mais do que segundos. Depois de fechá-lo, colocá-lo na estante e voltar a encarar a gravata, percebe que “[...] por mais que tentasse racionalizá-la ou enquadrá-la, ela sempre ficaria muito além de qualquer tentativa de racionalização ou enquadramento.”⁶⁸

⁶⁷ BENJAMIN, Walter. A caixa de costura. In: BENJAMIN, 1987, op. cit., p. 129.

⁶⁸ ABREU, Caio Fernando. Gravata. In: ABREU, Caio Fernando. *O ovo apunhalado*. São Paulo: Siciliano, 1992, p. 29.

Não quero racionalizar nem enquadrar, e sim apenas encontrar pistas de deslize. A palavra *delicadeza* é um substantivo feminino que aparece na língua portuguesa em 1536, segundo a datação do dicionário *Houaiss*. Surpreende-me a palavra *complacência* como sinônimo de delicadeza, que é a ação inspirada na “disposição habitual para corresponder aos desejos ou gostos de outrem com a intenção de ser-lhe agradável”⁶⁹. Esta acepção relaciona-se à compaixão descrita por Barthes em *Fragmentos de um discurso amoroso*:

Sofrerei pois com o outro, mas sem exagerar, sem me perder. A esta conduta, ao mesmo tempo muito afetiva e muito vigiada, muito amorosa e muito policiada, podemos dar um nome: é a delicadeza: ela é como uma forma ‘sadia’ (civilizada, artística) da compaixão.⁷⁰

Delicadeza é também sinônimo para *educação*. Na escola, se aprende a arte de ser educado e delicado. Por isso a fama da homossexualidade atribuída aos filhos de charqueadores e estancieiros do sul do estado do Rio Grande do Sul, quando voltavam de outras partes do país ou da Europa, depois de formados, com trejeitos delicados. Seus costumes europeizados contrastavam com o modo de vida da população rio-grandense, especialmente com a imagem do “gaúcho” bruto, másculo e viril.⁷¹

Outras palavras relacionadas à delicadeza:

Um *endez* é alguém de extrema suscetibilidade ou delicadeza, uma criança manhosa, geralmente a caçula. Endez é o ovo indicador que fica no ninho para chamar as

⁶⁹ HOUAISS, 2009, op. cit.

⁷⁰ BARTHES, 2003b, op. cit., p. 72-73.

⁷¹ MONTEIRO, Gláucia Lafuente. O folclore gay de Pelotas: sobre uma representação que se atualiza na história da cidade. *História em Revista*, v. 4, Pelotas, dez. 1998. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/ich/ndh/downloads/Glucia_Monteiro_Volume_04.pdf. Acesso em: 21 abr. 2011.

galinhas para a postura. O endez é, portanto, aquele que fica sozinho e o que sinaliza.

Envidar é oferecer por delicadeza.

Suavidade – delicadeza de traços.

Uma *sutileza* é algo de extrema delicadeza.

Algo *temperado* revela delicadeza.

Francesismo – delicadeza exagerada.

Morbidez – delicadeza ou suavidade nas cores de um retrato ou escultura.

Preciosismo – delicadeza ou sutileza excessiva no falar e no escrever, particularmente a que se usava nos salões literários da França no séc. XVII.

Destaco, entre as acepções que recortei do dicionário *Aurélio*, o verbo *sutilizar*, que significa “inventar com delicadeza”⁷². Verbo perfeito para a escrita literária, para uma escrita delicada. Sutilizar é aprimorar, aperfeiçoar, apurar. Realizada pela sutileza, a invenção, derivada da palavra latina *inventio*, relaciona-se também a *invenio* (achar, receber, descobrir, inventar) e é um convite ao deixar vir. A invenção aproxima-se ao inventário que seleciona – o critério deste inventário nesta tese é encontrar sutilezas e minúcias nos textos de Caio Fernando Abreu e Roland Barthes, colecionando fragmentos, ou, como diria Caio, cacos estilhaçados numa exposição de sutileza.

cacos

Quando Roland Barthes introduz o Princípio de Delicadeza em *O neutro*, utiliza uma citação do curso anterior, *Como viver junto*, mencionada também no livro *Sade, Fourier, Loyola*. Trata-se de um trecho de uma carta do Marquês de Sade à marquesa, no período em que ele

⁷² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0*. São Paulo: Positivo, 2004. CD-ROM.

está na prisão. Sade finge ver no pedido da esposa, de que lhe enviasse sua roupa suja, um motivo *sadiano*. Aqui está a primeira noção do Princípio de Delicadeza – o verbo *fingir*. A delicadeza é uma invenção da linguagem, um “fingir tão completamente” que institui e modela uma nova realidade. Duas acepções do verbo fingir se destacam: *ocultar* ou *simular*. A primeira destitui a realidade, maquia-a como uma máscara que tapa. A ênfase está no que deixa de ser visto. A segunda também pode dizer respeito a mascarar, mas a ênfase está em mostrar a máscara, não importando o que está por baixo. Em síntese, não há como fingir sem transmutar uma realidade para outra. As duas continuam existindo. A linguagem estabelece o fingimento – divertido e lúdico – que gera mundos que o autor sabe serem compostos na sua escritura, mas que, nem por isso, são menos importantes e menos reais. A delicadeza *sadiana* é “[...] uma potência de análise e um poder de gozo: análise e gozo reúnem-se em proveito de uma exaltação desconhecida das nossas sociedades [...]”.⁷³

O Princípio de Delicadeza é um movimento condicionado ao exercício de fazer um traço do sentido “proliferar em linguagem”⁷⁴. Tomo as inúmeras palavras anteriores e tento proliferá-las. Esta é uma das formas de adotar o Princípio de Delicadeza e um dos métodos de escrita desta tese: proliferar e disseminar sentidos de Caio em Barthes, e de Barthes em Caio para além de seus escritos. Os sentidos podem crescer de forma incontrolável:

[...] você cresceu em mim dum jeito completamente insuspeitado, assim como se você fosse apenas uma semente e eu plantasse em você esperando ver nascer uma plantinha qualquer, pequena, rala, uma avenca, talvez samambaia, no máximo uma roseira, [...] mas nunca, em nenhum momento essa

⁷³ BARTHES, Roland. Sade II. In: BARTHES, 2005, op. cit., p. 205.

⁷⁴ BARTHES, Roland. A delicadeza. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 76.

coisa enorme que me obrigou a abrir todas as janelas, e depois as portas, e pouco a pouco derrubar todas as paredes e arrancar o telhado para que você crescesse livremente, você não cresceria se eu a mantivesse presa num pequeno vaso [...] ⁷⁵

Dando oportunidade às palavras e ao texto de se proliferarem como uma planta viva que toma todo o espaço do mundo, utilizo a escrita de Caio Fernando Abreu e Roland Barthes para exercitar mais linguagem.

Por fim, o princípio de delicadeza diz respeito à recusa da redução, à qual Roland Barthes nomeia “brandura”, quando o próprio “fato” diz mais que a explicação – tenta-se o contar “sem descrever nem explicar”.⁷⁶ É nessa direção que os relatos de ensino e de experiências de leitura vêm compor esta tese.

Criação e literatura

Na conferência *O ato de criação*, Gilles Deleuze revisita os conceitos de criação, de ideia e de arte. As ideias estão empenhadas em determinado domínio, como a ciência, a filosofia, o romance... Por isso, devem ser tratadas como

[...] potenciais já empenhados nesse ou naquele modo de expressão [...] Em função das técnicas que conheço, posso ter uma idéia em tal ou tal domínio, uma

⁷⁵ ABREU, Caio Fernando Abreu. Para uma avenca partindo. In: ABREU, 1992, op. cit., p. 104-105.

⁷⁶ BARTHES, Roland. A delicadeza. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 81.

idéia em cinema ou uma idéia em filosofia.⁷⁷

Ao afirmar que não é possível ter-se uma ideia em geral, e sim apenas em algum domínio, Deleuze condiciona as ideias ao conhecimento das técnicas dos modos de expressão, abrindo margem para que o ensino ofereça seu papel de oportunizar tal conhecimento.

Quando Gilles Deleuze remete a “conhecer” as técnicas (“técnicas que conheço”⁷⁸), pergunto-me a que conhecimento ele se refere. O conhecimento é algo que se compreende, que se percebe, que se executa e depende, então, da visão de cada indivíduo, que, por sua vez depende de sua formação e de suas necessidades. O conhecimento se estabelece em função das necessidades; só há ideias conforme o conhecimento, pois elas não surgem independentemente dele. O círculo se expande em uma espiral ascendente se supormos que as ideias levam a mais conhecimento... Como quase todos os substantivos abstratos, a palavra *conhecimento* pressupõe um complemento nominal. A preposição *de* completa-a naturalmente, mas qualquer outra preposição poderia a ela ser adicionada, ainda que não deixando, às vezes, de ter um certo estranhamento: conhecimento *sem* brilho, conhecimento *com* causa, conhecimento *para* a vida, conhecimento *pró*-vida, conhecimento *pré*-estabelecido, conhecimento *sem* fundamentação, conhecimento *sub judice*, conhecimento *sobre* algo. Queria, é claro, chegar à preposição *sobre*, utilizada por Deleuze em sua conferência ao se referir ao papel da filosofia de *refletir sobre*.

Gilles Deleuze deixa claro que o papel da filosofia não é o de “refletir sobre” – portanto, não é também seu papel definir conceitos, e sim inventá-los no domínio do saber

⁷⁷ DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Tradução de José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, 27 jun. 1999. Disponível em: <<http://filoczar.com/filosofia/Giles%20Deleuze/Gilles%20Deleuze%20-%20O%20ato%20de%20Cria%20E7%E3o.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

⁷⁸ Idem, *ibidem*.

filosófico. Ao lado disso, Félix Guattari e Gilles Deleuze – em *O que é a filosofia?* – discutem a *inutilidade da filosofia*. Embora haja uma *necessidade* de inventar/criar conceitos, dizer que a “[...] grandeza da filosofia estaria justamente em não servir para nada é um coquetismo que não tem graça nenhuma [...]”⁷⁹ Tal concepção é muito frequente na fala de críticos e professores de literatura, e escritores também se gabam da inutilidade do que fazem. Para o poeta Manoel de Barros, “poesia é a virtude do inútil”⁸⁰. A literatura é a língua na sua forma intransitiva, diz Roland Barthes: “[...] no caso do escritor, é preciso assumir o fato de que sua prática é uma prática ‘por nada’.”⁸¹ Em *O prazer do texto*, Barthes explicita a perversão, não consciente pela sociedade, de dar valor mercantil à gratuidade do objeto artístico: “[...] é a própria inutilidade do texto que é útil, a título de potlach.”⁸²

Mesmo não *servindo para nada*, a literatura existente até o século XX é um campo completo quanto ao saber, uma *máthesis*, segundo Roland Barthes em entrevista de 1975:

Ela põe em cena, através de textos muito diversos, todos os saberes do mundo num dado momento. [...] É por isso que afirmo paradoxalmente que só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderiam abordar todos os saberes.⁸³

Já a literatura que surge a partir dos movimentos de vanguarda torna-se uma “[...] *semiosis*, quer dizer, uma encenação do simbólico, não do conteúdo, mas dos

⁷⁹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alonso Munóz. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992. p. 17.

⁸⁰ BARROS, Manoel de. [Depoimento]. In: CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira*: a desbiografia oficial de Manoel de Barros. [Documentário]. Produção de Pedro Cezar, Kátia Adler e Marcio Paes. Direção de Pedro Cezar. Brasil: Arzetanato Eletrônico, 2008, 82 min.

⁸¹ BARTHES, Roland. *Literatura/Ensino*. In: BARTHES, 2004c, op. cit., 333.

⁸² BARTHES, 2008a, op. cit., p. 31.

⁸³ BARTHES, Roland. *Literatura/Ensino*. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 336.

desvios, dos retornos, enfim, dos gozos do simbólico.”⁸⁴ Sendo assim, a literatura pode ser um campo do saber, em vez de, como ocorre no ensino, difundir-se um saber sobre a literatura. Este saber a ser mediado é o do simbólico.

Do lado do *conhecimento sobre*, papel a que não se propõe nem a literatura nem a filosofia, há no ensino a pressuposição de que o conhecimento é informado (ele toma forma quando se dirige a um interior) a alguém. Gilles Deleuze afirma que nem as ideias são da natureza da informação, redutíveis à comunicação, nem a obra de arte é um instrumento de comunicação. Define informação como “conjunto de palavras de ordem”: “[...] quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer.”⁸⁵ Ora, se o ensino é essencialmente comunicação e instrução, como conciliar a filosofia, que cria conceitos, e a literatura, que é arte, ao ensino? Sendo a escola uma instituição que constitui a *sociedade disciplinar*, conforme Michel Foucault, ela lida muito bem com a informação, com as crenças que quer imputar a seus atores por meio da informação e da comunicação. Quando se tenta deixar este papel de lado, há um deslocamento do sentido e da natureza do ensino. Neste ponto, Literatura e Filosofia são disciplinas escolares que comungariam naturalmente a identidade da desestabilização, a menos que se lide em aula com a história da literatura e da filosofia.

É sabido que a condição e o modo de expressão da literatura é a língua. Quais são então suas técnicas? *Arte das palavras* – esta é uma definição comumente encontrada para a literatura. Faz-se uma analogia ao

**não
comunicação**

⁸⁴ Idem, *ibidem*, p. 336.

⁸⁵ DELEUZE, 2010, *op. cit.*

escultor que extrai a potencial forma artística de uma pedra bruta. O objeto da literatura, a língua, faz parte da identidade do escritor – que cria com o que lhe pertence como indivíduo ou como espécie. A esta noção simplista de que poesia é feita de palavras, D. H. Lawrence redige um lindo texto:

Poesia é uma questão de palavras. Poesia é também o afinar de palavras dentro de um murmúrio, de uma melodia; ou um rastro de cores. Dados todos estes ingredientes, você obtém alguma coisa parecida com poesia [...] Mas a poesia ainda é uma outra coisa. A qualidade essencial da poesia é que ela faz um novo esforço de olhar e ‘descobre’ um novo mundo dentro do mundo conhecido.⁸⁶

Para Paul Valéry, a palavra *arte* significava nada mais do que “maneira de fazer”.⁸⁷ Tal simplicidade para a definição de arte dava-lhe uma dimensão ilimitada; pouco a pouco, o termo reduziu-se a uma maneira de fazer instituída pela vontade, supondo uma preparação, uma educação, ou pelo menos uma atenção especial, que resultou em um modo de operação. Ê assim que se passou a falar da arte Medicina, da Equitação, da Caça ou da arte de conduzir a vida ou de um raciocínio.⁸⁸ Encontramos esta acepção do termo *arte* na resposta de Gilles Deleuze e Félix Guattari para a pergunta “O que é a filosofia?": “[...] a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.”⁸⁹ A tal resposta, já dada à questão feita desde sempre, é necessário determinar “[...] uma hora, uma ocasião,

⁸⁶ LAWRENCE, David Herbert. *Caos em poesia*. Tradução de Wladimir Antônio da Costa Garcia. Mimeo.

⁸⁷ VALÉRY, Paul. *Notion générale de l'art*. Chicoutimi, out. 2002. Disponível em: <http://www.4shared.com/document/1Dpy3hm9/Valery_Paul-Notions_Generales_.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

⁸⁸ Idem, *ibidem*.

⁸⁹ DELEUZE; GUATTARI, 1992, op. cit., p. 10.

circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas da questão.”⁹⁰

Uma das personagens dessa situação determinada é o expectador, aquele que permanece na expectativa, que se coloca a postos, com atenção, para um acontecimento. Se não houver uma atitude de expectativa diante da arte, não há relação; conseqüentemente, não há a própria arte. Gilles Deleuze e Félix Guattari levantam a hipótese dos perceptos e afectos na obra de arte e vão mais longe no papel do expectador:

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, percepções e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. [...] A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si.⁹¹

Definem então obra de arte:

Composição, composição, eis a única definição da arte. A composição é estética, e o que não é composto não é uma obra de arte. Não confundiremos todavia a composição técnica, trabalho do material que faz frequentemente intervir a ciência (matemática, física, química, anatomia) e a composição estética, que é o trabalho da sensação. Só este último merece plenamente o nome de composição, e nunca uma obra de arte é feita por técnica ou pela técnica.⁹²

⁹⁰ Idem, ibidem, p. 10.

⁹¹ Idem, ibidem, p. 213.

⁹² Idem, ibidem, p. 247.

A noção de obra de arte aparece como composição. Não é algo criado do nada, e sim sempre advindo de uma combinação de outros componentes, como a nave Argos, mencionada por Roland Barthes:

[...] só é deixada ao escritor uma atividade de variação e de combinação: nunca há criadores, apenas combinadores, e a literatura é semelhante à barca Argos: a barca Argos não comportava — em sua longa história — nenhuma criação, apenas combinações; presa a uma função imóvel, cada peça era entretanto infinitamente renovada, sem que o conjunto deixasse de ser a barca Argos.⁹³

A concepção de arte como composição dá a ela a ideia de perenidade. Enquanto o que é criado tem sempre de morrer, como o ser biológico, o que é composto segue a se transformar, sendo apropriado, redefinido e transformado em uma continuidade. A criação implica a concepção de um resultado pronto e acabado; o *gerar* por meio da composição pressupõe o processo que constitui o resultado.

Literatura e comunicação

Qual o compromisso da literatura? “Com que e a que se compromete quem escreve?”⁹⁴ Raul Antelo, referindo-se a Giorgio Agamben, afirma que a comunicação na

⁹³ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 21.

⁹⁴ VILA-MATAS, Henrique. *Bartleby e companhia*. Tradução de Maria Carolina de Araújo e Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 176.

linguagem (se houver) “[...] não é, a rigor, comunicação de algo comum, mas de uma *comunicabilidade*. Comunidade é, em suma, contato, mas não apenas discursivo. É contato não efetivo, porém potencial.”⁹⁵

Poderíamos acrescentar ao questionamento referente ao compromisso da literatura uma pergunta sobre o desejo: onde ele está? Colocamos nossos desejos em uma cripta, diz-nos Giorgio Agamben⁹⁶, embalsamados, à espera, até que descobrimos que será impossível comunicá-los e que estamos nós mesmos prisioneiros na cripta. A única possibilidade de liberdade seria a de os desejos de nossas imagens serem separados pelo *outro*, um Messias: o que realizamos virou imagens, e tais imagens são irrealizáveis. O paraíso é a transformação das imagens dos desejos em pura palavra – só aquele que foi consagrado poderá fazer isso por nós, então a nossa condenação é passarmos a vida toda à espera e dentro da cripta, incomunicáveis.

Vemos na mãe da personagem do conto de Caio Fernando Abreu, *Linda, uma história horrível*, a inabilidade para o contato e a comunicação afetiva:

– Tu não avisou que vinha – ela resmungou no seu velho jeito azedo, que antigamente ele não compreendia. Mas agora, tantos anos depois, aprendera a traduzir como que-saudade, seja-benvindo, que-bom-ver-você ou qualquer coisa assim.⁹⁷

Os caminhos transversos, com perguntas banais, eram o melhor jeito de chegar ao fundo e atravessar a espessura da rudeza. Pelo desvio fazem-se demonstrações de amor, como uma “carícia torta”:

⁹⁵ ANTELO, Raul. La comunità che viene: ontologia da potência. In: SEDLMAYER, Sabrina; GUIMARÃES, César; OTTE, Georg. *O comum e a experiência da linguagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007, p. 30.

⁹⁶ AGAMBEN, Giorgio. Desejar. In: AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 49.

⁹⁷ ABREU, 1988a, op. cit., p. 14.

– Bonito, o isqueiro.
– É francês.
– Que é isso que tem dentro?
– Sei lá, fluido. Essa coisa que os isqueiros têm. Só que este é transparente, nos outros a gente não vê. Ela ergueu o isqueiro contra a luz. Reflexos de ouro, o líquido verde brilhou. A cadela entrou por baixo da mesa, ganindo baixinho. Ela pareceu não notar, encantada com o por trás do verde, líquido dourado.
– Parece o mar – sorriu. Bateu o cigarro na borda da xícara, estendeu o isqueiro de volta para ele. – Então quer dizer que o senhor veio me visitar? Muito bem. Ele fechou o isqueiro na palma da mão. Quente da mão manchada dela.⁹⁸

O gesto enviesado, a comunicação enviesada é uma forma de carícia. O toque entre mãe e filho ocorre por meio do isqueiro, passado de um a outro quando o filho sente o calor da mão da mãe que o segurava. O toque entre a personagem e o animal, entretanto, é possível, pois Linda, a cachorra cega – justamente por não falar e não enxergar –, possibilita uma comunicação ou forma de amor menos equívoca do que com a da mãe.

Giorgio Agamben⁹⁹ pergunta: “A que coisa é fiel o poeta?” Conclui com a ideia de vocação: “Este gesto, este abraço invertido da memória e do esquecimento, que conserva intacta, no seu centro, a identidade do que é imemorial e inesquecível, é a vocação.”¹⁰⁰

Vocação: invocar, chamar, buscar. Além de buscar, a literatura é algo que chama, invocando significâncias não pensadas anteriormente, não imaginadas, isto é, não

⁹⁸ Idem, *ibidem*, p. 16.

⁹⁹ AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da vocação*. In: AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Tradução de João Barrento. Cotovia: Lisboa, 1999, p. 37.

¹⁰⁰ Idem, *ibidem*, p. 36-37.

apresentadas em imagem. Em *Ideia da matéria*, de Agamben, temos a reflexão sobre o contar:

A experiência decisiva que, para quem a tenha feito, se diz ser tão difícil de contar, nem chega a ser uma experiência. Não é mais que o ponto no qual tocamos os limites da linguagem. [...] Aquele que, neste sentido, toca a sua matéria, encontra facilmente as palavras para dizê-lo.¹⁰¹

Em tese de doutorado sobre os poemas de Caio Fernando Abreu, Letícia da Costa Chaplin chama sua poesia de “literatura da busca”:

Uma busca feliz, mesmo nos casos em que pesa nos poemas uma atmosfera de tensão ou de angústia, uma vez que o propósito do poeta é perseguir as emoções mais profundas, sejam elas quais forem, e dar a elas visibilidade.¹⁰²

Tal busca também se dá nos seus contos e em suas narrativas, que não são norteados por relatos de experiências; não há nelas o valor da experiência nem o modelo de *velhice*. A não comunicação entre as gerações ou entre aqueles que se amam leva à solidão como sina: “Tua avó morreu só. Teu avô morreu só. Teu pai morreu só.”¹⁰³ Aos herdeiros, além de algumas características genéticas, resta apenas uma sala vazia, com todos os lugares da mesa vazios.

Em *Infância e história*, Giorgio Agamben¹⁰⁴ ilustra o surgimento da crise da experiência com uma passagem do cap. VI do segundo livro dos *Essais*, de Montaigne, e com um trecho de Rousseau, em *Devaneios do caminhante*

¹⁰¹ AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da matéria*. In: AGAMBEN, 1999, op. cit., p. 29.

¹⁰² CHAPLIN, 2010, op. cit., p. 136.

¹⁰³ ABREU, Caio Fernando. Linda, uma história horrível. In: ABREU, 1988a, op. cit., p. 17.

¹⁰⁴ AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição de la experiencia y origen da la historia*. Tradução de Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2001.

solitário. Em ambos os textos, os narradores se confrontam com o que está além da experiência e da possibilidade de narrar e contar. Com a diferença de dois séculos (Montaigne, em 1672; Rousseau, entre 1776 e 1778), os episódios narrados (que destacam a inconsistência do eu) “[...] anunciam o surgimento e a difusão do conceito de inconsciente no século XIX [...]”¹⁰⁵. Percebe-se que existe algo que não pode ser transmitido, algo que está para além da autoridade de quem experimenta e para além da autoridade do racionalismo.

Walter Benjamin¹⁰⁶ analisa e teoriza sobre a crise da experiência racional e do eu cartesiano na cultura europeia no início do século XX. No texto *Experiência*, de 1913, Benjamin¹⁰⁷ refere-se a dois tipos de seres que detêm a experiência: os “bem-intencionados, os esclarecidos” e aqueles que querem nos empurrar para a “escravidão da vida”. Ambos subestimam e destroem o período da juventude, o qual é, para eles, apenas algo que antecede à “grande experiência”. A juventude associa-se à fantasia; o ser experiente, ao racionalismo. Para Benjamin, contudo, a questão não está entre o que se experimenta ou não, mas em se perceber que a experiência é ela mesma dotada de fantasia e imaginação, de *espírito*. O indivíduo sensível reconhece isso. Tal reconhecimento é possível a quem acredita na juventude e na fantasia que lhe é inerente. A noção de indivíduo, de *eu*, base do racionalismo, é um dos pilares sobre os quais a modernidade foi construída.

Giorgio Agamben, lendo Walter Benjamin, reflete sobre a irrealização da experiência. O cotidiano é o responsável por isso, pois

¹⁰⁵ Idem, *ibidem*, p. 53.

¹⁰⁶ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

¹⁰⁷ BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

O homem moderno volta à noite para casa cansado, *fárrago* de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atrozes ou prazerosos – sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência.¹⁰⁸

Não se trata da falta de acontecimentos, portanto, mas da incapacidade de traduzi-los em experiência. A experiência deve-se não necessariamente ao acontecimento, mas à autoridade em transmiti-lo, ou seja, “na palavra e no relato” do mesmo. A experiência torna-se algo a ser contemplado, que está fora do homem e que pode ser observada *racionalmente*.

Como na modernidade tem valor apenas a experiência da ciência (a racionalidade) – dirigida, controlada, exaltada e legitimada –, mais uma vez a experiência do homem comum é condenada. Não interessa a verdade dos fatos, mas a da razão, pois apenas a ciência é que pode, a partir do experimento, mensurar as expressões sensíveis e com isso prever possibilidades futuras. Justamente por isso a experiência tradicional perde seu lugar, já que ela não pode ser medida. Consequentemente, o sujeito da experiência também é negado, e um novo sujeito surge – o da ciência: o *ego cogito* cartesiano, a consciência.¹⁰⁹ Este sujeito da ciência reúne em si as propriedades do intelecto e da experiência, opondo-se à dimensão mística medieval e também aristotélica, que separava “[...] o inteligível e o sensível, o corpóreo e o incorpóreo, o divino e o humano [...]”.¹¹⁰ A imaginação (que na Antiguidade era o meio para conhecimento e tinha o seu estatuto reconhecido) torna-se própria da alienação mental, é rechaçada e desqualificada: “A expropriação da fantasia do âmbito da experiência

¹⁰⁸ AGAMBEN, 2001, op. cit., p. 8.

¹⁰⁹ Idem, ibidem, p. 21.

¹¹⁰ Idem, ibidem, p. 20.

coloca, entretanto, uma sombra sobre esta última.”¹¹¹ A imaginação assombra a experiência, pois faz surgir o desejo – a ideia de que há algo que não pode ser apropriado, bem como o não esgotamento da experiência. Tal objeto da fantasia e do desejo é denominado *fantasma*, o qual é a condição para a apropriação do objeto de desejo – para a sua satisfação. O desejo, para Giorgio Agamben, reaparece em seus textos recentes não mais como fantasma, mas como *cadáver* em uma cripta.¹¹²

O desejo pela escrita pode surgir da leitura que provoca. É o que Giorgio Agamben faz em *Ideia da prosa*, publicado originalmente em 1985 e apresentado por João Barrento, tradutor da edição em língua portuguesa:

O caminho seguido em *Ideia da Prosa* parece ter sido este: cada fragmento é movido pela consciência do trabalho vão do querer dizer/definir, e aceita o desafio do Nome – nomeia, enigmaticamente, um objecto para lhe perseguir a Ideia. Como o oráculo, dá por vezes apenas estilhaços de uma Ideia, fecha-se sobre um certo hermetismo, constrói-se segundo a lei da metonímia, valoriza os impulsos indutivos, cultiva o poliperspectivismo, tem uma lógica interna própria, pressupõe que os silêncios contêm potencialidades comunicativas. Com isto, gera uma relação particular com o leitor; ambos, quem escreve e quem lê, se transformam em ‘anotadores’ [...] ¹¹³

Giorgio Agamben, ao dissecar a função autor proposta por Michel Foucault, exemplifica:

Tentemos identificar a relação que constitui a poesia como obra de César Vallejo (ou César Vallejo como autor

¹¹¹ Idem, *ibidem*, p. 27.

¹¹² Idem, *ibidem*, p. 49.

¹¹³ BARRENTO, João. Prefácio. In: AGAMBEN, 1999, op. cit.

daquela poesia). Devemos entender tal relação no sentido de que, um dia, aquele sentimento particular, aquele pensamento incomparável, passou por um átimo na mente e no espírito do indivíduo com o nome César Vallejo? Nada é menos certo. É provável, pelo contrário, que só depois de ter escrito – ou enquanto escrevia – a poesia, aquele pensamento e aquele sentimento se lhe tornaram reais, precisos e indessapropriáveis em cada detalhe, em cada matriz (assim como se os tornam para nós apenas no momento em que lemos a poesia).¹¹⁴

Isso não significa dizer que na própria linguagem, ou na poesia, estejam os pensamentos e os sentimentos. É necessário um sujeito que os experimente: “[...] importa, pois, que alguém tome pela mão o livro, arrisque-se na leitura.”¹¹⁵ Este alguém se colocaria no lugar vazio deixado pelo autor e repetiria o gesto do autor. Entretanto, o que de fato ocorre é “[...] o gesto no qual autor e leitor se põem em jogo no texto e, ao mesmo tempo, infinitamente fogem disso.”¹¹⁶

O autor pode ser convocado a se explicar diante da literatura, ou pelo menos, a explicar os enigmas. Trata-se da *razo* (exposição dos motivos do poema explicados em prosa) dos poetas provençais, que é lembrada por Giorgio Agamben no texto *Ideia do ditado*. Esperava-se (e ainda hoje às vezes esperamos, apesar da pergunta “o que você quis dizer” ter se tornado um tabu) que os escritores soubessem explicar sua obra. A *razo* pode enganar o leitor, sugerindo um encaminhamento para a biografia do autor,

¹¹⁴ AGAMBEN, Giorgio. O autor como gesto. In: AGAMBEN, 2007, op. cit., p. 62.

¹¹⁵ Idem, ibidem, p. 62.

¹¹⁶ Idem, ibidem, p. 62-63.

sujeita a ser tomada como verdadeira. No ambiente escolar, a *razo* torna-se a história da literatura.

Wladimir Garcia, remetendo a Jacques Lacan, esclarece que o segredo é o ciframento na poesia:

Manter secreto o segredo é cifrar (mesmo que esta cifragem seja a manha de um aparente desnudamento total como no “coloquial” de Manuel Bandeira). O mistério da poesia é esconder seus ossos, ela emerge com a sua expressão. Segredo e mistério habitam o espaço entre o efêmero e o eterno. Neste sentido, o que constitui o poeta como tal não é a resposta, mas a pergunta, a indagação realizada pelo verso, ou seja, é pela expectativa da falta, para lembrar Lacan, que a fala, o texto, o discurso, se lança. Esta falta, este vazio, que o segredo e o silêncio mantêm, garantem a criação poética, no caso, uma vez que não há uma verdade essencial a ser desvelada, mas a verdade formula-se segundo uma estrutura de ficção. Se a poesia encerra esta verdade que nunca é toda, ela evita ser histórica, já que não há um movimento do não-saber a um saber, mas uma produção a partir de si mesma, uma demanda (que não significa frustração) que retorna sobre si mesma – um campo imanente de composição. Ou seja, contra uma lógica da decifração, a lógica da cifragem, onde o desejo vincula a falta. Neste sentido, o desejo reafirma a particularidade (o efeito da composição) ou o resíduo de uma obliteração: ‘potência de pura perda’ (LACAN, 1998).¹¹⁷

¹¹⁷ GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. *Poesia e existência*, p. 102.
Disponível em:

A busca de significados, sentidos, atendendo à lógica da decifração, é uma constante na maioria dos leitores, o que leva, geralmente, ao estudo biográfico ou historicista da literatura. João Nilson Pereira de Alencar atesta que a maior parte dos manuais escolares e antologias de literatura são “[...] livros de estocagem de dados, em que a figura do autor reina absoluta.”¹¹⁸

O público deseja ver uma identidade no filósofo, ou no artista, buscando uma mitologia ou fabulação pessoal:

[...] ler, pensar e escrever não é expressar uma subjetividade, não é realizar-se a si mesmo, e sim ao contrário, perder a si mesmo, sentir o trâmite, a passagem, o trânsito de algo diferente e estranho.¹¹⁹

Mario Perniola não vê esse desejo como uma impossibilidade de relação entre o trabalho filosófico e a sociedade. Justamente contraria este ponto de vista:

[...] entre a sociedade e o pensamento existe uma relação de cumplicidade e, mais ainda, de pertencimento mútuo essencial [...] coisa não quer dizer nem objeto nem instrumento [...]¹²⁰

Isso não significa, para Perniola, penetrar misticamente na essência das coisas, pois não existe um “coração das coisas [...] Estas são só superfície e nada mais.”¹²¹

Nas personagens de Caio Fernando Abreu, encontramos o perder-se existencial. Não são exemplos de

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/nelic/article/viewFile/1581/131>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

¹¹⁸ ALENCAR, João Nilson Pereira de. *Políticas culturais – antologias: a constituição de cânones literários o modernismo tardio*. 2007. 307 p. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007, p. 34.

¹¹⁹ PERNIOLA, Mario. Hacia una civilización de la cosa. In: PERNIOLA, Mario. *Enigmas: egipcio, barroco y neo-barroco em la sociedad y el arte*. Murcia: Cedeac, 2003, p. 54.

¹²⁰ Idem, *ibidem*, p. 54 e 60.

¹²¹ Idem, *ibidem*, p. 60.

experiências, não têm trajetórias de vida a contar linearmente. Como analisa Rodrigo da Costa Araújo:

Seus personagens, como o escritor nas cartas, são construídos como indivíduos desreferencializados e dessubstancializados, vivem na pele a angústia do isolamento, por isso, alguns deles demonstram a sua faceta mais depravada, sórdida e decadente. Contudo, também revelam um lado humano, sensível e poético.¹²²

Nessa não essência das personagens, cujos nomes próprios estão na maioria das vezes ausentes, conforme aponta Regina Zilberman¹²³, quem terá a experiência é o leitor. Fica para ele o papel de estabelecer relação com os dois lados das personagens, de perceber a ambiguidade e se relacionar com ela. Não é novidade a criação de personagens não circulares – as arestas fazem parte da escritura, mas – nos contos de Caio Fernando Abreu – é difícil torcer por um dos dois lados da personalidade das personagens.

¹²² ARAUJO, Rodrigo da Costa. *Matrizes fílmicas na narrativa pós-moderna de Caio Fernando Abreu*. 2008. 108 p. Dissertação (Mestrado em Arte) - Instituto de Artes e Comunicação Social, Departamento de Ciência da Arte, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008, p. 27.

¹²³ ZILBERMAN, Regina. Temperamento de contista. In: ABREU, Caio Fernando. *Mel e girassóis*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988c.

2 “E A LÍNGUA, PODE RUMOREJAR?”

O único motivo – pelo menos o mais forte – que vejo no momento para poder deitar as minhas frases no papel é que quero não sentir o meu corpo. Quero que todo o meu eu seja – agora e hoje – apenas um emaranhado pesado, denso e consistente de frases.

Silviano Santiago

Começo este capítulo pela leitura do texto *A fala e a escrita*, no qual Roland Barthes apresenta a *escripção*¹²⁴ em oposição à fala, que ocorre em entrevistas e em palestras: o ato de tomar a fala e transformá-la num texto. Tal atividade é feita pelo intelectual, “[...] aquele que imprime e publica sua fala.”¹²⁵ Perde-se na passagem dos textos falados para o escrito (a transcrição) o corpo de quem fala e a inocência da tática da fala, ainda que a fala em si não seja inocente:

¹²⁴ Em francês, *scriptation*, conforme nota do tradutor da edição portuguesa: BARTHES, 1982a, op. cit., p. 9.

¹²⁵ BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 385.

[...] ao reescrever o que dissemos, nós nos protegemos, nos vigiamos, censuramos, barramos as nossas bobagens, nossas suficiências (ou nossas insuficiências), nossas flutuações, nossas provas de ignorância, nossas complacências, por vezes até as nossas panes [...] em suma, todo o furtacor de nosso imaginário, o jogo pessoal de nosso eu; a fala é perigosa porque é imediata e não volta atrás (a menos que se suplemente com uma retomada explícita);¹²⁶

Neste processo de transcrição, tem-se

[...] tempo diante de si; tem exatamente esse tempo que é necessário para rodar sete vezes a língua na boca (nunca conselho proverbial foi tão ilusório); ao escrever o que dissemos, perdemos (ou guardamos), tudo aquilo que separa a histeria da paranóia.¹²⁷

O tempo da transcrição é, portanto, um tempo diferente do da fala. Essa diferença ocorre também na escrita e em dois sentidos: é possível *pensar antes de escrever*, equivalente a *rodar a língua na boca* de que fala Roland Barthes, ou seja, *pensar antes de falar*; é necessária tal precaução, que se relaciona ao tempo de permanência da palavra escrita, diferente do tempo evanescente da fala.

Pense antes de falar, conselho comum dos pais às crianças, é um aviso ilusório. Como neste trecho do conto *Red roses for a blue lady*, de Caio Fernando Abreu:

[...] eu não sei pensar antes de falar, como a maioria das pessoas, então eu vou falando e só penso depois e às vezes eu só me dou conta que falei alguma

¹²⁶ BARTHES, Roland. Da fala à escrita. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 2-3.

¹²⁷ Idem, ibidem, p. 2-3.

coisa que não devia depois de já ter falado, compreendem?¹²⁸

Na fala, por mais que se pensem ou se mastiguem as palavras, elas saem de nosso corpo independentemente da nossa vontade e tomam vida própria, sem permitir que voltemos atrás a não ser por cortes e retomadas que se explicitam necessariamente. Como em *Freda*, de Racine, lido por Roland Barthes, é preciso ir até o fim:

O que torna a Fala tão terrível? Em primeiro lugar, o fato de ser um ato – a palavra é poderosa –, mas, principalmente, o fato de ser irreversível. [...] e a quem tiver começado a falar ‘por uma distração involuntária’ de nada adianta desdizer-se, é preciso ir até o fim.¹²⁹

Também a personagem de Caio se rende à impossibilidade de interromper sua fala: “Tá bom, respondendo, podem perguntar.”¹³⁰

Na fala não há borracha de apagar, não há voltar atrás, pois o retomar é sempre acrescentar e nunca cortar ou diminuir. Roland Barthes chama este movimento, de tentar anular por acréscimo, de balbucio.¹³¹ É justamente este acréscimo, o balbucio, que desaparece na transformação da fala em escrita. Os cortes e as retomadas desaparecem na transcrição, pois há a perda da tática da fala e a perda do corpo. A perda do corpo realiza-se na transcrição por meio do *assíndeto* – a limpeza das palavras lógicas da fala que funcionam como expletivos. Na

¹²⁸ ABREU, Caio Fernando. Red roses for a blue lady. In: ABREU, Caio Fernando. *Ovelhas negras*. Porto Alegre: L&PM, 2009a, p. 160.

¹²⁹ BARTHES, Roland. O homem raciniano. In: BARTHES, Roland. *Sobre Racine*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008b, p. 148.

¹³⁰ ABREU, Caio Fernando. Red roses for a blue lady. In: ABREU, 2009a, op. cit., p. 160.

¹³¹ BARTHES, Roland. O rumor da língua. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 93.

tentativa de encontrar uma coesão, apaga-se todo o gaguejar que porventura haja na fala:

O movimento corretivo e perfectivo da fala é a tartamudez, tessitura que se esgota a retomar-se, cadeia de correções aumentativas em que se vem alojar por predileção a parte inconsciente do nosso discurso [...]¹³²

O corpo apagado na transcrição aparecerá de volta na escrita, definida por Roland Barthes como “[...] aquela que produz textos.”¹³³ A castração, supressão da tática da fala, é compensada pela subordinação, própria da escrita: “[...] a mensagem recupera uma estrutura de ordem [...]”¹³⁴ Aos ganhos da escrita, como o tempo da preparação e o tempo da permanência, acrescentam-se dois recursos tipográficos: os parênteses, que “[...] permitem marcar a natureza secundária ou digressiva de uma idéia [...]”¹³⁵; e a pontuação, que divide o sentido.

A escrita, portanto, implica o nascimento de outro corpo – menos conhecido que o da fala:

Na escrita, o que está *por demais* presente na fala (de modo histórico) e por demais ausente na transcrição (de modo castrador), a saber, o corpo, volta, mas [...] pelo gozo, e não pelo imaginário (pela imagem).¹³⁶

A escrita, diferentemente da transcrição, não é, portanto, castração. A escrita é nascimento, é gerar um novo corpo. Assim, Roland Barthes diferencia três práticas de linguagem: a fala; a *escrita*/o escrito (transcrição da fala – castradora; o corpo é castrado); a escrita/escritura (o corpo volta e tem-se uma enunciação).

¹³² BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 386.

¹³³ BARTHES, Roland. Da fala à escrita. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 7.

¹³⁴ Idem, ibidem, p. 5.

¹³⁵ Idem, ibidem, p. 5.

¹³⁶ Idem, ibidem, p. 7.

A escrita de Roland Barthes chega a mim em português, em edições brasileiras.¹³⁷ Em francês, existe apenas a palavra *écriture*; em português, tem-se *escrita* e *escritura*, que podem ser usadas como sinônimas, ainda que *escritura*, no sentido de *escrita*, origine-se do sentido da palavra em francês. Em português, a palavra *escritura* remete – em sua primeira entrada no dicionário – a “documento ou forma escrita de um ato jurídico”,¹³⁸ cujo uso vem do século XIII. Barthes lembra que a escritura era “[...] o reconhecimento de uma dívida, a garantia de uma troca, a firma de uma representação [...]”,¹³⁹ mas caminha para “[...] a perversão, a extremidade do sentido, o texto...”¹⁴⁰

A opção de Leyla Perrone-Moisés, tradutora e estudiosa¹⁴¹ de Roland Barthes, foi a de usar a palavra *escritura* para se referir à “escrita do escritor”.¹⁴² No texto *Lição de casa*, posfácio a *Aula*, publicado em 1980, explica que vale a pena aproveitar a riqueza da língua portuguesa para mostrar a distinção. Duas décadas mais tarde, Perrone-Moisés supervisiona o lançamento de novas traduções brasileiras (que antes só existiam em Portugal) e as reedições publicadas pela editora Martins Fontes na coleção Roland Barthes, mantendo a distinção e o uso das duas palavras.¹⁴³ Procurarei, ao longo da tese, manter a

¹³⁷ Exceto *O grão da voz*, consultado na edição portuguesa, além da brasileira, e *O neutro*, lido também na edição francesa e ouvido por meio das gravações do curso disponíveis na internet.

¹³⁸ HOUAISS, 2009, op. cit.

¹³⁹ BARTHES, 2003d, op. cit., p. 30.

¹⁴⁰ Idem, ibidem, p. 30.

¹⁴¹ Traduzido por Leyla Perrone-Moisés, *Crítica e verdade* foi o primeiro livro de Roland Barthes publicado no Brasil, em 1970, pela editora Perspectiva. *Elementos de semiologia* foi o segundo, pela editora Cultrix em 1971, com tradução de Izidoro Blikstein.

¹⁴² PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Lição de casa*. In: BARTHES, 2004a, op. cit., p. 75.

¹⁴³ Um exemplo ilustrativo da flutuação entre os termos *escrita* e *escritura* nas traduções brasileiras é o título de *Le degré zero de l'écriture*. Em 1971, a editora Cultrix publica no Brasil *O grau zero da escritura*, traduzido por Anne

distinção entre *escrita* e *escritura*, embora muitas vezes os dois termos se sobreponham ou concorram. Entre as distinções e sobreposições, alguns esclarecimentos sobre a escritura, guiados por Perrone-Moisés:

[...] todo discurso em que as palavras não são usadas como instrumentos, mas postas em evidência (encenadas, teatralizadas) como significantes. Toda escritura é, portanto, uma escrita; mas nem toda escrita é uma escritura [...] a *escrita* pode opor-se à *fala* (palavra oral); pode opor-se também à *leitura* (por exemplo: 'a leitura exige menos tempo do que a escrita') [...] a *escritura* substitui historicamente a *literatura* (a literatura é representativa, a escritura é representativa; a literatura é reprodutiva, a escritura é produtiva; o sujeito da literatura é pleno, pessoal, o da escritura é flutuante, impessoal, etc.). [...] *escritura* se opõe a *escrevência*: a primeira é intransitiva (não é uma 'comunicação'), a segunda é transitiva (transmite uma 'mensagem').¹⁴⁴

A oposição entre fala e escrita/escritura mencionada por Roland Barthes é relevante para refletir sobre a dificuldade da maioria das pessoas em escrever. Trata-se de um problema linguístico, pois as estruturas sintáticas da escrita não são as mesmas da fala, mas, além disso, é também o problema e a

**não
comunicação**

Arnichand e Álvaro Lorencini; em 2000, a Martins Fontes intitula-o *O grau zero da escrita*, traduzido por Mário Laranjeira.

¹⁴⁴ PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, 2004a, op. cit., p. 75-76.

dificuldade da perda do corpo, à qual se refere Barthes quanto à transcrição, e da elaboração de um novo corpo e sujeito, próprios da escrita. Esta perda do corpo da fala na transcrição, como uma mutilação, torna a escrita uma tarefa difícil, angustiante e por vezes desesperante.

No texto *Escritores, intelectuais, professores*¹⁴⁵, a divisão dos três níveis de linguagem é relacionada ao professor e ao escritor: o professor está do lado da fala, o escritor está do lado da escritura, e o intelectual é o que está no meio, transcrevendo e publicando sua fala. A escritura, própria do escritor, começa quando a fala se torna impossível, ou seja, rebelde. Ao mesmo tempo, “[...] o mito do grande escritor francês, depositário de todos os valores superiores, desgasta-se [...]”¹⁴⁶, e “[...] um novo tipo entra em cena, que não se sabe mais – ou não se sabe ainda – como chamar: escritor? Intelectual? Escriitor?”¹⁴⁷ Em 1968, no texto *A morte do autor*, o *escriitor* moderno havia sido definido por Roland Barthes como um copista *sublime* e *cômico*, que, à semelhança de Bouvard e Pécuchet (personagens de Flaubert),

[...] pode apenas imitar um gesto sempre anterior, jamais original; seu único poder está em mesclar as escrituras, em fazê-las contrariar-se umas pelas outras, de modo que nunca se apoie em apenas uma delas [...]”¹⁴⁸

Em *O prazer do texto*, Roland Barthes marca os imaginários da linguagem:

[...] a palavra como unidade singular, mônada mágica; a fala como instrumento ou expressão do pensamento; a escritura como transliteração da fala; a frase como

¹⁴⁵ BARTHES, Roland. *Escritores, intelectuais, professores*. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 385.

¹⁴⁶ BARTHES, 2004a, op. cit., p. 41.

¹⁴⁷ Idem, ibidem, p. 41.

¹⁴⁸ BARTHES, Roland. *A morte do autor*. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 62.

medida lógica, fechada; a própria carência ou a recusa de linguagem como força primária, espontânea, pragmática.¹⁴⁹

Se a fala é expressão do pensamento, o tempo da permanência, próprio da escrita/escritura e da transcrição, acentua o imaginário do pensamento: “Onde quer que haja concorrência entre a fala e o escrito, escrever quer dizer de certo modo: *eu penso melhor*, com mais firmeza; penso menos para você, penso mais para a ‘verdade’.”¹⁵⁰ Caio Fernando Abreu, em um depoimento da década de 1970, exemplifica este imaginário:

Eu consigo me expressar muito melhor escrevendo do que falando. [...] Quando eu escrevo eu consigo ordenar tudo aquilo que eu penso. Agora, quando eu falo ou quando eu sou, simplesmente, não consigo ordenar nada.¹⁵¹

Embora os escritores defendam a primazia da escrita sobre a fala, esse imaginário do pensamento e da linguagem intimida quem pretende escrever, pois, há muito, se instaurou a ideia de que só é possível escrever quando se tem algo a dizer, e este algo a dizer vem de um pensamento reflexivo, lógico e racional, que aparece na escrita. Só quem pensa é capaz de escrever, de onde se conclui que quem não consegue escrever não pensa. São condenados ao analfabetismo funcional e a uma morbidade de pensamento todos aqueles que não se sentem capazes de escrever ou que não conseguem. Muitos imaginários estão associados à escrita – o do pensamento racional (lógico cartesiano) é só um deles.

Tais imaginários podem ter uma implicação para uma metodologia do ensino do escrever. O *pensamento* que se estabelece na escrita e a ideia de um dizer *com mais*

¹⁴⁹ BARTHES, 2008a, op. cit., p. 41-42.

¹⁵⁰ BARTHES, Roland. Da fala à escrita. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 5.

¹⁵¹ ABREU, Caio Fernando. Eu me sinto superfeliz quando encontro uma pessoa tão confusa quanto eu. In: ABREU, 2005a, op. cit., p. 275 e 277.

firmeza podem estar a favor do mais relato, na medida em que não se escreve do nada, e sim a partir de leituras. Entretanto, é importante frisar que se escreve a partir de leituras (o mais relato), mas não no sentido do senso comum de que quem lê bastante escreve melhor ou de que se deve ler para aprimorar a escrita. Esta crença não é de todo falsa, na medida em que quem lê internaliza as estruturas sintáticas e semânticas própria ao texto escrito, e quem apenas fala e pouco lê não tem acesso a elas. Contudo, esta é uma ideia pedagógica generalista e sem aplicabilidade, já que professores, pais e educadores mandam o aluno ler (e ele não gosta) e, ainda que o aluno o faça, não necessariamente passará a escrever em função disso. Por isso, quero propor a inversão da ordem comum – em vez de *leia para aprender a escrever, escreva para aprender a ler*.

O escrever não partirá de um *ter o que dizer*, instaurado no imaginário do pensamento que vira texto escrito. O escrever que proponho como possível é o de que *com o escrever* um pensamento se instaurará, ou melhor, o ter o que dizer será descoberto por aquele que se propõe a escrever: “[...] com palavras, a escrita cria um sentido que as palavras não têm de início.”¹⁵² Escrever é uma forma de organizar o mundo e é já o pensar.¹⁵³ Também em Caio Fernando Abreu, no trecho narrativo de um poema, encontro a busca por um deixar-se dizer que não está definido desde o princípio:

Escrevo para não sentir medo, ainda que
não seja bom o que escrevo, ainda que
não haja coerência no que sou agora.
Não me importa a coerência. Falo um
poema em voz alta apenas para ouvir

¹⁵² BARTHES, Roland. As coisas significam alguma coisa? In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 8.

¹⁵³ BARTHES, Roland. Crítica e verdade. In: BARTHES, 2010, op. cit., p. 202.

minha voz. Mas no meio do poema
descubro verdades que eu te diria.¹⁵⁴

Cabe principalmente à escola, entre outras instituições formadoras, a tarefa de ajudar a instigar diferentes visões e escutas; como dizem os professores Walter Omar Kohan e Ingrid Müller Xavier, nela estão os “[...] educadores, pessoas que têm a pretensão de convocar o pensamento dos outros.”¹⁵⁵ Distorço a afirmação para propor ao professor que convoque a escritura do aluno, que, por sua vez, convocará novos pensamentos.

Escrita automática

“Escreve tudo que te vem à cabeça!”
Quantos professores de Língua Portuguesa já não sugeriram isso a alunos diante da página em branco? Alguns orientadores de trabalhos acadêmicos também.

Peguei-me falando esta frase a uma colega de trabalho, que precisa escrever um artigo sobre uma intervenção didática, para apresentar como requisito de aprovação no final de sua especialização em Magistério Superior. Para ela, nem cheguei a acrescentar o conselho secundário: “Depois revisa e reelabora o que

¹⁵⁴ ABREU, Caio Fernando apud CHAPLIN, 2010, op. cit., p. 20.

¹⁵⁵ KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid Müller (Org.). *Abecedário de criação filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 7-8.

escreveste." Na mesma linha de conduta, outro dia um adulto enaltecia o valor da escrita e da leitura para uma menina de mais ou menos oito anos. Dizia ele que no papel conseguimos colocar tudo que pensamos, tornando-se mais fácil do que falar quando se trata de dizer algo muito íntimo a uma pessoa querida. Eventualmente ele poderia ter razão, mas não é tal fácil assim, pois em geral escrevemos o que ainda não tínhamos pensado. As frases e o texto tomam caminhos que não nos tinham ocorrido nem nos nossos pensamentos mais recônditos, especialmente se tencionamos mesmo que a pessoa leia.

Não se quer aqui analisar cognitivamente os processos mentais, mas apenas desconfiar da concepção de que é possível planejar um texto e apresentá-lo no papel como se queria. Sempre tive minhas dúvidas sobre os manuais de redação que ensinam a organizar ideias e planejar textos. Nunca consegui fazer isso em relação a qualquer texto que tenha escrito. Acabo escrevendo algo sobre o qual não tinha pensado. Os escritores, por exemplo, costumam falar que seus personagens criam vida, mesmo sendo um enredo esquematizado desde um início de romance e novela.

Escrevo tudo que me vem à cabeça e depois organizo o que foi escrito; entretanto, este tudo é sempre um fragmento do que é pensado e, além disso, nunca é fácil apenas sentar e escrever. No momento que instituímos mentalmente um leitor diante de

nosso texto, ele fica ali sentado ao nosso lado, censurando-nos mais do que poderíamos supor. Conforme o tamanho da censura que permitimos a ele impor, maior ou menor será a dificuldade para escrever.

Escrever, entretanto, não é uma escolha norteadora por um livre desejo, como, aparentemente, o é o da leitura. As injunções restritivas da leitura são bem menores que as da escrita. Um leitor depara-se com o não acesso aos livros, por inúmeras razões, com a falta de habilidades de letramento, com o pouco estímulo social para a leitura, entre outras interdições. Mas aquele que deseja escrever depara-se com uma capacidade a desenvolver, como diz Jorge Luis Borges: “Pois a pessoa lê o que gosta – porém não escreve o que gostaria de escrever, e sim o que é capaz de escrever.”¹⁵⁶ Além disso, para Borges, a felicidade do leitor é muito maior que a do escritor, que experimenta aflição e ansiedade.

Esses sentimentos não dizem respeito apenas a encontrar um meio para externar ideias, e sim a uma preocupação com a materialidade da escrita. Roland Barthes definia-se como sujeito incerto¹⁵⁷, e foi definido como professor, teórico e escritor de um gênero também incerto, o ensaio. Na incerteza quanto ao gênero e à forma de atuação no mundo, sempre apresentou, entretanto, uma constante: a responsabilidade pela forma da linguagem. Quando publica *Fragments de um discurso amoroso* e no mesmo ano ministra sua aula inaugural no Collège de France, em 1977, a forma como Barthes escreve e teoriza torna-se o ponto mais contestado por seus críticos, pois ousa trazer para o discurso crítico sobre a

¹⁵⁶ BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo, Companhia das Letras, 2000, p. 103.

¹⁵⁷ BARTHES, 2004a, op. cit, p. 7.

literatura a linguagem antes restrita à própria literatura ou à fala popular.

Leyla Perrone-Moisés faz um levantamento das inovações na escritura de Roland Barthes. Em primeiro lugar, embora obedeça à sintaxe ordinária da frase, trapaceia com ela na maneira como deixa abertas suas frases pela maneira de enunciar, usando justaposições e recursos gráficos abundantes:

[...] vírgulas, pontos-e-vírgulas, dois-pontos, pontos de interrogação se sucedem, evitando ou adiando o ponto final; travessões e parênteses marcam numerosos encaixes; e, como as aspas não são suficientes para indicar as diferentes razões ou maneiras de isolar certas palavras, estas são freqüentemente grifadas.¹⁵⁸

Em segundo lugar, no emprego das palavras, Roland Barthes “[...] utiliza táticas de deslocamento e de descolamento.”¹⁵⁹ Usa termos da fala popular nos ensaios, termos científicos na escritura, neologismos e etimologismos (traz novos parentescos etimológicos às palavras).¹⁶⁰ Conforme Perrone-Moisés, grande parte das polêmicas contra Roland Barthes diziam respeito ao léxico utilizado por ele – seus críticos aparentemente não percebiam que

[...] Barthes trabalha com a língua como um escritor e não como um dissertador. Como os poetas, ele explora, nas palavras, suas conotações, suas ambiguidades, a ‘cintilação do sentido’ mais do que o sentido.¹⁶¹

¹⁵⁸ PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, 2004a, op. cit., p. 69.

¹⁵⁹ Idem, *ibidem*, p. 70.

¹⁶⁰ Idem, *ibidem*, p. 70-71.

¹⁶¹ Idem, *ibidem*, p. 71.

A polêmica instaurada na França por ocasião da publicação de *Sobre Racine*, em 1963, deveu-se tanto a concepções políticas que se evidenciavam nas crises do ensino e da crítica literária, quanto ao estilo de escrita de Barthes, que

[...] mesmo os simpatizantes caracterizavam como ‘precioso’; um estilo cheio de imagens inesperadas, de termos técnicos e científicos, de neologismos criados por ele.¹⁶²

Além disso, Roland Barthes manifestava na sua escrita o cuidado de não impor o discurso da verdade, no qual não acreditava. Em seu texto encontramos – muito frequentemente – ressalvas e incisivas, que, em vez de enfraquecer sua enunciação, são demonstrações de sua subversão ao discurso dissertativo que defende uma causa. Sua única causa era a escritura, mostrando a não transparência da linguagem.

Hoje as fronteiras entre ficção, teoria e crítica diluíram-se, e acadêmicos conceituados atrevem-se a fazer uma miscelânea dos gêneros – é comum ficar indefinida a distinção entre escritor, professor e crítico. Evando Nascimento, em *Retrato desnatural*, fala de sua escrita, do novo corpo da escrita, e se autodefine:

gostaria de escrever como converso, mas sei que isso é impossível, pois são modalidades distintas de um mesmo corpo articulado pela necessidade urgente de contato [...] desejo, contudo, que cada vez minha fala contamine meus escritos, reescritos, transcritos, desenhos. que minha voz neles tanto se apague quanto ressurgja num tom entretanto o mais brando possível. [...] diria que sou ficcionista-ensaísta ou ensaísta-ficcionista, creio que a inversão

¹⁶² PERRONE-MOISÉS, Leyla. A “nova crítica”. In: *Roland Barthes: o saber com sabor*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 37.

não muda nada nos respectivos e combinados papéis. ou muda. jamais me consideraria poeta, dramaturgo, nem mesmo romancista ou contista. não tenho talento para, nem provavelmente tento desenvolver.¹⁶³

Justamente porque a fronteira é tão tênue, o livro de Evando Nascimento traz na capa e na folha de rosto a palavra *ficção*. O mesmo ocorre com *Em liberdade*, que traz o subtítulo: *uma ficção de Silviano Santiago*.¹⁶⁴ Se fosse claro que tais livros eram ficcionais, ainda que os escritores fossem conhecidos professores e críticos, não haveria a necessidade do rótulo *ficção* como um carimbo de advertência ou como uma piada aporética.

Roland Barthes traz para os seus ensaios a escritura, mas ainda assim faz uma distinção da expressão escrita no ensaio e no romance:

Uma pessoa é ensaísta porque é cerebral. Eu também gostaria de escrever novelas, mas fico gelado diante das dificuldades que teria para encontrar uma escrita para me expressar.¹⁶⁵

Que escrita é essa, própria das novelas, que causa medo, paralisação ou adiamento? O que significa esta escrita não ser *cerebral*, como a do ensaio? Que implicações há para o ensino dessas formas de escrita na medida em que a escola, tradicionalmente, sempre privilegiou e ainda privilegia uma escrita cerebral? Segundo a *doxa* da sala de aula, a narrativa deve ser coesa e coerente; a dissertação deve apresentar argumentos

¹⁶³ NASCIMENTO, Evando. Metamorfoses (perdidas). In: NASCIMENTO, Evando. *Retrato desnatural: diários - 2004 a 2007*. Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 226.

¹⁶⁴ SANTIAGO, Silviano. *Em liberdade: uma ficção de Silviano Santiago*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

¹⁶⁵ BARTHES, Roland. As coisas significam alguma coisa? In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 8.

claros e articulação entre as ideias; a poesia, espaço da criatividade, serve para exercitar o lado *lúdico* do aluno.

No ensino da literatura e da escrita, explora-se a dimensão referente ao *contar* algo, que a literatura não necessariamente faz. Espera-se que os livros literários *contem*; que *narrem* algo. O caráter realista da literatura é muito enfatizado. Por isso, a escola, os alunos, professores e livros didáticos relacionam-se tanto com resumos. A escola enfatiza a *mensagem* do texto literário, mesmo sem usar a condenada interrogação: *O que o autor quis dizer?* Se, na literatura, os autores ou os textos quisessem apenas *dizer alguma coisa*, o resumo seria possível, sujeitando-se à fala professoral:

resumo

Se então Sade, Fourier e Loyola são fundadores de língua, e não mais que isso, é justamente para nada dizer, para observar uma vacância (se quisessem dizer *alguma coisa*, a língua linguística, a língua da comunicação e da filosofia bastaria: poder-se-ia *resumi-los*, o que não é o caso de nenhum deles).¹⁶⁶

Roland Barthes¹⁶⁷ compara o resumo na literatura às cabeças de jivaro, que, vistas pelos ocidentais, ou seja, a distância, parecem iguais. Quando pensamos ser possível a compressão do discurso (a redução dele à mensagem, separando o *pensamento* do *estilo*), acreditando que não há prejuízo da compressão da forma, agimos como quem acredita que uma cabeça de jivaro viva e outra de jivaro reduzida não são tão diferentes. O resumo implica crer que há de um lado o objeto da mensagem e de outro o estilo,

¹⁶⁶ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, 2005, op. cit., p. XIII-XIV.

¹⁶⁷ BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 388.

baseado na ideia de que a forma é *comprimível* e de que essa compressão não é necessariamente prejudicial. Do ponto de vista escolar, tem-se a concepção de que o que é perdido nos resumos não é o essencial, pois as cabeças de jivaro são iguais – apenas menores e mais fáceis de carregar. Estar de olhos abertos para evitar a redução, ser contra a generalidade e o dogmatismo, é uma das formas do Princípio de Delicadeza, que Barthes também chama de *la douceur*¹⁶⁸, traduzido em português brasileiro por *brandura*.¹⁶⁹

Também os escritores podem ser reduzidos como uma cabeça de jivaro. Quando um escritor vira *aquele que fez algo*, seus textos deixam de ser lidos; quando lidos, passam a ter uma forte incidência de interpretações prontas que impedem os leitores de ver além do que já esperam diante do que *ouviram falar*. Roland Barthes cita Philippe Sollers, acusado de ser stalinista, maoísta, carteriano, ou seja, uma imagem social daquele que *mudou de ideia*. Também Caio Fernando Abreu, diante do corajoso enfrentamento da aids, doença na época associada predominantemente à homossexualidade, tornou-se, junto com um movimento dos *positivos*, ícone de força e vida. Usou sua escritura no jornal para lidar com a doença. Suas *cartas por entre os muros*¹⁷⁰, publicadas no jornal *O Estado de São Paulo* em 1994, logo depois de confirmar ser portador da doença, são emblemáticas da coragem que teve ao falar das angústias por que estava passando.

A mistura entre o escritor, o ser social e a pessoa midiática que Caio Fernando Abreu era, da mesma forma como acontece com Roland Barthes, é muito forte. Vê-se a indefinição desses limites em seus contos; suas cartas, mais ainda, diluem margens:

¹⁶⁸ BARTHES, Roland, 2002, op. cit., p. 65.

¹⁶⁹ BARTHES, 2003c., op. cit., p. 80.

¹⁷⁰ ABREU, Caio Fernando. *Pequenas epifanias*. Porto Alegre: Sulina, 1996b, p. 96-104.

[...] indicam afinidades com sua obra ficcional, uma vez que o hábil trato com a palavra as aproxima dos efeitos líricos da ficcionalidade e, sobretudo, demonstra uma extrema acuidade em relação aos eventos sócio-históricos das últimas décadas. Aqui os limites do universo real e ficcional se definem escorregadios e revelam simultaneamente o sujeito social e o escritor Caio Fernando Abreu.¹⁷¹

O trabalho e os projetos de Caio Fernando Abreu prosseguiram, apesar dos prognósticos de degenerescência física gradativa que o levaria à morte. Seus textos ficaram – mas morrem um pouco junto com Caio quando não se fala mais de seus escritos, e sim de suas opções midiáticas. Da mesma forma como ocorre com qualquer escritor que passa a ser estudado na academia, conhecido entre leitores *cults*, badalado entre as personalidades da imprensa, muito se fala de Caio, mas às vezes pouco se leem seus livros. Ou melhor, leem-se alguns poucos textos, os mais conhecidos.

Independentemente de ser lido, Caio Fernando Abreu está na boca do povo, considerando esta boca o monstro virtual e digital das redes sociais. Quase todos seus contos e crônicas estão disponíveis na internet, e suas frases tornam-se aforismos usados em aplicativos virtuais com a *mensagem* ou *conselho* do dia. Exemplos de frases de Caio Fernando Abreu frequentemente utilizadas no programa de bate-papo Microsoft Live Messenger (no para-choque do MSN)¹⁷² e em redes sociais:

¹⁷¹ CARDOSO, Ana Maria. *Sonho e transgressão em Caio Fernando Abreu: o entrelugar de cartas e contos*. 2007. 236 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007, p. 89.

¹⁷² Exemplos mencionados em:

<<http://parachoquedemsn.blogspot.com/2007/04/frases-de-caio-fernando-abreu.html>>. Acesso em: 23 mai. 2007.

Em cada junho, sei que não suportarei o próximo agosto [...]”¹⁷³

E que uma palavra ou um gesto, seu ou meu, seria suficiente para modificar nossos roteiros.¹⁷⁴

Boas e bobas são as coisas todas que penso quando penso em você.¹⁷⁵

O infinito é nunca. Ou sempre.¹⁷⁶

Num deserto de almas também desertas, uma alma especial reconhece de imediato a outra [...]”¹⁷⁷

Aparentemente simples e quase chavões, tais frases podem abrir grandes portas e novas leituras, pois, como diz Itamar Assumpção, “chavão abre porta grande”.¹⁷⁸ Procuo atravessar o texto inicialmente óbvio, evitando a redução, e chegar ao menos citado como um valor.

Apenas quem tem a experiência de ler literatura consegue perceber que é impossível resumir a escritura e a literatura, ou resumir a vida dos escritores, e também é capaz de perceber que o resumo e o enredo não têm nem a vida nem as características mínimas da escritura – são aparentemente *objetos* muito parecidos, mas totalmente diferentes. A fala do professor, por sua vez, apresenta a especial característica de poder ser resumida, e é uma fala que tende a resumir. Mas no resumo perde-se o suplemento. A escritura, no caso o texto literário, é justamente feita de suplemento. Conforme João Nilson Pereira de Alencar: “Uma literatura que oferece *um pouco*

¹⁷³ ABREU, Caio Fernando. Fotografias. In: ABREU, Caio Fernando. *Morangos mofados*. Rio de Janeiro: Agir, 2005, p. 102.

¹⁷⁴ ABREU, Caio Fernando. O dia em que Júpiter encontrou Saturno. In: ABREU, 2005, op. cit., p. 129.

¹⁷⁵ ABREU, Caio Fernando. Carta anônima. In: ABREU, 1996b, p. op. cit., 79.

¹⁷⁶ ABREU, Caio Fernando. O dia em que Júpiter encontrou Saturno. In: ABREU, 2005, op. cit., p. 129.

¹⁷⁷ ABREU, Caio Fernando. Aqueles dois. In: ABREU, 2005, op. cit. p. 132.

¹⁷⁸ ASSUMPÇÃO, Itamar; GUARÁ, Ricardo. Chavão abre porta grande. In: ASSUMPÇÃO, Itamar. *Intercontinental! Quem diria! Era só o que faltava!!!* São Paulo: Atração fonográfica, 2000. CD. Sugestão de Luciano Bedin da Costa, por ocasião da defesa da tese de doutorado.

mais, esse *plus* que faz da via crucis da escrita um prazer.”¹⁷⁹

O resumo reduz e *mata* o texto, mata a escritura, mata a literatura. Resumir é reduzir e castrar. É *cortar a trança*, pois para se fazer o resumo é preciso acreditar em uma unidade de sentido do texto, com uma leitura unívoca.¹⁸⁰ Então, se concordarmos com Roland Barthes que “O resumo é uma denegação da escritura.”¹⁸¹, seria impossível ensinar literatura. No ensino convencional, o que o professor faz na sala de aula é *resumir*. A escritura, se a considerarmos como o produto daquilo que faz o escritor, não pode ser resumida:

[...] pode ser declarado ‘escritor’ (sempre designando esta palavra uma prática, não um valor social) todo destinador cuja ‘mensagem’ (destruindo imediatamente assim a sua natureza de mensagem) não pode ser resumida: condição que o escritor partilha com o louco, o tagarela e o matemático, mas que precisamente a escritura (a saber, determinada prática do significante) tem o encargo de especificar.¹⁸²

A partir dessas considerações, se a literatura não pode ser resumida, e a despeito de Roland Barthes afirmar (de forma irônica ou não), em uma entrevista¹⁸³, que tudo que se deve ensinar é a literatura, como ensiná-la? Como promover a leitura e uma escrita derivada dessa leitura na sala de aula? Como se intervém no texto? É preciso que os leitores, além de decodificar o texto e segui-lo, se

¹⁷⁹ ALENCAR, 2007, op. cit., p. 25-26.

¹⁸⁰ BARTHES, Roland. LXVIII. A trança. In: BARTHES, 1999, op. cit., p. 121.

¹⁸¹ BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 389.

¹⁸² Idem, ibidem, p. 389.

¹⁸³ BARTHES, Roland. Literatura/ensino. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 197.

relacionem com ele, transformando-se, recriando-se e escrevendo-se.

Dar-se conta de que a literatura às vezes conta e narra, mas que na maior parte das vezes não é isso que ela faz, é essencial numa metodologia de ensino de literatura. Parece óbvio, mas na prática não é assim tão claro. O apego ao enredo é um condicionamento escolar e cultural da leitura, que leva a um problema técnico chamado por Roland Barthes de “[...] condicionamento ao desenvolvimento, ao desenrolar da história contada, cuja repetição não suportamos.”¹⁸⁴

O conto *Do outro lado da tarde*, de Caio Fernando Abreu, é um não contar. É o dizer sobre uma lembrança que nem nome tem e em relação à qual se põe um limite para não virar *imaginação*. Tenta-se organizar o pensamento por uma ordem cronológica, mas não é possível, pois o momento é capturado em seu gesto e em seu instante:

Mas de repente não havia depois: eu estava parado à beira da janela enquanto lembranças obscuras começavam a se desenrolar. [...] sei perfeitamente quando uma lembrança começa a deixar de ser uma lembrança para se tornar uma imaginação. Talvez se eu contasse a alguém acrescentasse ou valorizasse algum detalhe, assim como quem escreve uma história e procura ser interessante – seria bonito dizer, por exemplo, que eu sequei lentamente os seus cabelos. Ou que as ruas e árvores ficaram novas, lavadas depois da chuva.¹⁸⁵

¹⁸⁴ BARTHES, Roland. Entrevista (a conversation with Roland Barthes). In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 197.

¹⁸⁵ ABREU, Caio Fernando. *Do outro lado da tarde*. In: ABREU, 1992, op. cit., p. 164 e 166.

O detalhe vai contra o narrar. Como diz Roland Barthes, é “uma moeda inessencial”.¹⁸⁶ Esta moeda *dispensável*, porém, facilita a economia da leitura, pois, como explica Francisco Bosco ao rever a diferença entre textos de prazer e *textos de fruição*:

Quanto mais o texto economiza, mais o leitor dispense, quanto mais vazios no texto, mais o leitor deve preenchê-los. Os textos de vanguarda afetam, portanto, a temporalidade da leitura, obrigando-a a um ritmo lento, minucioso, concentrado.¹⁸⁷

Em *O marinheiro*, outro conto de Caio Fernando Abreu, o pensamento, além de ser ameaçador, se recusa a ser dito e transformado em uma narração:

Paro um pouco agora. Fiquei exausto tentando dizer sem conseguir. Não sei se me estendo demasiado assim, mas é desse jeito que tudo surge, com enorme esforço para brotar, e brotando turvo, emaranhado, confuso. Contar é desemaranhar aos poucos, como quem retira um feto de entre vísceras e placentas, lavando-o depois do sangue, das secreções, para que se torne preciso, definido, inconfundível, como uma pequena pessoa. O que conto agora é uma pequena pessoa tentando nascer.¹⁸⁸

A metáfora do narrar e contar como o nascimento aparece aqui como equivalente à da individualidade. O pensamento, novo ser, terá sua trajetória individual, mas esta trajetória não é linear, como vemos na sequência do

¹⁸⁶ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, 1970, op. cit., p. 114.

¹⁸⁷ BOSCO, Francisco. *Roland Barthes, entre o clássico e a vanguarda*. Alea, vol. 6, n. 1, jan./jun. 2004, p. 43. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v6n1/a04v06n1.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

¹⁸⁸ ABREU, Caio Fernando. *O marinheiro*. In: ABREU, Caio Fernando. *Triângulo das águas*. Porto Alegre: L&PM, 2007d, p. 75-76.

conto *O marinheiro*, e também na peça de Fernando Pessoa, de mesmo título. A personagem está à deriva – não há início, meio e fim. O contar uma história é um gesto de salvação: “[...] acabo sempre fazendo coisas para não gritar, como contar esta história [...]”.¹⁸⁹ O grito é evitado para que os outros, os vizinhos, supostamente interessados na personagem, não saibam nada além do que entreveem pelas vidraças da casa. O contar a história é permitir vir à tona “[...] um pensamento tão disparatado que eu não tinha coragem de dar-lhe forma.”¹⁹⁰ A literatura associa-se ao delírio, como um inevitável, faz parte de uma outra linguagem, e é o que permite a vida: “A literatura é uma saúde.”, como diz Gilles Deleuze.¹⁹¹

Em *Os dragões não conhecem o paraíso*, conto de Caio Fernando Abreu publicado em livro homônimo, o narrador afirma a importância vital do contar, mesmo que seja para si:

Depois continuo a contar para mim mesmo, como se fosse ao mesmo tempo o velho que conta e a criança que escuta, sentada no colo de mim. Foi essa a imagem que me veio hoje pela manhã quando, ao abrir a janela, decidi que não suportaria passar mais um dia sem contar esta história de dragões. Consegui evitá-la até o meio da tarde. Dói, um pouco. Não mais uma ferida recente, apenas um pequeno espinho de rosa, coisa assim, que você tenta arrancar da palma da mão com a ponta de uma agulha. Mas, se você não consegue extirpá-lo, o pequeno espinho pode deixar de ser uma pequena dor para

¹⁸⁹ Idem, *ibidem*, p. 75.

¹⁹⁰ Idem, *ibidem*, p. 74.

¹⁹¹ DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006, p. 11.

transformar-se numa grande chaga. [...] Querida tanto saber dizer *Era uma vez*.¹⁹²

Como crianças sentadas no colo do avô, esperando uma aventura a ser narrada na sequência introdutória das palavras mágicas *era uma vez*, os alunos esperam que *algo aconteça* nos livros literários – querem suspense, ação, intriga. Veem essas características no cinema e esperam que a literatura se concentre no enredo, ainda que sem imagem. Na mídia e na escola, a literatura e a leitura são valorizadas principalmente pelo fato de transportarem, quase como um psicotrópico, para um mundo de fantasia no qual as aventuras acontecem ou para um mundo de fronteiras ilimitadas para onde se viaja e se aprendem novos conhecimentos.

Essa visão escolar baseia-se na ideia do realismo na literatura:

[...] ele postula que a literatura ‘representa’, ‘figura’, ‘imita’; que é a conformidade dessa imitação que se oferece ao julgamento, estético se o objeto é comovente, instrutivo, ou penal, se é monstruoso; que, enfim, imitar é persuadir, arrastar: visão de escola, na qual se engaja, entretanto, toda uma sociedade, com suas instituições.¹⁹³

Quando a escola e os professores enaltecem a leitura de literatura, pensam nos livros edificantes, que levarão o aluno a um passeio fantasioso por um mundo da imaginação que ensina sobre a vida – pensam pouco na linguagem e menos ainda que a literatura pode trazer uma realidade dura e difícil se esta realidade for considerada uma apresentação do real, em vez de ser considerada como linguagem.

¹⁹² ABREU, Caio Fernando. Os dragões não conhecem o paraíso. In: ABREU, 1988a, op. cit., p. 149.

¹⁹³ BARTHES, Roland. Sade I. In: BARTHES, 2005, op. cit., p. 30-31.

Roland Barthes mostra como, nos contos do Marquês de Sade, apenas a narração é real, ou seja, a escritura: “[...] não se trata de contar, mas de contar que se conta.”¹⁹⁴ O leitor que ignora a dimensão da escritura e do discurso em Sade e lê seus textos como representação de um mundo real corre dois riscos: vê a combinatória sadiana como algo monótono ou enfadonho, pois se repetem sempre as mesmas estruturas (descritas minuciosamente por Barthes); ou o interdita por razões morais, abominando o escritor e o texto por suas torpezas. O fabuloso e o irrealismo de Sade tornam-se intratáveis porque se refletem nas transgressões da linguagem de sua poética. A sociedade que interdita Sade vê em seus textos

[...] apenas o apelo do referente; para ela a palavra não passa de uma vidraça que dá para o real; o processo criativo que ela imagina e sobre o qual fundamenta as suas leis só tem dois termos: o ‘real’ e a sua expressão.¹⁹⁵

Sem a dimensão do contar realista e fabulatório, o leitor principiante, por vezes fica perdido. Comparando a literatura ao cinema, no ensaio *Sobre o cinema*, Roland Barthes afirma que para aderir à literatura contemporânea é preciso ter um certo saber técnico. A literatura não permite um consumo puramente projetivo – ela exige a análise. O cinema tem sempre presente “[...] a história, o anedótico, o argumento (com sua conseqüência maior, o suspense) [...] No cinema ‘acontece alguma coisa’[...]”¹⁹⁶.

Marisa Lajolo defende o leitor do romance que deseja que as aventuras aconteçam:

Seus leitores esperam – e com todo direito a isso – personagens, cenários e ações postos em movimento por uma voz narrativa que saiba contar histórias, que

¹⁹⁴ BARTHES, Roland. Sade I. In: BARTHES, 2005, op. cit., p. 28.

¹⁹⁵ Idem, ibidem, p. 30.

¹⁹⁶ BARTHES, Roland. Sobre o cinema. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 25-26.

saiba fazer acontecerem coisas sob os olhos de quem lê. [...] Leitores, afinal, querem – e têm razão! – um livro que conte uma história, e não um livro que fique falando das dificuldades de contar histórias.¹⁹⁷

Essa leitura a que Lajolo se refere é a que Roland Barthes¹⁹⁸ chama de prazer do texto (ou texto do prazer), na qual o suspense narrativo se assemelha a um *strip-tease* corporal – busca-se conhecer o fim da história da mesma forma como se quer chegar à nudez do sexo, e pouco valor é dado ao caminho e aos momentos percorridos, ainda que eles sejam fundamentais e condição para o ápice final. Na leitura dos grandes relatos, pulam-se partes, saltam-se descrições para se desvendar o segredo apresentado na trama. Esta forma de prazer, que é a mesma da de consumo de massas, é um prazer intelectual e, portanto, valorizado pela escola.

Fazer da linguagem um tema já foi um tabu muito forte e é preciso concordar com Roland Barthes que um dos critérios seguros para definir literatura de massa é a ausência de níveis metalinguísticos ou apenas a presença tênue desses níveis em alguns pontos de paradas no texto.¹⁹⁹ Quando o texto, pelos seus vazios ou por sua densidade de sentidos e valores, exige uma leitura lenta, *levantando a cabeça*, é necessário que o leitor tenha um preparo e formação que pode ser desenvolvido pela escola. Se essa lentidão não for desenvolvida e valorizada no ambiente escolar, os leitores terão poucas oportunidades de aprender a valorizar a literatura não comercial e de massa, pois a aceleração é um valor cada vez mais forte em nossa sociedade.

¹⁹⁷ LAJOLO, Marisa. Romances e leitores: queda de braço sempre recomeçada. In: LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p. 30 e 151.

¹⁹⁸ BARTHES, 2008a, op. cit., p. 16 e 17.

¹⁹⁹ BARTHES, 1982b, op. cit., p. 43.

Entretanto, é importante ressaltar que o pacto literário de

[...] desafiar o leitor, surpreendê-lo, frustrar suas expectativas, enriquecer seu repertório –, nunca deixa de quebrar seu próprio e tácito pacto: o de proporcionar uma experiência agradável de leitura.²⁰⁰

Embora a tendência escolar seja a de enaltecer o realismo e a linearidade da narrativa, o desdobrar-se dos narradores de Caio Fernando Abreu sobre o texto, explicitando e refletindo sobre o código da linguagem, costuma ser muito bem recebido por leitores jovens tanto na idade quanto na experiência como leitores.

Como nos filmes

Li em voz alta *Cinco minutos*, de José de Alencar, para os alunos do segundo ano do ensino médio. Deliciaram-se. Estavam ansiosos para saber o desfecho da novela – especialmente as meninas, mas os meninos não deixavam de estar atentos. Morreria ou não a amada? Pegaria ou não o pacote? As descrições da natureza que o envolviam, as elucubrações do narrador – se deveria ou não ter saído em corrida tão desenfreada para pegar a barca – apenas adiavam o final da história.

²⁰⁰ BOSCO, 2004, op. cit.

Encontrar-se-iam os dois amados? Os minutos da aula correm, a leitura e as descrições seguem lentas, os alunos divagam e alguns dormitam enquanto nada ocorre, mas chega o momento em que a personagem perde o navio que a levaria ao encontro da amada. Então novo suspense se instaura: os amados se reencontrariam na Europa? Carlota morreria logo? Encontram-se, ela não morre, final feliz.

O gozo da leitura estava nas esperas. Não teria graça se tudo fosse contado de um fôlego só. Em meio a isso, a professora castradora e orientadora alertava para as características românticas do texto - era o momento plim-plim, como diziam. Esta interrupção não produzia o mesmo gozo que o da divagação proporcionada pelo narrador.

Fiquei satisfeita com alguns alunos que desejaram ler outros livros de José de Alencar. O tema do amor romântico e o desenrolar da narrativa cheio de empecilhos é muito explorado em comédias românticas, de encontros e desencontros. Os alunos recordaram filmes em que o mocinho corre desesperadamente nas últimas cenas para pegar um ônibus, um trem, um avião, o próximo voo ou um cavalo e chega à porta da igreja a tempo de decidir o seu destino. Nos minutos finais, o destino é decidido, exatamente como aparece na novela *Cinco minutos*: um amor plantado e cultivado, que só a força do destino é capaz de desvencilhar.

Ricardo Piglia, em *O último leitor*, ressalta que a grande questão do gênero romance é a tensão entre ficção e realidade. O leitor descrito nos romances confia no que lê e lê para crer na fábula ficcional que se desenrola em sua leitura. O leitor projeta na leitura a “[...] ilusão de realidade da ficção como marca do que falta na vida.”²⁰¹, ou seja, o *bovarismo*. O leitor não *bovarista* deve ser um profanador dos textos que lê.

É fácil encontrar personagens parecidas com Emma Bovary. Lendo *Cartas a um jovem poeta* de Rainer Maria Rilke, chego a Bartolina, personagem de *Niels Lyhne*. Leitora inveterada, depois de se decepcionar com sua vida conjugal, tão diferente do que o mundo literário lhe havia mostrado, revolta-se:

[...] assim como certos devotos calçam aos pés a imagem de um santo quando ele não demonstra o seu poder, assim também ela escarneceu da poesia idolatrada, e perguntou-se ironicamente se, de fato, não acreditara que o pássaro dourado em breve surgiria no canteiro de pepinos ou que a caverna de Aladim estava para se abrir sob o soalho da leiteria. Num acesso de cinismo infantil, divertiu-se em forçar a nota prosaica da existência, comparar a lua a um queijo fresco e as rosas a potes de pomada, em tudo isso experimentando a satisfação da vingança e, ao mesmo tempo, a sensação meio inquietante e meio excitante da blasfêmia.²⁰²

O narrador já apresentara a personagem anteriormente como incapaz de distinguir a ficção da realidade, habilidade que o filho de Bartolina, Niels Lyhne,

²⁰¹ PIGLIA, Ricardo. O lampião de Anna Kariênina. In: PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 136.

²⁰² JACOBSEN, Jans Peter. *Niels Lyhne*. Tradução de Pedro Octávio Carneiro da Cunha. São Paulo: Cosac & Naify, 2000, p. 42-43.

tinha desde criança: “[...] já de pequeno demonstrava que sabia fazer uma clara distinção entre o mundo fabuloso de que falava a mãe e o mundo que de fato existia.”²⁰³ A profanação de Bartolina é duvidar do valor deste mundo fabuloso e, mais do que isso, subverter a *beleza* do lírico, comparando os temas *elevados* da literatura, lua e rosas, a objetos prosaicos como *queijo fresco* e *potes de pomada* – uma heresia, uma profanação de tudo que ela considerara mais belo. Fazendo isso, Bartolina agredia não apenas a literatura, mas a si mesma, pois questionava o sentido de sua existência. Fracassa na tentativa de afastar-se do mundo da literatura e, como resquício, descobre a diferença das “quimeras, distantes e sedutoras miragens”²⁰⁴ da “terra que habitava”²⁰⁵, sua vida comum; entretanto, algo lhe dizia que “[...] uma vida de abstinência, vazia de imaginação, não valia a pena ser vivida – a vida possuía justamente apenas o valor que os sonhos lhe davam.”²⁰⁶

Em *O último leitor*, ao narrar cenas de leitura, Ricardo Piglia envereda para cenas de escritura. Assim, no capítulo sobre *Ulisses*, descreve “o sistema de trabalho” de Joyce, que passa pela leitura, mas que deriva em uma escritura. Abre o capítulo falando de “[...] duas maneira diferentes de ler e usar um livro, dois modos de apropriação de um texto [...]”,²⁰⁷ que resultam em “duas maneiras diferentes de falar de literatura”:²⁰⁸ apresentar os problemas da construção ou os problemas da interpretação. Para seguir a leitura de Joyce, Piglia escolhe a primeira opção, ressaltando que este não é, necessariamente, o método do

²⁰³ Idem, *ibidem*, p. 43.

²⁰⁴ Idem, *ibidem*, p. 43.

²⁰⁵ Idem, *ibidem*, p. 43.

²⁰⁶ Idem, *ibidem*, p. 43.

²⁰⁷ PIGLIA, Ricardo. De que é feito o “Ulisses”? In: PIGLIA, 2006, op. cit., p. 165.

²⁰⁸ Idem, *ibidem*, p. 165.

leitor ideal, mas apenas uma forma de ler mais próxima do escritor e da composição. E acrescenta:

Quem lê a partir desse lugar segue um rastro no texto e, fiel a esse trajeto, considera as alternativas que a obra deixou de lado. [...] Ler a partir daí significa ler como se o livro nunca estivesse acabado. [...] Manuel Puig contava que toda vez que começava a ler um romance começava a escrevê-lo.²⁰⁹

O leitor que escreve não pode mais ser o leitor ingênuo proposto pelo gênero romance; ao se pôr a escrever, ainda que mentalmente, intervém no texto e o questiona. Não é aquele que se perde em meio à fabulação que o distancia da realidade. O leitor escritor toma parte ativa na leitura que constrói – torna-se um crítico e, portanto, mais exigente. O leitor busca uma escrita e um *em comum*, ainda que não o encontre.

A leitura que questiona é a definida por Roland Barthes como a da fruição, quando o leitor ultrapassa o prazer de acompanhar o enredo e joga-se na significância e nos jogos de linguagem. Essa é a leitura que convém ao texto moderno, ao texto limite e, no ensino de literatura, a busca dessa leitura – para além da leitura do *strip-tease* do prazer – é que permitirá que a literatura faça sentido em sala de aula. É este o leitor que em 1988 Caio Fernando Abreu convida a ler *Os dragões não conhecem o paraíso*:

Se o leitor quiser, este pode ser um livro de contos. Um livro com 13 histórias independentes, girando sempre em torno de um mesmo tema: amor. [...] Mas se o leitor também quiser, este pode ser uma espécie de romance-móvel. Um romance desmontável, onde essas 13 peças talvez possam contemplar-se, esclarecer-se, ampliar-se ou remeter-se de muitas

²⁰⁹ Idem, *ibidem*, p. 158.

maneiras umas às outras, para formarem uma espécie de todo.²¹⁰

A literatura não é apenas o contar; é mostrar a linguagem e desvelá-la no momento mesmo em que se *conta*. No conto *Os companheiros*, de Caio Fernando Abreu, o caminho da literatura ao contar é exposto:

[...] a verdade é que se chega sempre longe demais quando não se quer Ir Direto aos Fatos, e o problema de Ir Direto aos Fatos é que não há cir-cun-lóquios então, e a maioria das vezes a graça reside justamente nesses Vazios Volteios Virtuoso [...]²¹¹

Ver a linguagem enquanto se lê é ter a capacidade de ler nos dois níveis de leitura que preconiza Roland Barthes – o do prazer e o da fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: 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.²¹²

Observe-se que o desconforto do texto de fruição pode ser tanto mobilizador, quando o vacilar leva à tentativa de um equilíbrio e dispêndio de energia para isso, quanto de um *enfado* que leva quase à apatia.

Por vezes, a crítica literária não faz esta leitura limite da fruição, já que lida apenas com o prazer superficial do

²¹⁰ ABREU, 1988a, op. cit., p. 5.

²¹¹ ABREU, Caio Fernando. *Os companheiros*. In: ABREU, 2005, op. cit., p. 50.

²¹² BARTHES, 2008a, op. cit., p. 20-21.

texto, que pode ser relatado, e não com a fruição, impossível de ser transmitida:

[...] dos textos de prazer é possível, portanto, falar (não há nenhum debate com a anulação do desfrute): *a crítica versa sempre sobre textos de prazer, jamais sobre textos de fruição*: Flaubert, Proust, Stendhal são comentados inesgotavelmente; a crítica diz então, do texto tutor, a fruição vã, a fruição *passada ou futura: vocês vão ler, eu li*: a crítica é sempre histórica ou prospectiva; o presente constativo, a *apresentação* da fruição lhe é interdita; sua matéria de predileção e portanto a cultura, que é tudo em nós salvo o nosso presente. Com o escritor de fruição (e seu leitor) começa o texto insustentável, o texto impossível. Este texto está fora-de-prazer, fora-da-crítica, *a não ser que seja atingido por um outro texto de fruição*: não se pode falar 'sobre' um texto assim, só se pode falar 'em' ele, *à sua maneira*, só se pode entrar num plágio desvairado, afirmar histericamente o vazio da fruição (e não mais repetir obsessivamente a letra do prazer).²¹³

Este plágio desvairado torna-se uma escritura. É o levantar a cabeça enquanto se lê. Caso se consiga transformar a varinha rabadomântica da leitura em texto, têm-se novos textos num jogo infinito de última réplica.

O valor da literatura não diz respeito ao referente. Vincula-se ao significante:

Os significantes são sempre ambíguos; o número de significados sempre excede o número de significantes; sem isso, não haveria nem literatura, nem arte, nem história, nem nada do que faz o mundo

²¹³ Idem, *ibidem*, p. 29.

se mover. O que faz a força de um significante não é a sua clareza, é que ele seja percebido como significante – eu diria: seja qual for o sentido, não são as coisas, é o lugar das coisas que conta.²¹⁴

Ou ao sentido:

Por ser escritor, e não autor realista, Sade escolhe sempre o discurso contra o referente; coloca-se sempre ao lado da *semeiôsis*, não da *mimesis*: aquilo que ele ‘representa’ está sempre sendo deformado pelo sentido, e é no nível do sentido, não do referente, que o devemos ler.²¹⁵

A escrita/escritura provoca e abre os sentidos, em vez de fechá-los:

[...] a escrita é a arte de levantar as questões, e não de responder a elas ou de resolvê-las. Só a escrita pode levantar uma questão e porque ela carrega uma força é que pode deixar essa questão em suspenso. Quando as questões levantadas são verdadeiras, elas perturbam.²¹⁶

As relações entre o leitor, a leitura, a escrita, o destinador e o destinatário são subvertidas:

Trata-se, pois, de uma prática fortemente transgressora em relação às principais categorias que fundam nossa sociedade corrente: a percepção, a inteligência, o signo, a gramática e mesmo a ciência.²¹⁷

²¹⁴ BARTHES, Roland. Sobre o cinema. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 24.

²¹⁵ BARTHES, Roland. Sade I. In: BARTHES, 2005, op. cit., p. 30.

²¹⁶ BARTHES, Roland. As coisas significam alguma coisa? In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 10.

²¹⁷ BARTHES, Roland. Texto (teoria do). In: BARTHES, Roland. *Inéditos, I*: teoria. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes: 2004b, p. 288.

Teoria + prática

Uma teoria pressupõe uma prática sobre a qual teoriza, diz-nos Antoine Compagnon em *O demônio da teoria*²¹⁸. A teoria da literatura, entretanto, não organiza a própria literatura, visto que não ensina a escrever romances, como a retórica fazia em relação ao falar em público. A prática que a teoria da literatura codifica e organiza

[...] são os estudos literários, isto é, a história literária e a crítica literária, ou ainda a pesquisa literária. [...] seu objeto são o/os discursos sobre a literatura, a crítica e a história literárias, que ela questiona, problematiza, e cujas práticas organiza.²¹⁹

Como a teoria não tem a incumbência de ser nem uma técnica nem uma pedagogia, qual a sua contribuição para a formação de professores de literatura e de linguagem e para uma formação de leitores que escrevam? Onde podemos encontrar na teoria literária os problemas da leitura, da escrita e da formação para a leitura e para a escrita?

Para Roland Barthes²²⁰, os questionamentos “O que é escrever?” e “Como escrever?” são ambos uma única pergunta, para a qual tentou encontrar diversas respostas ao longo de dez anos – perguntas estas que também devem ser feitas pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura.

Uma das contribuições da teoria literária para uma pedagogia da escrita e da leitura está em seu papel de

²¹⁸ COMPAGNON, Antoine. Introdução: o que restou de nossos amores? In: COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 19.

²¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 19-20.

²²⁰ BARTHES, Roland. Não acredito em influências. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 37.

crítica – crítica da crítica, ou metacrítica. Como esclarece Antoine Compagnon, a crítica literária é

[...] o discurso sobre as obras que acentua a experiência da leitura, que descreve, interpreta, avalia o sentido e o efeito que as obras exercem sobre os (bons) leitores, mas sobre leitores não necessariamente cultos nem profissionais. A crítica aprecia, julga; procede por simpatia (ou antipatia), por identificação ou projeção: seu lugar ideal é o salão, do qual a imprensa é uma metamorfose, não a universidade; sua primeira forma é a conversação.²²¹

Leyla Perrone-Moisés²²² lembra que *criticar é julgar* (*krinein* = julgar) e, citando Paul Valéry, que *ler é escolher* (*Lire, élire / Ler, eleger*). Se existe alguma possibilidade de ensino da literatura, a despeito de Roland Barthes dizer que tudo o que se pode ensinar é a literatura, ela se concretiza em sala de aula como a promoção das possibilidades de escolha de leituras, por meio da crítica que escolhe e coloca em crise: “[...] criticar (fazer crítica) é pôr em crise, e não é possível pôr em crise sem avaliar as condições da crise (os seus limites), sem levar em conta o seu momento.”²²³ O papel da crítica é o mesmo que o do professor e do leitor.

O valor a ser tomado para o julgamento da crítica e da escolha do professor e do leitor é, segundo Roland Barthes, a escritura:

²²¹ COMPAGNON, Antoine. Introdução: o que restou de nossos amores? In: COMPAGNON, 2001, op. cit., p. 21-22.

²²² PERRONE-MOISÉS, Leyla. Introdução. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 10.

²²³ BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 404.

A crítica não é uma tradução, mas uma perífrase. Ela não pode pretender encontrar o “fundo” da obra, pois esse fundo é o próprio sujeito, isto é, uma ausência: toda metáfora é um signo sem fundo, e é esse longínquo do significado que o processo simbólico, em sua profusão, designa: o crítico só pode continuar as metáforas da obra, não reduzi-las: ainda uma vez, se há na obra um significado ‘escondido’ e ‘objetivo’, o símbolo não passa de um eufemismo, a literatura é apenas disfarce, e a crítica apenas filologia. É estéril reduzir a obra à pura explicitação, pois então não há imediatamente mais nada a dizer, e a função da obra não pode ser a ‘de fechar os lábios dos que a lêem.’²²⁴

**direito
ao
delírio**

A linguagem por si só, e a da crítica mais ainda, tende ao fechamento e à cristalização. Uma crítica fechada diz que *isto é aquilo*. O símbolo significa algo a ser decifrado, como um segredo. A crítica que tenta achar sentidos ocultos tem como pressuposto a ideia de que há uma chave mestra que abrirá as portas do texto. É o que ocorre no *best seller* americano *Para ler literatura como um professor*, de Thomas C. Foster.²²⁵ O livro mapeia as

²²⁴ BARTHES, Roland. Crítica e verdade. In: BARTHES, 1970, op. cit., p. 226.

²²⁵ FOSTER, Thomas C. *Para ler literatura como um professor*: um guia ágil e curioso que ensina a ler nas entrelinhas. Tradução de Frederico Dantello. São Paulo: Lua de Papel, 2010. O título original do livro é *How to read a literature like a professor: a lively and entertaining guide to Reading between the lines*. A tradução brasileira torna o livro mais impositivo, reproduzindo a ideia de uma

inúmeras possibilidades simbólicas da literatura e os enredos esquemáticos a que qualquer narrativa pode ser reduzida: símbolos fálicos, significação da natureza, das estações do ano, morte, culpa. O leitor descobre as chaves e diz (como ocorre na sala de aula): “Como eu não vi isso antes?”. Tem-se a ideia de que seria possível, com uma certa experiência de leitura e uma visão um pouco mais ampla sobre os textos, abrir todos os cadeados simbólicos e descobrir “o que está por trás” do texto. A ideia de segredo a ser revelado perpassa a análise de Foster como uma constante.

Embora se proponha a ser uma técnica de interpretação utilizada como um instrumento de leitura, a proposta de Thomas Foster vê a leitura de texto como uma escavação para descobrir algo que já está dado como pronto. Bastaria ler interpretações já dadas, seguir mapas e leituras feitas – o leitor torna-se apenas um observador. Entretanto, a função da crítica e do professor é fazer falar. Dando respostas prontas e caminhos exatos a seguir, o crítico e o professor tentam tirar do leitor o direito de falar sobre e com o texto. Mas o direito inalienável ao delírio garante ao leitor que fale mais, dizendo outras coisas com e sobre o que leem.

Como escrever não é nunca a última palavra, assim o crítico fala para, conseqüentemente, o leitor falar depois. Não há nunca quem fale por último. No conto *Para uma avenca partindo*, de Caio Fernando Abreu, os sentidos e a linguagem são problematizados:

[...] é fundamental que você escute todas as palavras, todas, e não fique tentando descobrir sentidos ocultos por trás do que estou dizendo, sim, eu reconheço que muitas vezes falei por metáforas, e

única verdade na forma de ler a literatura, pois o *How* (Como) torna-se um *Para* que impõe não apenas uma explicação sobre como fazer mas uma injunção do que fazer.

que é chatíssimo falar por metáforas,
pelo menos para quem ouve [...] ²²⁶

Roland Barthes analisa a linguagem utilizada pela *velha crítica*²²⁷, mostrando que o mito de objetividade, clareza e simplicidade da linguagem francesa apregoadado pelos críticos não se sustenta: primeiro, nem sempre a clareza é o melhor em termos de expressão – veja-se a beleza, espiritualidade e perspicácia da linguagem popular cotidiana em algumas situações, que nada tem de clara; segundo, porque não é absolutamente clara uma linguagem que se utiliza de metáforas, como o faz a crítica; terceiro, porque pouco se poderia dizer se tivéssemos uma linguagem transparente e totalmente objetiva, já que a linguagem não é de forma alguma assim – a linguagem diz justamente por meio de caminhos sinuosos. Não há, absolutamente, uma lógica e clareza na linguagem.

O mito da lógica da linguagem francesa foi derrubado pela linguística; esta mostrou que o francês não é nem mais nem menos lógico do que qualquer outra língua. Nossa herança francesa, no Brasil, no meio cultural e literário mais forte ainda, deixou-nos a correspondência desse mito na língua portuguesa – de que é possível na língua refletir uma lógica, uma clareza, uma objetividade, permitida aos esclarecidos, aos superiores. Tal crença ainda existe na escola e nos meios acadêmicos, em todas as áreas das ciências – a ideia de que a precisão, a objetividade e a clareza são características intrínsecas de uma linguagem científica. Contudo, disciplinas e áreas de estudo e ciência recusam-se a perceber a especificidade de sua linguagem, a intransponibilidade dos sentidos e usos de cada área.

A crítica literária contemporânea no Brasil tende a se opor à *velha crítica*, primando, justamente, pelo obscuro, pelo opaco. O que dizer quando não se consegue ler o que

²²⁶ ABREU, Caio Fernando. Para uma avenca partindo. In: ABREU, 1992, op. cit., p. 106.

²²⁷ BARTHES, Roland. Crítica e verdade. In: BARTHES, op. cit., 1970.

os críticos escrevem? Quando tão rebuscada, tão performática é a linguagem, quando muitos neologismos, formas novas de escrever palavras se colocam no texto, e ele se torna quase intransponível? Leva-se às últimas consequências o falar da linguagem com a linguagem e sobre a linguagem. O mesmo que ocorre com a literatura clássica, de se afastar de um público de massa, ocorre com a crítica literária – a linguagem colocada na posição explícita de questionar a linguagem provoca os seres no limite do possível da leitura, pois mexe com sua constituição como sujeitos. João Nilson Pereira de Alencar diferencia dois procedimentos em princípio opostos da crítica literária brasileira:

[...] o de querer abarcar uma imagem totalizadora, integradora do conteúdo literário produzido e o de conceber a atividade crítica, e portanto a literária, como resultado de uma percepção impossível de dar conta da totalidade.²²⁸

É ao primeiro procedimento, o do *olhar* instituidor do patrimônio, que geralmente se vincula o ensino de literatura. O segundo, o da *visão*, que problematiza a constituição do olhar, tem pouca repercussão na sala de aula escolar.

É recorrente em sala de aula o questionamento sobre o sentido da crítica literária cuja proposta não seja a de integrar e definir obras. Os alunos, especialmente nos primeiros anos do ensino médio, questionam o professor sobre por que falar tanto de livros e de textos, e por que ler mais textos a respeito deles, já que nada ficará realmente definido.

²²⁸ ALENCAR, 2007, op. cit., p. 19.

Poema do beco

*Que importa a paisagem, a Glória, a
baía, a linha do horizonte?*

- O que eu vejo é o beco.

Manuel Bandeira

Depois de alguns comentários sobre o poema, chamo atenção para a forma: o verso longo reflete a amplidão que menciona; o segundo verso, curto, estreita a visão do beco.

- Mas profe, você viu isso ou leu em algum lugar?

- Li em algum lugar.

- Ah, tá explicado, porque eu nunca perceberia isso...

Expliquei que a leitura de literatura não envolve apenas a leitura do texto, seguindo o enredo de um texto em prosa e ou apreciando a forma de um poema, por exemplo. O estudo do que os críticos falaram a respeito e a contextualização da obra nos ajuda a ler melhor e também a apreciar o texto de forma muito mais significativa.

Ou porque a escola em que estudei tinha um ensino muito fraco, ou porque minha família não tinha uma tradição de leitura de literatura, só vim a descobrir a análise crítica de obras literárias na faculdade de

Letras. Antes disso, acreditava que saber o resumo do enredo de um livro era suficiente para selecioná-lo - a forma como era escrito pouco interesse levantava. Vejo, entretanto, que ainda hoje isso acontece - os leitores adolescentes perguntam-se por que há debates e discussões sobre textos literários.

Volta-se à antiga e ainda recorrente pergunta: para que serve estudar a literatura na escola? As respostas às vezes são tão estreitas quanto o beco do poema, até porque a pergunta "para que serve" pressupõe pouca visão.

Uma das respostas para por que se fala tanto a respeito dos textos literários, em vez de apenas lê-los, poderia ser: para ler como um *voyeur*. Já que somos leitores de segunda mão, a posição mais fácil de obter prazer é observar o prazer do outro, e a crítica e o comentário tornam-se eles mesmo uma ficção.

Wladimir Garcia, enfrentando o pensamento de Jacques Derrida em relação à literatura e à filosofia, depreende para ambas o "[...] interesse pela produção de eventos [...] que pudessem atravessar tanto os arquivos do real como os da ficção.", visto que para Derrida a literatura se coloca no lugar do desejo do autor, desejo este que permite dizer "[...] todas as coisas, sendo, ao mesmo tempo, essa ficção instituída e uma instituição ficcional, construída."²²⁹ É assim que "[...] ao formalizar todas as coisas pela possibilidade de dizer todas as coisas, a

²²⁹ GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. Essa coisa-evento, a poesia. *Babel*, n. 2, mai. a ago. 2000, p. 117.

literatura pode também criar suas proibições, desafiar a própria lei que a constitui.”²³⁰

É assim que leio o ensaio de Roland Barthes, *Pierre Loti: Aziyadé*²³¹, escritor e livro desconhecidos para uma leitora brasileira como eu. Não é difícil comprar o livro pela internet, em francês ou português, e se eu quiser uma leitura imediata basta lê-lo ou percorrê-lo em um site. Chego a fazer isso. Mas será que realmente me interessa a leitura integral do livro? Faz parte do papel da crítica querer fazer ler, dar a ler, selecionar o que ler, mas é satisfatório o prazer que tenho ao ler a leitura

de Barthes sobre o livro – é bem possível

que seja decepcionante a leitura integral

do romance. Encanto-me com a

descrição que Barthes faz sobre como

o tempo é uma categoria do não dizer

nada na narrativa; encanto-me sobre

como Loti encontra e mostra a

categoria do interdito ao entrar em

uma mesquita, lugar proibido para os

cristãos; vejo-me passeando junto com

Loti pelo mundo devasso da prostituição.

Não li e possivelmente não vá ler *Aziyadé*, mas

já conheci muito mais do texto do que um resumo poderia

me dar e do que a própria leitura, sem o *voyeurismo* de ver

Barthes lendo, poderia me permitir.

No texto *Au séminaire*, Roland Barthes propõe a

subversão do poder instituído na relação entre professores

e alunos, já que “[...] todo professor – e está aí o vício do

sistema – é virtualmente um examinador [...]”.²³² O

seminário seria a possibilidade de se trabalhar a literatura,

resumo

²³⁰ Idem, *ibidem*, p. 118.

²³¹ BARTHES, Roland. Pierre Loti: Aziyadé. In: BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes: 2000, p. 216.

²³² BARTHES, Roland. Au séminaire. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 413.

já que *ensiná-la* seria transmitir algo a alguém, e transmitir a literatura é impossível.

Além do ensino, em que um saber é transmitido oralmente ou por escrito, Roland Barthes lembra outras duas práticas de educação: o aprendizado e a *maternagem*. No aprendizado, o *mestre* “Transmite silenciosamente uma competência, monta-se um espetáculo (o de um fazer), em que o aprendiz, atravessando a ribalta, se introduz pouco a pouco.”²³³ Na *maternagem*, não há uma demonstração para a criança – há apenas um desejo da mãe que a envolve e incita.

O seminário seria o lugar próprio da literatura em sala de aula, visto que se trata de desejar um texto e uma linguagem, em vez da busca pelo acúmulo de conhecimento. O desejo aparece por meio daquele que aponta o objeto a ser desejado. O professor mostra e valoriza o que vale a pena ser lido. O desejo pelo texto é equivalente ao do relacionamento amoroso:

O corpo *que vai ser amado* é, antecipadamente, focado, manipulado pela objetiva, submetido a uma espécie de efeito *zoom*, que o aproxima, que o *umenta* e que leva o sujeito a nele colar o nariz: não é ele o objeto cintilante que uma mão hábil faz rebrilhar diante de mim e que irá me hipnotizar, me capturar? Esse ‘contágio afetivo’, essa indução, parte dos outros, da linguagem, dos livros, dos amigos: nenhum amor é original. (A cultura de massa é uma máquina de apontar o desejo: é isso que deve interessá-lo, diz ela, como se adivinhasse que os homens são incapazes de encontrar sozinhos o que desejar.)²³⁴

²³³ Idem, *ibidem*, p. 418.

²³⁴ BARTHES, Roland. “Mostrem-me quem devo desejar”. In: BARTHES, 2003b, *op. cit.*, p. 221-222.

A incapacidade do professor de encontrar textos para serem amados pode explicar a muda falência do ensino de literatura – nas salas de aulas, professores decepcionados e alunos aborrecidos (comum também a outras disciplinas), mesmo com um mundo de amor a descobrir. Não há como ensinar a amar, a ler e a escrever, mostrando textos como se fossem objetos, ou seja, destrinchando e analisando textos de forma objetiva e racional, com a distância de quem disseca, sem afeto. É preciso possibilitar contágios afetivos e afectivos. No caso de o texto se tornar um objeto, ele pode também se tornar um fetiche, alvo de uma transgressão, já que o fetiche permite a sedução e o prazer.

Para *fetichizar* o texto, uma das possibilidades é o destaque, o decalque. Retirar dele o que chama a atenção e fazer proliferar em linguagem. A literatura escolar tem sempre tentado *integrar*, incluir em períodos e estéticas a diversidade, caracterizando a obra dentro de um padrão homogêneo, a fim de se justificar como disciplina escolar e de se ancorar nos pressupostos das ciências humanas. Mas

[...] a arte está no oposto das ciências sociológicas, filológicas, políticas, que não cessam de *integrar* o que elas distinguiram (elas só distinguem para melhor o integrar). Portanto, a arte não seria nunca paranóica, mas sempre perversa, fetichista.²³⁵

O objeto amado se torna mais atraente quando alvo de proibição:

Para mostrar a você onde está seu desejo, basta proibi-lo *um pouco* (se é verdade que não há desejo sem proibição). X... deseja que eu esteja lá, perto dele, deixando-o ao mesmo tempo *um pouco* livre: discreto, ausentando-me

²³⁵ BARTHES, Roland. Destacar. In: BARTHES, 2003d, op. cit., p. 82.

às vezes, mas permanecendo *não longe*: é preciso, por um lado, que eu esteja presente como proibição (sem o que não haveria desejo), mas também que me distancie no momento em que, formado o desejo, eu pudesse entravá-lo: devo ser a Mãe suficientemente boa (protetora e liberal), em volta de quem brinca a criança, enquanto ela costura calmamente.²³⁶

Machado proibido para menores

Repeti para os alunos o que ouvi há quase vinte anos numa das primeiras aulas do cursinho pré-vestibular: "Machado de Assis deveria ser proibido para menores de 18 anos." Expliquei a necessidade de se ter maturidade de leitura para conseguir apreciar a obra do considerado maior escritor da literatura brasileira. Fiz este comentário depois de lermos *Missa do galo*, cujo texto estava integralmente reproduzido no livro didático que recebem do governo. Fizemos a leitura em voz alta, comentamos o conto e depois responderam a duas questões de interpretação do livro. Lemos também dois trechos referentes à teoria do

²³⁶ BARTHES, Roland. "Mostrem-me quem devo desejar". In: BARTHES, 2003b, op. cit., p. 222-223.

humanitismo, um de *Quincas Borba* e outro de *Memórias Póstumas*. Uma aluna disse que este último era muito chato. Ela fora obrigada a lê-lo no ensino fundamental. Expliquei que justamente para não repetirem esta frase era que não os estava obrigando a lerem certos livros.

Outra aluna, leitora assídua de clássicos da literatura (por imposição da mãe), discordou da ideia de proibição inversa (em função da obrigação imposta pela escola) de Machado de Assis: lera *Dom Casmurro* e achou importante ter lido. Outros alunos acharam que seria a solução para o estímulo à leitura de livros de literatura. Se houvesse uma estante separada na biblioteca com tais livros e com efetiva restrição aos menores, seria uma grande atração. A mesma aluna que leu *Dom Casmurro* disse que se sentiu interessada pelo livro *Madame Bovary* ao saber que havia sido proibido na época da publicação por ser muito explícito. Depois percebeu que o explícito daquela época nada tinha a ver com o de hoje, mas o fato de ter sido um livro *proibido* causava mais atração.

Então elencamos proibições aos quais estavam sujeitos por terem menos de 18 anos. Nem mesmo a de dirigir funciona na prática. Para ir a festas também não têm dificuldade, muito menos para beber. Só em mercados é que há controle de compra de bebidas e cigarros. Se nada mais é proibido, o que falar da proibição de ler romances ou quaisquer livros? Talvez esta prática ainda exista em

algumas famílias na infância, mas aos adolescentes tudo é permitido.

Daniel Pennac considera a aversão pela leitura “[...] ainda mais inconcebível se somos de uma geração, de um tempo, de um meio e de uma família onde a tendência era nos impedir de ler.”²³⁷ O diálogo seguinte é mencionado por muitos adultos que foram leitores na infância:

- Mas pára de ler, olha só, você vai estragar a vista!
 - Sai, vai brincar um pouco, está fazendo um tempo tão bonito!
 - Apaga! Já é tarde!
- É isso, o tempo estava sempre bom demais para ler, ou então era a noite, escura demais.²³⁸

Ler demais faz mal, dizia minha mãe. Eu ficava meio confusa, pois na escola preconizavam a importância da leitura - e não conseguia perceber qual era a medida do *demais*. Ainda não a encontrei.

Missão um tanto delicada para o professor: orientar sem impor; mostrar a possibilidade de desejo sem a ansiedade de um resultado positivo e arrogante. Para Leyla Perrone-Moisés, o que Roland Barthes nos deixa de lição a respeito do ensino é a “[...] afirmação de uma possibilidade e uma espécie de desafio tranqüilo [...] se se entender esse ensino como a aprendizagem de uma postura ou de uma

²³⁷ PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008, p. 15.

²³⁸ Idem, *ibidem*, p. 15.

impostação artística.”²³⁹ Em um ensino que privilegia a repetição, cujo modelo é dado pelo mestre, o professor é cobrado por *mensagens* e *posicionamentos* – arrisca-se, portanto, a ser julgado como impostor, de forma não muito diferente do que Barthes, um escritor (nomenclatura frequentemente usada para isentá-lo de responsabilidades teóricas) foi também acusado.

Correndo ou não riscos (nada será mais grave do que ver a frustração de inúmeros pares de olhos aborrecidos com um volume de conhecimento a ser decorado) e partindo das concepções de práticas de educação e aprendizagem (ensino, aprendizagem e *maternagem*) propostas por Roland Barthes, o lugar da literatura na sala de aula pode ser o do aprendizado de uma leitura e de uma escrita derivada do *levantar a cabeça* enquanto se lê:

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de idéias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça*? É essa leitura, ao mesmo tempo irrespeitosa, pois que corta o texto, e apaixonada, pois que a ele volta e dele se nutre, que tentei escrever.²⁴⁰

Tal postura pode ser tornar uma metodologia, a ser realizada por meio da *maternagem*. O professor, também de acordo com esta concepção de ensino, ocupa o seu lugar de leitor e de quem escreve. O professor de literatura *ensina*, ou melhor, incita outra forma de ler, que envolve criatividade. Se na relação transferencial, que Roland Barthes propõe para o seminário, o aluno se sentir seduzido pela fala do professor e pela maneira como ele

²³⁹ PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, 2004a, op. cit., p. 52.

²⁴⁰ BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 26.

apresenta a leitura, o aprendizado desta nova forma de ler poderá ocorrer.

Éric Marty narra o seu primeiro encontro com Roland Barthes como a experiência do “rito universal do jovem discípulo que vai ao encontro do Mestre”, testemunhando que é nos silêncios que se aprende:

Estamos um diante do outro. Cheguei primeiro e escolhi depois de muito hesitar um lugar que não fosse nem muito central nem muito isolado. Começo meu aprendizado. A conversa é descontínua. Muitos silêncios. Foi somente muito depois de sua morte que entendi que eu não devia desejar ouvir coisas muito inteligentes, e devia menos ainda esperar ter suficiente confiança para dizê-las. Não. É nos silêncios, nas interrupções da conversa, momentos que, quando se prolongam demais, se tornam angustiantes, que aprendo. [...] Antes de nos despedirmos, ele me diz esta frase misteriosa: ‘Você é um ser de resposta.’ Eu não pergunto o que significa. É uma frase que conservo como frase. O discípulo não deve pedir ao mestre que se explique. Ele entende até o que não entende, faz seu o que lhe é estrangeiro.²⁴¹

Há aqui uma relação mística com o professor. O professor, tratado como mestre, não é aquele que transmite, e sim aquele que incita o aluno ao saber, como explica Roland Barthes sobre a *maternagem*. O aluno o reverencia e vê em seu afeto e na relação que tem com ele uma possibilidade de conhecimento. Há uma relação de autoridade e respeito, mas não na forma tradicional da submissão, e sim no espaço que está para além das

²⁴¹ MARTY, Éric. Memória de uma amizade. In: MARTY, Éric. *Roland Barthes: o ofício de escrever*. Tradução de Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Difel, 2009, p. 37-38.

palavras que são ditas. É nos silêncios que se aprende, na angústia destes silêncios, que podem ocorrer inclusive na sala de aula mais tumultuada, quando o professor for capaz de respeitar as necessidades de lacunas e a falta de *traduções* em linguagem facilitada. Este é um momento da relação individual entre o aluno e o professor – no grupo, o que fica em foco é a relação entre os alunos, da qual o professor é apenas um diretor, como no seminário.

Da mesma forma como, na aprendizagem, o não dito adquire sentido, o texto literário tem o seu valor no que não está dito; por isso, não pode ser resumido. Para ensinar literatura, o professor terá de respeitar os silêncios do que é lido. O professor empenhado em explicar, destrinchar, mastigar o texto para o aluno não será capaz de ensiná-lo a ser leitor, embora o falar sobre os textos e deles para produzir mais textos deva ser incentivado como uma forma de leitura *voyeur*.

O leitor produz o sentido do que lê. O valor do literário se constitui na atribuição de sentidos possíveis dados pelo leitor ao texto. Um texto ficcional, quanto mais previsível e acabado em termos de fórmulas prontas em que se insere a narrativa, menos valor artístico possui. É assim que os conhecidos *best-sellers* e as ficções feitas para apenas agradar, em vez de provocar um impacto, são considerados literatura menor ou não são considerados literatura. O que deveria estar posto na leitura não é a quantidade, mas a qualidade de como se lê e do que se lê. O que se faz com essa leitura? Como se intervém no texto? Os leitores, além de decodificar o texto e segui-lo, precisam se relacionar com ele, transformando-se, recriando-se e escrevendo-se.

Para libertar a leitura, além de libertar a escritura, como diz Roland Barthes, é imprescindível também a chance de não ler: “[...] a liberdade de leitura, qualquer que seja o preço a pagar, é também a liberdade de não ler.”²⁴²

²⁴² BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 35.

Afora a escola e o ambiente acadêmico do curso de Letras e eventualmente o da área de Comunicação, não temos no Brasil o que Roland Barthes chama de injunções, sociais ou interiorizadas, relativas ao dever da leitura de obras literárias.²⁴³ Existem listas de livros para os vestibulares de algumas universidades e obras elencadas nos livros didáticos, mas só os primeiros são de fato lidos – e ainda assim geralmente apenas por vestibulandos que disputam cursos concorridos. Por isso, a “liberdade de não ler”²⁴⁴ ocorre quando o leitor experiente descobre em si mesmo suas capacidades de escolha, descobrindo suas leituras, para além do vestibular e do currículo escolar. O professor que leva seus alunos a esse patamar é aquele que lhes possibilita um aprendizado que advém da leitura do desejo, e não de uma leitura para um fim.

Daniel Pennac²⁴⁵ defende os direitos do leitor: de não ler, de pular páginas, de não terminar um livro, de reler, de ler qualquer coisa, de manifestar *bovarismo*, de ler em qualquer lugar, de ler uma frase aqui e outra ali, de ler em voz alta, de calar. São direitos a serem conquistados pelos leitores, que só podem ser exercidos por quem de fato já é leitor. Na escola estes direitos são frequentemente reivindicados pelos alunos, especialmente quando não são ainda leitores ou quando têm uma preparação muito incipiente para a leitura. Neste caso, reivindicar o direito de não ler sem nunca ter lido é como reivindicar o direito de não ter condições dignas de vida porque não as conhece.

O professor, como leitor e em seu papel paralelo de crítico literário, pode e deve entender o que é o cânone literário, redefinindo-o para a sua aula, negociando com as injunções escolares, do currículo, e sociais, do vestibular, entre outras. Sabendo respeitar os seus próprios direitos

²⁴³ Idem, *ibidem*, p. 34.

²⁴⁴ Idem, *ibidem*, p. 35.

²⁴⁵ PENNAC, Daniel. Dar a ler. In: PENNAC, 2008, *op. cit.*, p. 127.

como leitor e não esquecendo os seus deveres como formador de leitores, o professor poderá garantir ao aluno o direito de aprender a escolher e a criticar.

O professor deveria fazer ele próprio sua coleção de referências, partindo, naturalmente, de uma coleção de referências de outrem: “[...] o leitor é um criador virtual; eu lhe proponho um instrumento de trabalho, ou melhor ainda (pois não se trata de um livro de saber), uma coleção de ‘referências’.”²⁴⁶ Neste ponto, o papel do professor e do crítico aproximam-se, pois

[...] não há método crítico independente de uma filosofia mais geral; é impossível falar de literatura sem se referir a uma psicologia, a uma sociologia, a uma estética ou a uma moral; a crítica é forçosamente parasita de uma ideologia mais vasta.²⁴⁷

O crítico e aquele que ensina têm em comum a moral e a estética, bem como a ideologia. O professor de literatura, por sua vez, é antes um crítico, além de leitor, que experiencia e vivencia a leitura dos textos que leu com seus alunos. Ou seja, como diz Ezra Pound²⁴⁸, relê com eles e não para eles.

²⁴⁶ BARTHES, Roland. Não acredito em influências. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 38.

²⁴⁷ Idem, ibidem, p. 38.

²⁴⁸ POUND, Ezra. *Abc da Literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 81.

"Ler com"

Comprei na Estante Virtual o livro *Macho não ganha flor*, por ser de Dalton Trevisan. Nesta encomenda da Estante chegaram muitos livros, e mal os folheei na correria entre preparação de aulas e avaliações. As férias de inverno chegaram, e o livro no armário ficou.

Mês de setembro, dia bonito, um período de aula com uma turma do terceiro ano do ensino médio. Lembrei que há tempos não lia contos para os alunos, atividade que costumava fazer com certa frequência no primeiro semestre do ano. Olhei as prateleiras do meu armário - o livro ali novinho, não tinha nem aberto. Vai esse mesmo. E foi o verdadeiro ler (em vez de reler) com os alunos. Sabia que Dalton Trevisan poderia ser "pesado", mas não esperava o que estava por vir. Vinte alunos ouviram atentamente descrições de cenas de estupro, orgias, perversões e violências.

Não parecia, mas conseguiam ver o caráter literário dos textos. Quando terminei de ler o conto do vestido vermelho²⁴⁹, refleti com eles por que essa narrativa era considerada literatura, diferentemente de contos

²⁴⁹ TREVISAN, Dalton. O vestido vermelho. In: TREVISAN, Dalton. *Macho não ganha flor*. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 19-25.

veiculados na *Playboy*, por exemplo, e além disso boa literatura. Mencionaram o caráter poético das descrições, o emprego dos adjetivos, das metáforas, das figuras de linguagem. Uma aluna falou que era uma declaração de amor, e eu lembrei que se assemelhava ao *Cântico dos cânticos*.

Naquela manhã apliquei, sem a intenção, ao pé da letra e num caso extremo, a orientação de Ezra Pound de reler com os alunos:

Não há ninguém que saiba tanto [...] que não possa aprender algo relendo-a COM seus alunos, e não PARA os seus alunos. [...] Creio que o professor ideal seria o que examinasse qualquer obra-prima que estivesse apresentando a seus alunos quase como se nunca a tivesse visto antes.²⁵⁰

Fui mais adiante, pois li com, recurso possível ao professor que não consegue ser de antemão um crítico que prepara sua sobreposição ao texto lido.

Em sua crítica de Racine, Roland Barthes *aflora o objeto do amor*, investe-o, pois responde à pergunta da *nova crítica*: *O homem de hoje pode ler os clássicos?* Sua resposta é *sim*, visto que seu Racine “[...] é uma reflexão sobre a infidelidade, e portanto não está em nada isolado

²⁵⁰ POUND, 2006, op. cit., p. 81.

dos problemas que nos interessam imediatamente.”²⁵¹ Neste ponto a questão não é o que ler, mas sim como ler; no caso do crítico, como escrever sobre o que se lê.²⁵² O interessante não é o livro em si, mas as questões e provocações que podem ser feitas dele. Caio Fernando Abreu, no prefácio a *Inventário do ir-remediável*,²⁵³ deseja o interesse do leitor não pelo livro em si, mas pelo fato de ser um livro base de todos os demais que publicou. Essa é uma leitura possível – a do leitor que mapeia cartograficamente um livro que se derivará em outros. Esta é uma leitura da crítica e pode ser também uma leitura de qualquer leitor, na medida em que o interesse mobilizado for uma cartografia da interpretação. Esta é uma das formas de fazer o livro *repercutir* no presente.

O aluno de hoje pode e consegue ler os clássicos? Como conciliar o gosto *pela leitura* que se quer inculcar nas crianças e jovens com o ensino de literatura, que se enquadra dentro de uma disciplina escolar regida institucionalmente e que determina as leituras a serem feitas (na verdade, os períodos literários a serem conhecidos)? Se os clássicos só podem ser lidos se forem investidos de amor, como fazer esta investidura na sala de aula?

Os clássicos e seus escritores precisam tornar-se propriedade individual. Roland Barthes lê o seu Racine. Não é mais o mesmo Racine que pertencia aos críticos e à academia, bem como era um mito social, e de quem era permitido falar apenas desse e daquele jeito. A obra torna-se uma nova quando lida transversalmente, investida de amor e passa a fazer sentido para quem lê. Para o ensino, pensar desta forma é geralmente inconveniente, pois o professor está pouco acostumado a sobrepor a sua leitura,

²⁵¹ BARTHES, Roland. Em nome da “nova crítica”, Roland Barthes responde a Raymond Picard. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 57.

²⁵² Ao publicar *Sobre Racine*, em 1963, Roland Barthes foi afrontado pelos críticos da época por inovar a metalinguagem da crítica literária.

²⁵³ ABREU, Caio Fernando. Bodas de prata. In: ABREU, 1995, op. cit., p. 6.

o seu desejo, o seu amor. É muito difícil conciliar relações diferentes com o texto, que não uniformizem uma resposta esperada. Para o professor, cuja fala se caracteriza por resumir e por ter a última réplica (como a nota depois da prova ou trabalho, por exemplo), adotar uma atitude de *maternagem* diante de um seminário torna-se uma autorrevolução. Cabe também a pergunta *por que ler*. O caminho entre *deve ler*, *o que ler* e *por que ler* diz respeito a um modelo de pedagogia do ensino de literatura que precisa ser mais problematizado ainda.²⁵⁴

Leitor escritor

Se o leitor é tido como um anônimo, o mesmo não ocorre com o escritor, que é vinculado a uma autoria e a um nome próprio:

[...] ao fixar as cenas de leitura, a literatura individualiza e designa aquele que lê, faz com que ele seja visto num contexto preciso, nomeia-o. E o nome próprio é um acontecimento, porque o leitor tende a ser anônimo e invisível. De repente o nome associado à leitura remete à citação, à tradução, à cópia, às diferentes maneiras de escrever uma leitura, de tornar visível que se leu (o crítico seria, nesse sentido, a figuração oficial desse tipo de leitor, mas

²⁵⁴ Este caminho é percorrido por João Nilson Pereira de Alencar em sua tese de doutorado, com o objetivo de chegar ao *como ler* a partir de uma perspectiva pós-pedagógica e pós-moderna. Cf. ALENCAR, 2007, op. cit., p. 16-17.

evidentemente não o único nem o mais interessante).²⁵⁵

O leitor aparece e se individualiza em um nome próprio somente quando produz uma escrita, e a produz para tornar visível o que lê. É como se a leitura só se consumasse de fato quando pudesse ser socializada – contada ou escrita – e tornada comum. Embora inerentemente solitária, a leitura busca o comum e a comunidade – por isso a crítica acompanha a literatura, e a obra não existe só com seus leitores de forma individualizada. Sabemos o que o leitor leu porque ele escreveu a respeito de suas leituras. O leitor também recebe o seu nome quando se torna visível em um contexto em que se torna escritor. Mas o que o leitor poderia escrever?

Se “Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida.”²⁵⁶, o que é então escrever? Somos levados a crer – por tudo que o ensino de literatura e a mídia cultural dizem – que o escritor é aquele que consegue colocar em palavras suas experiências, reais ou imaginárias. Quase sempre cremos também que, por meio da escrita, alguém comunica e diz algo aos outros, seus leitores, estabelecendo uma relação comunicativa, estendendo pontes entre os seres humanos. A literatura e a escrita servem para ligar ou para separar? Em que medida a literatura está no singular e no comunitário? Nos primeiros depoimentos de Caio como escritor, ele diz que a função da literatura é alertar sobre “[...] o perigo de destruição do humano no homem.”²⁵⁷

Gilles Deleuze afirma que não há literatura sem fabulação. Entretanto,

[...] a função fabuladora não consiste em imaginar nem em projetar um eu. [...]

²⁵⁵ PIGLIA, Ricardo. O que é um leitor? In: PIGLIA, 2006, op. cit., p. 24.

²⁵⁶ DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: DELEUZE, 2006, op. cit., p. 11.

²⁵⁷ ABREU, Caio Fernando. Caio quer ser um mago (por enquanto é um contista premiado). In: ABREU, 2005a, op. cit., p. 278.

Embora remeta sempre a agentes singulares, a literatura é agenciamento coletivo de enunciação.²⁵⁸

A literatura não existe para falar de si, e sim para narrar um fora, ainda que um texto diga do autor mais do que ele poderia dizer se o intentasse. Encontramos em um conto de Jorge Luis Borges a observação de que nem mesmo o narrador deveria deixar-se levar pela ilusão de que fala de si:

Me puse a hojearlo y sentí un vértigo asombrado y ligero que no describiré, porque ésta no es la historia de mis emociones sino de Uqbar y Tlön y Orbis Tertius.²⁵⁹

O escrever *de verdade*²⁶⁰, que é a literatura, é justamente desfazer-se do eu e das reminiscências, como afirma Gilles Deleuze: “Escrever não é contar as próprias lembranças, suas viagens, seus amores e lutos, sonhos e fantasmas.”²⁶¹ Quase todos têm a capacidade de sonhar e de delirar, mas quem consegue transformar sonhos e delírios em literatura ou em uma escritura? A literatura não é apenas dizer e contar causos. A literatura renuncia à condição linguística dos embreantes.²⁶² Por isso, os nomes próprios são tanto um dizer-se como um desdizer-se. O autor utiliza o nome próprio, mas não é de fato ele a origem de seu dizer, não tem ele o controle do que enuncia. Cria-se em sua escrita e cria terceiras pessoas que dirão por ele e contra ele:

²⁵⁸ DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: DELEUZE, 2006, op. cit., p. 11.

²⁵⁹ BORGES, Jorge Luis. *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*. Disponível em: <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/borges/tlon.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

²⁶⁰ Expressão baseada no que Daniel Link chama de *livros de verdade* – aqueles que a gente gostaria de ter escrito, pois quando os lemos nos fazem querer ser autores de histórias latentes em nosso íntimo e que gostaríamos de externar para o mundo. LINK, Daniel. *Como se lê e outras intervenções críticas*. Chapecó: Argos, 2002.

²⁶¹ DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: DELEUZE, 2006, op. cit., p. 12.

²⁶² Idem, *ibidem*, p. 12.

Há escrita quando palavras e frases são postas em disponibilidade, à disposição, quando a referência do enunciado e a identidade do enunciador caem na indeterminação ao mesmo tempo.²⁶³

Escrever é trabalhar e lutar com a linguagem. É digerir, transformar, construir, expelir, inserir, queimar, secar, esfriar. E tais composições feitas com a escrita são, ao mesmo tempo, sempre um contraditório dizer de si, por isso tão difícil e raramente tranquilo.

Escrever é investir e gastar tempo: uma negociação entre a dedicação e a fuga ao trabalho árduo. Trata-se da artesanaria explicada por Edgar Allan Poe em *A filosofia da composição*. Neste texto, Poe propõe-se a explicar como construiu *O corvo*, assegurando que

[...] nenhum ponto nesse poema tem referência com a criação acidental ou intuição – que a obra foi elaborada passo a passo, do princípio ao fim, com a precisão e rigorosa consequência do pensamento matemático.²⁶⁴

O escritor deixa de ser o *inspirado* e se torna um *fazedor* de poemas.

Escrever associa-se também à busca do outro em si. Como diz Gilles Deleuze, “Escrever é também tornar-se outra coisa que não escritor.”²⁶⁵ Este tornar-se outra coisa diz respeito à busca do sagrado e à busca de uma vida que deixa de ter sentido quando a arte não está presente. Fica posta então esta reverberação, desencadeada pela solidão e pelo trabalho da palavra em movimento – ser atravessado por uma linguagem, na produção de alteridades.

²⁶³ RANCIÈRE, Jacques. Políticas da escrita. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 8.

²⁶⁴ POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In.: ALVES, Vinicius. *O corvo, corvos e o outro corvo*. Florianópolis, EdUFSC, 2000, p. 64.

²⁶⁵ DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: DELEUZE, 2006, op. cit., p. 16.

Entretanto, a solidão – a retirada para um lugar sagrado e o isolamento – faz parte da figura mítica e da imagem do escritor do século XIX:

Deixei Paris há uns dez dias, bastante indisposto e cansado, e vim para esta grande planície nórdica cuja vastidão, silêncio e céu hão de curar-me outra vez. Mas entrei logo numa longa chuva, que somente hoje deixou um pouco de claridade sobre o país sacudido de inquietação. Aproveito este primeiro momento de luz para cumprimentá-lo, caro senhor.²⁶⁶

O espaço e a luz propiciam a cura, em oposição às trevas e ao barulho da cidade. Rainer Maria Rilke *cumprimenta* o seu leitor, estabelecendo uma comunhão com ele pela leitura das cartas. Faz uma ode à solidão, que permite o estabelecimento de um espaço e prega que, partindo-se dela, serão encontrados todos os caminhos e uma *cura*.

Em outra carta de *Cartas a um jovem poeta*, vemos a associação da criação à fecundação:

Pudesse [o homem] ter respeito para com a própria fecundidade, que é uma só. A criação intelectual, com efeito, provém também da criação carnal. É da mesma essência; é apenas uma repetição mais silenciosa, enlevada e eterna da volúpia do corpo. ‘A idéia de ser criador, de gerar, de moldar’ não é nada sem sua grande e perpétua confirmação na vida; nada sem o consenso mil vezes repetido das coisas e dos animais. Seu gozo não é tão indescritivelmente belo e rico senão porque está cheio de reminiscências herdadas da geração e de parte de milhões de seres. Numa idéia criadora

²⁶⁶ RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Cecília Meireles. Porto Alegre: Globo, 1980, p. 36.

revivem mil noites de amor esquecidas
que a enchem de altivez e de altitude.²⁶⁷

Giorgio Agamben²⁶⁸ aponta que a palavra *Genius* relaciona-se de forma evidente a *gerar*, mas não se resume à personificação da energia sexual, pois “[...] era, de algum modo, a divinização da pessoa, o princípio que rege e exprime a sua existência inteira.”²⁶⁹ Porque é o deus “[...] mais íntimo e próprio, é necessário aplacá-lo e tê-lo bem favorável sob todos os aspectos e em todos os momentos da vida.”²⁷⁰

As duas epígrafes do livro *Morangos mofados*²⁷¹, de Caio Fernando Abreu, falam do escrever. Na de Osman Lins, escrever é comparado ao processo natural de uma árvore ao frutificar:

Achava belo, a essa época, ouvir um poeta dizer que escrevia pela mesma razão por que uma árvore dá frutos. Só bem mais tarde viera a descobrir ser um embuste aquela afetação: que o homem, por força, distinguia-se das árvores, e tinha de saber a razão de seus frutos, cabendo-lhe escolher os que haveria de dar, além de investigar a quem se destinavam, nem sempre oferecendo-os maduros, e sim podres, e até envenenados.²⁷²

Além de o processo da escrita não ser biológico, os *frutos* produzidos podem ser intencionalmente oferecidos podres ou envenenados. A literatura não diz respeito apenas ao belo, ao salutar e ao digerível; pode estar relacionada ao desgostoso e ao que causa asco.

²⁶⁷ Idem, *ibidem*, p. 39-40.

²⁶⁸ AGAMBEN, Giorgio. *Genius*. In: AGAMBEN, 2007, op. cit., p. 15.

²⁶⁹ Idem, *ibidem*, p. 15.

²⁷⁰ Idem, *ibidem*, p. 16.

²⁷¹ ABREU, 2005, op. cit.

²⁷² LINS, Osman apud ABREU, 2005, op. cit., p. 19.

Na epígrafe, de Clarice Lispector, “Quanto a escrever, mais vale um cachorro vivo.”²⁷³, a vida gerada pela literatura é apresentada como infinitamente menor do que qualquer vida biológica. A ironia se estabelece no momento em que o cachorro de Clarice, os morangos de Caio Fernando Abreu – mofados ou não – trazem-nos uma vida que só existe para nós por meio da escrita, da leitura e dos livros.

Caio Fernando Abreu, no prefácio de o *Inventário do ir-remediável*, aponta um perigo: “[...] a excessiva influência de Clarice Lispector [...]”²⁷⁴ em alguns contos. Dizem que os conterrâneos de Caio aconselhavam-no a parar de ler Clarice, a não se deixar influenciar pela escrita de sua musa. Custa-me a entender esta advertência, pois como poderia esta afecção, manifestando-se na escritura, ser origem de algum mal? Deixar-se influenciar por aqueles que foram os escolhidos – afinal, se não escrevemos o que queremos, e sim o que somos capazes, na maior parte das vezes lemos o que queremos. Quando o imperativo se manifesta, como no caso das inúmeras injunções, seja de adultos na direção de crianças, ou de adultos e necessidades acadêmicas na direção de outros adultos, a leitura para além de decodificar letras e palavras só acontece quando há desejo.

²⁷³ LISPECTOR, Clarice apud ABREU, 2005, op. cit., p. 19.

²⁷⁴ ABREU, Caio Fernando. Bodas de prata. In: ABREU, 1995, op. cit., p. 6.

3 LETRA E LIVRO NA SALA

Terminado o almoço, instalavam-se na saleta, cada qual em um canto da lareira; e, um diante do outro, livro na mão, liam em silêncio. Quando caía a tarde, iam passear na estrada principal, jantavam apressadamente e, à noite, continuavam a leitura. Para proteger os olhos da luz, Bouvard usava óculos azuis, e Pécuchet inclinava a viseira do boné sobre a testa.

Gustave Flaubert

Ler faz bem!

Quem já não ouviu esta frase e suas diferentes versões?

Trata-se do que Ricardo Azevedo chamou, em uma palestra, de fala politicamente correta sobre a leitura e a literatura: “A literatura encanta.”; “A leitura de literatura permite viajar e conhecer o mundo.”; “A literatura apresenta o mundo da imaginação.”²⁷⁵ Adultos apregoam que as crianças devem ler mais, que a escola precisa

²⁷⁵ Tais falas são alguns exemplos citados na palestra *Aspectos instigantes da literatura infantil e Juvenil*. Abertura do V Encontro Estadual de Literatura Infantil. Chapecó (SC): Unochapecó, 6 nov. 2006.

cobrar mais leitura e ensinar a escrever melhor. Famílias de classe média levam os pequenos a feiras de livros e livrarias, dão livros de presente e os incentivam a frequentar a biblioteca da escola. Famílias mais pobres alegam falta de dinheiro para comprar livros, que seriam um luxo inconcebível dentro do padrão orçamentário (ainda que, em bastantes casos, outros luxos sejam preferidos, como produtos de beleza, ornamentos para a casa, aparelhos eletrônicos e CDs e DVDs, por exemplo). Neste caso,

Se existe gente que gasta mais dinheiro com refrigerantes do que com livros, é pelo simples fato de que gosta mais de refrigerante, de que sente um grande prazer em bebê-lo.²⁷⁶

É pouco provável ouvir de adultos educadores (pais, professores e outros cuidadores) que *ler não está com nada* ou que ler é *chato*. Contudo, os mesmos adultos que concordam com a propaganda da TV de que *Ler também é um exercício* e que apregoam *Leia mais!* pouco leem literatura ou mesmo outros tipos de textos que não os imprescindíveis para a comunicação e informação cotidianas.

Na instituição e no ambiente escolar, o livro é presente nas falas e ausente nas ações. O professor Henrique Sobreira lembra que a escola tem uma relação muito estranha com a tecnologia, inclusive uma relação difícil com o *velho e gutemberguiano livro*. Ler aparece no discurso do ensino como a solução para todos os males, mas o livro está ausente, como um fantasma, da sala de aula:

A gente não costuma perceber isso porque o livro é a ausência mais presente nas salas de aulas cotidianas. 'Ler é importante', 'ler previne a gravidez

²⁷⁶ PERISSÉ, Gabriel. O lugar da leitura. In: PERISSÉ, Gabriel. *Ler, pensar e escrever*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998, p. 10.

na adolescência’, ‘Ler previne o crime’, ler previne tudo, ler de forma geral arruma emprego, ‘Ler de forma consciente...’ Tudo que a escola faz de modo geral envolve leitura, mas você vê que essa leitura viva, dinâmica, não está presente.²⁷⁷

Projetos do governo, como, por exemplo, o Programa um computador por Aluno (PROUCA),²⁷⁸ trabalham para que as escolas se tornem cada vez mais informatizadas e para que os professores aprendam a lidar com as tecnologias a fim de não ficarem para trás no acompanhamento do ritmo dos alunos. Está próximo o momento em que teremos o fácil acesso a livros eletrônicos, com o barateamento dos leitores digitais (*e-readers*), mas só será capaz de ler um livro em um leitor digital quem já teve a experiência de ler um livro em papel. Embora recentemente uma editora britânica tenha lançado o primeiro aplicativo direcionado a bebês a partir de três meses, que promete ajudar as crianças a desenvolver habilidades visuais, sonoras e motoras, não temos ainda na sala de aula alunos que começaram a ler diretamente na tela.²⁷⁹ Apesar das inovações tecnológicas, a cultura e a

²⁷⁷ SOBREIRA, Henrique. A educação, a criação e o humano nos tempos de UCA. [Conferência] Faculdade de Educação da UFRGS, Projeto Escriteiras do Observatório da Educação, 25 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/13551788>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

²⁷⁸ O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) é uma iniciativa da Presidência da República e do Ministério da Educação, tendo iniciado em 2007 com escolas-piloto. Instituído lei n. 12.249, de 14 de junho de 2010, prevê computadores portáteis para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia. Em 3 abril de 2011, conforme dados do site <<http://www.uca.gov.br/institucional/escolasBeneficiadas.jsp>>, havia 369 escolas beneficiadas.

²⁷⁹ O *Baby touch peekaboo app* foi projetado para que que bebês com mais de seis meses consigam operar o programa sem ajuda dos pais. G1. Editora britânica lança 1º aplicativo de iPad para bebês de 3 meses. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/01/editora-britanica-lanca-1-aplicativo-de-ipad-para-bebes-de-3-meses.html>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

formação dos adultos e de nossa sociedade ainda estão encravadas na tecnologia da prensa.

O discurso corriqueiro sobre a falta de leitura de livros no Brasil é amparado por números, que, comparados aos de outros países, são vexatórios considerando-se a atual situação econômica positiva do país. Levantamentos, como os realizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA),²⁸⁰ indicam que apenas 8% dos estudantes brasileiros na faixa etária de 15 anos têm mais de cem livros em casa, considerando o número de exemplares total no ambiente familiar, e não apenas os livros literários. Independentemente de tais dados e de outras estatísticas sobre os números editoriais no Brasil, como a quantidade de livrarias por habitantes, o acesso e qualidade das bibliotecas públicas, o número de lançamentos de livros, olho para o lado e, mesmo convivendo com pessoas da área da educação e de nível social da classe média, percebo que o padrão geral é não gostar muito de ler “de verdade”, ou com intensidade, livros, ainda mais quando se trata dos literários.

A leitura é relegada aos minutos antes de dormir, para distrair ou para cumprir finalidade utilitária ou didática. Entre os fins utilitários e didáticos da leitura, há as exigidas em cursos ou no trabalho e as que envolvem sanar um problema, como falta de dinheiro ou de amor, por exemplo. São leituras que prometem levar o leitor a aprender algo.

O fato, no entanto, é que muitos dos que alcançam e concluem o curso superior continuam alheios ou até avessos aos livros. Para o resto da vida, só lerão, “de

²⁸⁰ Conforme dados do Pisa realizado em 2009, cujos resultados foram divulgados em março de 2011. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Levantamento sobre a posse de livros e o desempenho dos estudantes no Pisa 2009. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1383/levantamento-sobre-a-posse-de-livros-e-o-desempenho-dos-estudantes-no-pisa-2009>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

vez em quando”: manuais técnicos, o caderno de esportes do jornal, a revista mensal ilustrada, qualquer coisa em que o interesse imediato pelo assunto supere a barreira de uma incapacidade quase física para acompanhar textos exigentes e substanciais.²⁸¹

Gabriel Perissé ressalta que a incapacidade, neste caso, é quase corporal. O livro é uma barreira que cansa os olhos, que exige corpo quieto, que inspira reserva e afastamento físico ou pelo menos concentração do olhar e da mente em um ponto.

Nos usos utilitários da leitura por adultos, a obra literária não aparece – ainda que eventualmente neles se incluam os textos ficcionais. A leitura de livros de literatura é colocada distante da diversão ou da possibilidade de servir para algo – fica restrita ao mundo dos cultos, escolarizados e pessoas um tanto *diferentes*. Na escola, principalmente no ensino médio, os alunos veem a aula de literatura e a leitura de livros literários como algo obrigatório e enfadonho – procuram ler os resumos para passar nas provas e vestibulares.

resumo

Frases de sala de aula

Por que a gente tem que ler isso, professora?

²⁸¹ PERISSÉ, Gabriel. O lugar da leitura. In: PERISSÉ, 1998, op. cit., p. 8.

Eu acho que a escola não devia fazer os alunos lerem por obrigação.

São livros tão chatos esses que se estudam em literatura.

Eu não gosto de ler.

Não tenho tempo para ler. Tenho muita coisa para estudar.

Quais são os livros que é preciso ler para o vestibular?

A minha professora fez eu ler *Os Lusíadas* todo.

Esses livros todos do Romantismo eu tive que ler na oitava série.

Posso ler *Os ratos*, professora, em vez de ler um dos livros do Romantismo?

Eu não sei nada de literatura.

Devia haver mais bibliotecas nos bairros.

Minha mãe não é muito certa. Ela sempre me obrigou a ler inúmeros livros clássicos de literatura.

Ler dá sono.

Há um conselho infalível para quem reserva a leitura de livros para os momentos do dia em que sobra um tempinho para *não fazer nada*, especialmente os minutos antes de dormir:

Meta-se na cama numa posição confortável, certifique-se de que a luz é insuficiente, de modo a causar ligeira fadiga ocular, escolha um livro que seja tremendamente difícil ou tremendamente

maçante – de qualquer forma, um que realmente pouco lhe importe ler ou não – e estará dormindo em poucos minutos. Os peritos em repousar com um livro nas mãos não precisam esperar o anoitecer. Basta-lhes uma cadeira confortável na biblioteca a qualquer hora.²⁸²

Um fenômeno típico da era do consumo e do descartável, na qual nos encontramos, é o desconhecimento do que seja o objeto livro, seus diferentes tipos e usos; dentro disso, a noção por parte dos consumidores de livros do que é a literatura. Ricardo Azevedo, no texto *Livros para crianças e literatura infantil*²⁸³, atribui ao desconhecimento dos livros oferecidos para as crianças, entre eles os de literatura, uma das causas-chave para o afastamento da criança do livro, pois, para se tornar um leitor eficiente, ou mesmo para formar leitores, no caso de pais e educadores, é necessário distinguir as formas de leitura, os tipos de livros e suas finalidades. A literatura para crianças está diretamente imbricada com a escola e com a formação emocional e cognitiva e “[...] tem servido, conforme os diferentes ideários inspiradores dos planos curriculares, como pílula edulcorada para formar, informar, ensinar e conformar.”²⁸⁴ Neste caso, serve tanto como justificativa para a formação de leitores quanto para a formação de cidadãos e sujeitos.

²⁸² ADLER, Mortimer J. A arte de ler. Rio de Janeiro: Agir, p. 54, apud PERISSÉ, 1998, op. cit., p. 12.

²⁸³ AZEVEDO, Ricardo. *Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias*. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2006.

²⁸⁴ SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIM, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças, discurso científico e discurso multicultural. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a07v15n43.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

Nem mesmo os vendedores das livrarias têm clareza sobre os tipos de livros que vendem. Incluem na prateleira de literatura tanto os últimos *best-sellers* ficcionais quanto todos os livros que prometem a solução de problemas existenciais ou práticos ao leitor. Há quem diga que tais livros, cujo fim é ensinar ou entreter também são literatura, ainda que de má qualidade. Para os livreiros e vendedores, cujo objeto de trabalho e renda é o livro ou produtos relacionados a ele, as categorias usadas são: *vende bem* ou *não vende*. Poesia, por exemplo, não vende, pois, dizem, nem mesmo os *poetas* leem poesia. No mais, existem as áreas das ciências e conhecimentos que separam os tipos de livros nas prateleiras.

Os professores do ensino fundamental e médio, que trabalham diretamente com a leitura e com a formação de leitores, também não têm clareza sobre o seu objeto de trabalho, o livro. Há os livros ficcionais e os não ficcionais. Apenas o professor que ministra a disciplina Literatura, e eventualmente o de Língua Portuguesa, tem bem claro: é literatura aquilo que pertence ao cânone literário e é apresentado como uma obra de valor dentro da história literária. Esta *clareza* impede-o de questionar o que ler e como ler com seus alunos, eximindo-se, por exemplo, de ler obras contemporâneas, quando o enquadramento nessa definição não fica tão fácil. Neste caso, a leitura do livro literário tem a finalidade de ilustrar o conhecimento cultural de uma civilização – lê-se literatura para aprender a história literária.

A definição de literatura não é simples. Dentre as definições e características da literatura, a menos percebida usualmente é a que diz respeito à sua forma ou à linguagem. Observa-se tal percepção na fala das pessoas avessas à leitura de literatura: *É muito difícil, não dá para entender, tem uma linguagem diferente, palavras estranhas...* Neste caso, vê-se a forma literária como algo não familiar, como um empecilho para a leitura e a compreensão do texto. Leitores iniciantes não compreendem por que a linguagem da literatura se distancia tanto da do cotidiano; em princípio, ficariam mais satisfeitos se as histórias fossem contadas de uma

forma mais fácil ou direta. Aqui entra o conceito de literatura mais comum: o de ficção. A literatura é percebida apenas como um texto de ficção (geralmente um poema ou uma narrativa) e não é compreendida em seu aspecto de forma ou de linguagem.

Ao entrarmos em uma livraria e solicitarmos um livro de literatura, o vendedor nos encaminhará para a prateleira dos *Como fazer alguma coisa* ou indicará o *best seller* do momento. Em uma livraria qualquer, de tamanho mediano, é possível fazer o teste: *Quero um livro de literatura para ler*. O pedido leva a um estranhamento, pois é pouco comum alguém dizer que quer um livro para ler. É mais natural solicitar um livro indicado pela escola ou faculdade, para dar de presente, mas não para simplesmente ler. Ler está implícito na aquisição de um livro, embora, naturalmente, nem todos os livros adquiridos sejam lidos. Além disso, se alguém quer algo para ler *por gosto*, normalmente não pede sugestão ao vendedor, e sim passeia pelas prateleiras.

Como diz Antoine Compagnon, “[...] as respostas passam e as perguntas permanecem.”²⁸⁵ A pergunta dirigida ao vendedor da livraria, pelo leitor que solicita um livro de literatura e não um livro qualquer, é o mesmo questionamento fundante de Roman Jakobson em 1934: “O que é a poesia?”²⁸⁶ Para Jakobson, literatura não é o tema, tendo em vista a sua variação; não é a intencionalidade, já que o *acaso* às vezes produz poemas, como ocorre com os dadaístas; não é a técnica, tendo em vista a ignorância ou a deliberada falta de uso da mesma por certos artistas; não são as características das obras de uma determinada época; não é, em última instância, o ficcional em oposição ao real, nem se explica pela biografia ou psicologização do poeta. Para os formalistas russos,

²⁸⁵ COMPAGNON, Antoine. Introdução: o que restou de nossos amores? In: COMPAGNON, 2001, op. cit., p. 17.

²⁸⁶ JAKOBSON, Roman. O que é a poesia? In: TOLEDO, Dionísio. *Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Globo, 1978.

como Jakobson, a definição de literatura vinculava-se especialmente à forma da linguagem literária, que se voltava para si mesma.

Remetendo às perguntas que permanecem, Antoine Compagnon²⁸⁷ transforma a pergunta do filósofo Nelson Goodman, *Quando é arte?*, em *Quando é literatura?*. Como, hoje, o vendedor da livraria e o mercado editorial definem o que é poesia e o que, por consequência, é literatura? O fato de nos indicarem uma prateleira de *como fazer*, mesmo depois de interpelados por um livro de literatura, remete às indagações sobre o que é a arte e o que é o literário. Não é possível se basear na forma de um poema para defini-lo; não há estruturas fixas para a narrativa; não há características objetivas que definam a linguagem literária e que definam um livro como literário.

Em 1955, Roland Barthes faz um recenseamento do romance francês da época. Centra-se numa análise sociológica dos leitores para, a seguir, definir o tipo e natureza de livros que leem. Conclui que a sociedade francesa apresentava, na ocasião, públicos estanques, que definiam suas leituras conforme a condição social em que estavam. Barthes via nisso um problema: a pouca circulação dos livros entre os diferentes grupos. As pessoas liam aquilo que as tranquilizava, evitando textos que pudessem chocá-las e causar estranheza. Nisso a literatura perdia o que tem de mais essencial, que é “[...] apresentar aos seres humanos a imagem vivenciada de outrem.”²⁸⁸ Sem causar surpresa, a literatura perde sua função. Sem variar o público, a obra deixa de se transformar e se recriar.

Quase sessenta anos depois, uma análise da leitura e dos leitores no Brasil, com tantas tecnologias que permitem acesso aos textos, senão aos livros, ainda

²⁸⁷ COMPAGNON, Antoine. Introdução: o que restou de nossos amores? In: COMPAGNON, 2001, op. cit., p. 30.

²⁸⁸ BARTHES, Roland. Pequena sociologia do romance francês contemporâneo. In: BARTHES, 2004b, op. cit., p. 20.

permitiria dizer que os grupos se reencontram nos livros com o quais estão habituados. É difícil abrir lugar para o novo e o surpreendente. Busca-se ler o que já se conhece, num formato amistoso. Isto ocorre, é claro, quando a leitura é um desejo individual. Somente um professor com um alto grau de autocrítica diante de suas leituras seria capaz de intervir na tendência à inércia do não ler ou à inércia do ler sempre o mesmo. O professor precisaria se tornar um leitor que criticasse sua própria constituição de leitor.

Deixemos em suspenso, por enquanto, sob o risco de reafirmarmos alguma essência ligada ao ser da literatura, vinculado à sua definição. Talvez, como afirma Wladimir Garcia em sua tese de doutorado²⁸⁹, a pergunta “O que é?” não deva querer uma resposta nem deixar de ser feita. Passemos a nos perguntar sobre quem lê literatura e qual é o lugar que ela ocupa no Brasil. Ela aparece na escola, nas faculdades de Letras e nos cursos de pós-graduação, em eventos literários, congressos e em feiras de livros (nestas, às vezes de maneira um pouco apagada e diluída), nas bibliotecas e nas livrarias, nas revistas, nos jornais, nos programas de televisão e em sites da internet. Mas como o leitor chega a ela?

Imaginemos um brasileiro, com a idade entre 25 e 35 anos, com um emprego formal e uma situação econômica de classe média, que more em uma cidade de tamanho médio – nem metrópole nem pequena vila. Este cidadão já concluiu o ensino médio e cursou uma faculdade – tem uma profissão e uma família, mas não tem filhos. Resolve ler mais porque *ler faz bem* – é isso que todos dizem, é mais ou menos isso que a propaganda institucional da TV apregoa. Por onde poderia começar? Consulta a lista de mais vendidos de um grande jornal; circula em uma

²⁸⁹ GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. *Trilhando impossibilidades: filosofia e literatura*. Tese (Doutorado em Critical Theory and Cultural Studies) - University of Nottingham, Nottingham, Inglaterra, 1999.

livraria; solicita uma indicação de um colega ou familiar. Provavelmente não terá muito inspiração. Resta-lhe, como para quase tudo que gira em torno de informação e cultura, o recurso da internet. Nela poderá encontrar bons sites de divulgação literária, muitas informações, redes sociais, blogs e fóruns com participantes voltados para a leitura de livros em geral e também literários. Ligados a centros culturais, livrarias, instituições educacionais e de pesquisa, escritores, professores, críticos e leitores, há inúmeros sites brasileiros qualificados que veiculam crítica literária. Entre eles, merecem destaque o Portal Cronópios, o Jornal Rascunho, o site Digestivo Cultural.

Afora o mundo virtual, que rapidamente passa a ser mais concreto no dia a dia e nas relações pessoais, quase não há com quem conversar sobre literatura nos espaços não formais de estudo, e os livros considerados literários tornam-se algo muito distante do cidadão comum – tanto pela falta de distribuição adequada quanto pela falta de visibilidade na mídia. Se não fosse obrigatória na escola e se não houvesse a ameaça do vestibular, os próprios professores de Literatura talvez não trabalhassem mais com textos literários, e sim com diferentes manifestações midiáticas e culturais. Se na França – segundo Antoine Compagnon²⁹⁰ – a universidade depende historicamente dos concursos de admissão de professores para o ensino secundário, no Brasil a escola ainda assimila as tendências do que é cobrado no vestibular – a história da literatura ou a explicação de texto.²⁹¹ As universidades, por sua vez, embora questionem, em seus cursos de Letras e em pós-graduações, os métodos e o teor do ensino de literatura na

²⁹⁰ COMPAGNON, Antoine. Introdução: o que restou de nossos amores? In: COMPAGNON, 2001, op. cit., p. 15.

²⁹¹ Algumas universidades do Brasil têm, recentemente, centrando as provas na análise e entendimento das obras, oferecendo previamente uma lista de livros para leitura. Há grande polêmica em torno das listas, pois estas definem o que será priorizado como leitura na escola, principalmente pelos terceiros anos do ensino médio.

escola, seguem reproduzindo em seus exames a tendência historicista e legitimando o cânone que muitas vezes questionam, dando esta mesma direção para o ensino fundamental e médio.

Livro na sala de aula

A primeira vez que vi tantos livros na sala de aula (exceto os levados por mim em algumas aulas específicas) foi assistindo a uma aula do orientador desta tese de doutorado, Wladimir Garcia. Era o curso de pós-graduação em Literatura e Ensino, na Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Eu era aluna. Chegou o professor. Ao lado da mesa destinada ao professor, colocou sua mala. Não, ele não tinha recém-chegado de viagem, de Florianópolis, onde morava. Tinha passado no hotel, tinha descansado, não estava atrasado.

Apresentou-se. Introduziu o que iria falar durante a disciplina, que aconteceria em três finais de semana. Então começou: abriu a mala, pegou um livro. Não lia, mas remetia a trechos, elaborando, aparentemente de improviso, mas guiando-se por anotações, um texto em cima do texto que lia no livro. Terminado um, passava a outro. Apontava-os na bibliografia que havia distribuído do curso. Eu queria ler todos os livros citados. Lembro-me de ter

feito cópia de *Problemas inculturais brasileiros*, de Osman Lins²⁹², livro difícil de encontrar antes da existência da Estante Virtual.²⁹³

Na aula seguinte mostrou um pequeno livro que tinha encontrado em um sebo na cidade, em meio às suas caminhadas. Era um achado no meio oeste catarinense. Naquela época eu tinha o hábito de levar para a sala de aula os livros da bibliografia que indicava no plano de ensino, mas o que Wladimir Garcia estava fazendo era bem diferente. Mostrava uma leitura - encantava-nos com sua leitura. Fazia querer ler por meio de uma cena em que éramos a plateia assistindo e ficávamos com vontade de participar.

Neste mesmo curso de especialização, uma professora leu todo o texto *Aula*, de Roland Barthes, em voz alta. A turma lia, como num jogral, cada aluno um trecho. De voz em voz íamos lendo e ouvindo o texto e a voz de Barthes traduzidos em escrita oralizada, entretecendo comentários. Também já costumava ler com meus alunos trechos de artigos em aula. Pouco tempo antes havia me dado conta de que era muito comum na rotina de aulas na graduação solicitar aos alunos uma leitura, explaná-la em aula e debater. O

²⁹² LINS, Osman. *Problemas inculturais brasileiros: do ideal e da glória*. São Paulo: Summus, 1977.

²⁹³ Site que reúne e organiza as vendas de livros de sebos brasileiros: <estantevirtual.com.br>.

resultado é que não liam o texto antes da aula, não liam durante, pois estavam me ouvindo, e certamente não leriam depois. Comecei então a ler em aula. Usava técnicas diferentes: leituras individuais, leituras em grupo, leituras coletivas em voz alta, entre outras. Foi mais fácil do que pensara convencer os alunos de que não era perda de tempo ler em aula.

Ensinar a ler. Um professor de Sociologia do ensino médio queixa-se de que não tem como ministrar sociologia antes de ensinar a ler, considerando alunos de EJA. Mas é isso mesmo o que ele pode fazer: ler em aula, ensinar a ler. Alegou que não se sentia habilitado para isso. Sugeri que lesse os textos em aula e comentasse. Achou que a aula ficaria muito maçante, muito pouco dinâmica. Talvez ele tenha razão, mas é necessário dar-se o tempo para ler, e a sala de aula é um dos lugares em que é possível separar este tempo.

Direito à leitura da literatura

Quando falamos dos direitos humanos e dos direitos das crianças, a educação é um deles, que geralmente fica resumida à oportunidade de frequentar a escola. Nesse sentido, há muitas carências e direitos não respeitados, essenciais e básicos para a sobrevivência, e o acesso à cultura e às artes é apresentado como um luxo inviável, embora também de direito a ser garantido especialmente

na escola. Infeliz e tragicamente o aluno sai da escola sem ter sido introduzido à aprendizagem de ler para além de decodificar, e também sem ter aprendido a ver e ouvir esteticamente. O direito à possibilidade de ler textos de forma instrumental costuma ser reivindicado, mas poucos pensam no direito à literatura, conforme preconiza Antônio Cândido:

**direito
ao
delírio**

[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...] Nesse ponto as pessoas são freqüentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde [...] Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven?²⁹⁴

É possível aprender a ler e aprender a ler com satisfação. Antes de tudo, é necessário se sentar, colocar-se em uma postura de recolhimento, sem render-se ao sono. Se o barulho é muito intenso e se as imagens que se movimentam (da TV, de pessoas, de objetos e animais) são perturbadoras, é mais difícil ler. Além de conquistar uma postura introspectiva, é necessário aprender o código e exercitar a sua utilização (quem apenas soletra custa a terminar a leitura de frases e parágrafos e, conseqüentemente, não os compreende). Depois do código, é preciso ainda estabelecer as relações intratextuais

²⁹⁴ CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 239.

(conhecimento de pronomes, de concordâncias, de pontuação) e extratextuais (conhecimento de vocabulário e de mundo). Para isso, é necessário experiência, o que exige tempo, dedicação e a ajuda da família ou da escola. Em velhos deslocados termos: é preciso ter acesso aos meios de produção da leitura.

Tendo os meios técnicos para ler, é importante ter com quem discutir a leitura – ler sozinho envolve um distanciamento do mundo a que poucos estão dispostos a aderir. Assim como as pessoas gostam de conversar sobre a novela e filmes a que assistiram, sobre a partida de futebol dos times pelos quais torcem, sobre as notícias e acontecimentos ocorridos com amigos e parentes, sobre os vídeos que viram na internet, também necessitam conversar sobre as leituras que realizaram. Então surge o problema: geralmente não há com quem conversar, nem na família, nem no trabalho nem na escola – poucos serão os interlocutores ao vivo com vontade de discutir literatura e livros. O leitor solitário, que se esforça para ultrapassar as barreiras físicas e técnicas da leitura, depara-se com as barreiras sociais. Como não há ninguém para orientá-lo sobre suas leituras ou com quem dividi-las, o leitor iniciante – desamparado – lê livros com os quais pouco estabelece relação, pouco produz e pouco *levanta a cabeça*.

O modelo ideal de leitura poderia ser a idiorritmia barthesiana, apresentada no curso *Como viver junto*. A idiorritmia seria uma zona entre a forma excessiva negativa da solidão e a forma excessiva da integração como no convento. Em sua origem etimológica, a palavra *rhythmós* remete a um ritmo individual, com

[...] interstícios, fugitividade do código, do modo como o sujeito se insere no código social (ou natural) [...] o exato contrário de uma cadência cortante, implacável de regularidade.²⁹⁵

²⁹⁵ BARTHES, Roland. Aula do dia 12 de janeiro de 1977. In: BARTHES, Roland. *Como viver junto: cursos e seminários do Collège de France – 1976-*

Como o *rhythmós* tornou-se um *ritmo* coletivo frenético (agir de maneira regulada por um relógio que sugere as fases e horários), é necessário acrescentar *ídios*, que significa *próprio, particular*.

No ritmo que apela para o fugaz e a rapidez da informação visual, sonora ou da absorção de sensações, tudo conspira para a criança ou adulto não se tornar um leitor qualificado. Os bons livros não “rolam” pela casa. Em casa, não há; na escola, estão escondidos; nas livrarias, brilham nas prateleiras os livros cuja principal finalidade é vender e dar lucro (o mesmo ocorre, na verdade, com os alimentos – no caixa e nas primeiras gôndolas, bem acessível aos olhos e à mão, está tudo que é bonito, atraente, doce ou picante, e que faz mal à saúde; escondidos em algumas prateleiras, encontramos produtos naturais e saudáveis, normalmente com uma embalagem menos vistosa).

As crianças e os adultos têm sido privados do direito à leitura de livros, especialmente de literatura, porque a escola não é capaz de ensiná-los a ler criticamente ou de permitir que aprendam. Ler não é uma necessidade inadiável como comer, vestir e tratar de dores e doenças; portanto, a pessoa que não lê não se sabe privada desse direito e não o reivindica. Algumas pessoas, contudo, querem oferecer leitura a quem não a quer – então, pior do que não ter direito a ela, é ter de enfrentá-la como um dever.

A leitura é um direito a ser conquistado e usufruído, assim como se conquistam e se usufruem prazeres como férias e descansos semanais. Segundo Daniel Link, a leitura de literatura “[...] deveria produzir a mesma vertigem que o parque de diversões, que a montanha-russa.”²⁹⁶ Mas, assim como não é possível forçar alguém a

1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 16.

²⁹⁶ LINK, Daniel. *Literator V: la batalla final*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1994, p. 6.

gostar de montanha-russa, também não é nada produtivo embarcar o leitor em um livro de forma forçada. Como o leitor pode então aprender a ter prazer (ou fruição) com a literatura? Como ensinar literatura e ensinar a ler literatura? O primeiro passo é mostrar a sua existência, a sua forma e força de funcionamento, bem como os riscos a que o leitor estará sujeito. Para isso, é imprescindível que o professor ou o adulto educador já tenham embarcado na experiência e sentido prazer ou, pelo menos, acreditado que vale a pena. Quem nunca andou numa montanha-russa ou quem tem medo do brinquedo terá mais dificuldade de convencer alguém a entrar no carrinho. Mais uma vez, o professor deve ser um leitor que *mostre que ler faz bem*, que saiba mostrar e exemplificar como a leitura de literatura pode ser feita, que indique as diferentes possibilidades de leitura, interpretações e vivências de um texto literário. O seu mostrar se tornará uma sedução que incita. O professor de literatura é aquele que ensina a ler de forma diferente; poderíamos dizer, é aquele que ensina a ler.

O leitor não tem com quem conversar pessoalmente sobre o que leu, a menos que esteja inserido em um ambiente escolar ou universitário, já que o papel da imprensa e da mídia de divulgar a conversa do *salão* sobre as obras literárias é quase inexistente ou ocorre de forma muito distante da linguagem do cidadão comum brasileiro. Sem ter com quem debater e comentar a leitura de livros literários, o leitor terá dificuldade de exercer sua crítica individual – isso o afasta da leitura de literatura. Os professores nas escolas, em geral, também estão distantes da leitura e da crítica – não conseguem exercer nem uma nem outra, não distinguem os tipos de livros com que trabalham: afastam seus alunos da leitura em vez de aproximá-los.

Marisa Lajolo fala da sua prática de leitura:

Ao terminar a leitura de um romance de que gosto, fico com vontade de dividi-lo com os amigos. Recomendar a leitura, emprestar, dar de presente. Mas, sobretudo, discutir. Nada melhor do que

conversar sobre livros ao som de um chope ou de um chá: eu acho uma coisa, meu amigo acha outra, a colega discorda de nós dois...²⁹⁷

Lajolo diz que esta é uma prática de sua geração. Também no conto *Pela noite*, de Caio Fernando Abreu, vemos como as personagens são saudosistas de uma forma de leitura rara no final do século XX: “Versos, versos, versos. Acho que somos a última geração que sabe versos.”²⁹⁸

Recados virtuais

Marta:

oi proffff

que saudade que eu to da mesa do machado...

bjo prof, feliz Natal (atrasado) e Feliz Ano novo

bjoks

Fabiana:

O q é a mesa de Machado?

²⁹⁷ LAJOLO, Marisa. Como e por que leio o romance brasileiro. In: LAJOLO, 2004, op. cit., p. 14.

²⁹⁸ ABREU, 2007d, op. cit., p. 186.

Bjs!

Lúcia:

O nome do supermercado onde pego comida e onde os alunos da Engenharia almoçam é Machado... Nos encontramos lá todos os dias... :)

Bjs

Fabiana:

Achei q tivesse algo a ver com Machado de Assis, uma mesa-redonda, he, he...

Fiquei imaginando os alunos gostando de MA e sentindo saudades :-)

Na falta de espaços informais de discussão de leituras, e na falta, em muitos casos, também de espaços formais, restam as bibliotecas que, se não são o lugar da fala, pelo menos deveriam ser o lugar da disposição e do fácil acesso aos livros. Um arquiteto, Thomas Christoffersen, responsável pelo projeto da biblioteca nacional do Cazaquistão, define de forma simples o papel da biblioteca: “Uma biblioteca nada mais é do que um arquivo eficiente de livros... e um caminho para que o público possa acessá-los.”²⁹⁹ Sabe-se que no Brasil são poucas as bibliotecas municipais, com no máximo uma por cidade, e muitas vezes não são atrativas e possuem acervo

²⁹⁹ BIBLIOTECA Nacional do Cazaquistão – Astana – BIG. Disponível em: <<http://concursosdeprojeto.org/2009/09/02/biblioteca-cazaquistao-big/>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

e modos de atender ao público defasados. Quando presentes, tendem a ser cercadas por uma aura de *templo do saber*, frequentadas por aqueles que leem e estudam ou, eventualmente, por alguns *desocupados* que não têm de trabalhar duro para sobreviver.

No caso das escolas, a biblioteca tende a ser vista como o espaço do silêncio, da ordem ou do castigo. Na biblioteca, é necessário respeitar os funcionários, bem menos íntimos que o professor com quem se convive todos os dias, respeitar os livros e, no caso de levá-los emprestados para casa, ter o cuidado de devolvê-los intactos. Tais regras são importantes para a conservação do acervo da biblioteca, e elas não são um problema em si. Os imaginários sobre a biblioteca que se constituem ao longo da vida escolar, bastante caricaturais, são um fator de afastamento: na biblioteca há a *tia* ou *professora aposentada* que não gosta de dar aula; a biblioteca cobra multa (e inevitavelmente vamos esquecer do prazo da devolução e ter de pagá-la), o livro pode estragar se for levado pra casa, é um objeto sujeito a ser perdido...



Além disso, a biblioteca sempre está “[...] alguém ou além da demanda: a tendência é nunca estar aí o livro desejado, ao passo que outro livro é proposto: a Biblioteca

³⁰⁰ WATTERSON, Bill. *Tem alguma coisa babando embaixo da cama*. São Paulo: Conrad, 2008.

é o espaço dos substitutos de desejo;”³⁰¹ Mesmo que se tivesse livre e fácil acesso a bibliotecas, e por mais bem concebidas que fossem, os livros, para Roland Barthes, não são os mesmos: os da biblioteca, emprestados; os de casa, onde o livro é “[...] tomado, agarrado, atraído, escolhido, como se já fosse um fetiche [...]”³⁰² Sentimos claramente esta descrição do *livro possuído* no conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector: “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o.”³⁰³

Em um poema de Mário Quintana, vemos a concepção de leitura e de livros literários para as crianças:

Da Paginação

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas...³⁰⁴

De poemas ou não, os livros deveriam ter largas margens para que pudéssemos reescrevê-los enquanto os lemos, pois

[...] a leitura é condutora do Desejo de escrever (estamos certos agora de que há um gozo da escritura, se bem que ainda nos seja muito enigmático). [...] Esse prazer de produção é elitista, reservado apenas aos escritores virtuais? Tudo, na nossa sociedade, sociedade de consumo, e não da produção, sociedade do ler, do

³⁰¹ BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 35.

³⁰² Idem, ibidem, p. 36.

³⁰³ LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. In: LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 9.

³⁰⁴ QUINTANA, Mario. Da paginação. In: QUINTANA, Mario. *Nova antologia poética*. Rio de Janeiro: Codecri, 1981, p. 146.

ver e do ouvir, e não sociedade do escrever, do olhar e do escutar, tudo é feito para bloquear a resposta: os amantes da escritura ficam dispersos, clandestinos, esmagados por mil restrições, interiores, até.³⁰⁵

É por isso que depender exclusivamente de bibliotecas para a leitura é um tanto frustrante: ter de deixar o livro virgem, sem um rabisco, sem uma sublinha. Quantas leituras se fazem pelas leituras e escritas dos outros que deixam suas marcas, o caminho percorrido no livro por meio das marcações, quando pedimos um livro emprestado ou mesmo quando o pegamos numa biblioteca?

fetiche

Respeitar um livro não é manuseá-lo com cuidado; é, sim, abrir suas páginas para de fato lê-lo. O medo de profanar o livro, às vezes, envolve o zelo pelo objeto. Os bibliotecários tendem a tratar um livro como um objeto perecível e estudaram sobre como arquivá-lo e conservá-lo. No livro *O último leitor*, de David Toscana, o bibliotecário despreza tudo o que lhe ensinam a respeito de cuidar da biblioteca:

E, acima de tudo, desprezou os métodos de catalogação. Um especialista explicou o modo de ordenar os livros conforme o assunto, a data da publicação, a nacionalidade do autor e outras variáveis, atribuindo-lhes números e letras. Jamais falou em separar os livros bons dos ruins, em compensação garantiu que a classificação principal se baseava em ficção e não-ficção.³⁰⁶

³⁰⁵ BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 39-40.

³⁰⁶ TOSCANA, David. *O último leitor*. Tradução de Ana Lúcia Pelegrino e Magali Pedro. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005, p. 95.

Além disso, a biblioteca é considerada dispensável em uma sociedade cujas carências envolvem a alimentação e a saúde:

Uma biblioteca neste lugar, diz enquanto seu olhar abarca o recinto [...] O tenente solta uma gargalhada [...] Não têm posto de saúde, mas têm livros. Quem entende o governo?³⁰⁷

Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em *A formação da leitura no Brasil*, explicam o temor da instituição biblioteca por parte da população brasileira, que advém do temor à escola e aos livros, impostos à sociedade brasileira como uma instituição estranha e, quase que de uma hora para outra, tornada uma obrigação, a fim de modernizá-la. As autoras citam o romance *O Ateneu*, de Raul Pompéia, como a caricatura de uma sociedade que passa pelo *rito de iniciação* de entrar na escola e ser escolarizada. A escola seria o lugar de aprender a viver em sociedade, de *aprender para a vida*. É como se a escola tivesse a função de ensinar o Brasil a viver em sociedade e a sair da *selvageria*.

No romance *O Ateneu*, temos a descrição do que era a instituição escolar brasileira no século XIX, como, por exemplo, o Colégio Abílio³⁰⁸, no Rio de Janeiro. Marisa Lajolo e Regina Zilberman referem-se a *O Ateneu* como a

³⁰⁷ Idem, *ibidem*, p. 51.

³⁰⁸ O Colégio Abílio da Corte foi fundado em 1870 por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas. Estudiosos das instituições escolares no Brasil referem-se às semelhanças entre o Ateneu e o Colégio Abílio: “Não é nossa intenção discutir se o teor do romance de Pompéia era realidade ou ficção, tampouco argumentar sobre a veracidade de suas memórias. Porém, ao percorrermos a referida obra, não podemos deixar de estabelecer algumas relações com o que investigamos sobre Abílio e seu colégio. Assemelham-se às solenidades da entrega de prêmios, os reclames de Aristarco pelo não reconhecimento de seus sacrifícios, os discursos contra a imoralidade, a erudição do diretor, as aulas de ginástica, os aparelhos modernos do internato, as missas nos domingos, a biblioteca, as festas literárias etc.” Cf. VALDEZ, Diana. *Mens sana in corpore sano: os colégios do Dr. Abílio Cesar Borges, o Barão De Macaúbas* (1858-1891). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_037.html>. Acesso em: 20 mai. 2007.

ilustração da “[...] introdução da infância brasileira às práticas escolares [...]”³⁰⁹ na segunda metade do século XIX. A experiência pela qual a personagem Sérgio passa não é apenas a caricatura de uma situação individual em um *romance de passagem* – da adolescência à idade adulta –, e sim o retrato de iniciação da sociedade brasileira na escola, pois até então não havia instituições de ensino formais nem um sistema de ensino regular – estudava-se com professores particulares nas escolinhas. Tão exemplar e ilustrador foi *O Ateneu* que é citado em outras obras literárias, como *O professor Jeremias*, de Leo Vaz.³¹⁰ Além disso, o trecho de entrada na escola pelo menino Sérgio é repetido em inúmeros livros didáticos de literatura do século XX.

O regime de castigos, a fim de garantir a disciplina, era mal visto pelas novas teorias pedagógicas modernizantes, que propunham, conforme Almeida Garret, “[...] formar o corpo, o coração e o espírito do educando [...]”³¹¹ Estabelecia-se uma contradição entre a teoria e a prática, que se explica porque a escola refletia a sociedade (também contraditória). Nessa escola tão temida, repleta de censura e corrupção, os brasileiros tiveram os primeiros contatos com os livros. Não é de se admirar que haja uma cultura de afastamento dos livros, base da educação escolar, resultando em bibliotecas pouco frequentadas. Lajolo e Zilberman descrevem como a Biblioteca Real, fundada por D. João em 1814, com um acervo “[...] predominantemente clássico, o que conferiu maior peso à literatura tradicional no mundo da escola.”³¹², chama, na época, a atenção dos visitantes, principalmente

³⁰⁹ LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A escola na literatura. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996, p. 170.

³¹⁰ Idem, *ibidem*, p. 171.

³¹¹ GARRET, Almeida apud LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A escola na literatura. In: LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, op. cit., p. 172.

³¹² LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Livros, livros a mancheias. In: LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, op. cit., p. 175.

estrangeiros, por não ter frequentadores, ainda que seja muito organizada e tenha ótimas instalações. Séculos depois, a relação do brasileiro com o livro ainda é precária:

Pode-se notificar que a biblioteca brasileira tem atuado como um aparelho ideológico do Estado reproduzindo as idéias da ideologia dominante. A grande maioria da população, por não ver traduzidos seus anseios cotidianos na biblioteca, não a visualiza como uma instituição socialmente útil. Ora, qual a vantagem de procurar soluções em um local em que as respostas não serão fornecidas ou simplesmente serão fundamentadas em conceitos contrários?³¹³

Se, historicamente, a relação dos brasileiros com o livro não é das mais amistosas, com a leitura também apresenta dificuldades, ainda que, apesar de ser *uma arte que dá medo*, como diz Ricardo Azevedo, ao mesmo tempo atrai e encanta de forma sincera; independentemente de ser bonito – ou didaticamente correto – falar de leitura e do mundo da imaginação vinculado aos livros de literatura. Ler faz bem; sem dúvida, caminhar, passear e ter outras atitudes saudáveis também. A leitura de literatura permite à criança e ao cidadão adulto julgarem melhor suas escolhas, elaborando sua própria crítica do mundo. Para isso, o leitor *levanta a cabeça* enquanto lê o livro comprado na livraria ou pela internet, emprestado da biblioteca ou encontrado com amor (ou ódio) na sala de aula. Levanta a cabeça para escrever a sua própria formação de leitor.

Por que considerar o objeto livro e não apenas textos literários? Aparentemente, deixei de lado neste capítulo Roland Barthes e Caio Fernando Abreu e permiti que

³¹³ SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; SILVA, Roosevelt Lins. *Biblioteca, luta de classes e o posicionamento da biblioteconomia brasileira*: algumas considerações. Disponível em: <<http://ow.ly/42yHH>>. Acesso em: 9 fev. 2011, p. 210.

minha voz de professora gritasse um apelo pelo objeto livro ausente na sala de aula. Tendo pelo livro um fetiche, a leitura e a literatura parecem se tornar secundárias. Faço o mesmo que Barthes em seus textos sobre a letra e o grafismo. Barthes se apegava, na ocasião, à escrita antes da fala e, mais do que isso, à escrita manual. Recusa-se a falar num aparelho gravador. Tais reflexões aparecem em *Escrever* e em *Uma espécie de trabalho manual*,³¹⁴ por exemplo. Ao lermos esses textos nos perguntamos onde estão a escrita e a escritura, a significância, temas sobre os quais se dedicou e que são a sua busca. Parece que ingenuamente então escreve sobre o corpo que traça, sobre a caligrafia da criança, sobre o apego à caneta, mas Barthes escreve sobre o que o toca. Da mesma forma, escrevo neste capítulo o que me falta.

Tomo como fetiche o objeto livro em uma época em que tanto se discute sobre os chamados *suportes de textos*, *portadores de textos*, quando o *suporte-livro* deixa de ser a estrela da cena. Como uma apaixonada, vejo que o livro como objeto e suporte precisa ser conhecido e admirado para que, depois disso, outras leituras sejam possíveis. Este *depois* não diz respeito a uma cronologia linear. Não é necessário que haja etapas de letramento em que apenas livros sejam oferecidos ao leitor em desenvolvimento, e etapas posteriores, quando outros materiais, especialmente os que envolvem as novas tecnologias digitais da leitura, sejam disponibilizados. O *depois* diz respeito a aprender a amar e valorizar os livros como objetos ainda não ultrapassados.

Na crônica *O livro da minha vida*, Caio Fernando Abreu descreve a relação com um livro marcante de sua infância. Chegou às suas mãos de forma enigmática quando tinha *nove* ou *dez* anos, por meio de uma *corrente* em forma de *pirâmide* de livros que se fazia na época. Encantou-se pela história um tanto banal de uma menina

³¹⁴ BARTHES, 2004b, op. cit., p. 292 e 302.

indiana órfã que mantém a fé na vida apesar das agruras que passa e, no final, é recompensada com a felicidade de ser reconhecida como uma herdeira rica. Neste caso, é o objeto que permite a ligação, como um amuleto entre o leitor e o escritor. Caio sente saudades do objeto livro, que o acompanhou ao longo de inúmeras mudanças de residência, mas sente mais saudades ainda de conhecer e descobrir a escritora por trás da obra: “Mas quem foi afinal essa maravilhosa escritora, a necessidade da fantasia e o poder do sonho?”³¹⁵ O livro, um objeto inacessível, pois naquela época era difícil comprar edições antigas, torna-se um índice de memória de leitura. O texto, lido e relido, está em sua mente – o que é preciso é materializá-lo.

A forma de materialização do livro é ainda pertinente, quando os aparelhos eletrônicos para a leitura digital (*e-readers*), na etapa de desenvolvimento tecnológico em que estão, possibilitam a leitura de livros no formato digital apenas com uma diagramação monocromática e pouco variada. A leitura de livros em papel é a forma que, por enquanto, favorece uma cena de desejo de leitura, para que se possa também valorizar os inúmeros textos eletrônicos disponíveis nos mais diferentes formatos (computadores, *e-books*, *tablets*, entre outros que ainda surgirão).

Por que a leitura de literatura? Quem lê e gosta de ler literatura se torna capaz de ler qualquer outro tipo de texto. É capaz de – mesmo sendo um leigo na área – apreciar um tratado de física como uma escrita enigmática a qual é preciso decifrar. O texto literário exige a capacidade de abstração do leitor, pois não aponta diretamente para o real, mas para um mundo criado, elaborado na escrita. Isso, em certa extensão, pode ocorrer em qualquer texto, mas é potencializado e intensificado na literatura. É importante que os livros de literatura se tornem objetos valorizados em aula por alunos e

³¹⁵ ABREU, Caio Fernando. O livro da minha vida. In: ABREU, 1996b, op. cit., p. 146.

professores. Tornem-se presentes na vida escolar e familiar. Tornem-se fontes de consulta. Tornem-se fontes de amor e, no caso de ódio, que se busquem as causas para o rancor.

Roland Barthes³¹⁶ diz que a biblioteca de um indivíduo revela dele tanto quanto os remédios que toma, sua farmacopeia. Não ter na bolsa remédios para dor de cabeça nem antiácidos diz bastante de um indivíduo isento de tensões comuns à maioria das pessoas. Não ter um livro de literatura brasileira em casa, tampouco algum clássico universal, revela a não necessidade de estéticas da narrativa e do imaginário. Seja um estudante ou um profissional já formado, não possui livros quem deles não sente falta. Sabe-se, contudo, que alguns objetos de consumo ou culturais só passam a ser necessários depois de conhecidos e incorporados ao convívio.

Entretanto, querer que alguém *tome um remédio* que lhe fará bem, ainda que com uma atitude de compaixão pelo outro que merece ser mais feliz, é uma das formas do discurso da arrogância, uma das figuras de Roland Barthes no curso *O neutro*: “[...] todas as obrigações positivas (≠ proibições, de que sempre se fala): obrigar a comer, a falar, a pensar, a responder etc.”³¹⁷ O discurso arrogante, da defesa da leitura como solução para todos os males, prega: *Devore livros, não seja anoréxico, queremos que você tenha sede e fome de saber!* Não importa se os sujeitos responsáveis por defender e incutir tais discursos não são eles mesmos leitores efetivos – o que importa é impor o discurso arrogante do *faz bem para você*. Gabriel Perissé, ao referir-se a como a leitura pode trazer resultados positivos, ressalva: “De qualquer forma, não terá sentido forçar alguém a fazer algo, mesmo que seja algo maravilhoso e fundamental para a sua felicidade.”³¹⁸

³¹⁶ BARTHES, Roland. Preliminares. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 22.

³¹⁷ BARTHES, Roland. A arrogância. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 316.

³¹⁸ PERISSÉ, Gabriel. O lugar da leitura. In: PERISSÉ, 1998, op. cit., p. 8.

Daniela Bunn analisa a metáfora da alimentação relacionada aos efeitos da leitura, especialmente da literatura infantil, e menciona *O menino que devorava livros*, de James Misse:

Para ele, comer livro é igual a comer boa comida, ir a um restaurante é igual a ir a uma biblioteca, comer por obrigação é chato como ler por obrigação. Ressalta que livro bom tem gosto de fundinho de panela – dá vontade de raspar tudo.³¹⁹

Neste caso, associa-se à tarefa rotineira de ler e comer o desejo pelo sabor do que não é feito de modo imposto.

Tivemos no Brasil o projeto Literatura em *Minha Casa*, promovido pelo Ministério da Educação em 2003, que prescrevia livros para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como uma cesta básica. Tentava-se garantir uma mínima nutrição de leitura e letramento. O projeto foi bastante aplaudido, embora nem todas as escolas tenham recebido os *kits* a serem oferecidos aos alunos, ou tenham recebido em número insuficiente, o que fez com que algumas delas tivessem que dar outra finalidade aos livros que às residências das crianças.³²⁰ Não houve continuidade. Tratava-se de uma pequena prescrição imposta pelos médicos sanitaristas da leitura. Fornecer o remédio não significa que será ingerido, mas o livro é uma pílula que geralmente atrai por si só.

Ao falar dos livros que cita no curso *O neutro*, Roland Barthes³²¹ diz ter se apoiado na biblioteca de sua casa de

³¹⁹ BUNN, Daniela. *A imagem alimentar e o advento do menor na literatura infantil: estranhamentos de Gianni Rodari*. 2011. 217 p. Tese (Doutorado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2011, p. 142.

³²⁰ COPE, Regina Janiaki. “Literatura em minha casa”: da intenção à prática efetiva. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/cadernodeatividades.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2011.

³²¹ BARTHES, Roland. Preliminares. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 22.

férias, a biblioteca de leituras livres, eleitas pelo prazer, sem compromisso com o rigor metodológico imposto a quem elabora um discurso científico ou um texto acadêmico dissertativo. Essa biblioteca, como qualquer outra, está repleta de ausências, e o curso que Barthes ministra no Collège de France as repetirá. Da mesma forma, a nossa biblioteca pessoal, seja a de formação de leituras ao longo da vida, sejam os livros que guardamos em casa, terá lacunas a serem preenchidas na medida em que houver desejo por mais leituras ou vidas de livros e textos.

As pessoas, estudantes ou não, têm diferentes relações e contatos com os livros, dependendo também da forma como deles se apropriam. O livro pode ser comprado, emprestado da biblioteca ou de um amigo, roubado, achado, tomado... Tais possibilidades sinalizam inúmeras formas de convívio com o livro, em espaços diversos, que geram, por sua vez, diferentes leituras.

4 BRANDURA

Eu gostaria de ter um aparelho matemático que pudesse ir marcando com absoluta justeza o momento em que eu progredi um milímetro ou regredi outro. Minha impressão é que eu trabalho no vazio, e para não cair eu me agarro num pensamento e para não cair desse novo eu me agarro em outro.

Clarice Lispector

Literatura como disciplina?

Faz somente dois anos que ministro aulas de Literatura para o ensino médio. A disciplina chama-se oficialmente Língua Portuguesa, e a literatura é incluída como uma das manifestações da linguagem. O currículo estabelecido na escola segue – mais ou menos – o que está nos livros didáticos, conforme as séries, dividido em gramática e períodos literários. O professor faz o plano e organiza sua metodologia em cima do currículo (na prática, no ensino público federal, conduz sua aula como quer). Tenho tentado trabalhar com a leitura de algumas obras ou trechos delas, mostrando as características estéticas do

período – quero que, pelo menos, os alunos conheçam trechos dos livros.

Em 2009, como estávamos reformulando o currículo dos cursos técnicos na escola, fiquei me perguntando sobre o fato de a literatura estar incluída na disciplina de língua portuguesa e o quanto a literatura fica em segundo plano por isso. Sei que o ideal seria integrar as duas disciplinas, de forma que a análise de textos literários fosse trabalhada como algo que fizesse parte da língua, com suas especificidades, mas na prática sabemos que não é bem isso que ocorre. O professor que tem sua formação voltada para a língua portuguesa ou estudos linguísticos acaba abordando pouco a literatura, ou nem a aborda. Pude ver isso de perto em uma pesquisa realizada nas escolas de Chapecó e região em 2005:³²² os alunos não conheciam nem tinham lido nenhuma obra literária. Então fiquei me perguntando se não seria melhor dedicar um período ao ensino de literatura. Os pedagogos e professores de outras áreas têm a ideia de que português é importante e que literatura é *firula*.

Embora a integração dentro da mesma disciplina, com o mesmo professor, também tenha suas vantagens, seria positivo para a literatura ter seu espaço e tempo como disciplina separada; esse seria um movimento com direção inversa ao dos documentos oficiais, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tudo se encaminha para colocar a literatura dentro da área de Códigos e Linguagens, apenas como mais um gênero literário, no mesmo *status* dos outros.

Lancei esta discussão em um fórum informal – de Professores de Português – na internet. Entre algumas respostas ao meu questionamento, uma das que mais me surpreendeu foi a seguinte:

³²² A *literatura na aula de língua*. Projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (Gpell) da Unochapecó de 2005 a 2006.

Oficialmente, não existe a disciplina Literatura. A Literatura em língua portuguesa faz parte da disciplina Língua Portuguesa. [...] Olha, eu não mistifico o texto literário, pois acredito que todo e qualquer texto pode ser uma obra de arte, não somente o literário. Há propagandas inteligentíssimas que dão de dez a zero em relação a alguns textos ditos literários, principalmente os desta nossa fase, em que literatura engloba praticamente tudo. Portanto, eu trabalho o texto literário como acho que todo texto merece ser trabalhado: perguntando a meus alunos o que entenderam, o que sentiram, o tema, se existe alguma reflexão, essas coisas. [...] Afinal, creio que não exista melhor coisa ao ler um texto do que lê-lo puro e simplesmente por prazer, e não procurando características do autor e mais tantos etc.³²³

Fiquei assustada com a declaração de não existência oficial da disciplina Literatura. Declaração parecida foi feita por Lacassin na *Quinzaine Litteraire*, registrada por Roland Barthes em seu diário: “A literatura não existe senão nos manuais.”³²⁴ Barthes sente-se negado; eu, como professora de Língua Portuguesa e Literatura, sinto a negação como uma perda do que nem ao menos tive, que é o espaço do estudo de literatura e de obras literárias constituído – e não como um apêndice.

A discussão, reduzida à ideia de que o texto literário é um entre outros gêneros de textos, não foi muito adiante.

³²³ Depoimento do dia 22 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=122441&tid=5372071040011186722&kw=oficialmente&na=3&nid=122441-5372071040011186722-0&nst=5>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

³²⁴ LACASSIN apud BARTHES, Roland. Deliberação. In: BARTHES, 2004d, op. cit., p. 455.

Os professores do fórum virtual se intitulam professores de Língua Portuguesa, e a literatura faz parte da língua – nada mais simples que isso. Nesta simplicidade, suprimem-se quaisquer questionamentos sobre as abordagens do texto literário, sobre os diferentes problemas e as diferentes perguntas que a literatura traz e não responde. O texto literário torna-se uma fonte de prazer para divertir e distrair. O estudo da literatura resume-se ao estímulo à leitura.

Dissertar

Como professora da disciplina Português Instrumental no curso superior, frequentemente sou instada a ensinar a elaborar resenha, gênero textual acadêmico que os professores costumam solicitar. Ou resenha ou artigo. A definição de artigo parece mais fácil. Mesmo tendo diferentes formatos, o artigo tem como objetivo principal apresentar uma discussão sobre determinado objeto do conhecimento, que pode ser uma experiência, uma investigação ou uma simples revisão bibliográfica. O artigo se caracteriza pela linguagem formal e correta, por apresentar o assunto, por desenvolvê-lo e por tirar conclusões para determinada área do conhecimento – tudo isso aliado a formas de referenciar as palavras das autoridades no assunto. O ensaio seria um artigo mais frouxo, geralmente utilizado nas áreas humanas ou artísticas. E a resenha é um texto crítico sobre um livro, um texto, um filme – diferencia-se do resumo justamente por apresentar esta *opinião* crítica. Para alguns professores e alguns livros didáticos de ensino de língua, a classificação acima é clara e nítida; para mim, não. Gostaria de solicitar aos alunos apenas textos, para que não se delimitassem a formas e modelos, mas ficam perdidos se os deixo livres. Em tais textos poderiam dizer

deles a um público leitor, criando desejo de escrita e leitura.

Na última experiência com a disciplina de Português Instrumental no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, pulei o ensino de resenha e – depois de abordar rapidamente o resumo – fui diretamente para o artigo. Sendo alunos de primeiro semestre da graduação, não teriam como escrever um artigo científico baseado em pesquisas, então se restringiriam à parte bibliográfica, mas deveria aparecer uma discussão própria. Trabalhei com a ideia de citar autores e dar autoridade ao texto, de descobrir um assunto e desenvolvê-lo. Apresentaram os trabalhos oralmente. Conheciam o assunto. O processo de elaboração não chegou a gerar desespero, mas foi uma surpresa esperada quando, nos artigos entregues para a avaliação, veio o que quase sempre ocorre: uma montagem de *copiar e colar* facilmente localizável na internet – sem referências, naturalmente.

O gênero dissertativo normalmente está associado à forma do texto pesado, a mensagens e argumentos, a coerência, ao discurso retórico bem costurado. Vinculado ao racional, é visto pelo aluno como o lugar do trabalho árduo e do não prazer – tanto do lado do leitor como do escritor. Em *O prazer do texto*, Barthes menciona o texto dissertativo *que entedia*, mas em *Sade II* mostra como a dissertação estrutura o texto do Marquês de Sade, intercalando-se com as cenas narrativas e descritivas, e como o libertino em Sade excita-se com ela. O leitor está sujeito a entediar-se com a dissertação, mas para o libertino ela tem a função de um repouso para restaurar as energias:

[...] uma energia erótica que se elabora no decorrer da dissertação [...] O corpo do libertino, de que faz parte a linguagem, é um aparelho homeostático que se mantém a si mesmo: a cena

obriga a uma justificação, a um discurso; esse discurso inflama, erotiza; o libertino ‘não aguenta mais’; nova cena se engatilha, e assim por diante, ao infinito.³²⁵

Roland Barthes, em uma entrevista, acaba, de forma enviesada, por definir a dissertação: “tratar de um assunto”³²⁶ em oposição à *sua escrita*. Refere-se a escrever sob encomenda. A encomenda de escrita, “[...] de prefaciар um livro, de apresentar um pintor, de escrever um livro...”³²⁷, segundo Barthes, funciona muito bem, mas dissertar sobre um assunto qualquer não resulta e é uma infelicidade.

Quando pedimos a nossos alunos um texto encomendado, estamos pensando em suas escritas ou em dissertações? Será que não é o nosso pedido que é mal feito ou mal conduzido? Encomendamos a eles a reflexão sobre determinado tema, geralmente com um mote inicial, com reflexões sobre o cotidiano, ou com enfoques pessoais. O objetivo é estimulá-los para que reflitam sobre temas cotidianos de implicações sociais, para que tenham assuntos a desenvolver, sobre os quais escrever. Isso ocorre em qualquer avaliação e em qualquer atividade didática pré-planejada: não construída especialmente para um contexto concreto.

As propostas de produção de textos apresentadas em livros didáticos de Língua Portuguesa não me convencem. São quase sempre muito criativas, mas, quando as leio do ponto de vista de quem faria um texto a respeito, acabo chegando ao pensamento de fundo: Para que escrever sobre isso? Que escrita pode resultar deste tema? Tenho, entretanto, bastante facilidade para inventar campos e espaços de escrita para meus alunos. Em geral, eles

³²⁵ BARTHES, Roland. Sade II. In: BARTHES, 2005, op. cit., p. 173.

³²⁶ BARTHES, Roland. Para que serve um intelectual. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 389.

³²⁷ Idem, ibidem, p. 389.

conseguem dizer um pouco de si e – mais do que isso – fazer com que eu deseje a leitura de seus textos. Aliás, este é um ponto importante: que tipo de escrita o professor pode solicitar a seus alunos para que ele próprio não *morra de tédio* lendo e corrigindo inúmeras redações mal formuladas e repetitivas?

Ester Maria Heuser, refletindo sobre a conquista da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, aponta para o trabalho coletivo que se faz necessário:

[...] juntos pensar como fazer funcionar a filosofia na escola. Como fazer da filosofia algo notável, importante e interessante nas escolas, para os estudantes, aos professores das outras disciplinas e, também, para nós mesmos, os professores de filosofia?³²⁸

Uma das perguntas de Heuser é um tanto quanto nova e pouco feita pelos professores: *Como tornar a aula interessante para o próprio professor?* Este, muitas vezes, se pergunta sobre como fazer a aula ser mais prazerosa, como tornar a atividade do aluno mais prazerosa, mas raramente se pergunta sobre como seu trabalho pode ser mais profícuo e amoroso para consigo mesmo.

O professor costuma pensar em *dar uma aula para*, em *preparar sua aula para dá-la*, sempre se dirigindo ao outro que a receberá. Parece que não faz o que faz, que é ler, resumir, criar, interpretar, inventar, digerir conhecimentos, textos, imagens, sons e afetos, para si mesmo. Antes de *preparar algo para alguém* o professor prepara a si mesmo o tempo todo, transforma-se na composição de sua aula e transforma-se ao conduzi-la. Da mesma forma que Ezra Pound³²⁹ sugere aos professores que leiam com os alunos – e não para eles –, cabe lembrar ao professor que sua aula é

³²⁸ HEUSER, Ester Maria Dreher. História da filosofia: escola de intimidação ou de criação? *Congresso Internacional de Filosofia: debate de ideias e cidadania*. 14 a 16 mai. 2008. Disponível em: <<http://is.gd/XpLmzH>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

³²⁹ POUND, 2006, op. cit., p. 81.

também para si, que não se trata de uma doação vocacional e sim de uma troca investida de amor e ódio na relação.

Sala de aula

Leitura de um trecho de *O cortiço*, no livro didático. Depois da leitura, provooco os alunos a relacionarem o trecho lido com o Romantismo, período literário que havíamos estudado e do qual lemos vários trechos de obras. *Não tem nem personagem*, responde a aluna mais intensamente leitora da turma. Pegou a questão em cheio: não há a descrição da mulher amada; não há a natureza paradisíaca; não há, pelo menos naquele trecho, uma intriga entre personagens. É apenas a descrição de um meio.

Na aula anterior, para outra turma, pegara-me passando no quadro questões sobre a vida de Gregório de Matos e Padre Antônio Vieira: onde nascera, quantos anos tinha quando viveu no Brasil, quando as obras de Gregório de Matos foram publicadas no Brasil. As questões não fazem o menor sentido para o primeiro ano do ensino médio. Por que eu as fizera? Para seguir o programa? Quem propôs que tinha de ser assim? Por que de vez em quando caio na armadilha da aula pré-preparada por um ente todo poderoso que diz o que tenho ou não de ensinar aos meus alunos? Na mesma aula, levei a edição de *Os lusíadas* do Círculo do Livro³³⁰. Faço questão de que os alunos tenham contato com os livros – o objeto mesmo. A aura do livro parece encantar – por si só: um livro tão

³³⁰ CAMÕES, Luís de. *Os lusíadas*. Ilustrações de Lima de Freitas. Prefácio e notas de Hernâni Cidade. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

grande. É óbvio que não leriam *Os lusíadas* integralmente, pelo menos não por solicitação do professor.

Não tive literatura no segundo grau. Talvez por isso ache que é inviável ler os livros de forma obrigatória apenas porque estão no programa. Tive total liberdade de na minha adolescência e infância escolher o que gostaria de ler. Esta liberdade foi em boa parte uma limitação, pois, justamente por não ter orientação nenhuma para a leitura deixei de ler muitos livros que teriam me agradado, ou que teriam me feito *levantar a cabeça* mais vezes. Lia o que me caía às mãos. Absolutamente, não sabia quais eram os autores considerados clássicos, quais eram os comerciais, quais eram os muito ruins. Apenas lia o que fosse acessível fisicamente, por ter em casa ou na biblioteca da escola.

Na minha formação como leitora, acreditava, piamente, que ler era uma vantagem por si só. Minha percepção crítica não se desenvolveu muito com tais leituras *desorientadas*. Gostava dos enredos que me envolvessem e cuja leitura fosse de fácil assimilação – este era o meu critério. Aprendi, contudo, a pular capítulos, pular páginas, ler mais rápido que os olhos. Esta parte da não leitura, que aprendi sozinha, foi a mais proveitosa. Na adolescência, se pegasse um livro em que houvesse muitas descrições de sexo, sabia chegar rapidamente aos trechos picantes. Percebia logo, contudo, que o trecho picante não era funcional isoladamente – o que o tornava forte era a familiaridade com as personagens e seus dramas. Mas logo vi que não valia a pena ler páginas e páginas de *enrolação* para ter algumas de contos eróticos mal feitos – antes ler um livro cuja narrativa valesse todo ele.

Cinco livros de herança

Se você soubesse que iria morrer amanhã, diga-me cinco livros que me indicaria como leitura obrigatória.

Livros marcantes e importantes.

Tasquei o *Grande sertão veredas*. Depois, *Memórias póstumas e Dom Casmurro*, que considero mais fáceis, entre os da fase de glória de Machado de Assis. *Bem coisa de professor de Português e de Literatura*, pensei comigo mesma – indicar livros que assustam, pelo peso escolar, em vez de aproximar o leitor da literatura.

Mas, talvez, o livro que tenha me vindo à mente antes ainda desses tenha sido o *Sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes. Se o herdeiro adulto lesse um livro de literatura infantil, teria mais chance de deixar de herança boas leituras para as crianças que estão se formando como leitores. *Alice no país das maravilhas* também seria um bom presente póstumo. Por fim, *O gato Malhado e a andorinha Sinhá*, de Jorge Amado. Os livros infantis que tive a sorte de ler ainda criança me marcaram muito mais que os livros que li quando adulta. São esses então.

Cartões

O que escrever em um cartão de aniversário? Fazemos votos de felicidade, sabendo que ela não será plena. Desejamos saúde e que todos os desejos se realizem, mesmo que a pessoa esteja com uma doença terminal. Alguns vão direto ao ponto e oferecem votos de dinheiro e riqueza, embora estes últimos combinem melhor com as felicitações de início de ano.

De qualquer forma, é um momento de escrever palavras de enlevo sobre a pessoa que felicitamos e dizer como ela é importante para nós. O que importa é o contato, e não a mensagem. A mensagem básica é: *Seja feliz neste dia e nos próximos!* Ela pode ser reduzida a: *Felicidades!* A redução à mensagem, entretanto, torna o contato frio e sem efeito. O que fará este contato em palavras ter valor é a variação, que precisa ser “original e como que

inventada”³³¹. Justamente porque o cartão de aniversário é um gênero textual que não permite muitas variações – para começar queremos um cartão com imagens bonitas, e a ele vêm atreladas mensagens ordinárias que nada dizem – é que se torna tão árdua a tarefa. Estes são para Roland Barthes os mesmos constrangimentos da literatura: “[...] em literatura, como na comunicação privada, se quero ser menos ‘falso’, é preciso que eu seja mais ‘original’, ou, se se preferir, mais ‘indireto’.”³³²

É preciso desejar como uma das personagens do conto *Os sobreviventes* de Caio:

[...] que aconteça uma coisa bem bonita com você, ela diz, te desejo uma fé enorme, em qualquer coisa, não importa o quê, como aquela fé que a gente teve um dia, me deseja também uma coisa bem bonita, uma coisa qualquer maravilhosa, que me faça acreditar em tudo de novo, que nos faça acreditar em tudo outra vez, que leve para longe da minha boca este gosto pobre de fracasso, este travo de derrota sem nobreza [...]³³³

Palavras bonitas e educadas, sem a variação produzida pela originalidade, apenas encobrem um coração gélido, como em um *fora* amoroso: “[...] impossível que você não perceba como é doloroso para mim mesmo encarar este rompimento. Afinal a afeição que nutro por você é um fato.”³³⁴ O discurso da polidez no momento da dor é mostrado por quem o recebe:

Teria mesmo chegado ao ponto de dizer nutro? Teria, teria sim, teria dito nutro & relacionamento & rompimento & afeto, teria dito também estima & consideração

³³¹ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, op. cit., p. 18.

³³² Idem, ibidem, p. 19.

³³³ ABREU, Caio Fernando. Os sobreviventes: para ler ao som de Ângela Ro-Ro. In: ABREU, 2005, op. cit., p. 27.

³³⁴ ABREU, Caio Fernando. Os sapatinhos vermelhos. In: ABREU, 1988a, op. cit., p. 71.

& mais alto apreço e toda essa merda educada que as pessoas costumam dizer para colorir a indiferença quando o coração ficou inteiramente gelado.³³⁵

Coração gelado; coração pesado. O amor ou a indiferença são traduzidos nas mais lindas palavras já tão desgastadas.

Dizer mais, como faz a literatura, não é exceder, e sim raspar a linguagem de sua força original de sentido onipresente. Para isso, a literatura está circunscrita à retórica, cuja dupla função é “[...] evitar que a literatura se transforme em signo de banalidade (se ela fôr demasiadamente direta) e em signo de originalidade (se ela fôr demasiadamente indireta).”³³⁶ A linguagem é sempre anterior e plena de sentidos como uma tela saturada. Ao escritor cabe pegar a espátula para raspar tanto quanto possível:

[...] aquele que quiser escrever deve saber que começa uma longa concubinação com uma linguagem que é sempre *anterior*. O escritor não tem absolutamente de arrancar um verbo ao silêncio, como se diz nas piedosas hagiografias literárias, mas ao inverso, o quão mais dificilmente, mais cruelmente e menos gloriosamente, tem de destacar uma fala segunda do visgo das falas primeiras que lhe fornecem o mundo, a história, sua existência, em suma um inteligível que preexiste a êle, pois êle vem num mundo cheio de linguagem e não existe nenhum real que já não esteja classificado pelos homens: nascer não é mais do que encontrar êsse código pronto e precisar acomodar-se a êle.³³⁷

Como não dizer o que todo mundo já diz ou disse?

³³⁵ Idem, *ibidem*, p. 71.

³³⁶ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, 1970, op. cit., p. 21.

³³⁷ Idem, *ibidem*, p. 22.

Numa situação desesperadora, em que as personagens do conto *Triângulo em cravo e flauta doce*, de Caio Fernando Abreu, ultrapassam o ponto da aceitabilidade, o *ponto terrível*, envolvendo incesto entre irmãos, uma delas tenta justificar com palavras prontas, repetindo como se fosse algo decorado:

[...] nas-pequenas-aldeias-gregas-isso-
era-comum-e-que-em-alguns-países-da-
Europa-e-mesmo-no-interior-do-Brasil-
era-prática-normal-não-era-assim-tão-
assustador. [...] vivíamos-um-tempo-de-
confusão-e-que-todas-as-normas-
vigentes-estavam-caindo-que-aos-
poucos-também-todas-as-pessoas-
aceitariam-todas-as-coisas-e-que-talvez-
nós-fôssemos-alguns-dos-precusores-
desta-aceitação.³³⁸

A personagem sabe que está dizendo palavras prontas nas quais nem ela mesma acredita. Sente-se ridícula e cruel, não conseguindo evitar um tremor na voz. Este é um exemplo da consciência da repetição a que o falante está sujeito, mas a raspagem de que trata Roland Barthes diz respeito a tirar da língua os sentidos prontos e jogar com o *fascismo* da linguagem a que estamos condenados.

Mãos

Mãos dadas
Dar a mão

³³⁸ ABREU, Caio Fernando. *Triângulo em cravo e flauta doce*. In: ABREU, 2009a, op. cit., p. 155.

Mão estendida
Mãos ao alto
Mão erguida
Mãos calejadas
Mano a mano
Mão irmão mano
Mãos entrelaçadas

A capa da edição francesa de *Fragments de um discurso amoroso*,³³⁹ em 1977, é o detalhe da pintura *Tobias e o anjo*.³⁴⁰ As mãos entrelaçadas de Tobias e o anjo Rafael têm algo de fraternal e sensual marcados pelo dedo de Tobias no pulso do anjo. O recorte do quadro em cima das mãos permite-nos ver um pedaço do corpo de cada uma das personagens e, mais do que isso, uma terceira mão. As duas mãos parecem bastar-se, unindo os dois corpos, tornando-os um, mas a terceira desfaz esta unidade. É uma mão intrusa, que oferece um medicamento. Seria um medicamento para o amor, para o mal de amor de que sofre o ser amoroso? Tobias faz a sua viagem para buscar para o pai um dinheiro e também a cura para a cegueira, mas não é ele mesmo o próprio cego que não reconhece o anjo que tem ao seu lado, embora o encare? Tobias não sabe que Rafael é um anjo – um arcanjo. O fragmento do quadro na capa deixa de fora os corpos e, mais do que isso, o olhar de Tobias para Rafael. Na imagem integral, Tobias tem o olhar do seduzido, do captado, apaixonado. Por esse olhar e pelas mãos entrelaçadas, Tobias é levado por Rafael, me-to-ni-mi-ca-men-te.

³³⁹ BARTHES, 1977, op. cit.

³⁴⁰

Disponível

em:

<http://www.artcyclopedia.com/artists/verrocchio_andrea_del.html>. Acesso em: 22 dez. 2009.

Ensino intransitivo

Ministrava a disciplina de Língua Portuguesa para o sétimo semestre do curso de Letras quando uma aluna me mostrou alguns exercícios de sintaxe. Era algo como: classifique os predicados das frases: verbal, nominal, verbo- nominal. Ela havia passado a atividade a seus alunos e não sabia resolvê-la. Perguntei-lhe por que havia realizado aquela atividade. Não soube me dizer. Era professora temporária na rede estadual de ensino e acreditava que era o que devia ministrar. Solucionei a atividade com ela e disse que, ao ensinar gramática, ela primeiramente tinha de saber por que estava ministrando tal conteúdo – se aquele conteúdo permitiria uma melhor reflexão sobre a língua ou se ajudaria o aluno a escrever e ler melhor etc., etc.

Tais reflexões são bastante banais no ensino de Língua Portuguesa: que sentido ou *para que serve* o que está sendo ensinado. No ensino de literatura, entretanto, o porquê do trabalho com determinados textos e não outros é alvo de pouca reflexão por parte dos professores – a resposta mais comum é a de que é necessário conhecer os clássicos, conhecer a literatura brasileira como formadora da identidade nacional e como formação humana. Leem-se determinados textos como acréscimo à bagagem cultural. A literatura é intransitiva, mas o seu ensino não o pode ser.

Lassidão

Lassidão e *mansidão*. A lassidão é este deixar-se prostrar sem resistência, necessário à adaptação no mundo. É o contrário do sempre ativo e produtivo. É ficar jogando conversa fora depois do almoço, é o saborear um

intervalo sem lembrar que o sinal irá tocar em seguida, é esperar o tempo passar em meio ao devaneio e sem angústias. Apenas quem é capaz de praticar algum tipo de lassidão, sem culpa e com prazer, é que consegue ler literatura. Na literatura, não há uma mensagem objetiva a qual se quer interpretar, não há um conhecimento a aprender e mesmo a corrida pela descoberta do suspense do enredo pode ser frustrante. Ter a capacidade de se deixar levar pela lassidão possibilita que páginas e páginas de quase puro discurso sejam tão valorosas quanto os acontecimentos e fatos do enredo.

Diante do zapear da televisão, também há lassidão, mas neste caso envolve uma prostração negativa, de uma incapacidade de focar – o corpo para no sofá, mas a mente corre de um canal para outro de forma intermitente.

Nomes

Língua Portuguesa

Literatura

Comunicação e Expressão

Português Instrumental

Redação

Redação Técnica

Português

Leitura e Produção de Textos

Língua Nacional

Língua Materna

Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias

Disciplinas. A mais marcante na minha vida foi a Comunicação e Expressão. Pela primeira vez, no terceiro ano de escola, tinha cadernos separados por matérias: Matemática, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão.

Em Estudos Sociais – o que mais tarde viria a ser Geografia e História – estudavam-se os *Símbolos da Pátria*,

os hábitos de higiene e as atividades físicas, estas planejadas para melhorar a motricidade e a sociabilidade. Em Matemática, contas, frações, números, medidas. Em Comunicação e Expressão, aprenderia finalmente a fazer textos ou, melhor dizendo, composições.

A professora trazia um cartaz colorido – bastava contar o que se via na imagem. Era possível *compor* sobre tudo: sobre o dia da árvore e sua importância; sobre o soldado; sobre as flores e a natureza; sobre os animaizinhos da floresta. (Embora eu morasse na zona rural, cercada de mato e não soubesse o que era uma floresta. Não podia ser a mata de eucaliptos nos fundos da casa do meu padrinho, pois era uma extensão muito pequena. Nas histórias infantis que lia, havia muitas florestas – eram descritas com majestade, perigo e mistério.) Meu imaginário construído com a leitura dos livros não coincidia com as matas de onde morava.

As composições não eram muito solicitadas. Não me lembro de ter feito nenhuma, embora lembre claramente da tabela de 1^a, 2^a e 3^a conjugações verbais, que fiz com cuidado para ter em cima da mesa e consultar quando fosse necessário. Também havia os ditados. Podíamos às vezes escolher uma palavra para ditar para os colegas. Procurei no dicionário a mais difícil de todas – “diz-que-diz-que”, impossível de acertar, eu supunha. Também tentava com a letra z, a letra mais enigmática e desconhecida, mas não havia muitas palavras razoáveis que iniciassem por ela no dicionário.

Era preciso aprender a se comunicar e a se expressar. A escrita era uma forma de expressão de um pensamento. Quem não pensava bem não escrevia bem – fácil e óbvio assim.

Ler

A melhor parte de ser professor de Literatura é ter a oportunidade e obrigação de ler e reler livros que em outras circunstâncias, dificilmente, seriam lidos. Nos três anos do ensino médio, o programa usual inicia nas cantigas trovadorescas em Portugal e vai até a literatura contemporânea brasileira nas suas inúmeras manifestações. Algumas escolas optam por fazer o caminho inverso; outras articulam as obras em torno de redes temáticas. Independentemente da metodologia empregada para organizar o currículo, o professor se vê em meio a um universo de textos clássicos e história literária sobre os quais tem de dar conta. Os alunos têm dificuldade para entender por que precisam ler ou conhecer tantas obras antigas e contextualizá-las histórica e esteticamente. O professor, naturalmente, não poderá se aprofundar; em alguns casos, nem mesmo teve a oportunidade de ler todos os livros mencionados no currículo.

Só no terceiro ano do ensino médio, cujo programa vai do pré-modernismo aos dias atuais, são no mínimo cinquenta autores. Considerando-se que seja lido apenas um livro de cada autor citado, ainda assim é um número extenso. É claro que o acúmulo de leitura não se faz nas vésperas da aula a ser ministrada – vem desde a faculdade de Letras ou de antes – mas mesmo assim é muito difícil dar conta de todo o panorama histórico. A aventura começa quando o professor se propõe a ler os textos como seus alunos, mesmo que já os tenha lido anteriormente.

Caio pessoa

Para sempre teu, Caio F, de Paula Dip – promete revelar memórias afetivas sobre Caio Fernando Abreu. A ênfase é no homem; não na obra. Interesse-me pelo homem, mas apenas quando o vejo com o texto. Por exemplo, em *Barthes: o ofício de escrever*, escrito por Éric Marty, seu aluno, ali está a obra, juntamente com os homens.

Leio no primeiro depoimento do livro de Paula Dip sobre o Caio, de Carlos Alberto Fernandes, diretor de Caio na revista Pop: “Não li [*Morangos mofados*]. Mas creio que deverá contar alguns ‘momentos fortes’.”³⁴¹ Muito próxima de uma literatura confessional, Caio é lembrado por sua vida, exemplo de uma geração que almejava ter tido condições de transformar em arte períodos tão intensamente vividos. Quem não o leu, vê em Caio, pelo que ouve dizer, apenas um *documentador* de peripécias afetivas, políticas e contraculturais.

Como leitora que não acompanhou a vida de Caio quando vivo – embora morássemos na mesma cidade nos últimos anos de sua vida –, interesse-me mais pela obra. Sei quão pop ele era, que foi patrono da Feira do Livro de Porto Alegre, que era apresentador de TV, que escrevia para jornal, que tocava profundamente a todos com quem se relacionava e que impactava aqueles que o viam de longe, mas o que me interessa são seus livros. Minha atitude de deixar a vida de Caio um tanto que de lado é um pouco de inveja de quem pôde curtir-lo na época. Mesmo morando na mesma cidade que ele, entre 1992 a 1996, não me lembro de imagens marcantes de Caio. Lembro vagamente de alguém comentar: *Caio faleceu*.

³⁴¹ FERNANDES, Carlos Alberto apud DIP, Paula. Véspera dos anos 80. In: DIP, Paula. 2009, op. cit., p. 27.

Talvez eu fosse muito desligada do mundo, e muito absorvida nos livros, especialmente a vasta leitura obrigatória de que tinha que dar conta no curso de Letras, juntamente com a vastidão de leituras desejantes que me aguardavam. Só me lembro dos *Morangos mofados*³⁴², livro cujos contos li na época, mas não me chamaram muita atenção, e pouco de Caio. Alexandre Nunes faz um relato parecido com o que eu vivenciei – o livro *Morangos* aparece na vida do leitor; Caio não:

Meu primeiro contato com Caio foi há exatos 10 anos. Em 1997, Eu tinha 14 anos, fins de Século XX. [...] Caio chegou no primeiro outono da minha vida. Naquela época em que todo adolescente passou, passa ou passará: a primeira-grande-desilusão-afetiva.

Sentimentos, digamos, estreatantes, mas talvez ainda de certa forma presentes, latentes. Mas Caio não veio junto com os morangos. Por quê? Não sei. Quem não o apresentou? Também não. Só há a vaga lembrança daquele livro na prateleira de novas aquisições: Morangos Mofados. Morangos sem dono. Morangos sem caio. [...] Sim, a morte só existe para quem ficou sentindo a ausência, para o morto só restou o Nada, a ausência de tudo inclusive da morte. E para quem não tomou conhecimento do morto, nem da sua ausência, ele (o morto) nunca existiu. Não, não posso dizer que Caio estava morto naquele momento porque não existia Caio.³⁴³

³⁴² ABREU, 2005, op. cit.

³⁴³ NUNES, Alexandre. Morangos nervosos: fragmentos de Caio F. no sec. XXI. Overmundo. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/morangos-nervososfragmentos-de-caio-f-no-secxxi>>. Acesso em: 13 jan. 2009.

Prossigo a leitura do livro de Paula Dip, afinal as *fofocas* atraem. O que me chama a atenção, para além dos depoimentos de chliques depressivos de Caio, de sua vida com famosos, de seu comportamento na redação, é sua relação com a escrita. Escrevia muito, todos são unânimes em dizer. Além disso, estimulava os outros a escrever:

Acreditava que todo mundo tinha uma estrela, que todo mundo devia escrever. Não existia um só fio de egoísmo em Caio quando se tratava de escrita e de disseminar sua escritura: a literatura era sua religião, e ele queria converter todos à sua fé.³⁴⁴

Vários depoimentos citam tal faceta de Caio:

Ele sempre foi generoso e me estimulou a escrever.³⁴⁵

Ele me mostrava os contos que escrevia, lia minhas coisas, era uma delícia.³⁴⁶

Passageiro das letras, Caio também inspirou o taxista e escritor Mauro Castro:

Alguns dias após a morte do Caio, encontrei, em um sebo, um exemplar em bom estado de *Morangos mofados*. O livro habitou o painel do meu táxi por um bom tempo, como um farol, clareando o caminho para novas leituras. Desde então, abandonei os best-sellers importados, passei a apreciar o texto mais curto, mais urbano. Uma prosa que tivesse mais a ver comigo, mais próxima, mais íntima. Procurei ler autores que tenham um jeito, digamos, mais 'Caio Fernando Abreu' de escrever.³⁴⁷

³⁴⁴ DIP, Paula. *Véspera dos anos 80*. In: DIP, 2009, op. cit., p. 25.

³⁴⁵ ZWETSCH, Valdir apud DIP, Paula. *Véspera dos anos 80*. In: DIP, 2009, op. cit., p. 25.

³⁴⁶ FIGUEIREDO, Mônica apud DIP, Paula. *Véspera dos anos 80*. In: DIP, 2009, op. cit., p. 27.

³⁴⁷ CASTRO, Mauro apud DIP, Paula. *Toda Benedita tem seu dia de Lady Di*. In: DIP, 2009, op. cit., p. 432.

O livro de Paula Dip é centrado nas pessoas (Caio, a própria autora e os afetos e desafetos de ambos) – esta é a proposta. As narrativas são meio decepcionantes – idas e vindas de personagens que tentam sobreviver em um mundo conturbado. Esta sensação de decepção com a leitura não me impede, entretanto, de chorar nas páginas finais nas quais é descrita sua luta resistente, amorosa, às vezes revoltada, contra a morte que o levava.

(Nem) Tudo que existe está no Google

Tento me desvincular um pouco da internet. Imponho-me restrições de horários, prêmios por resultados, como fazem com as crianças. Detenho-me na leitura de livros, artigos já selecionados, faço anotações. Sentada ao lado do computador, seguro-me para não abrir as páginas de navegação.

A leitura de livros de papel não é mais a mesma depois da existência do Google e da banda larga. A internet afetou não apenas a leitura hipertextual nela mesma, mas qualquer leitura. Concentro-me em ler os textos de Barthes, mas são infinitas suas citações, alusões, menções. Posso captá-las no contexto ou posso descobrir mais. Não resisto a, por exemplo, descobrir como o jogo pachinko, mencionado em *O império dos signos*³⁴⁸, existe hoje no Japão.

Basta digitar a palavra. A descrição da *Wikipédia* brasileira não é nem sensual nem atrativa como a de Barthes – apenas serve para esclarecer que o jogo ainda é

³⁴⁸ BARTHES, Roland. *O império dos signos*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007, p. 39-42.

popular e tradicional. Chego a uma página que ensina todos os passos para jogar caso eu tivesse uma passagem imediata para o Japão. Na utopia do texto virtual que traz quaisquer informações sobre a vida e o mundo, bastaria imprimir o manual de instruções e me aventurar.

Na leitura de textos de Barthes, de Caio ou de autores que os referem, as procuras se fazem o tempo todo. De repente, em um conto de Caio no livro *Pedras de Calcutá*: “A marquesa tomou seu chá às cinco horas.”³⁴⁹ Sabia que esta frase já tinha sido mencionada em algum texto bastante conhecido, mas não lembrava quem (dizem que um dos males da internet é justamente nos eximir de usar a memória, pois não precisamos mais lembrar – é só buscar). Encontro-a citada por André Breton no primeiro *Manifesto do Surrealismo*³⁵⁰ como um exemplo típico de frase do romance realista que Paul Valéry se recusaria a escrever. Como brinde, descubro uma crônica³⁵¹ de Paulo Mendes Campos que brinca com variações da frase. Não terei acesso ao livro da crônica, a menos que o compre como livro raro. Ambas as opções, ler a crônica ou comprar o livro, só a internet possibilita. Também Roland Barthes cita a frase de Valéry ao mostrar como a literatura aponta a máscara da narrativa ao utilizar o passado simples na língua francesa (tempo verbal utilizado apenas no romance).³⁵²

Somente a escrita de Barthes consegue fazer-me perceber o rumor das máquinas que funcionam bem, e só sua escritura pode transformar o jogo pachinko em um

³⁴⁹ ABREU, Caio Fernando. Divagações de uma marquesa. In: ABREU, Caio Fernando. *Pedras de Calcutá*. Rio de Janeiro: Agir, 2007c, p. 40.

³⁵⁰ BRETON, André. *Manifesto do surrealismo*. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/zip/breton.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

³⁵¹ CAMPOS, Paulo Mendes. *A marquesa saiu às cinco horas*. In: CAMPOS, Paulo Mendes. *O colunista do morro*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965. Disponível em <<http://umrecadoseu.blogspot.com/2009/09/marquesa-saiuas-cinco-horas.html>>. Acesso em: 2 jan. 2010.

³⁵² BARTHES, Roland. A escrita do romance. In: BARTHES, 2000, op. cit., p. 29.

significante do *rumor da língua*. O que Barthes fala sobre o jogo, como as pessoas se comportam diante dele e como pode ser interpretado é muito mais significativo do que quaisquer detalhes descritivos que possa descobrir sobre o jogo, porque se trata de escritura, de como ele vê o jogo e, mais do que isso, de uma forma de escrever fortemente enunciativa, como uma rajada de palavras que estabelecem uma forma junto ao conteúdo. Não encontraremos facilmente, em uma busca no Google, tal escritura (a não ser depois de muito garimpar), pois as informações e descrições de todo o imaginável não serão pura e simplesmente suficientes para satisfazer nossa sede de leitura. Entretanto, em *Roland Barthes por Roland Barthes*, uma dica de como utilizar a internet, que nem existia na época:

O saber e a escritura

Trabalhando em algum texto que está indo bem, ele gosta de procurar complementos, precisões, em livros de saber; se ele pudesse teria uma biblioteca exemplar de obras de referência (dicionários, enciclopédias, manuais, etc.): que o saber esteja em círculo a meu redor, à minha disposição, que eu só tenha de consultá-lo – e não de o ingerir; que o saber seja mantido em seu lugar, como um complemento de escritura.³⁵³

Essa busca ideal e fácil do *saber*, para consultar sem ingestão, está agora à mão. É isso que na maioria das vezes nossas pesquisas por acréscimos e precisões nos trazem – são apenas complementos de um saber melhor digerido se garantido pelo pensar lento e escrever mais lento ainda. Dessas obras de referência, o leitor pode fazer

³⁵³ BARTHES, Roland. O saber e a escritura. In: BARTHES, 2003d, op. cit., p. 176.

sua própria coleção – uma coleção não limitada pelos limites do papel, da impressão, da circulação das obras.

Escrever é não exato

Leio a dissertação de mestrado defendida na PUCRS por um amigo, colega da época de graduação: a angústia própria aos que fazem da escrita um objeto e método de pesquisa:

(No fundo, sinto inveja das ciências exatas, as humanas são mais sujeitas à fraude e ao equívoco, podendo se perder nos labirintos do discurso. Se um analista de sistemas produz um software que não funciona, ele terá de refazê-lo até que funcione. Se um ensaísta ou artista escreve um texto que não funciona, é possível que ele adote um discurso verborrágico e repetitivo, até que por teimosia pareça ter sentido [...])³⁵⁴

O ofício de escrever não é exato. Não resulta. Uma pessoa dedica-se oito horas por dia a construir um prédio, a bordar um pano, a pintar uma tela. Algo acontecerá ou resultará, mesmo que o prédio caia, que o bordado fique horrível e que a tela assuste. Com a escrita, não. A mesma pessoa fica diante da tela ou do papel horas a fio, escrevendo, juntando ou separando palavras, e o texto não acontece.

³⁵⁴ JARDIM, Rafael Peruzzo. *O livro das sombras*. 2010. 110 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010, p. 89-90.

Saudade do que não lembro

Eu vi Lilian Lemmertz na TV. Assisti às novelas em que representou. Mesmo assim, não me lembrava de sua morte nem de sua vida. Em 1986, quando morreu, eu tinha onze anos e gostava de Marília Pêra, Fernanda Torres, Regina Duarte, mas nem sabia que Lilian havia sido uma grande artista. Não gravei na memória o anúncio de sua morte. Relendo Caio, vejo como ele traz a lembrança do que não cheguei a fixar. Não é apenas com Caio que isso acontece – basta ler crônicas datadas para relembrar fatos que vivenciamos; que, na época da escrita, eram tão atuais e, justamente por isso, passaram despercebidos. Em Caio, no entanto, o fato lembrado não é o mais importante, e sim a lembrança afetiva do fato. A inesperada morte de Lilian não foi para mim um *estupro* na precária arrumação do cotidiano e na falsa ideia de eternidade, mas, lendo a crônica de Caio, na qual amor e morte aparecem como elementos desestabilizadores de nossa mascarada força, sou capaz de sentir a falta de Lilian e das outras pessoas sem as quais o mundo ficou “[...] um pouco mais feio um pouco mais sujo. Mais incompreensível, e menos nobre.”³⁵⁵ Dez anos depois, será a vez de Caio. O mundo de quem o lia e com ele convivia também ficava um pouco menor, mas com possibilidades de expansão infinita junto as seus textos e livros.

³⁵⁵ ABREU, Caio Fernando. Em memória de Lilian. In: ABREU, 1996b, op. cit., p. 18.

Fadiga e saturação

A fadiga da saturação ocorre quando se deseja não reagir – não reagir a todas as demandas impostas e para as quais se esperam respostas e ações. Barthes³⁵⁶ sinaliza a possibilidade de uma *certa filosofia da preguiça*, a partir da etimologia grega (*piger*), que significa *lento*, e latina (*a-ergos*), *que não trabalha*. Na primeira acepção, o tipo de preguiça triste, que é fazer as coisas a contragosto e mal; na segunda, a preguiça da resistência, que é se recusar a responder às demandas impostas. A preguiça do *não fazer nada* é a forma da *preguiça filosófica* e positiva:

Numa época da minha vida, eu me concedia depois da sesta, até por volta das 4 ou 5 horas da tarde, um pouco dessa preguiça eufórica, que não luta. Eu aceitava, sem me endurecer, as ordens do meu corpo, que estava naquele momento um pouco adormecido, não muito disposto. Eu não tentava trabalhar, deixava correr.³⁵⁷

O direito de não reagir e à preguiça deveria ser garantido a todos. Segundo Barthes, também a diversão é um ocupar-se. E, com um *haikai* zen, cita o exemplo de preguiça almejada:

Sentado tranqüilo sem fazer nada
a primavera vem
e a relva cresce por si mesma.³⁵⁸

Frequentemente há, no texto de Caio Fernando Abreu, o limite de saturação nas personagens: a aceitação de uma condição de vida que não é passividade; não

³⁵⁶ BARTHES, Roland. Ousemos ser preguiçosos. In: BARTHES, 2004c, op. cit., p. 473.

³⁵⁷ Idem, p. 474.

³⁵⁸ Idem, p. 477.

importam os acontecimentos – importam as escritas, os dizeres, os sentimentos. A escrita de Caio não *conta algo*; ela aproxima. O melancólico de Caio está na identificação do leitor com a percepção de saturação de vida das personagens e narradores. As cartas para além do muro são saturações de vida. Nelas Caio chama Reinaldo Arenas e Cazuzu, entre outros, cujas vidas foram extravasadas na arte e que foram levados pela doença maldita da época.

Saturação. 4. Fís.-Quím. Estado de uma solução em que a concentração do soluto é a máxima compatível com as condições de temperatura e pressão da solução.³⁵⁹

A saturação de Caio aproxima-se da *preguiça filosófica* de Roland Barthes e diz respeito à aceção da palavra na área de química – a concentração e excesso de vida são tão grandes que transbordam melancolia. O não reagir é uma forma de resistência positiva, e o não vencer é aceitável:

Não consegui. Do grande esforço através dos doze meses, doze signos, doze faces, só guardo essa certeza. Que tonta travessia. Tudo bem, descansa. Faz parte não conseguir. Como Sisifo, se queres mitologias. Queres ainda? Por favor, estou farto. Brilhos baratos, as jóias eram todas falsas. Está certo, mas não quiseram te fazer mal. O mal não existe reverso do bem. Tanto faz, só peço que me deixem. Vou ficar encostado na árvore até amanhecer. Olhos abertos, feito uma vela acesa. Se ela insistir, direi que não tenho piedade alguma. Que não compreendo, não aceito nem perdão mais a loucura. Se ele vier, pedirei que fique. Serei bom para ele. Mentira, não pedirei nem direi nada a ninguém. É indivisível, aprendi. Talvez consiga

³⁵⁹ FERREIRA, 2004, op. cit.

dormir. Talvez consiga acordar amanhã finalmente livre de tudo isso. Terei apenas um corpo, poucos pensamentos todos pequenos. Sei que foi inútil quando os vejo obstinados recomeçar e recomeçar sempre. Uma serpente que morde a própria cauda, um círculo infinito de enganos, Maya. Talvez não, perdeste a fé? Não te castiga assim, está tudo em paz. Nunca houve cães. É como uma cantiga de ninar nas cinzas do fim do mundo. Um barbitúrico, se preferires. Entorpece, melancólico, te leva para longe. Já se perdeu, não há futuro. Repousa, meu amigo. Deixa-me passar a mão nos teus cabelos. Está amanhecendo. Em voz baixa, eu canto para te enganar.³⁶⁰

O consolo de uma vida que não vence as imposições é feito pelo afeto e pelo relaxamento. Os cães ameaçadores nunca existiram – o sono repousante não é uma fuga, e sim é a aceitação da vida.

Destino-e-suas-aporias

“Dentro do ônibus que corria para um destino com a segurança dos que sabem para onde vão [...]”³⁶¹ Saber para onde se vai, em que ponto descer, quando mudar o rumo – ter uma bússola de navegação. Esta é a ânsia de muitas personagens do texto de Caio. O destino, além de jogar

³⁶⁰ ABREU, 2007d, op. cit., p. 57-58.

³⁶¹ ABREU, Caio Fernando. Amor e desamor. In: ABREU, 1995, op. cit., p. 104.

com a vida das personagens, joga com os sentidos e signos possíveis de seu texto. A única segurança possível é a de ser levado por algo como um ônibus coletivo, cujo caminho é previamente traçado. Ainda assim, resta ao passageiro a opção de interromper a viagem e sair da rota a qualquer momento.

A não previsão, o destino que revela surpresas no encontro inesperado – o desejo do outro que gera ações pela simples possibilidade de existir e aparecer no caminho como um imprevisto: “Suspirou ajeitando os cabelos que prendera na nuca, preguiçosa de pentear-se porque não previra o encontro.”³⁶² No mesmo conto, a terceira palavra ligada ao irremediável do que é para ser e acontecer, além de *destino* e *prever: adivinhar*. “Conseguia adivinhar o externo, mas o interno se perdia indefinido em sombras.”³⁶³ A palavra *danação também* aparece como uma condenação inevitável, neste caso ao amor. O destino vira um jogo de decifração impossível, já que a personagem desce do ônibus sem saber se no lugar destinado e sem o desejo da compreensão:

Foi aí que o ônibus parou e ela desceu. Não sabia se antes ou depois ou no lugar exato onde devia. Não sabia ainda se fugira ou se aceitara. Um carro passou, molhando-a da água da chuva que caíra à tarde. Era noite. Assoou o nariz. Esbarravam nela, o choque fazendo-a enrijecer-se numa tentativa de decifração.³⁶⁴

Itinerário: caminho, destino.

É que o tempo do escritor não é um tempo diacrônico, mas um tempo épico; sem presente e sem passado, ele está inteiramente entregue a um *arrebato* cujo objetivo, se pudesse

³⁶² Idem, *ibidem*, p. 105.

³⁶³ Idem, *ibidem*, p. 105.

³⁶⁴ Idem, *ibidem*, p. 106.

ser conhecido, pareceria tão irreal aos olhos do mundo quanto eram os romances de cavalaria aos olhos dos contemporâneos de Dom Quixote. É por isso também que esse tempo ativo da escritura se desenvolve muito aquém do que se chama comumente um *itinerário* [...]³⁶⁵

Bem diferente do itinerário do ônibus – em que o destino está traçado – o escritor e o crítico não sabem de antemão quais paradas percorrerão. A escritura de ambos é similar à vida, para a qual se traçam objetivos sujeitos a imprevistos irremediáveis na maioria das vezes, e remediáveis em alguns casos. Sem um itinerário fixo, como a prisão de um ônibus, por definição um meio de transporte coletivo, a busca de caminhos faz parte da tarefa do escritor.

A crítica mais frequentemente dirigida a Barthes, depois da publicação de *O grau zero da escritura* e de *Michelet*, foi a de que era inconstante.³⁶⁶ Tal crítica não se devia apenas ao fato de ele ter como base de suas reflexões campos diferenciados como o marxismo, a fenomenologia, a estilística, o estruturalismo ou a semiologia, e sim por permitir-se uma constante reformulação, sem apresentar o seu discurso como acabado e verdadeiro. Em *Crítica e verdade*, Barthes traz à tona a demasiada força que faz o crítico para tentar ser *transitivo*, discursando sobre outrem e evitando uma linguagem “reticente, alusiva ou denegadora”.³⁶⁷ Não há constância na escritura intransitiva.

Inconstância: “falta de lealdade; infidelidade, volubilidade”.³⁶⁸ A que é necessário ser fiel e leal? É mesmo a volubilidade algo negativo? Entre as definições de

³⁶⁵ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, 1970, op. cit., p. 18.

³⁶⁶ PERRONE-MOISÉS, Leyla. Apresentação. In: BARTHES, 1970, op. cit., p. 8.

³⁶⁷ BARTHES, Roland. Prefácio. In: BARTHES, 1970, op. cit., p. 25.

³⁶⁸ HOUAISS, 2009, op. cit.

“constância” está a de “estabilidade de sentimentos”. Como pedir a um crítico e escritor que seja estável, que tenha sentimentos estáveis? É própria da literatura a instabilidade ou pelo menos é sua tarefa provocar a instabilidade. E também o crítico, que provoca a crise, faz surgir a instabilidade. Exige-se do crítico que seja ele mesmo uma fortaleza para que possa mexer com o mundo, mas a ideia de fortaleza associa-se à de unidade e precisão de julgamento, que nos últimos trinta anos deixamos de valorizar como fim almejavável, e menos ainda cremos como possível.

A personagem de *Amor e desamor*, de Caio, suplica. Ela é capaz de ver o outro de forma nítida, mas não a si mesma. Recusa-se a adjetivá-lo. O homem “De óculos, entradas fundas no cabelo, olhando perdido pela janela.”³⁶⁹ Ele “[...] apenas era, sem adjetivos, era, estava sendo, embora sem saber, sem esforço algum – era.”³⁷⁰ Se fosse possível existir uma relação humana perfeita, ela dependeria “[...] dessa vacância da imagem: abolir entre si, de um a outro, os adjetivos; uma relação que se adjetiva está do lado da imagem, do lado da comunicação, da morte.”³⁷¹

A personagem do conto de Caio pode ver o homem de uma posição de fora; não consegue ver-se, no entanto. A fotografia, o espelho e a imagem em movimento de um filme dão-nos a ilusão de que é possível ver o próprio corpo, mas nessa transposição estamos condenados ao imaginário.³⁷² Ela descobre no espelho refletindo seu rosto “[...] um ponto branco latejando vivo num lugar desconhecido.”³⁷³ Desvia o pensamento para algo mais

³⁶⁹ ABREU, Caio Fernando. *Amor e desamor*. In: ABREU, 1995, op. cit., p. 104.

³⁷⁰ Idem, *ibidem*, p. 104.

³⁷¹ BARTHES, Roland. O adjetivo. In: BARTHES, 2003d, op. cit., p. 55.

³⁷² BARTHES, 2003d, op. cit., p. 48.

³⁷³ ABREU, Caio Fernando. *Amor e desamor*. In: ABREU, 1995, op. cit., p. 106.

prático, como cortar os cabelos, pois não quer compreender – recusa-se à decifração inicial e a ver no espelho algo diferente do que o seu imaginário sempre a imputou.

Ficção, fato e realidade

As personagens dos textos de Caio, frequentemente, se questionam sobre o real: “E todas as coisas que eu lembrava, ou achava que lembrava, porque de tanto lembrar delas acabara por transformá-las em mera – e péssima – literatura, já não importavam mais.”³⁷⁴ E Barthes:

Que não haja paralelismo entre o real e a linguagem, com isso os homens não se conformam, e é essa recusa, talvez tão velha quanto a própria linguagem, que produz, numa faina incessante, a literatura.³⁷⁵

Uma literatura de confissão, com a apropriação da língua do cotidiano transposta para a escrita, faz estabelecermos um diálogo com o texto de Caio Fernando Abreu, uma identificação tanto com os temas e abordagens como com o próprio ato de escrever. Para escrever é necessário querer, desejar, não para cumprir formalidades, e sim para se expor ao outro e às vozes proliferadas após o escrito:

[...] você só tem que escrever se isso vier de dentro para fora, caso contrário não vai prestar, eu tenho certeza [...] você

³⁷⁴ABREU, Caio Fernando. O rapaz mais triste do mundo. In: ABREU, 1988a, op. cit., p. 60.

³⁷⁵ BARTHES, 2004a, op. cit., p. 22.

quer mesmo escrever? [...] E ler, ler é alimento de quem escreve. [...] Se não gosta de ler como vai escrever? Ou escreva então para destruir o texto, mas alimente-se. Fartamente. Depois vomite.³⁷⁶

A arrogância

Quando um discurso pode não ser arrogante? Esta pergunta é mais importante para Barthes do que inventariar infinitamente os discursos arrogantes, ou seja, discursos em que “[...] há fé, certeza, vontade de agarrar, de dominar, nem que seja por pedido insistente [...]”³⁷⁷

No conto *Uma história de borboletas*, de Caio, encontramos a mesma dúvida: como dizer, sem ser arrogante, que “André enlouqueceu ontem à tarde.”? André é o amigo a quem o personagem narrador leva ao hospício. André talvez seja o próprio personagem narrador, mas, ao ver de fora a loucura do outro, não há como não ser arrogante. Ter arrogância no dizer é como estar perfeitamente seguro da própria sanidade e da capacidade de julgar a sanidade alheia. Não há chances para a não arrogância, entretanto. Na tentativa de não ter certeza, o discurso soa como a voz de quem tem medo de se comprometer: “André começou a comportar-se de maneira estranha [...] André estava um tanto desorganizado [...] André parecia muito necessitado de repouso.”³⁷⁸ As

³⁷⁶ ABREU, Caio Fernando. Carta a Zézim, de 22 dez. 1979. In: ABREU, 2005, op. cit., p. 153-155.

³⁷⁷ BARTHES, Roland. A arrogância. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 314.

³⁷⁸ ABREU, Caio Fernando. Uma história de borboletas. In: ABREU, 2007c, op. cit., p. 102.

fórmulas frasais ensaiadas não funcionam. O que é preciso dizer, desculpando a audácia, empáfia ou com queiram chamá-la é: “André enlouqueceu completamente.”³⁷⁹ Mas como André enlouqueceu? Aos poucos, perdendo a sua capacidade discursiva e de ter vontade pelos outros. André parece deixar de ser louco por alguns segundos, quando recupera “[...] aquela expressão atenta e quase amiga [...] como se me compreendesse e tivesse qualquer coisa assim como uma vontade de que tudo desse certo [...]”³⁸⁰.

O discurso da arrogância vê, julga, nomeia e adjetiva:

Havia alguns outros loucos espiando pela janela. Eram feios, sujos, alguns desdentados, as roupas listradinhas encardidas, fedendo – e eu tive medo de um dia voltar para encontrar André assim como eles: feio, sujo, desdentado, a roupa listradinha encardida e fedendo.³⁸¹

Mas é arriscado abandonar o julgamento, o que pode resultar na loucura. Quando o olhar passa a trespassar as pessoas sem julgá-las suspende-se o discurso e o sentido: “[...] podia deixar meus olhos descansarem lá porque eles não precisavam preocupar-se em dar nome ou cor ou jeito a nenhuma coisa – era um branco liso e calmo.”³⁸² A caracterização oriunda da observação, julgamento, nomeação e qualificação das singularidades é a mesma que resultará no conceito, que é a identificação do não idêntico.³⁸³ O conceito é por si só uma das manifestações do discurso da arrogância, que reduz o diverso, o devir do sensível. Para não reduzir seria preciso não utilizar o conceito, além de não impor o discurso do *faz bem para você*. Só uma alternativa restaria ao intelectual, ou mesmo

³⁷⁹ Idem, *ibidem*, p. 102.

³⁸⁰ Idem, *ibidem*, p. 104.

³⁸¹ Idem, *ibidem*, p. 105.

³⁸² Idem, *ibidem*, p. 105.

³⁸³ BARTHES, Roland. A arrogância. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 323.

ao professor: falar por metáforas.³⁸⁴ Falar por metáforas é alargar o sentido das palavras e, se isso for feito até o infinito, perdem-se a linguagem e a capacidade transitiva da comunicação. A metáfora é perigosa, caso se considere que – de cada palavra – é possível derivar inúmeros sentidos, e mais ameaçadora ainda ao se querer considerar todos eles ao mesmo tempo:

Além disso, eu tinha desaprendido completamente a sua linguagem, a linguagem que também tive antes, e, embora com algum esforço conseguisse talvez recuperá-la, não valia a pena, era tão mentirosa, tão cheia de equívocos, cada palavra querendo dizer várias coisas em várias outras dimensões. Eu agora já não conseguia permanecer apenas numa dimensão como eles, cada palavra se alargava e invadia tantos reinos que, para não me perder, preferia ficar calado, atento apenas ao borbulhar de borboletas dentro do meu cérebro.³⁸⁵

O discurso não arrogante é aquele que não intimida; que não tem a razão. Ao libertar uma borboleta de sua cabeça, a personagem do conto *Uma história de borboletas* dá conselhos: “É assim mesmo – eu disse.”³⁸⁶ A fala começa com uma concordância, não com uma imposição. A seguir, uma advertência compassiva, que explica os riscos e a forma de evitá-los: “O mundo fora de minha cabeça tem janelas, telhados, nuvens, e aqueles bichos brancos lá embaixo. Sobre eles, não te detenhas demasiado [...]”³⁸⁷. Mesmo assim, com todos os cuidados, pode acontecer de, por descuido ou aventura, a borboleta deixar-se reabsorver pelos cérebros pantanosos de onde

³⁸⁴ Idem, *ibidem*, p. 324.

³⁸⁵ ABREU, Caio Fernando. *Uma história de borboletas*. In: ABREU, 2007c, *op. cit.*, p. 109.

³⁸⁶ Idem, *ibidem*, p. 108.

³⁸⁷ Idem, *ibidem*, p. 108.

saiu. Não há motivo para culpa e para a autotortura. Basta não ter medos excessivos (pois também o medo é natural e faz parte do processo), acalmar-se e deslizar suavemente que tudo dará certo. O pensamento e suas arestas é o que existe de mais ameaçador, mas basta manter o azul das asas.

O olhar que conceitua, nomeia e adjetiva é o que quase recupera a sanidade:

[...] cheguei a reconhecer alguns vizinhos que nos observavam sempre, o homem do bar da esquina, o jardineiro da casa em frente, o motorista do táxi, o síndico do edifício ao lado, a puta do chalé branco.³⁸⁸

Em *O império dos signos*, Barthes cita o autor colocado em “situação de escritura”³⁸⁹ pelo Japão:

Essa situação é exatamente aquela em que se opera certo abalo da pessoa, uma revirada das antigas leituras, uma sacudida do sentido, dilacerado, extenuado até o seu vazio insubstituível, sem que o objeto cesse jamais de ser significante, desejável.³⁹⁰

Japão é neste texto um sistema formado, deliberadamente, por traços levantados “em alguma parte do mundo (*naquele lugar*)”³⁹¹. Não é o autor que fotografa o Japão; ao contrário, deixa-se iluminar por ele. A escritura é [...] um abalo sísmico mais ou menos forte (nada solene, que faz vacilar o conhecimento, o sujeito: ele opera um vazio de fala. E é também um vazio de fala que constitui a escritura;”³⁹²

³⁸⁸ Idem, *ibidem*, p. 109.

³⁸⁹ BARTHES, Roland. *Naquele lugar*. In: BARTHES, 2007, *op. cit.*, p. 10.

³⁹⁰ Idem, *ibidem*, p. 10.

³⁹¹ ³⁹¹ Idem, *ibidem*, p. 7.

³⁹² Idem, *ibidem*, p. 10.

Não reconhecemos, entretanto, na escritura os abalos sísmicos originalmente sofridos pelos escritores; podemos apenas supô-los. Podemos na escritura ver vazios e vacilos.

Ele mal sabia que

“E ele sufocou um grito, como nos romances.”³⁹³ Esta frase daria uma tese, ou pelo menos um ensaio. O filme *Mais estranho que a ficção*³⁹⁴ satiriza a crítica teórica, quando o professor de literatura menciona a frase *Ele mal sabia que* como seu objeto de inúmeros estudos teóricos.

Ele sufocou um grito aparece no conto *Inimigo secreto*, de Caio Fernando Abreu, como um chavão literário para criar um clima dramático, reforçado pelo “[...] fumou quatro cigarros antes de conseguir dormir.”³⁹⁵ ainda no mesmo parágrafo. O grito sufocado, um chavão estilístico, pode ser tanto de terror quanto de prazer. O fator desestabilizador, que cria um pequeno terremoto interior e inspira o grito sufocado, é a leitura da carta anônima recebida por um inimigo secreto. A primeira carta é só um contato, mera apresentação com o esclarecimento de uma onisciência que se confirmará nas próximas. Na segunda, o fator mobilizador é a culpa. A personagem tenta justificar-se, mas não convence a si mesma. A terceira é praticamente uma acusação de assassinato – o crime de impor um aborto é explícito. Nas demais cartas, a perversidade aumenta envolvendo traição, luxúria, humilhação. Sua família é insultada, sua mulher acusada

³⁹³ ABREU, Caio Fernando. *Inimigo secreto*. In: ABREU, 2007c, op. cit., p. 45.

³⁹⁴ *MAIS estranho que a ficção*. Direção de Marc Forster. Distribuição de Columbia Pictures/Sony Pictures Entertainment, 2006.

³⁹⁵ Idem, *ibidem*, p. 45.

de adúltera. Os sonhos de infância, não realizados, são alvo do escárnio do inimigo secreto. Em meio ano chega ao resultado final: a decisão de acabar com tão ignóbil vida. A ideia de suicídio é provocada por sua ansiedade que cresce e se torna rítmica, passando de terças e quintas-feiras para todos os dias da semana. O autor da carta é seu inimigo cordial, ou seja, *de coração*, e francamente aponta seus erros. Escrutina seus problemas como um duplo racional e emocional.

5 EFEITOS

Mas para atravessar agosto, pensei agora, é preciso principalmente não se deter demais no tema. Mudar de assunto, digitar rápido o ponto final, sinto muito perdoe o mau jeito, assim, veja, bruto e seco:.

Caio Fernando Abreu

Nas escritas

Primeiro você escreve. Mas não é ruim escrever assim de repente? No começo é. Mas você logo começa a curtir as agruras de escrever. O ranço de escrever. Os tropeços de escrever. As surpresas de escrever. A fertilidade de escrever. As sutilezas de escrever. O escrever da escrita. Mas não é ruim a gente ir entrando no escrever da escrita sem fim? A gente não sente medo? A gente sente um pouco de medo, mas não dói. A gente não morre? A gente morre um pouco em cada escrever. E não dói? Morrer não dói. Morrer é entrar noutra. E depois: no fundo do

escrever da escrita escrever a
escrita você vai descobrir quê.³⁹⁶

O ponto final só existe como um grafismo. Roland Barthes nunca terminou seus textos menos ainda sua obra. Inserido no problema da aventura da linguagem, estava sempre começando e evitando terminar. Entre essas duas pontas, o início e o término, há um fragmento, o objeto da escrita. Por meio do fragmento, é possível resistir e superar *a doença do todo*; a busca de integração que, infrutiferamente, tentamos. Mesmo a morte, que aparentemente seria a finalização, deixa a incompletude de uma vida que segue reverberando, mais fortemente ainda a quem deixa sua escrita.

O medo só ocorre a quem está vivo, e não aos objetos inertes. Quem está vivo se coloca em situações difíceis, como a de escrever, por exemplo. O perigo é uma situação em que pode ocorrer um dano. É difícil medir o perigo. “Viver é negócio muito perigoso...”,³⁹⁷ dizia Guimarães Rosa na voz de Riobaldo. Escrever é perigoso. Se não o fosse, por que tantas pessoas teriam medo de escrever? Até mesmo ler dá certo medo: de se abismar em um livro; de se abismar em um espelho que pode não ter fundo. O medo aparece na epígrafe de *O prazer do texto*, de Roland Barthes: “O medo foi minha única paixão.”³⁹⁸ Éric Marty aponta esta presença do medo na origem da escritura como essencial para o dispositivo barthesiano, acompanhando e se acrescentando ao prazer

[...] em sua capacidade de neutralização dos paradigmas e oposições, e na sua capacidade de substituir as limitações eletrizantes da simetria – ordem, regra, ‘linguagem consistente’ – pelos efeitos

³⁹⁶ Texto baseado em *Nos poços*, de Caio Fernando Abreu. In: ABREU, 1992, op. cit., p. 19.

³⁹⁷ ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 26.

³⁹⁸ Conforme tradução de Daniela Cerdeira em MARTY, 2009, op. cit, p. 183.

tortuosos e incalculáveis das assimetrias [...] Pelo medo, a escritura se abre a tudo aquilo que a faz estremecer. O medo insere na escritura racional e comedida do prazer o excesso, as derivas, o inconfessável, de que por vezes ela carece e que o gozo lhe rouba.³⁹⁹

A citação de Thomas Hobbes é retomada no final de *O prazer do texto*⁴⁰⁰ para aproximar o medo da fruição como um sentimento indigno, além de obviamente desagradável. É preciso, contraditoriamente, coragem para assumi-lo como possível e constituinte sem usá-lo como uma atitude de humilde autodefesa. Um dos medos que me ocorre é o de que a minha visão não é nem nunca vai ser a verdade, embora seja impossível fugir de um discurso assertivo e, portanto, arrogante por natureza. A intimidade decorrente do tempo de convivência leva a mais medo, pois há mais liberdade e, ao mesmo tempo, menos isenção. Os cavalos brancos do conto de Caio Fernando Abreu tornam-se perigosos com a intimidade e convivência. Perdem a doçura e tornam-se agressivos. Isso é anunciado no início do conto *Os cavalos brancos de Napoleão*.⁴⁰¹ Mas qual seria o perigo, além da atividade anormal de ver cavalos, ainda por cima brancos? Eles já haviam sido libertos por Clarice Lispector⁴⁰², que faz dessa liberdade uma forma de viver e anotar a vida. Os significados não são evidentes e nesse caso é preciso lidar consigo e com o mundo com extrema delicadeza.

O caminho pode ser longo, mas ele é o próprio fim. Há duas formas de ver: toma-se um ônibus, meio de transporte coletivo, para chegar a algum lugar. O ônibus é

³⁹⁹ MARTY, Éric. Tomo IV das Obras completas (1972-1976). In: MARTY, 2009, op. cit., p. 183-184.

⁴⁰⁰ BARTHES, 2008a, op. cit., p. 58.

⁴⁰¹ ABREU, Caio Fernando. Os cavalos brancos de Napoleão. In: ABREU, 1995, op. cit., p. 14-15.

⁴⁰² LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, p. 72-73.

um método. Ele tem de ser abandonado quando chegamos ao destino. Outra forma: não há um destino – com ônibus, sem ônibus, dentro ou fora, o caminho e o destino são sempre tempo presentes e contínuos. Tudo se poderia fazer novamente. Outra leitura, outra escrita de e da escritura de Caio e Barthes, outras e novas figuras até o infinito. Bricolagem. Remontagem. Com-posição. O pano de fundo é o ensino, o pano de fundo é a experiência como professora. De que forma saio deste percurso diferente – não como em uma edificação moral, mas como alguém que vê sentidos e significâncias possíveis onde antes havia livros e leituras a serem feitas.

O espaço para o pessoal e para as considerações pessoais, críticas, escriturais e para o fazer não começa aqui; é apenas um dos que já foram feitos. São fragmentos que este texto compila. Há muito mais do lado de fora, mas nem tudo que está fora precisa entrar. Basta mudar a parede de lugar, e a visão e as relações se modificam.

Uma tese é uma resposta, uma “Parte do discurso da qual se costuma tratar apenas como conteúdo.”⁴⁰³, embora seja uma forma do discurso como qualquer outra e implique uma “ideologia”, ou seja, uma conformação social. A resposta é uma forma que deriva da forma pergunta. Esta, por sua vez, impõe o terrorismo da exigência da resposta. É uma violência. Teses costumam responder às suas perguntas iniciais e sugerir para trabalhos posteriores respostas a serem buscadas. Fica uma lista de perguntas a se fazer, futuramente, a fim de que o trabalho acadêmico nunca cesse. A escritura não costuma ser mobilizada por perguntas. Ela é feita de asserções, que é a modalidade discursiva natural da língua. Não há remédio para a assertividade da linguagem, pois acrescentar a cada frase uma cláusula de incerteza, ou, no caso, de

⁴⁰³ BARTHES, Roland. Preliminares. In: BARTHES, 2003c, op. cit., p. 221.

questionamento, nem de longe a estremece – talvez a reinsista.⁴⁰⁴

Assumir a emoção. Apropriar-se da emoção que aí está e transformá-la em literatura. Apresentar a emoção como um objeto exibido. Atingir a emoção em seu texto. Declarar-se emotivo e emocionante. Aceitar e admitir que literatura é emoção. Ser investido do título de *biógrafo da emoção* sem temer ser piegas e reconhecendo a pieguice como constitutiva de seus textos, como inerente à necessidade de descrever um mundo muito longe do racionalismo: “Sei que fico um tanto ridículo falando delas nesse tom, mas não consigo evitá-lo: quando se quer explicar o inexplicável sempre se fica um pouco piegas.”⁴⁰⁵ Esta frase se refere às mãos descritas no conto Réquiem por um fugitivo, que confirmam a delicadeza da ossatura do “anjo” de dentro do roupeiro. Tais mãos são “[...] dignas de qualquer poema, de qualquer tela, de qualquer sinfonia.”⁴⁰⁶ O tom é piegas e soa ridículo na autoconsciência do personagem narrador, mas justifica-se para descrever o inexplicável. É o que Caio Fernando Abreu em seu texto e em suas experiências é capaz de fazer. Lygia Fagundes Telles, no prefácio de *Ovo apunhalado*, em 1975, é a primeira a apontar tal dimensão.

Pode-se ler Caio Fernando Abreu e Roland Barthes de duas maneiras. Aliás, como se faz com quase qualquer autor: “por citações, ou de enfiada”.⁴⁰⁷ Roland Barthes, a respeito da leitura de La Rochefoucauld, considera que as duas formas de ler resultaram em projetos opostos da escritura – as máximas isoladas de La Rochefoucauld atravessam três séculos para dizer uma situação presente

⁴⁰⁴ BARTHES, 2003d, op. cit., p. 176.

⁴⁰⁵ ABREU, Réquiem por um fugitivo. In: ABREU, 1992, op. cit., p. 24.

⁴⁰⁶ Idem, ibidem, p. 24.

⁴⁰⁷ BARTHES, Roland. La Rochefoucauld: “reflexões ou sentenças e máximas”. In: BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos / O grau zero da escritura*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas São Paulo: Cultrix, 1994, p. 9.

ao leitor contemporâneo; juntas, refletem os mesmos temas repetidos infinitamente como uma obsessão do autor.

Caio Fernando Abreu é muito lido na forma de frases. Há na rede social virtual Facebook um aplicativo que envia *conselhos de Caio Fernando Abreu* para o mural do usuário. São quase cem mil inscritos em junho de 2011. Lendo dessa forma, a conta gotas, Herica Araújo, uma usuária reescreve as impressões de Roland Barthes sobre o texto que toca individualmente: “parece que tudo foi escrito simplesmente pra mim hehehehe muito”⁴⁰⁸. Não importa se no meio de frases colhidas de livros e publicações dispersas de textos de Caio há inúmeras outras apócrifas atribuídas a ele. O que importa é que um sentimento e uma vida em palavras atravessam três décadas para tocar aos leitores dos textos ou dos fragmentos – são pequenas conchas colhidas na praia e admiradas com amor.

Não há um aplicativo de frases de Roland Barthes, mas *O prazer do texto*, escrito já originalmente na forma do fragmento, bem como *Fragmentos de um discurso amoroso* e *Roland Barthes por Roland Barthes*, se prestam a estar na boca e coração dos que o citam em trabalhos acadêmicos, em aulas, em peças teatrais, em obras artísticas.

Em ambos os escritores, uma só obsessão: a escrita, no ato mesmo de escrever e transformar na forma de uma vida a relação com palavras, com textos e livros, e a escritura, a intransitividade artística desse manifestar, potencial de qualquer ser humano.

Frequentemente, digo a meus alunos que precisam *fechar* os seus textos. Parece ser esta a parte mais difícil da redação: a conclusão. Explico a eles que uma conclusão não é o que comumente se entende por *resolver um problema* – dissertam-se algumas linhas, dois ou três

⁴⁰⁸ Disponível em:

<http://www.facebook.com/apps/application.php?id=297041510745&v=app_6261817190>. Acesso em: 14 jun. 2011.

parágrafos e têm-se uma solução. Há quem queira que em uma redação de vestibular se resolvam os problemas da Amazônia, das prisões brasileiras, da violência, do trânsito, das guerras mundiais, da escrita e da leitura no ensino... A conclusão da redação, ou o *fecho do texto* é sinalizar possibilidades para a reflexão e encerrar o texto de modo que o leitor perceba que para aquele momento foi dito o que era possível dentro da impossibilidade da linguagem.

Têm-se ideias ou criam-se ideias? O verbo *ter* conota o sentido um tanto passivo do surgimento de ideias. Enquanto os conceitos são criados, as ideias são tidas, ainda que raras: “[...] ter uma idéia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente.”⁴⁰⁹ O que seria então a “ideia”? Deleuze reforça que “Uma idéia é algo bem simples. Não é um conceito, não é filosofia. Mesmo que de toda idéia se possa tirar, talvez, um conceito.”⁴¹⁰

O que é então *ter uma ideia no ensino*? O que acontece quando alguém diz: *Tenho uma ideia!*? Em geral, *ter uma ideia* diz respeito ao senso comum de ter uma *nova ideia*: pensar o que em determinado contexto nunca tinha sido feito. A ideia diz respeito a um deslocamento: os alunos existem, a subtração existe, o ensino existe – com uma leve guinada faz-se algo diferente que ilumina a visão do cotidiano. O gesto de ter uma ideia é levantar a mão, com o dedo polegar apontando para o alto, e os olhos para cima, geralmente arqueando os cantos da boca para baixo ou cerrando os lábios em um meio sorriso para um lado: eis que a ideia é uma virtude da linguagem, uma inflexão. O dono da ideia parece tê-la encontrado nos céus, inadvertidamente, como uma surpresa.

Além disso, a ilustração comum de ideia vem acompanhada de uma lâmpada, que ilumina e mostra caminhos. A lâmpada é ela mesma uma ideia tecnológica.

⁴⁰⁹ DELEUZE, 2010, op. cit.

⁴¹⁰ Idem, *ibidem*.

Não basta a luz, mas a transformação da luz em outra coisa. Não basta para as novas ideias utilizar o mesmo, por melhor que ele seja. O que importa é pegar o mesmo e deslocar um pouco. Ter uma ideia também diz respeito ao momento em que alguém para e pensa – no meio da inércia convencional – em seu deslocamento. Como diz Manoel de Barros:

Eu não tô querendo dizer nada, eu tô fazendo um negócio com a palavra, que seria como você escutar música. Eu não quero dar informações, eu quero dar encantamento. Poesia não é para descrever. É para descobrir, e coisas principalmente que sejam inóspitas, que sejam diferentes, como você tropeçar numa pedra. Páaaa!⁴¹¹

Então isso quer dizer que cabe ao professor agir como um poeta, fechar a porta de sua sala de aula e lá dentro estabelecer algo diferente? Poderia um professor fugir dos controles, das palavras de ordem e, eventualmente, ter ideias? Seria ingenuidade pensar assim, como esclarece de forma bem prática Sandra Corazza:

O verdadeiro problema do professor não é entrar na aula, mas sair da aula. Isso porque, antes mesmo de começar, a aula já está cheia, e tudo está nela, até o próprio professor. O professor carrega, encontra-se carregado, há cargas: ao seu redor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola. Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de “a sua aula”; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê.⁴¹²

⁴¹¹ BARROS, Manoel de. [Depoimento]. In: CEZAR, 2008, op. cit.

⁴¹² CORAZZA, Sandra Mara. *Didática da criação: a aula cheia, antes da aula*. 2010. Mimeo.

Como diz Sandra Corazza, cabe ao professor *faxinar* sua aula, esvaziar a educação, libertando-se dos clichês, mas não há regras nem *comos* para que isso ocorra. Caso o professor se aproxime de conseguir, dentro de sua aula clichê, realizar e inventar a sua aula, ainda assim terá a dúvida se a aula funciona. Não há, neste caso, resultados visíveis, já que não há formas para medir

[...] linhas descontínuas, estilhaços flutuantes, resíduos irregulares, rupturas de sentidos, sinais fragmentários, espaços vazios, pequenas cenas, pormenores insignificantes, punctuns, incidentes [...] ⁴¹³

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura, costumo ter muitas ideias para limpar os clichês. A aula está lá, o quadro está lá, os alunos esperam. Meu pensamento principal gira em torno do que e os alunos podem fazer com os textos que leem e com os textos que escrevem. Não serve mais o uso de moeda de troca para uma nota melhor (ainda que esteja sempre presente) nem o dizer algo de forma transparente e despida de imersão e invenção. Nem sempre as ideias relativas a como fazer isso funcionam, mas sigo tentando, sempre apagando o quadro uma vez mais para preenchê-lo, queira ou não, com o que já está posto e, às vezes, numa pontinha da margem, com algo novo.

O professor pode *ter ideias*. É natural que as tenha, como qualquer ser digno de uma festa. Ele pode idear desde que tenha coragem de apagar a saturação do previamente existente. Ele pode, inclusive, ousar que seus alunos ideiem. Não importa que Deleuze diga que ideias são extremamente raras. É preciso se permitir encontrar o raro no cotidiano. No dicionário, o verbo *idear* aparece com o mesmo sentido de *idealizar*, que é fantasiar, projetar, mas proponho que *idear*, além desse, assuma o sentido

⁴¹³ Idem, *ibidem*.

primeiro de *ter ideias* em determinado domínio, no caso o da literatura e da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. *As frangas*. Ilustração de Rui de Oliveira. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

_____. *Caio 3D: o essencial da década de 1970*. Rio de Janeiro: Agir, 2005a.

_____. *Caio Fernando Abreu, Série Autores Gaúchos*, n.19, Porto Alegre: IEL, 1988b.

_____. *Estranhos estrangeiros e pela noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. *Fragmentos: 8 histórias e um conto inédito*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

_____. *Inventário do ir-remediável*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *Limite branco*. Rio de Janeiro: Agir, 2007a.

_____. *Mel e girassóis*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988c.

_____. *Morangos mofados*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

_____. *O ovo apunhalado*. São Paulo: Siciliano, 1992.

_____. *Onde andará Dulce Veiga?* Rio de Janeiro: Agir, 2007b.

- _____. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988a.
- _____. *Ovelhas negras*. Porto Alegre: L&PM, 2009a.
- _____. *Pedras de Calcutá*. Rio de Janeiro: Agir, 2007c.
- _____. *Pequenas epifanias*. Porto Alegre: Sulina, 1996b.
- _____. *Teatro completo*: Caio Fernando Abreu. Organização de Luis Artur Nunes e Marcos Breda. Rio de Janeiro: Agir, 2009b.
- _____. *Triângulo das águas*. Porto Alegre: L&PM, 2007d.

ADLER, Mortimer J; DOREN, Charles Van. *Como leer un libro*: un guía clásica para mejorar la lectura. Editorial Debate: Madrid, 2001.

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Tradução de João Barrento. Cotovia: Lisboa, 1999.

_____. *Infancia e história*: destrucción de la experiencia y origen da la historia. Tradução de Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2001.

_____. *Profanações*. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALENCAR, João Nilson. *Políticas culturais – antologias*: a constituição de cânones literários o modernismo tardio. 2007. 307 p. Tese (Doutorado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Ciao*. Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond38.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

ANDRADE, Mario de. *O Ateneu, resenha de Mário de Andrade*. Disponível em:
<<http://www.cidade.usp.br/educar/?2003/mod3/leituras>>. Acesso em: 20 mai. 2007.

ANTELO, Raul. La comunita che viene: ontologia da potência. In: SEDLMAYER, Sabrina; GUIMARÃES, César; OTTE, Georg. *O comum e a experiência da linguagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ARAUJO, Rodrigo da Costa. *Matrizes filmicas na narrativa pós-moderna de Caio Fernando Abreu*. 208. 108 p. Dissertação (Mestrado em Arte) - Instituto de Artes e Comunicação Social, Departamento de Ciência da Arte, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

ASSUMPCÃO, Itamar. *Intercontinental! Quem diria! Era só o que faltava!!!* São Paulo: Atração fonográfica, 2000. CD.

AZEVEDO, Carlito. *13 variações sobre César Aira*. Rio de Janeiro, 5ª. edição da FLIP, jun. 2007.

AZEVEDO, Ricardo. *Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil*. Palestra de abertura do V Encontro Estadual de Literatura Infantil. Chapecó (SC): Unochapecó, 6 nov. 2006.

_____. *Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias*. Disponível em:
<<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2006.

BARBOSA, Nelson Luís. *Infinitamente pessoal: a autoficção de Caio Fernando Abreu, o “biógrafo da emoção”*. 2008. 401 p. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BARROS, Manoel de. [Depoimento]. In: CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros*. [Documentário]. Produção de Pedro Cezar, Kátia Adler e Marcio Paes. Direção de Pedro Cezar. Brasil: Artezanato Eletrônico, 2008, 82 min.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004a.

_____. *Como viver junto: cursos e seminários do Collège de France – 1976-1977*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *Crítica e verdade*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. *Fragments d'un discours amoureux*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

_____. *Inéditos, I: teoria*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes: 2004b.

_____. *Le bruissement de la langue*. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

_____. *Le grain de la voix*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

_____. *Le neutre: notes de cours au Collège de France 1977 – 1978*. Texte établi, annoté et présenté par Thomas Clerc. Paris: Éditions du Seuil/Imec, 2002.

_____. *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

_____. *Leçon*. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

_____. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongermino. São Paulo: Difel, 2010.

_____. *Novos ensaios críticos / O grau zero da escritura*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas, Anne Arnichand e Alvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____. *O grão da voz*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004c.

_____. *O grão da voz*. Tradução de Teresa Meneses e Alexandre Melo. Porto: Edições 70, 1982a.

_____. *O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes: 2000.

_____. *O império dos signos*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

_____. *O neutro: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977-1978*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003c.

_____. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

_____. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004d.

_____. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

_____. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003d.

_____. *S/Z*. Tradução de Maria de Santa Cruz e Ana Mafalda Leite. Porto: Edições 70, 1999.

_____. *Sade, Fourier, Loyola*. Paris: Éditions du Seuil, 1971.

_____. *Sade, Fourier, Loyola*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Sobre Racine*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008b.

_____. *Sollers escritor*. Tradução de Ligia Maria Ponde Vassallo. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1982b.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Rua de mão única*. Obras escolhidas, v. II. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BESSA, Marcelo Secron. *Histórias positivas: a literatura (des)construindo a AIDS*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Tlön, Uq̄bar, Orbis Tertius*. Disponível em: <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/borges/tlon.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

BOSCO, Francisco. *Roland Barthes, entre o clássico e a vanguarda*. Alea, v. 6, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/alea/v6n1/a04v06n1.pdf>>.
Acesso em: 22 jul. 2009.

BRETON, André. *Manifesto do surrealismo*. Disponível em:
<<http://www.culturabrasil.pro.br/zip/breton.pdf>>. Acesso
em: 13 jun. 2011.

BUNN, Daniela. A imagem alimentar e o advento do menor
na literatura infantil: estranhamentos de Gianni Rodari.
2011. 260 p. Tese (Doutorado em Literatura). Universidade
Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2011. Disponível
em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PLIT0435-T.pdf>>.
Acesso em: 23 set. 2011.

CAMPOS, Paulo Mendes. A marquesa saiu às cinco horas.
In: _____. *O colunista do morro*. Rio de Janeiro: Editôra do
Autor, 1965. Disponível em
<<http://umrecadoseu.blogspot.com/2009/09/marquesa-saiu-as-cinco-horas.html>>. Acesso em: 2 jan. 2010.

CAMÕES, Luís de. *Os lusíadas*. Ilustrações de Lima de
Freitas. Prefácio e notas de Hernâni Cidade. São Paulo:
Abril Cultural, 1982.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas
Cidades, 1995.

CARDOSO, Ana Maria. *Sonho e transgressão em Caio
Fernando Abreu: o entrelugar de cartas e contos*. 2007. 236 p.
Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASA NOVA, Vera; GLENADEL, Paula (Org.). *Viver com
Barthes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

CEZAR, Pedro. *Só dez por cento é mentira: a desbiografia
oficial de Manoel de Barros*. [Documentário]. Produção de
Pedro Cezar, Kátia Adler e Marcio Paes. Direção de Pedro
Cezar. Brasil: Artesanato Eletrônico, 2008, 82 min.

CHAPLIN, Leticia da costa. *De ausências e distâncias te construo: a poesia de Caio Fernando Abreu*. 2010. 168 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. *O trabalho da citação*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

COPE, Regina Janiaki. "Literatura em minha casa": da intenção à prática efetiva. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/cadernodeatividades.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. *Didática da criação: a aula cheia, antes da aula*. 2010. Mimeo.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Tradução de José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, 27 jun. 1999. Disponível em: <<http://filoczar.com/filosofia/Giles%20Deleuze/Gilles%20Deleuze%20-%20O%20ato%20de%20Cria%E7%E3o.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alonso Munõz. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

DIAS, Ellen Mariany da Silva. *Paixões concêntricas: motivação e situações dramáticas recorrentes na obra de Caio Fernando Abreu*. 2006. 169 p. Dissertação (Mestrado

em Letras) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2006.

DIP, Paula. *Para sempre teu, Caio F.:* cartas, conversas, memórias de Caio Fernando Abreu. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0.* São Paulo: Positivo, 2004. CD-ROM.

FOSTER, Thomas C. *Para ler literatura como um professor:* um guia ágil e curioso que ensina a ler nas entrelinhas. Tradução de Frederico Dantello. São Paulo: Lua de Papel, 2010.

G1. Editora britânica lança 1º aplicativo de iPad para bebês de 3 meses. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/01/editora-britanica-lanca-1-aplicativo-de-ipad-para-bebes-de-3-meses.html>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. Essa coisa-evento, a poesia. *Babel*, n. 2, mai. a ago. 2000.

_____. *Poesia e existência.* Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/nelic/article/viewFile/1581/1313>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

_____. *Trilhando impossibilidades:* filosofia e literatura. Tese (Doutorado em Critical Theory and Cultural Studies) - University of Nottingham, Nottingham, Inglaterra, 1999.

HEUSER, Ester Maria Dreher. História da filosofia: escola de intimidação ou de criação? Congresso Internacional de Filosofia: debate de ideias e cidadania. 14 a 16 mai. 2008. Disponível em: <<http://is.gd/XpLmzH>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

HOUAISS eletrônico. São Paulo: Objetiva, 2009. CD-ROM. Versão monousuário 3.0.

JACOBSEN, Jans Peter. *Niels Lyhne*. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

JARDIM, Rafael Peruzzo. *O livro das sombras*. 2010. 110 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid Müller (Org.). *Abecedário de criação filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004,

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAWRENCE, David Herbert. *Caos em poesia*. Tradução de Wladimir Antônio da Costa Garcia. Mimeo.

LINK, Daniel. *Como se lê e outras intervenções críticas*. Chapecó: Argos, 2002.

_____. *Literator V: la batalha final*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1994.

LINS, Osman. *Problemas inculturais brasileiros: do ideal e da glória*. São Paulo: Summus, 1977.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURENÇO, Camila Morgana. *Entre arroubo e a esquivia: as confissões de Caio Fernando Abreu*. 2007. 97 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MAIS estranho que a ficção. Direção de Marc Forster. Distribuição de Columbia Pictures / Sony Pictures Entertainment, 2006.

MARTY, Éric. *Roland Barthes: o ofício de escrever*. Tradução de Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

MONTEIRO, Gláucia Lafuente. O folclore gay de Pelotas: sobre uma representação que se atualiza na história da cidade. *História em Revista*, v. 4, Pelotas, dez. 1998. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/ich/ndh/downloads/Glaucia_Monteiro_Volume_04.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2011.

MORICONI, Ítalo (Org.) *Caio Fernando Abreu: cartas*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

NASCIMENTO, Evando. *Retrato desnatural: diários – 2004 a 2007*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

NUNES, Alexandre. *Morangos nervosos: fragmentos de Caio F. no sec. XXI. Overmundo*. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/morangos-nervososfragmentos-de-caio-f-no-secxxi>>. Acesso em: 13 jan. 2009.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PERISSÊ, Gabriel. *Elogio da leitura*. São Paulo: Manole, 2005.

_____. *Ler, pensar e escrever*. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

PERNIOLA, Mario. *Enigmas: egípcio, barroco y neo-barroco em la sociedad y el arte*. Murcia: Cedeac, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Roland Barthes: o saber com sabor*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

POE, Edgar Allan. A filosofia da composição. In: ALVES, Vinícius. *O corvo, corvos e o outro corvo*. Florianópolis, EdUFSC, 2000.

POUND, Ezra. *Abc da Literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006.

PRIETO, Julio. *Vanguardia y 'mala literatura': de Macedonio a César Aira*. Disponível em: <http://www.malescribir.de/wp-content/2007/11/malas_escrituras.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2008.

QUINTANA, Mario. *Nova antologia poética*. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Cecília Meireles. Porto Alegre: Globo, 1980.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTIAGO, Silviano. *Em liberdade: uma ficção de Silviano Santiago*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SARAU na Usina lembra Caio com texto infantil. Zero Hora, Porto Alegre, 25 fev. 2000. Cultura, p. 4.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; SILVA, Roosevelt Lins. *Biblioteca, luta de classes e o posicionamento da biblioteconomia brasileira: algumas considerações*. Disponível em: <<http://ow.ly/42yHH>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIM, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. *Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças, discurso científico e discurso multicultural*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a07v15n43.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

SOBREIRA, Henrique. *A educação, a criação e o humano nos tempos de UCA*. [Conferência] Faculdade de Educação da UFRGS, Projeto Escreituras do Observatório da Educação, 25 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/13551788>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

SÜSSEKIND, Flora. Hagiografias. *Inimigo Rumor*, Rio de Janeiro, n. 20, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Levantamento sobre a posse de livros e o desempenho dos estudantes no Pisa 2009. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1383/levantamento-sobre-a-posse-de-livros-e-o-desempenho-dos-estudantes-no-pisa-2009>>. Acesso em: 3 abr. 2011.

TOLEDO, Dionísio. *Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto Alegre: Globo, 1978.

TOSCANA, David. *O último leitor*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

TREVISAN, Dalton. *Macho não ganha flor*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

TUTIKIAN, Jane. *Leitura: uma questão de paixão*. V Encontro Estadual de Literatura Infantil. Chapecó (SC): Unochapecó, 10 nov. 2006.

VALDEZ, Diana. *Mens sana in corpore sano: os colégios do Dr. Abílio Cesar Borges, o Barão De Macahubas (1858-1891)*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial.html>. Acesso em: 20 mai. 2007.

VALÉRY, Paul. *Notion générale de l'art*. Chicoutimi, out. 2002. Disponível em: <http://www.4shared.com/document/1Dpy3hm9/Valery_Paul-Notions_Generales_.htm>. Acesso em: 15 jan. 2011.

VILA-MATAS, Henrique. *Bartleby e companhia*. Tradução de Maria Carolina de Araújo e Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

WATTERSON, Bill. *Tem alguma coisa babando embaixo da cama*. São Paulo: Conrad, 2008.

Imagens da capa

Fotografia de Roland Barthes. Disponível em:
<<http://www.idehist.uu.se/distans/ilmh/pm/barthes-culler01.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

Fotografia de Caio Fernando Abreu. Disponível em:
<http://caiofernandoabreu.files.wordpress.com/2011/03/09_caio_fernando_de_abreu1.jpg>. Acesso em: 19 abr. 2011.