

1

O tema da formação

1.1

Dito e feito

Além do mais, a vida ensinara-lhe a não tentar realizar-se através de outra pessoa, em nenhum sentido. Cada vida é uma vida, embora entrelaçada com outras.

(Ana Suzuki)

Este tópico pretende, de maneira breve, apresentar as diretrizes teóricas e alguns resultados da pesquisa empreendida no mestrado em educação e que constam da produção acadêmica em forma de dissertação.

O estudo desenvolvido sobre formação de leitores jovens no ensino de literatura teve como pressupostos teóricos, a teoria da leitura de Larrosa (1998), alguns textos de María Zambrano - pertencentes a “*Clareira do Bosque*”, livro de ensaios (1985). Textos selecionados de Walter Benjamin e o estudo do filósofo dinamarquês Soren Kierkegaard, sobre o mito de Don Juan, na expressão operística de w. Mozart e Da Ponte, Don Giovanni, completaram a base teórica. Tratou-se de uma investigação teórico-empírica do ponto de vista metodológico, tendo como instrumento capital para coleta de dados a entrevista⁵; dados estes que foram tomados qualitativamente num contexto de interpretação (análise de discurso) e descoberta, próprios dos trabalhos etnográficos e de pesquisa.

A teoria de Larrosa estrutura-se em três eixos básicos: experiência, subjetividade e formação, inscrevendo-se numa perspectiva fenomenológica da leitura, para o reconhecimento de subjetividades descentradas, fragmentárias e inacabadas, em detrimento de um “eu” teleologicamente educado; propondo uma formação dinâmica e descontínua na relação existente entre as subjetividades do

⁵Fizeram parte da pesquisa 12 jovens (entre 15 e 18anos) e 3 professoras ligadas direta ou indiretamente a estes; perfazendo um total de 15 entrevistas; pertenciam a uma escola pública do município do Rio de Janeiro/RJ/BR; realizadas no período de setembro a novembro de 2000, e precedidas por observações sobre as práticas de leitura propostas em sala de aula, no decorrer do referido ano letivo.

texto e do leitor, no ato da leitura⁶. O filósofo explora duas categorias para delimitar as experiências de leitura, a saber: experiência de leitura e leitura como experiência; a primeira, segundo o autor, experiência é o que nos passa (*ex-per-entia significa salir hacia y pasar a través*)⁷, assim, nesta categoria estão incluídas as experiências de leitura que se excluem da escuta, isto é, onde nada passa com o leitor, seja porque seu “eu” não foi afetado pelo texto, seja porque a subjetividade do texto não coloca em questão a subjetividade leitora, de modo a ou reafirmá-la, ou pôr-se como orientadora desta subjetividade, que se põe sob os domínios do texto, mas sem conflito; na segunda categoria, leitura como experiência, é o momento de encontro, oportunizado pela escuta do texto, que afeta, abala, a subjetividade leitora⁸.

A partir disto, foram identificadas as experiências de leitura dos jovens entrevistados, que a essa altura já estavam devidamente contextualizados em relação às representações que tanto eles próprios como as professoras e os adultos em geral, em discurso corrente, fazem deles, jovens adolescentes. Assim, depois de revisão bibliográfica direcionada para o entendimento do que seriam as categorias “adolescente” e “jovem”, hoje, quando se identifica um processo de *adolescência* da sociedade, ou de *juvenilização*⁹, que concorre para outro processo de de-formação de sentidos e saberes que é o de estetização da sociedade contemporânea (estudado perspicazmente pelo crítico literário Frederic Jameson¹⁰), chegou-se à compreensão de que seria mais pertinente falarmos em “*consciências adolescentes*”, reconhecendo nestes jovens, participantes da pesquisa, o estado de *preexistentes* na relação com o conhecimento; estado este

⁶ Sobre a *formação como leitura e a leitura como formação*, diz o teórico: “*Se trata de la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos (...) En la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial : que no sea de apropiación sino de escucha.*” (1998: 16 y 19).

⁷ Op. cit. p. 23.

⁸ As palavras de Larrosa acerca da leitura como experiência, na relação com a literatura são: “*La experiencia de la literatura, si alguna vez va de verdad, si alguna vez es verdadera experiencia, siempre amenazaré con su fascinación irreverente la seguridad del mundo y la estabilidad de lo que somos.*” (op. cit. , p. 89)

⁹ Os termos foram cunhados principalmente de estudos ligados às áreas da antropologia, sociologia, psicanálise e psicologia.

¹⁰ A referência imediata é a coletânea de ensaios “A Cultura do dinheiro” (incluída nas referências bibliográficas) que trata dos efeitos em uma sociedade acometida por um capitalismo resistente e reestruturado, que de maneira subliminar se faz sentir nas diversas manifestações da cultura contemporânea.

que se entrecruza e intercambia com o estado de *existência* diante do amor, ou do conhecimento, ou ainda, poderíamos dizer perante a experiência de leitura que se faz sentida e sentido. Tais nomeações foram desenvolvidas a partir das indicações dadas pela filósofa malaguenha no texto específico “*A preexistência do Amor*”, e em outros da obra já referida¹¹.

Para Zambrano, o *preexistente* é aquele que acorda sem imagens, sem conceitos estabelecidos, entendendo o *acordar* como o estado de estar desperto para o conhecimento, para a consciência sentida de algo; enquanto que o estado de existente já traz essa reflexão entranhada no sujeito, a ponto de fazê-lo atuar de maneira diferente no mundo, ou antes, de fazê-lo sentir-se de maneira diversa, o que se conjuga com pensar-se de maneira diferente.

Pode-se observar que neste ponto do trabalho as leituras de alguns textos de Zambrano, foram descentralizadoras de qualquer intenção arrogante que desejasse se excluir do mundo adolescente, embora soubéssemos ser incipiente o conhecimento de que dispúnhamos acerca da obra da filósofa. No entanto, o seu modo de ver o mundo, e que seria redutor chamar de estilo, convida-nos a estarmos sempre dispostos a acolher as paixões que movem os seres de um jeito ou de outro ao buscarem o amor, digo, o conhecimento, tomando de empréstimo o tratamento que a escritora dá ao tema no seu exercício de pensar a existência humana. Sem resistir às palavras de Zambrano que investem o real de certa delicadeza, trazemos um fragmento da pensadora:

Assim, o adolescente, esse enigma que surge, enquanto se enraíza e sê-lo, em não ir mais além. Em dispor de si mesmo antes que o amor disponha dele. E volta-se para se verter na “liberdade de amar”, que lhe nega o amor asfíxiado assim pela sua própria liberdade, que somente é sua, que não se comparte, porque não está nem vem do alto. (2003: 27)

Esta forma de elaboração sobre as experiências de leitura dos jovens, considerados não-leitores em meio a um contexto nomeado como de “crise da leitura”, foi estruturado em cima de uma ótica de jogo¹² para o ato da leitura e o

¹¹Temos especial atenção para o texto cedido pela Fundación Maria Zambrano ao prof. Jorge Larrosa e que nos foi gentilmente sugerido, ainda inédito na Espanha: *Las siete edades de la vida humana*. (mayo, 1966).

¹²Os textos de base para esse tratamento foram de Walter Benjamin em “*O jogo e a prostituição*”, indicados ao final nas referências bibliográficas.

ensino dela na formação escolarizada, trazendo para este espaço os aspectos de risco, aleatoriedade, descontinuidade e movimento para a leitura, a formação e a pesquisa, aspectos tão afeitos à concepção de leitura construída por Larrosa (teórico de referência).

Assim, a questão que permeou a investigação foi: **se as práticas de leitura desenvolvidas pelos jovens não se realizam sempre de acordo com a idéia de leitura como experiência, como traduzir as experiências de leituras efetivadas por esses sujeitos?**

Deste modo, decidimos investir numa ótica de crise que privilegiasse a crisálida, possível parceira da crise, de maneira a escutar as experiências de leitura e não-leitura daqueles sujeitos.

Contudo, deflagrada a pesquisa, em campo e em livros, surgiu uma narrativa de experiência de leitura que possibilitou a tradução das experiências, que é o modo como tomamos a idéia de a compreensão, buscando manter a tensão entre o que é familiar e o estranho, a fim de não ser a análise dos dados coletados na etnografia, uma reafirmação da intenção colonizadora que a princípio a empreitada do conhecer manifesta. Mas seguir no viés de fazer emergir os modos de ler dos participantes da pesquisa e assim, reconhecer o que é conflituoso ou não nestas relações mediadas pela leitura, disparadas ou não pelo ensino de literatura.

Um jovem leitor contou-nos que havia lido a história de Don Juan, e que entre as leituras feitas, esta teria sido a que mais lhe encantou, além de tê-lo feito pensar sobre sua condição humana. Admiração, aventura, sedução, conhecimento, aprendizagem, conquista, descontinuidade, paciência, beleza, alegria e determinação foram algumas das palavras usadas pelo jovem para referir-se às estratégias desse mito romântico que perpassa séculos seduzindo consciências em versões literárias e cinematográficas, principalmente.

Neste momento, a investigação foi acrescida de um “pos-suposto teórico”, que foi o estudo de Soren Kierkegaard¹³ sobre o mito de Don Juan, em Don Giovanni de W. Mozart, entre a extensa bibliografia existente nos estudos hispânicos sobre tal mito, que a partir de agora deverá receber tratamento mais apurado. Estabelecidas as diferenças entre o Don Juan “enganador” e o “sedutor”,

¹³A leitura de Kierkegaard foi um feliz encontro, uma vez que já se fazia notar em textos de Zambrano que este pensador dinamarquês estava entre as afinidades eletivas da filósofa, portanto, nova contribuição para entender-se o universo epistemológico dela.

como representações dos leitores que têm experiências de leituras graus de reflexão diferenciados, numa relação com a linguagem que vai de simples transporte, ou seja, de teor informativo, à relação que inclui a percepção abstrata e reflexiva, como ocorre nas experiências com o texto literário; partiu-se para a compreensão desse modo de ler associado ao tipo “enganador”, buscando identificar os estados eróticos nomeados por Kierkegaard, como possíveis aspectos também presentes nas diferentes narrativas leitoras, que podemos entender como estados de sensibilidades ante o conhecimento. Este intento levou-nos a responder a questão da pesquisa e a gerar novas perguntas para o novo trabalho em construção.

Esse modo de ler, que ao final nomeamos como “*experiência donjuanesca de leitura*”, apresentou elementos recorrentes nas narrativas dos entrevistados, alunos e professoras, tais como: desejo indeterminado de prazer (querer ler, mas não sabe o quê); impaciência perante textos que exijam mais atenção e concentração (o texto literário visto como “complicado”), entendidas como “perda de tempo”; curiosidade exacerbada, mas que é imediatamente arrefecida ante a infinita variedade de possibilidades de vivenciar o prazer; espírito aventureiro colocado ao lado da noção de descontinuidade; interesse difuso e diversificado por objetos do prazer (televisão, livros, jogos eletrônicos, vídeos, etc...); descontinuidade do desejo ante a multiplicidade de ofertas de obtenção rápida de prazer; alegria como resultado de um prazer facilmente obtido de satisfação rápida e superficial, por exemplo, através da reprodução de canções populares, imediatamente memorizadas e cantaroladas¹⁴, ou de livros do gênero narrativo com estruturas familiarizadas, ou ainda, temas de livros que dizem respeito às experiências diretas do momento de vida dos sujeitos, objetos provocadores do processo de identificação e catarse (de acordo com a teoria da recepção de Hans Robert Jauss).

¹⁴Através da participação no seminário produzido em setembro de 2006, pela UFRJ, “A palavra Cantada”, com a presença de inúmeros especialistas, brasileiros e estrangeiros, pôde-se apreender alguns conhecimentos básicos acerca de estruturas musicais que são encontradas numa certa tradição do cancionário brasileiro. Neste sentido, o trabalho de Luiz Tatit é a referência para o reconhecimento do que vem a ser uma melodia e umas letras de canção de fácil memorização. Em nossa área, os estudos acerca dos trovadores na Idade Média foram, sem dúvida, muito importantes para que esta articulação fosse mais rapidamente percebida.

Enfim, aspectos que podem ser representados através dos estados eróticos nomeados por Kierkegaard, tanto para a compreensão do mito de Don Juan, na sua forma operística – enquanto figura absolutamente estética (sensível) e musical, ou seja, que prescinde de palavras, mas que também se perfaz num tempo muito singular; quanto para a compreensão do modo de ler de alguns sujeitos contemporâneos, enquanto experiências que transitam na esfera do sensível, despotencializando sujeitos de suas competências reflexivas, numa relação de grau mais abstrato com a linguagem que o texto literário pode proporcionar.

Diante destas parciais observações acerca das experiências de leitura de jovens leitores, considerados não-leitores, em meio à *política de choques*¹⁵ (Jameson, 1998) em que se inscrevem os corpos humanos e leitores hoje, tal política geradora mais da ausência de corporeidade nas experiências cotidianas, mediante as manifestações da cultura, por exemplo, a ida aos museus, do que a presença desses mesmos corpos no uso pleno de suas sensibilidades, assim, coube-nos a pergunta do plano simbólico, que convidou-nos a continuar em pesquisa: **Por que Don Juan ainda canta? Ou, por que Don Juan canta?**

Naquele momento o que estava em jogo de análise eram as categorias tomadas como referência a partir da teoria de Larrosa, categorias estas que hoje podemos avaliar como representantes de uma tensão bastante interessante naquele momento, a saber: Larrosa constrói suas categorias tendo como base uma formação pautada em procedimentos e valores, e mesmo sua experiência de leitor, arraigados no século XIX, em que tanto o livro, o impresso, e as práticas leitoras estão centradas em princípios individualizantes e individualizadores, o que poderíamos considerar tão contraditório e complexo como o é falar desse inesgotável assunto polêmico que é a formação de leitores (em qualquer tempo e lugar).

Deste modo, lemos as categorias como figurações de outros termos que talvez possam encaminhar as questões que agora nos propomos pensar: a *leitura como experiência*, poderia ser tomada como a categoria de “profundidade”, enquanto a categoria **experiência de leitura**, de superficialidade.

¹⁵Expressão tomada de Frederic Jameson em estudo já referido, sobre as experiências sensíveis vivenciadas no cotidiano cultural contemporâneo.

1.2

Leitor e Não-Leitor

A teoria da leitura de Larrosa (1998), ao estabelecer duas categoria para a experiência de leitura no ato da leitura, a saber, “experiências de leituras” e “leitura como experiência”, como já referido, recoloca a questão epistemológica sobre o fato de uma teoria ser, em parte, expressão de um modo de pensar e uma visão de mundo que circula entre sujeitos. A questão é explicitada na dicotomia estabelecida pela categorização escolhida pelo autor e que, de alguma maneira, sugere uma revisão, mediante os resultados encontrados na pesquisa anterior a esta formação e que exigiu esta volta para que novo percurso analítico se efetuasse. Naquele momento, entendemos que as categorias tais como foram colocadas já não davam conta de possibilidades variadas nos modos de ler que as entrevistas sugeriram.

Ao construirmos o perfil “*donjuanesco de leitura*”, percebemos que havia toda uma gama de possibilidades de práticas leitoras e de modos de ler que não eram contemplados no enquadramento advindo da teoria em questão. Na realidade, todas as experiências que não faziam parte do que o autor considerava “leitura como experiência” incorriam no que, por exemplo, o filósofo José Gil nomeou como “*negação da diferença*”. Aqui abrimos uma breve digressão a respeito de tal expressão a fim de que situe o movimento que está em jogo nesta investigação.

Num interessante estudo sobre a obra de Fernando Pessoa, recorrendo, sobretudo aos textos de Gilles Deleuze, o filósofo português explica acerca deste recorte que faz para ler Fernando Pessoa:

A negação da diferença segue uma lógica disjuntiva exclusiva, propriamente maniqueísta e paranóica. Reduzem-se as diferenças englobando-as numa representação macroscópica, e referindo-se todas a um pólo único (todos os não-nazis entram na categoria dos “judeus-bolcheviques”), com a pluralidade de uma unidade. (2000: 73)

Embora estejamos apresentando de forma oblíqua a idéia da negação como um modo de encobrir intensidades diferentes, a propriedade destas observações de José Gil vem ao encontro do que a categoria de Larrosa nomeou como

“experiência de leitura”, e reside também no fato do que o filósofo português localizou em *Diferença e repetição*, de Deleuze, sobre a “teoria da gênese da negatividade”¹⁶.

Seguimos com Gil:

O rebatimento, a redução, a unificação das intensidades nômades numa representação negativa (a transformação de tudo o que naquele homem é singular, pré-individual, único, na figura do “Judeu”, com todos os atributos negativos que o definem) faz-se na passagem da escala micro das intensidades á escala macro da representação. (2000: 73)

Na teoria de Larrosa, a oposição para caracterizar as “experiências de leitura”, embora a nomenclatura não explicita esta exclusão da não-leitura, a categoria revela essa consideração ao identificá-la como aquela em que não “*passa nada*”. Para nós se justifica pelo fundo falso que o mito literário de Don Juan propõe enquanto aparente unidade subjetiva, mas que desde os estudos de Kierkegaard viu-se a possibilidade de tomá-lo como princípio de uma pluralidade.

Na perspectiva colocada pelo autor, de fato pode-se considerar como adequada à relevância dada à “leitura como experiência”, na medida em que esta categoria destaca o grau de abstração e reflexão para a experiência de leitura. Se pensarmos que o objetivo maior é a formação de um leitor crítico, sem dúvida que este destaque é justo e bem-vindo. No entanto, tal ênfase recai no risco de tornar a oposição antagônica – e não apenas uma possibilidade de ocupação entre outras possibilidades de oposição. E, uma vez estando no lugar de oposição antagônica, tomar a classificação dualista é extremar entendimentos e torna-se pouco produtiva para as virtualidades que se apresentam hoje no campo epistemológico. Ao tornar-se opositória, reduz a discussão da formação pela leitura à dicotomia razão e sensibilidade, incorrendo na possibilidade de agudizar uma fenda e transformá-la em abismo na trajetória de um leitor. Quando tal oposição aplica-se sobre as práticas de leitura atrelada a pedagogização da literatura, incorremos no risco de, em nome da identidade de “leitor”, reduzirmos as demais possibilidades de leitores serem enquadradas na “identidade” desidentificada de “não-leitor”.

¹⁶ Aliás, cabe destacar que Deleuze remete várias de suas explicações à obra de Kierkegaard, como sendo de fato um dos filósofos de referência para suas reflexões, como também Nietzsche.

Se há alguma contribuição que podemos dar em torno dessa questão da formação de leitores e mais especificamente leitores jovens, tal contribuição poderá girar em torno desse aspecto, o de reconhecer que muitas vezes ao nomearmos para efeito de discussão as experiências de leitura diferenciadas em nulidades, esta atitude pode levar-nos ao perigoso discurso da negação do Outro, leitor.

Mas a fecundidade da teoria pode ser entendida a partir das extremidades colocadas: as experiências que exploram o caráter instrumental da linguagem e aquelas que enfatizam o caráter sensível da experiência. Para nós, essa abertura, anunciada no caráter fragmentário e indeterminado da formação, como o próprio autor anuncia, é a senha para que se adense à teoria de Larrosa (1998) a margem de multiplicidade, que hoje parece ser a tônica das experiências de formação, tendo em vista os suportes ampliados em tipos e as situações de leitura que estão presentes no cotidiano tanto escolar como fora do âmbito institucional.

Sobre a idéia de formação apresentada em Larrosa, tem-se:

Porque lleva a cada uno a lo próprio, en la formación no que se define anticipadamente, en función de su fin, en los términos entiendo teleológicamente, en función de su fin, en los términos del estado final que sería su culminación. El processo de la formación está pensado más bien como una aventura. Y una aventura es, justamente, un viaje no planeado y no trazado anticipadamente, un viaje abierto en el que puede ocurri cualquier cosa, y en el que no sabe dónde se va a llegar, ni siquiere si se va a llegar a alguna parte. (1998: 458)

Cabe lembrar aqui, como provocação, um conto de Ítalo Calvino, em que é discutida a experiência estética em fluxo contínuo como fator de alienação e isolamento, pela intensidade instalada na vida do personagem. No conto “A aventura de um fotógrafo” ¹, Calvino traz-nos a história de um simplório fotógrafo, de uma pequena cidade, que começa a tirar fotos de pessoas, do tipo fotos de registro para documentos, até que se apaixona por uma das modelos e casa-se com ela. Com o passar do tempo, a paixão pela beleza da moça é substituída pela paixão pelas fotos tiradas dela; e ele vai se isolando, passa a fotografar as fotografias e acaba, caricaturalmente, fechado num quarto com fotos espalhadas por todo o ambiente, fotos das fotos, num sem fim. Assim narra Calvino:

Em cima de cada objeto passava dias inteiros, gastando rolos completos, a intervalos de horas, de maneira a acompanhar as mudanças de luz e sombra. Um dia se fixou num canto do quarto totalmente vazio, com um tubo de calefação e mais nada: teve a tentação de continuar a fotografar aquele ponto e só aquele até o fim de seus dias. (2000: 63)

Este interessante conto ilustra a discussão em torno da possibilidade de se exigir uma permanente reflexividade na leitura, de modo a tirar a espontaneidade tão importante ao desenvolvimento da sensibilidade e da afetividade. Além disso, podemos considerar que a sinapse afeto e conhecimento, sentir e conhecer nem sempre é imediatamente percebida em resultados verbalizados nas práticas de leitura. A experiência tem sua potência e sua latência em tempos, muitas vezes, inapreensíveis por condições formais. E, neste sentido, a teoria de Larrosa é previdente, posto que ressalta que nem sempre as condições de ocorrência das leituras como experiência são (pré) determinadas. Podemos pensar, por agora, que a memória pode ser um importante ponto de articulação para desfazer tensões binárias, quem sabe.

Em realidade, a teoria de Larrosa ainda é contaminada pela presença das práticas classificatórias que caracterizam a modernidade, baseadas na dualidade. Entretanto, já aponta para a desordem como elemento profícuo e desejável para a formação, diferentemente da modernidade.

Segundo as análises de Zigmunt Bauman¹⁷, uma classificação que parte da espacialidade como referência de organização, tal qual a modernidade fazia: o dentro e o fora, quem pertence e quem não pertence, nela os excluídos acabam desaparecendo de qualquer possibilidade de reconhecimento.

Entendemos que foi o caso do perfil “*donjuanesco*” traçado então ao final da pesquisa anterior. É nessa fenda que desejamos adentrar para discutir o que é possível compreender ou apenas apontar para que a exclusão seja incluída até onde for possível reconhecê-la. Esta iniciativa é um risco, em se tratando de formação de leitores, mas talvez seja um exercício interessante para conhecermos algumas das contradições que giram em torno do processo de formação e o ato de ler.

Uma primeira figura interessante para se discutir é a própria noção de experiência abordada por Larrosa:

¹⁷ *Modernidade líquida*, 2001: 118.

De hecho, la idea de experiencia formativa, esa idea que implica un volverse a sí mismo, una relación interior con la materia de estudio, contiene en alemán la idea de viaje (...). Y la experiencia formativa sería lo que acontece en un viaje y que tiene la suficiente fuerza como para que uno se vuelva a sí mismo, para que la vieje sea un viaje interior. (2001: 271)

O que se pode deprender daí é que a idéia de formação, baseada na introspecção, já é, em si, uma manifestação da duplicidade moderna em que o indivíduo, aparentemente uno e “indivisível”, se vê cindido. É um dobrar-se sobre si mesmo que remonta à etimologia da palavra complicar (reflexionar, dobrar-se sobre si mesmo como uma folha de papel). Daí, a necessidade de (ex) plicar, desdobrar, para simplificar. Mas se mantemos a metáfora do papel, compreendemos que este não será o mesmo papel de antes, há dobras marcadas, embora continue sendo uma folha de papel. É possível também, continuando o exercício com a folha, que este mesmo material com o tempo se desfaça das dobras marcadas e fiquem estas quase imperceptíveis, formando uma memória invisível que constitui a folha de papel, mas que, aos olhos de quem a utilizar, talvez não se aperceba de que ali houve uma dobra, uma experiência aparentemente nem tão marcante.

Entretanto, é salutar lembrar da constatação benjaminiana de que “não é mais tempo de experiências”, experiências que se desdobram em narrativas para o outro. Embora a teoria de Larrosa não tenha sido inicialmente apoiada na leitura de Benjamin e sim de Heidegger e Gadamer, principalmente, e mais recente numa possível revisão de sua teoria Larrosa inclui Benjamin como um contraponto importante para encaminhar a idéia de “abolição do leitor”.

A afasia decorrente de uma experiência traumática como é colocada nos termos de Walter Benjamin em “Experiência e pobreza”¹⁸ (texto legendário para a compreensão de experiência no século XX), talvez a descoberta de que a linguagem não consiga expressar todo o sentimento suscitado por experiências incompreensíveis, como a guerra, por exemplo, seja a cisão de um tempo que foi estruturado na introspecção e que agora requer a extroversão, tanto como fuga do

¹⁸Este ponto já foi mais especificamente explorado na dissertação de mestrado, indicada nas referências bibliográficas, elaborada no Mestrado em Educação / PUC-Rio. Mas entendemos ser pertinente voltar a ele brevemente, já que Larrosa, em possível revisão de sua teoria refere-se explicitamente ao filósofo alemão e ao contexto comentado. A referência a Benjamin encontra-se na edição brasileira *Obras Escolhidas*, volumes I, II e III, o texto referido, no vol. I. O livro de Larrosa é *Linguagem e Educação depois de Babel*.

que não tem remédio (o trauma como a psicanálise trataria, e o filósofo Maurice Blanchot também em sua obra), como busca de conciliação com o que nos resta, o outro, que também procura sobreviver aos escombros e às ruínas.

Visto sob este aspecto, todo desencantamento, toda desesperança são possíveis, acompanhados de certa melancolia. Porém, reanimada por outra visão de um caminho mais alargado em possibilidades, esta afasia pode se transformar em perplexidade e contemplação para nova tomada de decisões. Tudo isso parece uma contradição, se pensarmos que voltamos aparentemente a uma situação de ter fins e finalidades. No entanto, na espiral do conhecimento, essas idas e voltas de uma memória constituída entre experiências de potencialidades diversas podem acabar por encontrar a fenda que concilia o indivíduo com suas multiplicidades e, ao aceitá-las, passa a aceitar as de outrem também. A procura de uma subjetividade centrada encontra caminho na descentralização.

Mas como pensar tudo isto no plano da prática da leitura e da formação leitora? Como viver quotidianamente a aplicabilidade disto para um regime de ensino seriado e vazado por interesses de naturezas diversas, como o aspecto econômico, político, cognitivo, afetivo, por exemplo? Querer responder pode ser temeroso, mas podemos reconhecer passos: primeiro, a integração de experiências que gerem um “saber de experiência” (Larossa, 2001), no sentido de ser formativa, nem sempre se faz imediatamente à vivência – isto é um risco ou não. Segundo, muitas vezes se constrói o saber da experiência sem que ela tenha consciência de que foi feita e fica, então, como um saber a ser desfrutado por outros, e não pelo próprio. Este desfrute é que pode ser a grande questão da formação. Fazer uma formação na qual se desfrute a escolha e tenha sentido para o autor. Em outros termos, para que esta experiência seja validada por ele, de modo a não criar a dependência de que outros a validem.

A idéia de formação como uma viagem e como algo que não deve ser entendida em função de um fim, de uma finalidade, mas o que pode ser transformador no próprio sujeito que atravessa uma experiência formativa. Esta dimensão reflexiva e, em certa medida, caracterizadora do duplo e do que está (com)plicado no indivíduo e pode ser (ex)plicado, característica da vida moderna, segundo Bauman (2001) e o sociólogo britânico Anthony Giddens(1991), hoje está em risco, embora isso não queira dizer que não aconteça. Mas o fato é que,

como se encontra regulado pelo econômico e, conseqüentemente, pelo apelo do aspecto prático, observa-se que os motivadores de uma experiência formativa e mesmo de uma formação nem sempre são pela consciência de um desejo de experimentar e de se transformar.

Hoje observamos que muitos indivíduos são solicitados e até exigidos pelo “mercado de trabalho” e, para nele se manterem, esta entidade invisível, porém palpável, leva-os a entrar em cursos e atividades de ensino que os colocará em condições de buscar melhor colocação, do ponto de vista financeiro, em seu meio. Nem sempre o sujeito tem a clareza de que aquela experiência poderá ser transformadora em sua vida – e até um divisor de águas em sua trajetória. O que se tem é primeiro o indivíduo partindo para a experiência com fins teleológicos – alcançar um diploma, adquirir determinados conhecimentos técnicos –, só que, no meio da trajetória, ele pode se deparar com situações desafiadoras, ver-se reavaliando seus recursos internos e perceber a dimensão do que lhe foi proposto ou do que escolheu experimentar. Tal experiência pode ser confirmadora de suas escolhas anteriores ou não, pode colocar em suspensão tudo ou quase tudo o que ele passou.

Cabe, nesse momento, tomar de auxílio o plano da filósofa espanhola María Zambrano¹⁹ sobre o “ir e vir da memória”: quando a volta é um percurso diferente, realmente ele pode se deparar com o estranhamento de si, tão próximo e familiar quanto lhe parece o tempo todo. Essa segunda chance, ou segundo momento de experiência, pode ser definidor de passos nem sempre esperados. A volta pode ser vista como o momento de dar uma finitude temporária àquela experiência, uma forma, uma escolha, fazer emergir um evento. É quando a visão se apresenta na formação e dá ao sujeito a dimensão de seu empreendimento, tendo já passado por uma escuta, um marcapasso, que é que o sentir se dá no ser, no seu coração.

A inserção da reflexão de Zambrano ajuda-nos a perceber que, em termos de conhecimento, muitas vezes tendemos a fazer juízos rápidos sobre o que o outro aprendeu ou não, sobre o que o outro pode aprender ou não, sobre o que deve ou não aprender, e pouco *com* o outro, o que origina no exercício do magistério o famoso “vai estudar” e o sujeito não sabe nem o quê ou o porquê.

¹⁹Notas de um método, 1985: 81.

Talvez porque algumas experiências não sejam mesmo compartilhadas, como é o caso de uma experiência estética em toda a sua possibilidade de afetar o sujeito. Mas também podemos pensar que esse passo de companhia está pulverizado no cotidiano escolar e fora dele e também porque às vezes foi rapidamente dado, num ritmo singular.

Tudo é muito rápido na pós-modernidade, em termos de formação. Talvez porque, no âmbito cognitivo, todos os meios estejam rapidamente facilitando os *links*. No entanto, isto não é garantia de sinapses significativas para os sujeitos, sinapses de afeto e conhecimento a tempo e a hora. Talvez mesmo porque o afeto esteja tão implícito, que não se queira perder tempo em nomear o que se sabe de antemão que não pode ser nomeado plenamente como linguagem, como é o caso dos sentimentos.

Sentir e conhecer como uma questão de experiência pode ser visto, como uma questão de experiência na vida que se deseja experimentar pela vivência, acolhendo o imediatismo, a espontaneidade, o sentido reto de estar em contato com o objeto de prazer. Podemos lembrar das passagens memoráveis de Walter Benjamin, por exemplo, em “A despensa” as mãos vão às prateleiras tocando com a sensualidade a florada e ao mesmo tempo sendo descoberta, como deixa entrever a descrição:

Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual um amante através da noite. Quando já sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. (1987: 88).

Numa determinada faixa etária talvez fosse esta à tônica do modo de ver o mundo e de ler, uma certa consciência que através da vivência experimenta a leitura e a não-leitura. Mas num outro viés que enfoque o ato de ler em si, sabemos que a não-leitura faz parte do ler, na medida que ao lermos algo estamos concomitantemente deixando de ler outro tanto de um determinado texto ou até de um mesmo trecho em escala menor, se pensarmos em geração de sentidos.

O alemão Walter Benjamin pode ser lido, através de alguns de seus fragmentos, como aquele em que deseja manter essa via de experimentação viva e

vivificante. E foi percebendo a perda dessa dimensão que o filósofo norteou seus escritos de rua de mão única, sobre, por exemplo, na prateleira dos “armários” que evidenciou a necessidade do dentro e do fora (o gesto de enfiar a mão na prateleira e experimentar a meia dobrada é um gesto de experimentação direta), uma vivência sensual e sensória. Ali se tem o “dentro e o fora” dando a possibilidade de descoberta pela sensação e o sentimento de satisfação que advém dela. Com isso pensamos que a empiria pode levar à reflexão. O imediatismo exige, pelos sentidos, uma abstração dos sentidos, embora estejam presentes e chamando por um sentido.

1.3

Experiência de leitura em formação

De onde estou, já fui embora.

(Manuel de Barros)

Este tópico apresentará algumas notas sobre subjetividades em trânsito e em formação, a fim de trazer para a cena de discussão mais elementos que suscitem novas reflexões sobre o tema em questão. Sob o signo da influência tomaremos a obra de Maria Zambrano, *Notas de um método* como fonte para estruturar tal exercício de leitura. A partir da leitura do filme de Roberto Faenza, *Páginas da revolução*²⁰, apresentaremos algumas reflexões sobre o tema da formação, conjugadas à parte da memória dos resultados parciais de pesquisa realizada em 2001. Escolhemos tal recorte a fim de fazer valer nossa percepção de que a descontinuidade, também na forma de apresentar nossas reflexões, é uma quebra interessante para ajudar nas discussões acerca dos processos de formação e trans-formação de subjetividades a que as experiências de leitura podem nos conduzir, num contexto cultural por vezes vertiginoso²¹.

²⁰*Páginas da Revolução*. Dr Roberto Faenza. SP: Filmoteca Folha de São Paulo, 1999.

²¹Em *Vertigens pós-modernas: Configurações Institucionais Contemporâneas*, de Luis Carlos Fridman, temos um desdobramento de leitura interessante dos autores Zigman Bauman, A. Guiddens, principalmente. Fridman com a força da imagem título dá-nos bem a medida do que vem a ser esse tempo acelerado e descontínuo do cotidiano contemporâneo.

O filme dirigido por Faenza situa-se no período histórico da ditadura de Salazar²² em Portugal, cercada pela perseguição aos judeus por parte do governo alemão. Baseado no romance português homônimo de Antonio Tabuchi.

O protagonista, encenado por Marcelo Mastroiani, chama-se *Pereira*, um jornalista pacato, metódico, *cinquentão*, viúvo, de formação literária sólida e clássica, apoiada nas grandes narrativas do século XIX, e que é responsável pela sessão cultural de um periódico “apolítico” de médio porte, mas de boa circulação na cidade de Lisboa. Curiosamente, o obituário é a seção do jornal que será o mote de aproximação entre este personagem e um jovem revolucionário que aspira ser jornalista e escritor.

A *leitura* de um artigo sobre a morte é o ato mediador para que nosso *Dr Pereira* aproximar-se do coadjuvante, um “jovem escritor desconhecido” *Monteiro Rossi*. Ao jornalista impressiona as seguintes palavras do escritor: “A morte explica o sentido da vida”.

Tomado pela palavra e o valor que esta tem para ele, *Dr Pereira* decide convidar o jovem, recém formado em filosofia e que chega a ensaiar a atividade de militante de esquerda por influência da noiva (esta de fato preparada politicamente numa práxis de esquerda para o contexto em questão) para escrever o necrológico do jornal sobre escritores famosos que venham a falecer ou já falecidos, em datas comemorativas. *Dr Pereira*, movido pela crença na palavra como suporte da verdade e dos altos valores para a vida, entende que divulgar a vida e os feitos dos grandes escritores é um ato de formação.

O filme apresenta ao longo da narrativa algumas considerações críticas sobre a imprensa da época como um veículo contraditoriamente alienador de consciências, e é através da figura de um garçom (Joaquim de Almeida, ator) que a realidade política das ruas chega ao conhecimento do *Dr Pereira*.

Contratado, *Monteiro Rossi*, movido pelo afeto que tem por sua noiva, militante revolucionária, escreveu textos que contrariam as intenções edificantes do *Dr Pereira*. O jovem impetuoso, que “*escreve com o coração*”, traz à tona aspectos das vidas de alguns escritores consagrados que o estabilizado, formado, e leitor estabelecido, o jornalista *Pereira*, não acredita serem convenientes,

²²Período acontecido entre 1926 e 1974, sendo a morte de Salazar em 1973, mas ainda continua por um ano com seus seguidores.

chegando a refletir que se deve escrever com o cérebro e não com o coração.

Posto o encontro e a tensão entre protagonista e coadjuvante, detonados pela palavra que dá sentidos diferentes à realidade, o *Dr Pereira* vê-se confrontado com imagens obsessivas de medos que lhe atravessam os sentidos e evidenciam sua possibilidade restrita até esses momentos de ler a realidade. O medo da morte, da finitude, e o medo do desconhecido, representado pelo período político em questão, cenário de cenas truculentas entre ele e as autoridades locais, uma milícia a serviço da ditadura, percebe que os valores até então defendidos e reconhecidos nas leituras de sua formação literária não estão presentes no cotidiano em que vive, a esse intuído desencantamento emerge um medo latente de solidão.

Destacamos duas cenas que ilustram essa situação:

1) *O bonde*: num bonde, por detrás da janela vê a violência da milícia fascista sobre manifestantes em protesto. Sua perplexidade denuncia a ingenuidade presente no personagem e o despreparo para dar palavras à viagem que assiste em movimento, no trânsito para o trabalho. Aparentemente a cena sugere nenhuma afetação à subjetividade leitora, que apressadamente rotularíamos de “não-leitora”. Dr Pereira apresenta-se como a subjetividade que embora em movimentos de leitura não desenvolvem de início qualquer ação intersubjetiva que o faça sair de si.

2) *O trânsito*: no final do filme, depois de humilhado em sua casa pela polícia, a cena seguinte registra o protagonista atônito diante do corpo imóvel, inerte e de rosto ensangüentado do amigo, jovem “*escritor que nunca chegou a escrever no necrológio*”, nas palavras dele Pereira veiculadas pelo transgressor panfleto do obituário que redige com o apoio do garçom, a ser publicado em jornal. E continua, *Monteiro Rossi assassinado e morto em sua cama, onde fora buscar abrigo e refúgio da perseguição que sofria*.

Interessa-nos destacar que para as duas *imagens* Dr Pereira apresenta uma relação diferenciada com a palavra. Na primeira cena não há palavras para nomear sentidos. Na segunda, parte para a ação de corpo e movimento. Decide denunciar

o estado de coisas (fato inédito em sua vida) transgride normas estabelecidas, colocando em 1ª página do jornal em que trabalhava a morte do desconhecido escritor, situando-o entre outros célebres escritores, como Garcia Lorca, por exemplo, absorvendo o ímpeto do jovem agora morto. O filme é encerrado com uma imagem de abertura na vida do jornalista sobrevivente. Pereira parte com uma mochila, mais magro, bem disposto e rejuvenescido, largando os pensamentos obsessivos sobre a morte e voltando-se para a vida, sem direção certa, definida. O personagem sugere que este novo trânsito (cena final do filme) em meio à multidão da grande cidade coloca o Dr Pereira em ponto de transformação para dar continuidade à formação pela descontinuidade das experiências que lhe atravessaram entre palavras e imagens mediatas por afetos.

Contrapontos: à movimentação incessante e quase sempre incompleta e inacabada feita em direção às leituras e experiências com manifestações culturais, tanto na esfera da cultura escolarizada como na de cultura de massa, espontaneamente vivenciada pelos jovens, como já apresentamos, percebemos certa contaminação no personagem de Mastroiani, *Dr. Pereira*, pelo semelhante entusiasmo e espontaneísmo do mais jovem amigo *Monteiro Rossi*, o jovem escritor. Isto levou-nos á pergunta sobre se todas as nossas vivências se configuram em experiências? E se configuradas, se isso aconteceria de imediato? No caso do personagem é evidente que Pereira é despertado para um novo momento em suas crenças, não sem desestabilizar as que lhe são enraizadas. Qual o valor da memória nesse empreendimento que é a formação?

Num processo contínuo de formação, a descontinuidade entre leituras de níveis diferentes de reflexão e abstração não é um aspecto constituído da própria formação e transformação de subjetividades em trânsito, isto é, num movimento que aponta para intersubjetividades? Ainda em *Trânsito*: como pode o ensino contribuir para que estes jovens leitores tenham autonomia intelectual e um aprimoramento de suas sensibilidades para intervir em seus processos de vida em sociedade?

Alguns mecanismos já conhecemos: a banalização da violência, o apagamento de fronteiras, a cultura de nossa época, a adolescentização da sociedade, a estetização do cotidiano; a descontinuidade de políticas públicas de formação. Seria esse fluxo contínuo de busca de prazer, de felicidade, essas

paixões instantâneas a indicação de certa disponibilidade para a formação e transformação, por mais paradoxal que possa parecer? O que caberia ao ensino formal rever e reconsiderar? Haveria uma estratégia mais sutil de desmonte de princípios mais rigorosos para uma formação sólida? Seria isto que estaria a dialogar com a *modernidade líquida* de que fala Bauman? Estaríamos a falar de uma formação também líquida? De um “leitor líquido”, fluido, deslizante de superfície em superfície para sobreviver, que tanto poderia estar sendo liquidado pelo contexto de desmonte a que vimos constatando? Ou estaríamos sendo chamados a aceitar que os modelos mudaram e que, portanto as categorias que norteavam as atividades e práticas precisam de novos referenciais?

1.4

Sobre o fim do leitor

Em *O Espaço Literário*, o filósofo Maurice Blanchot analisa a figura do leitor²³ a partir de uma ótica da linguagem, de modo que o leitor não passa de uma simples figura e, assim, mais uma instância ficcional e ficcionalizada nos estudos que se sucedem e que a ele dão importância. Blanchot parte do uso do infinitivo que é título de seu texto, “Ler”, para refletir sobre a impessoalidade no ato de ler. Esta operação aparentemente simples e lingüística cria em realidade as condições para tornar o ato um princípio, o que redimensiona tanto o ato como as noções ligadas a ele, como é o caso da noção de leitor. O que para nós interessa é a aproximação possível desta figura de linguagem, leitor, e o perfil donjuanesco. Não como simples método aplicativo a distrair-nos a atenção das questões mais pertinentes no âmbito da leitura, e sim com o intuito de fazer um exercício intelectual que nos leve a verificar as implicações desse tipo de abordagem.

Podemos ler que, ao introduzir o leitor como figura de linguagem, também da ordem do ficcional, Blanchot redireciona, ou melhor, redimensiona politicamente a inserção do leitor nos estudos sobre a leitura e o ensino da leitura, quanto mais do ensino da leitura literária.

²³Larrosa (2004), sob o subtítulo de “A abolição do leitor”, no ensaio “ler sem saber ler”, in *Linguagem e Educação depois de Babel*, faz um interessante comentário acerca da figura do leitor, baseado em textos de Maurice Blanchot.

Talvez o que possamos pensar seja o fato de que, ao tocar o dedo na ferida narcísica do leitor, esse ente tão importantemente considerado nos estudos dos últimos anos pós-estruturalistas, Blanchot esteja querendo trazer para a cena a *obscena senhora* literatura.

Uma espécie de convocação para dar lugar, ou melhor, dar espaço ao que parece ter ficado sem lugar entre tantos estudos e teorias. Por onde anda esta Senhora Literatura? Qual é o seu espaço? Qual o *espaço* no *literário* do leitor? Qual o espaço do literário em meio a tantos entes já mortos ou mortificados?

No capítulo dedicado à leitura “ler”, Blanchot despersonaliza, desidentifica este ser tão procurado, comentado, caracterizado e criticado mesmo nos últimos anais dos estudos das áreas de Educação e Letras. O leitor, para Blanchot, é nada; portanto, não é, ou mais, é algo desinteressante diante da grandeza do texto literário. Parece que Blanchot dá um puxão de orelha, se esta fosse sua característica, o que não é, em nossa sapiência, como que dizendo: Olha, podemos falar do que quisermos, discutirmos o que quisermos, mas isso tudo é passatempo, o que interessa é a literatura. O literário. Esse fenômeno que nos assalta quando menos esperamos, que nos reduz a nada quando diante de sua grandeza ou menoridade. É uma provocação dentro dos estudos sobre formação, como cabe aos filósofos fazerem.

Estamos com Blanchot, em certa medida, embora saibamos que de nossa companhia ele já não precisa. Dizemos em certa medida porque, na realidade escolar e cotidiana que atravessamos, precisamos olhar quem é este leitor sim. Precisamos tomar um pouco de sua inspiração, de seu idealismo e trazê-lo para quem é de direito frequentar o *espaço literário*.

E não podemos esquecer do continente a que pertencemos se atentamos para o lugar²⁴ de que fala Blanchot. Desculpem a dicção recorrente de professora. Desculpem tomá-los com tal contexto desimportante, mas quem é este leitor que frequenta o espaço literário? São muitos e nenhum, são diversos e os mesmos, são

²⁴Num dos últimos eventos da Abralic, de 2005, o tema era *Sentidos dos lugares*, e em muitas comunicações apresentadas e conferências pode-se inferir que as investigações em torno das direções que vem tomando os estudos literários, comparados ou não, têm buscado situar melhor esse trânsito entre o que está estabelecido e o que se apresenta como passível de reavaliação. Revisões que vão desde a formação do profissional de letras até as categorias estéticas com que se tem trabalhado em pesquisa, passando pela inserção do continente latinoamericano nos estudos culturais mais amplos.

conhecidos e absolutamente estrangeiros. São leitores. São os leitores. No âmbito da teoria, leitores, seres abstratos e que, portanto, pouco dizem de sua performance; no âmbito do ensino, são leitores aqueles que ganham certa magnitude diante de nossas solicitações. São espaços diferentes – literário e ensino – que, por sua vez, este último ganha certa abstração, ao se revestir de algo que chamamos “aula”. Literário e aula.

Mas o que seria do literário sem o leitor propriamente dito, ou seja, do leitor empírico? A quem interessaria ler sobre o *espaço literário*, se não fosse o leitor empírico? Então recolocamos a questão: seria pertinente falar da *abolição* de um leitor? Sim e não. *Do fim do leitor?* Talvez fosse mais pertinente falar da ausência do leitor. Uma ausência que possibilita a escuta do que rumoreja pelo espaço literário, como é o uso da figura do desaparecimento do leitor por Larrosa, tal qual o fez Roland Barthes, outro teórico, com passagem pelo estruturalismo, sobre a figura do leitor/autor, inaugurando uma instância de nova percepção do ato da leitura/escritura; talvez seja o caso da possibilidade de presença, a partir de espaços políticos como o da escola; ou ainda do efeito de presença do leitor em espaços de criação que nos devolvem para o *espaço literário*, entre outros, na contemporaneidade.

Cabe traçar estas diferenças, a fim de que tais teorias ou comentários possam dar a pensar o que fazer diante destas ocorrências ou diante da falta delas. Como fazer a intersecção do leitor ausente com o leitor presente? Como reconhecer, estimular ou promover um efeito de leitor? Seria o caso disso?

Creio que, para nós, interessa sair do discurso apocalíptico e incentivar a presença de leitores ausentes e, se possível, quando for adequado, estimular um efeito de leitor/presença. Não há nada de novo nisso, estamos no mesmo ponto de entroncamento com o ensino de leitura: como estimular a leitura? Talvez não seja o caso de estimular, apenas ler. Ler e deixar que, com sua ausência e sua presença, o leitor veja o que é ler para ele. E fazer com que nossas práticas interfiram o menos possível. Apenas sejam práticas de leitura, de um tempo saturado de paixões de leituras, de patologias leitoras, de padecimentos leitores. Deixar apenas ler. Vagar erraticamente pela leitura e ver aonde ela levará o leitor com alguma presença em aula. Quanto ao de fora dela, é saber que as prateleiras de frente de livrarias, para aqueles que ainda podem comprar algum livro, também são

compradas ou alugadas. Isto pode parecer pouco, nada, mas não é. O que precisamos é dar mais aulas com presença, ensinar com alguma ausência e observar os efeitos delas por sobre os leitores com os quais lidamos. Nesse jogo de presença e ausência cabe lembrar Walter Benjamim que já havia escrito sobre a “*falta de presença de espírito*” do burguês²⁵

²⁵Apud Nascimento (2001: p. 45).