



Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

JOSÉ PAULO GATTI

**ASPECTOS FORMATIVOS DA LITERATURA
A ARTE LITERÁRIA NA EMANCIPAÇÃO HUMANA DESDE
UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL**

LONDRINA – PR
2010

JOSÉ PAULO GATTI

ASPECTOS FORMATIVOS DA LITERATURA
A ARTE LITERÁRIA NA EMANCIPAÇÃO HUMANA DESDE
UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Martins

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central
da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G263a Gatti, José Paulo.

Aspectos formativos da literatura : a arte literária na emancipação humana desde uma perspectiva multirreferencial / José Paulo Gatti. – Londrina, 2010.
89 f. : il.

Orientador: João Batista Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Teses. 3. Educação – Literatura – Teses.
I. Martins, João Batista. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.01

JOSÉ PAULO GATTI

ASPECTOS FORMATIVOS DA LITERATURA
A ARTE LITERÁRIA NA EMANCIPAÇÃO HUMANA DESDE
UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista Martins
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Elza Maria Mendes Pessoa Pullin
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____ de _____ de _____.

**A minhas irmãs, que me mostraram o mundo da Literatura.
Aos meus pais, que me incentivaram a sempre seguir em frente.**

AGRADECIMENTOS

Meu muito obrigado ao professor João Batista Martins, meu orientador, pela paciência e pelo permanente incentivo, mesmo nos momentos de crise.

Aos professores que me ajudaram com textos e sugestões, sobretudo a professora Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Ao professor Joaquim Gonçalves Barbosa, que, na banca para qualificação, apontou outro horizonte para essa investigação.

À professora Mirian Hisae Yaegashi Zappone, que participou da banca de defesa e, com suas reflexões, ajudou a aperfeiçoar importantes aspectos da pesquisa.

Aos padres, meus irmãos de comunidade, Irio, Ozanilton, João Carlos, que me apoiaram nesse projeto, cobrindo minhas faltas nos compromissos de minha responsabilidade, meu muito obrigado.

Aos amigos que me fortaleceram com sua presença constante e suas palavras de motivação.

A todos vocês, meu muito obrigado!

O grande desafio para a Literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo.

Ítalo Calvino

GATTI, José Paulo. **Aspectos formativos da Literatura**: a arte literária na emancipação humana desde uma perspectiva multirreferencial. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2010.

RESUMO

A formação humana, durante muito tempo, esteve assentada em pressupostos segundo os quais um conhecimento legitimado devia ser reproduzido no processo educativo. A Literatura, nesse contexto, era considerada como instrumento de capacitação para o uso da linguagem, para o aprendizado das expressões mais apropriadas à comunicação do conhecimento. Hoje, no entanto, o processo formativo é mais bem compreendido enquanto busca de um conhecimento que se transforma continuamente. A Literatura, além de manifestar as possibilidades expressivas da linguagem, também representa o espaço em que se encontra a voz das diferentes experiências do homem no mundo. Reconhecendo a importância desse fenômeno, procuro analisar as consequências dessa mudança de perspectiva, de maneira a vislumbrar quais os aspectos formativos da Literatura e em que medida ela contribui para a formação do ser humano emancipado. Por meio de pesquisa bibliográfica, retomando alguns dos autores que se debruçaram sobre esse assunto no campo da Filosofia, da Psicologia, da Crítica Literária e da Pedagogia, procuro apresentar uma leitura de suas principais contribuições e das ressonâncias de suas vozes em minha própria trajetória formativa, além de textos literários. Assumi, como ponto de partida, uma perspectiva multirreferencial, assegurando a multiplicidade de seus discursos e procurando articulá-los todos, com o cuidado de não reduzir uns aos outros e nem mesmo de produzir alguma síntese conclusiva do assunto. Esta dissertação é o resultado dessa análise que toma a emancipação humana como possibilidade de emitir juízos significativos e dialogar com o outro, além de reconhecer a Literatura como expressão da multiforme experiência humana no mundo, por intermédio da linguagem escrita. A Literatura dá voz a experiências antes desprestigiadas, de minorias antes ignoradas. Por meio do contato com essas outras visões de mundo, o sujeito-leitor descobre a existência de outros sujeitos com suas experiências específicas e discurso próprio, amplia os horizontes de seu olhar sobre a realidade, e lhe é reconhecida a voz na roda do diálogo humano.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento humano. Literatura. Multirreferencialidade.

GATTI, José Paulo. **Formative aspects of Literature**: the literary arts in human emancipation from a multi-referential perspective. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2010.

ABSTRACT

For a long time human formation was sustained in presupposes in which a legitimate knowledge should be reproduced in the educative process. In this context, literature was considered a capacitating instrument for the speaker formation, who knew the language and his communicative capacity. However, at the present time, the formative process is more comprehensive as a search for knowledge which is changing continuously and literature, besides keeping the expressive language also represents the possibility to give voice to different experiences of man in the world. Considering the importance of this phenomenon, I try to analyze the consequences of this change in perspective in order to discern which are the aspects of the formative literature and in which extent it contributes to the formation of the emancipated human being. Through bibliographic research, bringing up some authors who have worked with this subject in the Philosophy, Psychology, Literary Critic and Pedagogy fields, as well as literary texts, I intend to present a text with their main contribution and with the resonances of my own academic background. I started up with a multi-referential approach ensuring the multiplicity of speeches and trying to articulate them all, always being careful not to reduce one another neither produce some conclusive synthesis about the issue. The present text is a result of this analysis which takes human emancipation as a possibility of giving meaningful judgment and to dialogue with others, as well as to recognize literature as an expression of the varied human experience in the world through written language. Literature gives voice to experiences once discredited, to a minority once ignored. Through this contact with other views of the world, the subject-reader discovers the existence of other subjects with their specific experiences, with their own speech, broadens the horizons of its perception of reality and its voice is recognized in the wheel of human dialogue.

Keywords: Education. Human development. Literature. Multi-referentiality

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. EDUCAÇÃO E MULTIRREFERENCIALIDADE.....	23
2.1 A perspectiva multirreferencial.....	29
3. LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA.....	35
3.1 A compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento em Vigotski.....	36
3.2 Educação para a emancipação humana.....	42
3.3 A dimensão educativa da Literatura e seu lugar no itinerário formativo.....	52
3.4 Aspectos formativos da Literatura segundo Vigotski.....	63
3.5 Caminhos possíveis para a Literatura na formação humana.....	70
4. CONSIDERAÇÕES E INSTIGAÇÕES.....	78
5. REFERÊNCIAS.....	86

1. INTRODUÇÃO

No meio da sala de estar, havia uma mesa. Sob o tampo, ao invés das pernas, um pequeno armário em que se guardavam os livros de escola de minhas irmãs. Havia também dois grandes livros de capa dura e sem inscrições. Esses dois volumes me causavam certo medo, devido aos desenhos de catástrofes que traziam. Eram de um colorido muito vivo, e, num misto de assombro e curiosidade, eu os explorava regularmente. Ninguém sabia me explicar do que se tratava.

Meu pai não aprendera a ler, minha mãe, também de pouco estudo, estava sempre atarefada com outras coisas. “Saia daí debaixo, menino”, “Esses eram os jornais do ‘nono’!”, “Não fique mexendo nas coisas de suas irmãs, vá brincar lá fora!”. Era um local proibido, entendi. Eu tinha de ser silencioso e rápido. Ficava ali, escondido, olhando as figuras e imaginando o que significariam aqueles textos escritos numa língua indecifrável. Eu sabia ler, mas o italiano era-me estranho demais. Eu via as figuras e tentava interpretar a língua.

Essas experiências de leitura, incompletas, frustrantes, só eram possíveis porque meu universo literário infantil estava habitado pelos textos de clássicos, como *Branca de Neve e os sete anões*, *A Bela adormecida*, *O gato de botas* e tantos outros lidos por minhas irmãs para mim desde que eu era pequeno. Tais leituras criaram um universo paralelo para o qual aprendi a gostar de viajar. Aquelas imagens assombrosas, com seus textos indecifráveis, aguçavam-me a curiosidade e davam-me asas. Foram minhas primeiras incursões pelo universo da leitura. Quando me questiono por que leio, as respostas trazem de volta essas experiências: viagens por lugares desconhecidos, presença de pessoas queridas, desafios a serem enfrentados. Harold Bloom já disse exatamente o que eu queria dizer:

Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros. Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão. Lemos não porque, na vida real, jamais conheceremos tantas pessoas como através da leitura, mas, também, porque amizades são frágeis, propensas a diminuir em número, a desaparecer, a sucumbir em decorrência da distância, do tempo, das divergências, dos desafetos da vida familiar e amorosa. (BLOOM, 2001, p. 15).

Sim, lemos para estar em contato com os outros, para exercitar essa nossa humana necessidade de conviver. Isso nem sempre é simplesmente prazeroso, mas é uma necessidade. Se a convivência humana tem seus momentos difíceis, também o encontro com o texto pode provocar os sentimentos contraditórios de angústia e prazer, assombro e descontração, como experimentei.

Mas a pergunta não pode ser apenas “por que ler”. Dessa primeira questão, mais básica, respondida em termos de necessidade humana, decorre outra, sobre os sentidos que o homem atribui ao texto literário. Se procurarmos entender, para além da satisfação de necessidades, o significado da leitura de textos literários e de suas implicações na constituição do humano, devemos percorrer um itinerário já traçado por inúmeros estudiosos desejosos de compreender o sentido da arte na vida do homem.

Cabe registrar, desde já, que pretendo considerar a Literatura, neste texto, em sua acepção mais ampla, como criação artística humana, material que explora as possibilidades da linguagem desdobrando seus horizontes. Sob esse ponto de vista, intento compreender as consequências dessa densa manifestação de experiências na formação do ser humano emancipado. Terei oportunidade, adiante, de apresentar vários conceitos de Literatura e de que maneira sua existência toca a vida humana. Assim, considerar a Literatura como arte implica dizer que ela carrega mais do que sua materialidade encerra – materialidade entendida como papel, letras, palavras, discurso: ali está, além de uma história, um universo de emoções, de sentimentos, de ideias, de sentidos múltiplos para serem explorados. É como diz Domingos Pellegrini:

Ouvimos falar que determinado ponto turístico ou recurso natural, paisagem ou arquitetura, é monumento da Humanidade, tombado pela Unesco e protegido contra depredação, etc. Mas há também patrimônios da Humanidade que não precisam ser tombados, pois existem não de forma física, mas “apenas” conceitualmente, como as ideias, as crenças, os valores morais, o patrimônio folclórico e cultural, que passa de geração a geração, transmitido de pais para filhos, como as canções de ninar, os contos de fadas, os mitos. Também temos como patrimônios as visões de mundo dos artistas. [...] Se a linguagem própria, também chamado estilo, é a forma do artista se comunicar, a visão de mundo é sua forma de ver o que temos como incompreensível, ou seja, a existência, mistério pautado entre os mistérios do Infinito e da Eternidade. (PELLEGRINI, 2007, p. 15).

Para Umberto Eco, essa composição literária constitui-se num verdadeiro “poder imaterial”, que, de alguma forma, “pesa” e tem seu lugar na história da humanidade (ECO, 2003, p. 9).

Quando iniciei minha jornada rumo ao mestrado, o que tinha em mente era falar sobre o papel da Literatura na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Naquele momento, guiava-me a necessidade de compreender o processo de construção do conhecimento capaz de promover o desenvolvimento do ser humano, desenvolvimento esse que permite ao homem “ler” o mundo para melhor se posicionar nele. Trata-se de uma “leitura”, então, que representa, ela mesma, um conhecimento, uma compreensão da vida e da sociedade, e que muito me interessava, dadas as perspectivas filosóficas subjacentes.

Eu queria estudar a formação do leitor, do ser humano que pode compreender os diferentes textos, pessoas, distintas situações, e interagir com tudo, discernir, criticar, questionar. Desejava entender como a leitura de textos literários pode influenciar o processo de formação da consciência e analisar de que forma a educação alcança desenvolver tais qualidades no ser humano.

Tomando a formação como processo de inserção do sujeito no mundo, o objetivo maior da investigação era, pois, conhecer de que maneira a leitura de textos literários poderia colaborar para isso, avaliando também como se estabelecem os procedimentos educativos de formação de leitores e escritores em um contexto escolar.

Regina Zilberman (2002), pesquisadora nessa área, analisou os manuais preparados para o ensino da leitura nas instituições de ensino a partir do século XIX, quando a escolarização tornou-se obrigatória. A autora encontrou neles a existência de diferentes concepções do que é a leitura. Escolarizada, a leitura literária torna-se frequentemente um exercício intermediário, que aponta para ulteriores progressos, uma atividade sem finalidade própria. Apresentando o desenvolvimento das práticas escolares de leitura ao longo de nossa história, Zilberman demonstra que o hábito da leitura sempre esteve fundamentado em duas concepções:

[...] a) a noção de que a leitura – não necessariamente em voz alta, mas sempre do texto literário – forma a base do ensino, concentrada nas disciplinas relacionadas à aprendizagem da língua materna. [...] b) a noção de que os textos lidos, tão importantes para a aprendizagem, são passagem para um outro estágio, superior, situado fora do livro escolhido pela escola (ZILBERMAN, 2002, p. 80).

No tocante aos principais textos do ensino da leitura e da Literatura em nossa tradição escolar, segundo a referida autora, todos os esforços dos diferentes manuais conduzem a um único lugar:

[...] a leitura proposta pela escola não se justifica, sem exibir um resultado que está além dela. Sem a exposição de finalidade situada mais além que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino de leitura ou a própria leitura não se sustentam. Eis a utopia da leitura, utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual não pode se responsabilizar. (ZILBERMAN, 2002, p. 81).

A reflexão de Zilberman, ao mesmo tempo em que aponta a existência de perspectivas equivocadas da arte literária, recupera outro modelo que abre uma possibilidade distinta de aproximação ao texto literário, modelo este ausente em nossa escolarização, conforme a autora:

A leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem,

quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto. Que nem todos os leitores admitem as regras desse processo, sugere-o o depoimento de Schopenhauer; que as instituições como a escola ainda não descobriram como trabalhar com esse jogo entre identidade-alteridade, mostra-o a trajetória da leitura no ensino da língua portuguesa. Que a ficção sempre soube jogar esse jogo indica-o a história da Literatura que registra a presença de obras sobre os efeitos da leitura, tão antigas como o *D. Quixote*, de Miguel de Cervantes, ou tão recentes como a de Ítalo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Por que a escola não pode aprender como a Literatura, em vez de ensiná-la? (ZILBERMAN, 2002, p. 85, grifo da autora)¹.

O que a Literatura pode ensinar à escola sobre a formação do ser humano? Instigado por essa questão de Zilberman, pretendia investigar as práticas de leitura literária de estudantes do Ensino Fundamental de várias escolas de Londrina, públicas e particulares. Procuraria identificar os critérios de escolha dos textos pela instituição de ensino e como os textos eram interpretados pelos estudantes. Ademais, tinha a esperança de poder vislumbrar de que modo tais escolhas e interpretações colaboram para a formação humana e para a emancipação dos estudantes.

No início das aulas do mestrado, entrei em contato com muitos textos, autores e perspectivas as mais diversas, que foram descortinando um horizonte sobre a problemática da leitura literária e de suas implicações na vida das pessoas. Pude entrar em contato com o pensamento de Lev Vigotski e, de algum modo, as ideias desse autor chamaram-me a atenção. Seu enfoque do movimento histórico na dinâmica do desenvolvimento humano, sua compreensão da aprendizagem e, especialmente, seu interesse pela Literatura me atraíram.

Um texto de Ana Luiza B. Smolka (2000) analisando o pensamento de Vigotski apresentou-me esse estudioso cuja teoria propunha as relações sociais como responsáveis pela construção dos modos de agir, de pensar e de se relacionar humanos. De acordo com ele, tais relações sociais constroem signos e sentidos e, simultaneamente, constituem os sujeitos da interação. Smolka afirmava que, para Vigotski, a gênese do conhecimento humano está assentada, por um lado, no plano intrassubjetivo (plano dos recursos individuais, das funções psicológicas que emergem e se consolidam na ação entre

¹ O depoimento de Schopenhauer, a que Zilberman se refere, é sua crítica à literatura de massa, como se segue: “Nove décimos de toda a nossa Literatura atual não tem nenhum outro objetivo a não ser tirar alguns trocados do bolso do público: para isso, o autor, o editor e o crítico literário compactuam. [...] Por isso é tão importante, em relação ao nosso hábito de leitura, a arte de *não* ler. Ela consiste na atitude de não escolher para ler o que, a cada momento determinado, constitui a ocupação do grande público; por exemplo, panfletos políticos ou literários, romances, poesias, etc., que causam rebuliço justamente naquele momento e chegam a ter várias edições em seu primeiro e último ano de vida” (SCHOPENHAUER, 2007, p. 131-132, grifo do autor).

sujeitos) e, por outro lado, no plano intersubjetivo (das relações com o outro, dos significados construídos historicamente e partilhados socialmente).

Observada desse ângulo, a aprendizagem tem início na interação social, na maneira como construímos relações com o mundo, os outros e conosco por meio do trabalho e da linguagem. A educação é o conjunto das ações que promovem a inclusão do ser humano nessa roda do diálogo, ou seja, no mundo.

A leitura de Vigotski permitiu que eu percebesse a grande complexidade que envolve noções como “aprendizagem” e “desenvolvimento humano”. Pude vislumbrar a existência de inúmeras possibilidades de verdadeiro diálogo entre textos e leitores e de leitores entre si. Identifiquei-me com a assertiva vigotskiana de que a leitura, de fato, realiza o encontro das vozes as quais compõem o texto com as que constituem o leitor. Além disso, observei que as aproximações entre leitor e texto produzem determinados sentidos os quais se alteram à medida que os leitores interagem. Também entendi a possibilidade de haver diferentes leituras produzidas por diferentes aproximações, o que amplia ilimitadamente a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ainda com relação a essa perspectiva da aprendizagem que considera encontro das vozes do texto com as do leitor, encontrei nos escritos de outro pensador russo, Mikhail Bakhtin, os pressupostos teóricos os quais podem legitimar tal perspectiva pedagógica. Analisando o processo de formação da linguagem e do psiquismo humano, o autor concebe a língua como fenômeno social que possibilita a interação verbal dos falantes.

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2004, p. 113, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a existência da língua possibilita a interação verbal dos falantes, o que se realiza através de enunciados. A enunciação, por sua vez, “é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2004, p. 121).

E o livro? Consoante o referido autor:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e,

além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala em forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à Literatura, ao conhecimento, à política, etc.) Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 2004, p. 123, grifos do autor).

Fiz questão de fazer essa longa citação para mostrar como Bakhtin, partindo do objeto “livro”, indica a polifonia da linguagem presente nesse produto da comunicação humana em particular, mas também em toda enunciação – por mais “completa” que seja. Bakhtin (2004) defende a ideia de que os discursos se constituem de dois modos: monofônicos, os quais *parecem* se constituir de uma única voz, e polifônicos, constituídos de diferentes vozes, provenientes de outros contextos comunicativos reelaborados e ressignificados pelos locutores em sua própria fala. A esse respeito, esclarece-nos Fernanda Junqueira:

Conforme os recursos discursivos utilizados pelos sujeitos falantes, teremos o discurso monofônico e o discurso heteroglóssico ou polifônico. O primeiro abafa outras vozes, enquanto que o segundo permite entrever as diversas vozes que o constituem. No discurso polifônico, há uma pluralidade de vozes que coexistem em função do caráter dialógico das práticas discursivas; as relações dialógicas entre discursos são perceptíveis, isto é, deixam-se ver e entrever. No discurso monofônico, as relações dialógicas ocultam-se por trás de um discurso único, de uma única voz. (JUNQUEIRA, 2003, p. 34).

O caráter dialógico do discurso humano, como é possível verificar, pode facilitar ou restringir a interação dos sujeitos na fala. Minha compreensão é que, quanto maior for a abertura do falante para articular a multiplicidade de vozes as quais podem compor seu discurso, maior será a possibilidade de interação. Disto depende a emancipação humana, entendida aqui como a emergência do ser humano à roda do diálogo, enquanto capacidade de dialogar e interagir com a pluralidade do mundo que o cerca. Seguindo essa lógica, é a leitura – e, sobretudo, a leitura de textos literários – que pode promover tal emancipação.

Esse é o esboço do que eu intentava alcançar. Durante a entrevista para a seleção do Mestrado, os professores da banca expuseram suas preocupações quanto a esses objetivos, muito amplos. Como eu pensava alcançar essa meta foi uma das perguntas que

fizeram. Minha resposta estava pronta: “Não faço a menor ideia!”. Eu, na verdade, não havia pensado além do que estava exposto, mas estava claro para mim a importância de uma orientação nesse sentido. E foi assim que começamos.

No começo do processo de orientação, o professor orientador apresentou-me vários textos sobre multirreferencialidade, com a indicação de que essa perspectiva de análise possibilitaria melhor aproximação da temática proposta no projeto. Contudo, era preciso delimitar os estudos. A multirreferencialidade não era propriamente um método, mas outra abordagem do conhecimento apresentada por vários pesquisadores das ciências humanas no intuito de assegurar a expressão da sua subjetividade, implicada na investigação, bem como a complexidade dos fenômenos em pauta. Desse modo, iniciei os estudos sobre a multirreferencialidade, o que me levou a pensar a pesquisa como uma análise das múltiplas referências existentes no âmbito da Literatura na formação do homem.

A proposta era trazer diferentes abordagens teóricas sobre essa temática, especificamente da Psicologia (de Vigotski), da Filosofia e da Crítica Literária. Qual a relevância da arte literária no processo formativo humano? Na pesquisa, ao aproximar diferentes abordagens sobre essa relação, pretendia lançar um novo olhar sobre o assunto, acreditando que, desta forma, eu poderia compreender melhor a complexidade de conceitos tão abrangentes como “Literatura” e “formação humana”, além de avaliar as práticas pedagógicas estabelecidas. Eu pretendia ainda considerar a Literatura mediante os estudos de autores da Crítica Literária, da Psicologia e da Filosofia, por serem estas áreas do conhecimento nas quais me situo. Objetivava, também, relacionar suas peculiares interpretações, bem como as implicações na formação de leitores, de intérpretes e de pessoas capazes de agir autonomamente.

A perspectiva, no entanto, era que eu tinha um mapa diante de mim, o mapa da multirreferencialidade, e devia utilizá-lo na elaboração de um “caminho seguro” capaz de conduzir a pesquisa rumo aos melhores resultados. Porém, não obstante a multirreferencialidade mostrar uma série de direções, ela não oferecia a objetividade e a solidez de um caminho seguro, como eu esperava. O termo diz respeito à possibilidade de se estabelecerem múltiplas referências sobre uma determinada temática, sem reduzi-las todas num sistema explicativo fechado, o que me parecia mais plausível.

Diante dessa noção de multirreferencialidade, o que me incomodava era como realizar um trabalho de pesquisa a partir do que me parecia um novo paradigma sem incorrer numa simples compilação de textos comentados, ou numa junção desconectada de autores diversos. Afinal, onde estava o caminho a seguir? A perspectiva multirreferencial

trazia, sim, a insegurança própria de quem tem muitas possibilidades plausíveis e nenhuma conclusão sobre elas. Na realidade, meu entendimento sobre a multirreferencialidade ainda precisava ser lapidado.

Meu orientador usava a imagem da bricolagem, apresentada pelos defensores da abordagem, com vistas a assegurar a “conjugação” ou “articulação” dos distintos textos numa nova apresentação a qual não deveria ser uma “nova síntese”, mas bem o contrário, uma nova “problematização” do assunto. Precisava ficar clara a complexidade, a ausência de um ordenamento cabal como se busca nos textos acadêmicos. Entretanto, como realizar uma pesquisa científica a partir desses pressupostos?

Nos encontros com o orientador, ele ia citando autores e eu ia escrevendo os nomes, os títulos dos textos, na esperança de ler todos e encontrar o nexo que os ligava à minha pesquisa. Cedo percebi que esse nexo, o porquê da presença de um autor ou texto – e não outro – tinha de ser urgentemente encontrado.

Comecei por Vigotski; fazia-me perguntas sobre o motivo de sua presença na minha pesquisa e logo percebi a conexão de suas ideias com meus objetivos e o suporte teórico para esta pesquisa. Isso foi possível mediante seus estudos recuperando as relações sociais na formação dos modos de agir humano e sua proposição de que a interação com outro mais à frente no processo de aprendizagem alavanca minha aprendizagem. Em seguida, descobri sua inclinação pela arte e pela Literatura, o que definitivamente legitimou sua presença no texto. No entanto, o orientador citava Borges, e Sartre, e outros...

Borges? O que tem Borges? Por que não Machado de Assis? Li Borges, adquiri o compêndio de suas obras e acabei por encontrar um grande número de citações sobre Literatura, escrita, educação. Escrevi um comentário desses textos conectando-os com os ensaios de Antonio Candido. Mas ainda ficava a pergunta: por que Borges? A resposta veio por acaso, numa livraria em que encontrei um livro intitulado *Por que ler Borges* (OLMOS, 2008). Debrucei-me sobre ele na esperança de que a autora me dissesse por que devia incluir Borges na pesquisa. E ela respondeu-me a pergunta: Borges é o escritor que, antes de conhecer a realidade mesma, conheceu o texto escrito. Sua visão de mundo está mais alicerçada em suas leituras de que em sua experiência concreta da vida. Ele é o legítimo ser humano educado fundamentalmente através da leitura de textos literários (OLMOS, 2008, p. 8).

A descoberta de Borges levou-me a outra descoberta: todo autor pode entrar em minha pesquisa. Todos têm uma experiência única e irrepetível de formação, de contato com textos literários. Teria, dessa maneira, centenas de citações de cada um deles para

comentar, situando-os no contexto da Literatura e da formação humana. E, se não encontrasse, ainda assim poderia citá-los como exemplos de exceção.

Todos têm algo a dizer, e até seus silêncios são reveladores. Cada um inscreve sua obra no horizonte humano num ponto de partida, mas cujo limite não se pode precisar. De fato, quem pode determinar as implicações da leitura de um texto na vida de alguém? Então, a Literatura tem um potencial formativo? Em que consiste isso? Minha pesquisa levava-me a ler os autores sugeridos procurando determinar o que cada um deles havia falado sobre Literatura e sua importância para a formação do ser humano. Entretanto, minhas descobertas não pareciam suficientes para responder a questão de fundo sobre o papel formativo da Literatura na vida. O que estaria faltando?

As observações de colegas ao longo do trabalho mostravam-me a falta de objetividade e de rigor na esquematização da problemática e dos meios possíveis de se realizar tal investigação. Por que tratar esses autores se o tema é Literatura e formação humana? Qual a relevância deles? Outros expoentes da educação e da Literatura não foram citados... Continuava faltando uma linha de raciocínio que orientasse a pesquisa. Qual seria o propósito do trabalho? Onde estaria a relação com a escola, uma vez que se trata de um mestrado em educação escolar?

Toda a crítica esfriou minha disposição para o trabalho e fiquei sem disposição para as leituras. A impressão era de que não adiantava ler se não sabia para quê estava lendo, se não sabia para onde essas leituras iriam me conduzir... Era preciso clara consciência do que eu desejava encontrar nas leituras, e isso, naquele momento, não me ocorria mais. As perguntas iniciais não pareciam convincentes. “Pode a Literatura colaborar no desenvolvimento do ser humano emancipado?” A resposta “sim” estava dada de antemão. A leitura de Vigotski afirmava essa possibilidade.

Porém, restavam inúmeras dúvidas: como eu relacionaria Antonio Candido e Borges? E Freire? Os autores pareciam desconectados uns dos outros. Em que usaria a multirreferencialidade? Definitivamente não é um trabalho multirreferencial se todos os nomes se inscrevem na mesma perspectiva filosófica, histórico-crítica. Para realizar uma abordagem multirreferencial não seria necessário trazer autores que investigaram o tema desde distintas perspectivas filosóficas? Esse era meu questionamento. Em minha pesquisa, todos eram materialistas e utilizavam a perspectiva marxista; não havia nenhum liberal, nenhum divergente... Onde estava a multirreferencialidade? Apenas nos distintos campos do saber? São diferentes campos do saber – educação, arte, crítica literária, psicologia – mas

todos abordam as questões desde um mesmo paradigma epistemológico... Estava claro que eu ainda não tinha uma visão ampla da multirreferencialidade de meu estudo.

Muitas perguntas, poucas respostas. E meu orientador indicava mais textos, diferentes autores, os mais variados enfoques, assegurando a necessidade de problematizar um pouco mais o tema, ao invés de tentar fechá-lo em busca de soluções. Minha preocupação era de criar um sumário, mesmo que apenas um esboço, capaz de apaziguar meu profundo sentimento de falta de direção... A angústia era intensa. Por um lado, a necessidade de ter tudo traçado de antemão, inclusive o lugar aonde eu queria chegar, e, por outro lado, incertezas quanto ao caminho traçado e quanto à produção de algo aceitável. Assim, fui tecendo uma urdidura de textos, autores, enfoques, pequenos sumários, novas questões, novos textos, autores e enfoques.

Durante a qualificação, os professores da banca fizeram uma série de considerações acerca desse meu projeto. O texto, naquele momento, apresentava-se como uma tentativa de refletir sobre o papel da Literatura numa sociedade marcada pelo declínio da racionalidade cientificista tradicional. Entretanto, havia também um esforço, uma tentativa de abordar o lugar da Literatura na dinâmica da formação humana, mas isso não estava bem definido no texto. A banca apontou inconsistências, falhas, lacunas e, principalmente, a dissonância entre o que estava proposto no título e em alguns excertos do trabalho e aquilo que de fato era discutido no conjunto. Seria necessário, sobretudo, situar-me como investigador na trama da pesquisa.

Alguns esclarecimentos sobre a multirreferencialidade levaram-me a perceber que o pesquisador das ciências humanas também se encontra implicado no seu objeto de estudo. O orientador já havia falado sobre a necessidade de ressaltar a dimensão histórica na pesquisa, o que eu havia interpretado por ter cuidado com aspectos dialéticos conflitivos. Por conta disso, a qualificação se tornou um momento rico de reflexão acerca da postura multirreferencial, entendida não mais como simples itinerário de estudos, e sim como um posicionamento do pesquisador frente ao seu “objeto”.

Ficava claro, naquele momento, que eu mesmo estava profundamente implicado na pesquisa. Desde a escolha da temática, minhas palavras iniciais recordando experiências marcantes da presença do texto literário em minha própria história, os sentimentos e sentidos produzidos por essas leituras... Tudo era declarado abertamente nos primeiros instantes desse discurso, contudo, em seguida, silenciados por uma imperiosa necessidade de imparcialidade ao apresentar os autores analisados, os enfoques da Filosofia, Psicologia, Pedagogia e Crítica, como eu havia proposto. Esses, na realidade, eram os

pressupostos do modelo de pesquisa tradicional das ciências exatas, estabelecidos pela ciência moderna, uma forma de investigar que assenta a legitimidade do discurso somente no que pode ser mensurado e demonstrado empiricamente. Aspectos humanos como a intuição, a emoção e o sentimento ficaram desprezados e destituídos de importância, mesmo fazendo parte da experiência dos sujeitos.

A lógica cartesiana, que busca enquadrar, classificar, reduzir, dominar completamente um conhecimento, ainda faz parte de todo discurso – como pude constatar pelas angústias vivenciadas na elaboração deste trabalho de pesquisa. Porém, tomando consciência da precariedade desse discurso, tento estabelecer uma nova escrita, menos universal, mais localizada, em que procuro encontrar elementos de uma trajetória particular que representem uma autêntica experiência humana. A pesquisa iniciara, justamente, com uma recuperação do lugar da Literatura em minha trajetória pessoal, e isso não podia mais ser negligenciado. Eu estava inteiramente implicado nesta temática, e todos os autores analisados, como vozes ressoando dentro de mim mesmo, ofereciam-me reais possibilidades de reelaborar antigas experiências e atribuir sentidos novos ao aprofundá-las.

Considerar todas as consequências dessa postura abarcava o elemento histórico, a tensão dialética, capaz de assegurar a multirreferencialidade da pesquisa e a construção de um texto livre de ser uma simples compilação de distintas teorias. Isso não estava acontecendo. O texto que eu havia produzido estava cindido em duas partes: a introdução, na qual expunha meu itinerário de pesquisa com algumas das angústias vivenciadas neste processo, e o corpo do trabalho, em que apresentava *imparcialmente* as análises dos autores, procurando confrontá-los, encontrando aspectos afins em seus textos.

De fato, eu reconhecia a dificuldade de abandonar os pressupostos de clareza, simplicidade, imparcialidade, da ciência tradicional em favor de um estudo que permitisse mostrar a complexidade do processo formativo. Entretanto, eu não estava mais ali, presente naquela análise, e o texto deixava em suspenso as consequências das implicações deste estudo sobre minha formação – eu que mais diretamente queria descobrir o papel da Literatura na emancipação do ser humano. Então, ficou claro para mim que o primeiro destinatário do texto deve ser o próprio autor, que nele encontra o resultado de sua busca.

Esta introdução era, naquele primeiro resultado de trabalho, o único momento em que eu apresentava um rosto, anseios, frustrações. Em seguida, porém, enquanto pesquisador, eu saía de cena para dar lugar a um texto hermético e distante da realidade pesquisada. Eu excluía do texto, ao final, minha própria trajetória formativa e as influências da Literatura na constituição de minha autonomia de sujeito. Segundo a banca, contudo, era

necessário resgatar quais as implicações dessa temática na trajetória do pesquisador como única maneira de oferecer um discurso verdadeiramente humano e passível de tornar-se significativo também para os leitores. Barbier explica em que consiste a **implicação**:

[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p. 120).

Com uma nova perspectiva, retomei o texto para repensá-lo a partir de minha experiência formativa e da emancipação por influências literárias. Nas páginas a seguir, procuro dar um sentido a todo esse emaranhado de ideias e perspectivas. É o inevitável desejo de encontrar e propor umnexo em tudo. Não há muitas conclusões. Quem poderia tê-las? Com as leituras que realizei sobre a abordagem multirreferencial, verifiquei que o conhecimento não está na síntese que se processa da análise das partes em que o objeto de estudo possa ser separado. Essa era a tônica da abordagem cientificista tradicional, criadora de um conhecimento esfacelado, incapaz de responder às novas perguntas que vão surgindo diariamente e, a meu ver, grande responsável pela crise da racionalidade dos últimos tempos.

Minha perspectiva passou a ser outra. Neste texto, resultado da pesquisa, apresento as leituras que fiz de alguns dos autores os quais abordam o papel da Literatura na aprendizagem e na constituição do ser humano emancipado. Procuro discutir de que forma isso acontece e, ao mesmo tempo, inquirir se esta relação pode representar uma nova possibilidade de Razão. Não uma nova lógica, nova possibilidade de raciocínio humano; busco considerar os aspectos negligenciados pela racionalidade tradicional, iluminista, cartesiana.

Objetivo neste trabalho, logo, compreender quais os aspectos formativos da intrincada presença da Literatura na vida do homem e em que medida ela contribui para sua emancipação. Não pretendo descrever os diferentes modos como a Literatura é tratada em sala de aula ou como pode definitivamente influenciar na formação do estudante. Busco entender algumas das motivações que legitimam sua presença na educação, refletindo sobre quais outras poderiam também ser levadas em conta, no sentido de se assegurar uma aprendizagem capaz de colaborar para a formação do sujeito autônomo, que interage criticamente em seu meio.

2. EDUCAÇÃO E MULTIRREFERENCIALIDADE

Vigotski, pesquisador da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a quem vou me referir muitas vezes nesse estudo, discorrendo sobre método de sua pesquisa psicológica, afirma que, “em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise” (VIGOTSKI, 2007, p. 59). Ocorreu comigo justamente essa situação, ao projetar descobrir as implicações formativas da Literatura no processo educativo humano,

Durante este trabalho, verifiquei que pesquisador, caminho percorrido e o fenômeno em questão são uma unidade de análise indissociável. A partir disso, tencionei avaliar as implicações de minha experiência, encontradas ao longo da análise dos textos e da reflexão pessoal, de tal modo que o processo da pesquisa compôs-se em conhecimento e passou a integrar o estudo. Como atestava Vigotski, falando do método de análise: “neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (2007, p. 69).

A leitura de um texto de Antonio Joaquim Severino (2006), sobre os sentidos da formação humana na história da civilização ocidental desde sua origem grega, deu-me elementos para compreender os antecedentes da atual crise da racionalidade. Outro texto, de Jorge Larrosa (2001), analisando as relações existentes entre Linguagem e Educação, bem como os desdobramentos dessa crise, ajudou-me a enxergar a linguagem como expressão formal da racionalidade. Tais leituras me levaram também a refletir sobre a crise e as possibilidades de sua superação por outra aproximação dos fenômenos a serem estudados.

Neste capítulo, apresento minha leitura desses dois textos. Por meio deles, mostro a necessidade de outra perspectiva de análise dos fenômenos humanos, de forma a justificar a multirreferencialidade nesta pesquisa, a qual me ajudou a compreender duas questões essenciais para mim: o lugar da Literatura em minha trajetória formativa e de que maneira essa presença alcança favorecer a emancipação humana no processo formativo.

Vigotski faz uma análise de nossa tendência a sempre fazer sínteses. Diz ele que “nosso comportamento se organiza segundo o princípio da unidade, e essa unidade se realiza principalmente através de nossa consciência, na qual deve estar forçosamente representada de alguma maneira toda inquietação à procura de vazão” (VIGOTSKI, 2001, p. 322). Segundo o autor, nossa consciência inquieta-se diante do que lhe é estranho, contraditório, e busca um nexos, o equilíbrio do entendimento para as situações desestruturadoras.

A história da Filosofia e a Ciência representam duas das faces da permanente busca do homem por explicar os fenômenos que o rodeiam. Tal postura integra a natureza humana em sua constante tentativa de harmonizar, dar sentido, adequar-se à realidade. De fato, até mesmo a noção de “realidade” é uma construção coletiva.² A cada dia, no entanto, a tarefa de harmonizar, construir nexos e dar sentido torna-se mais difícil. Os modelos que criamos não dão conta da complexidade do real, dado que o real é fruto da multiplicidade dos olhares que o constituem. Por conta disso, as soluções esboçadas não respondem a todas as perguntas, acabam sendo simplificações, respostas parciais e incompletas.

Apesar dessas circunstâncias limitadoras, a humanidade construiu “o” conhecimento como um sistema perfeito e completo. Ele foi elaborado de acordo com o método cartesiano, em que se considera apenas o que pode ser medido, analisado, fracionado. Elaboraram-se diversos modelos a fim de abarcar toda a experiência humana. As conclusões acerca disso foram apresentadas como saber legítimo e acabado e incutidas nas gerações mais jovens como único conhecimento possível. Para realizar a tarefa, foram criadas instituições, como a escola, a qual vai formando seres humanos também fracionados, tal qual o conhecimento que reproduz. São indivíduos conhecedores das verdades legitimadas pela ciência, mas inquietos diante das lacunas que existem e desejosos de um conhecimento mais articulado, global.

Severino (2006) afirma que a natureza da Educação na tradição ocidental abrangeu a formação ética e a formação política do cidadão. Com a crise do racionalismo constatada nos últimos tempos, porém, a Educação passa por uma reviravolta, sendo agora promovida como formação cultural do ser humano. Consoante o autor:

[...] na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a educação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa. (2006, p. 621).

A Educação é entendida, pois, como processo que contribui para o devir humano, desenvolvendo a emancipação pela constituição de um sujeito autônomo. Não é nem deve ser restrita a um procedimento institucional ou instrucional; a educação é um aprender constante, que constrói o ser humano e é construída por ele. Severino (2006), porém,

² Sobre essa temática, a obra de Berger; Luckmann (2006) é um clássico (a primeira edição é de 1978).

reconhece que esse é um objetivo utópico, uma vez que o ser humano vivencia muitas opressões na esfera social, pela exploração de sua força de trabalho, entre outras tantas situações. Os sujeitos ainda sofrem em virtude da alienação, dado que não participam da riqueza produzida pelo seu labor.

Não obstante as contradições da cultura ocidental, o processo educativo – qual itinerário traçado no passado para incluir o homem no universo humano – continua validado no presente, de acordo com o autor.

No entanto, essa situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana. (SEVERINO, 2006, p. 621).

A educação pode realizar seu objetivo, apesar das contradições a que está sujeita, pela própria condição humana “educável”. Vou tratar dessa questão da Educação, pormenorizadamente, mais adiante. Entretanto, é preciso dizer, neste ponto, que a educação é a prática humana capaz de dar respostas às carências do ser humano, embora tenha suas limitações.

O texto de Severino (2006), percorrendo a história dos sentidos atribuídos à educação, desde a formação clássica até aos nossos dias, constata que a antiga tradição começou a ser alterada com o Iluminismo e o movimento das transformações histórico-sociais que formaram a moderna sociedade burguesa e mercantil. O fator social, como elemento principal na constituição da realidade do ser humano, desenvolveu-se, sobretudo, ao longo do século XIX.

A partir daí, um antropocentrismo radical foi desenvolvido e, levando o racionalismo às últimas consequências, desembocou, na atualidade, numa crítica contundente ao modelo teórico científico. Severino cita Rouanet, que mostra estar a eleição do modelo científico racionalista como manifestação única da experiência humana na origem da crise da racionalidade:

Depois de Marx e de Freud, não podemos mais aceitar a ideia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. Depois de Weber, não há como ignorar a diferença entre uma razão substantiva, capaz de pensar fins e valores, e uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios e fins. Depois de Adorno, não é possível escamotear o lado repressivo da razão, a serviço de uma astúcia imemorial de dominação da natureza e sobre os homens. Depois de Foucault, não é lícito fechar os olhos ao entrelaçamento do saber e do poder. Precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão. (ROUANET *apud* SEVERINO, 2006, p. 629).

O texto de Jorge Larrosa, por sua vez, aborda as grandes inquietações que a experiência da linguagem tem provocado na prática filosófica e literária. Trata-se de uma reflexão nascida dessas inquietações, tendo em vista que a linguagem deixou de ser segura, tendo em vista que não existe mais a convicção de que todos se entendem perfeitamente ao se utilizarem do mesmo código. Ela também deixou de ser propriedade do falante, porque nem sempre são deste os juízos que expressa. Além disso, já não temos domínio pleno sobre a linguagem. Ao longo do século XX, ela adquiriu caráter de precariedade, pluralidade e dinamismo. Experimenta-se, ainda, o desfalecimento da linguagem, que significa ao mesmo tempo *“la experiencia del desfallecimiento de los modos tradicionales de racionalidad que determinaban nuestro modo de conocer el mundo y de encarar la vida”* (LARROSA, 2001, p. 70).

A intenção de Larrosa, percorrendo as reflexões desenvolvidas pela filosofia de Nietzsche, Heidegger e Gadamer, além de textos literários de Hofmannsthal e Handke, é a de *“mostrar posibilidades que nos permitan estar atentos al habla y a nuestra relación con ella”*, como diz ele, citando Heidegger (LARROSA, 2001, p.69). De fato, a questão da legitimidade da racionalidade humana deve ser compreendida, em última instância, como possibilidade de o homem dizer uma palavra sobre a realidade que o circunda. Nesse texto de Larrosa, vemos interessante reflexão de cunho pedagógico nas passagens em que ele analisa algumas ideias de Hannah Arendt sobre a educação.

O caráter precário de nosso discurso, como o referido autor anuncia de início, vem de uma tradição filosófica a qual Larrosa retoma, em linhas gerais. Segundo ele, tal caráter é fruto de um juízo temerário de que nossas afirmações acerca do mundo são totalmente seguras e capazes de embasar nossas ações. No mesmo trabalho, depois de fazer sua revisão filosófica, Larrosa (2001) destaca dois textos literários em que a temática da linguagem é o centro da discussão. O primeiro, de Hugo von Hofmannsthal, é uma carta desse escritor comunicando ao seu correspondente sua total impossibilidade de continuar escrevendo. Larrosa explica a denúncia feita pelo literato da falência da racionalidade clássica e do impasse do silêncio, porquanto a linguagem não é mais capaz de ordenar o mundo.

La obra, escrita entre 1901 y 1902, se titula Carta de Lord Chandos [...]. La carta constituye un testimonio de la enfermedad de las palabras y de la imposibilidad de los juicios, del desfallecimiento del lenguaje y, por lo tanto, del naufragio del yo y de la pérdida del mundo. El autor de la carta comunica a su correspondiente su decisión de abandonar la vocación y la profesión de escritor y las razones que le han conducido a esa decisión, simplemente la pérdida de *“la capacidad de pensar o hablar coherentemente sobre cualquier cosa”*. Chandos no puede usar las palabras comunes, aquellas que todo el mundo usa, sin sentir un inexplicable malestar, sin tener la sensación de que se le *“descomponían en la boca como hongos podridos”*.

Además, se siente impotente para juzgar puesto que los juicios comunes le parecen vacuos y falsos. Y siente la imposibilidad de expresar sus pensamientos o sus sensaciones. Chandos se ha quedado mudo porque el lenguaje no es capaz de contener o de ordenar el mundo. Lo que se le ha arruinado es la “imagen simplificadora de la costumbre”, la mirada del habito. La antigua casa del lenguaje se le ha hecho inhabitable y aún no dispone de un lenguaje que le permita expresar lo vivido. Por eso, el lenguaje está en crisis, porque se nos ha hecho falso y caduco el lenguaje de la racionalidad clásica y aún no disponemos de una nueva racionalidad que esté a la altura de la complejidad de nuestra época. (LARROSA, 2001, p. 77, grifos do autor).

Larrosa analisa ainda vários textos do escritor austríaco Peter Handke. Para esse escritor:

El lenguaje convencional propio de la era de la comunicación, ese lenguaje lleno de clichés y de frases hechas, ese lenguaje oído a diario y que ya no dice nada, ese lenguaje no nos deja ver ni hablar, porque nos da todo visto y nombrado (LARROSA, 2001, p. 77).

Handke revela a mecanização da linguagem dos discursos de opinião, os quais se mostram hoje meras convenções sobre uma realidade já dita e interpretada de antemão. Larrosa cita também uma obra teatral de Handke em que este analisa a mecanização ou instrumentalização da linguagem. O enredo conta a história de um rapaz de dezesseis anos que, numa praça de Nuremberg, recebe “educação” por intermédio de um discurso que lhe é apontado. O rapaz acaba assimilando e reproduzindo o mesmo discurso. Handke, contrário aos clichês e à fossilização da linguagem, considera que esta deve transgredir os limites impostos e forçar novos horizontes interpretativos.

O texto de Larrosa é finalizado com algumas sugestões para o âmbito da educação, espaço, por excelência, do aprendizado do mundo pela palavra. Com base em Hannah Arendt, o autor afirma que a educação deve introduzir os seres humanos na linguagem sob um duplo aspecto, de transmissão de conceitos, da cultura, e de permissão para o uso da própria palavra. A educação precisa falar e fazer falar, falar e deixar falar. Esta é, a meu ver, a prática educativa que promove a emancipação humana. Outros autores mencionados nas páginas seguintes também defendem a noção de que um processo formativo cujo objetivo seja a emancipação humana deve possibilitar a expressão da própria experiência: a leitura que o sujeito-aprendiz faz do mundo e a linguagem que ele utiliza para expressá-la.

Nesse sentido, um texto escrito tem sempre algo novo a dizer, uma vez que o leitor o interpreta com sua fala. Desse modo, “*aprender a leer no es solo adquirir la capacidad de entender lo que el texto dice, sino ser capaces de escuchar, en lo dicho, lo que da-que-decir, lo que queda por decir*” (ARENDRT *apud* LARROSA, 2001, p. 79). Se, por um

lado, a educação consiste em transmitir um conhecimento já acumulado e possibilita ao educando dizer o que todo mundo diz, por outro lado, deve permitir a ruptura com o que já está dito, a transgressão às regras do dizer, a possibilidade de dizer o novo. A análise de Larrosa é particularmente significativa à medida que descobre essa reflexão presente em textos literários, destacando os diferentes olhares os quais lhe são projetados, e à proporção que revela a consciência do valor da linguagem, considerada desde sua característica formal, a fim de integrar assimilação e transgressão.

Como pudemos observar nesse itinerário traçado, a crise da razão assenta suas origens na pretensão de oferecer uma síntese cabal da experiência do homem no mundo por meio de um único modelo hermenêutico. É um discurso monofônico (para usar uma expressão bakhtiniana), o qual esconde a multiplicidade das vozes que tratam dos fenômenos, julgando ser capaz, em si, de escoá-los todos por um único viés interpretativo. Da impossibilidade de fazê-lo, nasce a desconfiança em relação a qualquer discurso. A crise, então, é também crise da palavra, da sua capacidade de expressar legitimamente a realidade que pretende.

Todavia, se a crise gera impasse e silêncio, suscita, além disso, novas análises e possibilidades. A legitimidade da palavra está nos sentidos que o falante estabelece ao designar o mundo dos fenômenos, como observamos anteriormente; a construção desses sentidos acontece no diálogo entre os falantes. Severino e Larrosa, em seus textos, apontaram as inquietações surgidas a partir da afirmação de um modelo racional que pretende aglutinar toda experiência humana e ajudaram-me a compreender a amplitude dessa crise que se caracteriza por ser uma questão da linguagem.

Nessa perspectiva, vejo a necessidade de trilhar um novo caminho, descobrir outra forma de aproximação dos fenômenos, de falar a respeito deles. Procuro um itinerário que esteja à altura da complexidade de nossa época, como disse Larrosa (2001). É preciso encontrar justificativas para continuar pronunciando palavras. Afinal, essa é a principal das vias de expressão humana. Se o significado da palavra está de alguma forma definido anteriormente pela cultura, seu sentido, porém, nasce no diálogo entre os falantes. E *o sentido da palavra é plural*, devido aos inúmeros olhares e possibilidades que o constituem durante a interação verbal. Algo mais pode ser dito acerca dos fenômenos, além daquilo que foi nomeado, fragmentado e definido pela análise das partes.

Tais reflexões, juntamente com o esforço dos autores que trago em seguida, cujos distintos olhares procurei articular, ajudaram-me a compor a multirreferencialidade do

texto. Dessa maneira, é possível assegurar a heterogeneidade dos discursos, irredutíveis a um sistema universal integrador de toda experiência humana.

2.1 A perspectiva multirreferencial

A perspectiva da multirreferencialidade orienta quem a utiliza a desenvolver uma abordagem sobre os fenômenos sociais diferente daquela realizada sob uma perspectiva tradicional. O método cartesiano busca delimitar um objeto de estudo, fracioná-lo, enquadrá-lo em categorias pré-determinadas, generalizar características intrínsecas, estabelecer leis universais. Em oposição a esse recurso, a multirreferencialidade foi desenvolvida por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes – Paris VIII, juntamente com seus colaboradores. Ardoino fala da multirreferencialidade como outro olhar sobre as temáticas que focalizam o ser humano, as quais são normalmente parciais e limitadas.

A multirreferencialidade parte do princípio de que os fenômenos sociais são complexos, isto é, estão carregados de múltiplas implicações, as quais não podem ser reduzidas a leis gerais, porque sempre guardam variações; sempre permanecem aspectos por desvendar. Assim nos elucida Ardoino:

Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, até mesmo da hipercomplexidade, da realidade a respeito da qual nos questionamos, a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referência distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

A abordagem multirreferencial é, pois, a pluralidade dos olhares articulados segundo diferentes linguagens descritivas e interpretativas sem que estejam mescladas, no entanto, num discurso homogêneo com a pretensão de dar uma explicação cabal do assunto. A posição dessa abordagem é a de que tal articulação funda outro conhecimento, relacional, visto que considera as múltiplas facetas do humano, relacionando-as em suas muitas possibilidades de aproximação e distanciamento.

A articulação de diferentes linguagens conforma-se num outro “olhar” sobre os fenômenos humanos, mais apropriado à pluralidade, indeterminação, nuances e contradições de tais fenômenos. Nas palavras de Martins (2000, p. 55), significa uma “nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos”. “Nova”, não em contraste a uma perspectiva “velha” ou

ultrapassada, mas enquanto “novidade”, isto é, como *outra* perspectiva, distinta das abordagens tradicionais.

Se, num primeiro momento, a noção de multirreferencialidade remete a *procedimentos* a serem adotados na análise de determinados fenômenos, isso se deve à constatação do caráter complexo das práticas sociais sobre as quais a análise se funda. Béatrice Poinssac afirma: “Sabemos que a multirreferencialidade é um método de análise e de leitura aplicado a situações relacionais” (POINSSAC, 1998, p. 119). Aos poucos, Ardoino se voltou para as questões epistemológicas intrínsecas a esse novo procedimento: “no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos” (ARDOINO *apud* MARTINS, 2000, p. 57). O autor esclarece que:

[...] a análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (ARDOINO *apud* MARTINS, 2000, p. 57-58).

Ainda segundo Ardoino,

[...] o interesse de tal procedimento no campo da pesquisa é o de conduzir à interrogação sobre a natureza e sobre o processo de construção de tais objetos. A multirreferencialidade não quer, a partir daí, absolutamente, fornecer uma ‘resposta’ à complexidade constatada com a qual permanece intimamente ligada, ou tornar sua leitura dirigida, por assim dizer, mas constitui muito mais o apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestada ao objeto), de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindível nessas áreas, antecessor de toda operacionalização de métodos e dispositivos. Lembremos que, neste caso, trata-se de questões que as diferentes disciplinas requisitadas, tornadas essenciais, se colocam mutuamente a respeito do objeto implicado, tanto quanto para si mesmos, por ocasião dessa pesquisa particular. (ARDOINO, 1998, p. 41).

Foi possível observarmos que a abordagem multirreferencial articula as linguagens e os distintos olhares sobre o fenômeno analisado procurando aproximá-los, mas sem formular sínteses ou dirigir sua compreensão. Antes, deseja conduzir a novas questões acerca da natureza e compleição do objeto, de modo que a complexidade dos olhares seja realçada e a emergência das distintas faces acerca do fenômeno estabeleça o conhecimento.

Como já mencionei, não é o fenômeno em si que carrega o estatuto de complexo, mas o olhar humano sobre ele é que se configura de distintos modos. Dessa forma, a abordagem multirreferencial nasce como uma resposta à moderna consciência da complexidade dos fenômenos humanos e sociais e funda um novo conhecimento, diferenciado

do conhecimento científico tradicional, sobretudo por evidenciar sua pluralidade e heterogeneidade.

A noção de “complexidade” adotada por Ardoino para situar os fundamentos da abordagem multirreferencial é tomada dos estudos de Edgar Morin. O termo “**complexo**”, habitualmente apresentado como sinônimo de “complicado” e o contrário do que é “simples”, “evidente”, sempre foi desconsiderado no plano dos paradigmas tradicionais da ciência. De fato, o saber científico proposto pelo positivismo comteano e pelo racionalismo cartesiano assinalava que o conhecimento legítimo exige, no rigor do método, o estabelecimento de ideias simples e claras. Estas deveriam ser formuladas a partir da decomposição dos fenômenos, a fim de a análise de suas partes elementares revelar o conjunto, segundo a lógica indutivo-dedutiva, para a proposição de leis universais desses fenômenos.

Ocorre que, ao longo do século XX, tais princípios foram abalados justamente no âmbito das chamadas ciências da natureza, ao mesmo tempo em que as ciências humanas buscavam novos pressupostos epistemológicos que pudessem superar as inconsistências do modelo científico tradicional³. Com efeito, a perspectiva metodológica fundada em princípios epistemológicos racionalistas e positivistas não possibilita explicitar os fenômenos humanos em sua complexidade. A noção de complexidade passou a significar, então, segundo Ardoino, “a inteligência de uma pluralidade de constituintes heterogêneos, inscritos numa história, ela mesma aberta em relação às eventualidades de um devir”. (ARDOINO, 2001, p. 550).

Ao longo do século XX, conforme visto, criou-se nova inteligência, capaz de superar o reducionismo dos modelos tradicionais inconsistentes e aberta para a complexidade dos fenômenos, articulando a multiplicidade dos saberes, considerados distintos, isto é, heterogêneos, mas profundamente implicados uns nos outros. Essa pluralidade de constituintes heterogêneos pode ser compreendida, ainda – para além de uma pluralidade de saberes –, como presença de múltiplos sentidos construídos. Trata-se do reconhecimento da subjetividade do pesquisador no contexto da pesquisa, sua temporalidade e seus anseios particulares sempre presentes.

O olhar que apreende dada situação é, inevitavelmente, inscrito num determinado contexto histórico, intrinsecamente implicado na situação por sua subjetividade e intersubjetividade, suas crenças, aspirações e propósitos. Sob esse olhar, está o sujeito

³ Sobre essa temática, veja-se o estudo: SANTOS (1995).

pesquisado, também ele um ser situado, cujo posicionamento peculiar orienta sua compreensão do mundo e lhe permite desenvolver estratégias para fazer frente às estratégias do outro. Essa é a noção de *negatricidade*, desenvolvida por Ardoino (1998, p. 68), que representa a capacidade de o sujeito reagir e estabelecer contraestratégias destinadas a desfazer aquelas das quais se sente objeto. Ademais, a *negatricidade* constitui-se da habilidade de estabelecer sentidos próprios aos conceitos que mediam as relações estabelecidas no campo da pesquisa.

Por conseguinte, a noção de **complexidade** está na base da abordagem multirreferencial. **Complexidade** não significa a intangibilidade das coisas. Complexo não é o intangível, incognoscível, mas, no caso, o que apresenta múltiplas possibilidades de compreensão. No dizer de Morin, “designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de ‘complexo’. Por isso que existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas [...] mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade” (MORIN *apud* MARTINS, 2000, p. 60).

Complexo não é nem mesmo o complicado, o difícil, no sentido de ser alguma coisa que, uma vez alcançada, desvendada, manifesta-se homogênea, evidente. A multirreferencialidade, ao contrário, revela a complexidade dos fenômenos no sentido de desdobrar e mostrar as múltiplas sondagens conceituais a seu respeito; anuncia como “pluralidade” o que antes era tido como “desordem”. Essa pretensa desordem, posta pelas inconsistências das distintas análises, pelas lacunas e até mesmo contradições, mostra-se, no dizer de Ardoino, uma “*unitas multiplex*”, a unidade e a diversidade conciliadas num saber diferente daquele apresentado anteriormente. (ARDOINO, 2001, p. 552).

A abordagem multirreferencial não pretende, conforme notamos, esgotar a discussão sobre um assunto. Na realidade, ela se propõe a suscitar novos questionamentos, descobrir novas possibilidades de compreensão dos fenômenos. Tendo como ponto de partida o pensamento complexo na análise dos fenômenos humanos, não é possível estabelecer certezas definitivas, explicações cabais. Dessa maneira, a competência de alguém não estará na sua capacidade de dominar determinados objetos pelo conhecimento que tenha deles, mas no seu reconhecimento quanto à impossibilidade de um domínio absoluto sobre os objetos e na possibilidade de articular saberes distintos acerca dos mesmos. Não se trata, portanto, de uma análise multidisciplinar, no sentido de busca de sínteses redutoras, e sim de uma análise multirreferencial, pelo princípio de heterogeneidade sobre o qual já comentei.

Assumindo a multirreferencialidade como ponto de partida deste estudo, pretendo expor, ao longo deste trabalho, o resultado das distintas referências pesquisadas.

Mostro que são leituras de alguma maneira ressignificadas em virtude de minha ótica particular, pelas estratégias mais ou menos conscientes que estabeleci desde minha posição de sujeito situado e dotado de intencionalidade. Além disso, tais leituras são meio de realizar o “exercício de fidelidade” de que falava Eco (2003, p. 12) ao tratar da leitura de obras literárias. Garantindo essa pluralidade de constituintes heterogêneos, acredito que o processo de pesquisa desenvolva efetivamente a capacidade imaginativa, o exercício da autorreflexão crítica, a produção de uma consciência verdadeira, não adaptada à sociedade, mas capaz de pensar a sociedade em seu devir, pelo movimento das transformações históricas que direcionam a concepção da mesma realidade.

Barbosa acentua a importância dessa abordagem na pesquisa do fenômeno humano:

No contexto atual, em que as incertezas estão cada vez mais presentes no dia a dia, há que estar presente esta abertura para “olhares múltiplos” com vistas a “romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes, das grandes narrativas oficiais e do sujeito racional que, com seu olhar iluminista, pretende iluminar tudo” (PELLANDA, 1996, p.13). Trata-se de um esforço de ir além do conhecimento fragmentado e um tanto rígido e “seguro de si” na busca de certezas absolutas para se voltar para posições teóricas e metodológicas que permitam a possibilidade de lidar com a impureza, a incompletude e a opacidade tão necessárias às ciências que estudam o homem, sua natureza e sua condição de humano (BARBOSA, 2008, p. 242-243)⁴.

São esses os pressupostos teóricos da abordagem multirreferencial. Os pesquisadores que utilizam esse procedimento sugerem, ainda, a imagem da *bricolagem*, para explicitar a forma como se dá a articulação ou conjugação dos distintos saberes. A respeito disso, Barbosa comenta:

Ardoino apresenta considerações filológicas e etimológicas sobre a palavra *bricolage*, nas quais lembra o seu valor quase pejorativo no francês contemporâneo: “concerto realizado de qualquer maneira” e “trabalho de amador, pouco apurado” (Petit Robert). Segundo ele, no entanto, houve outrora sentidos mais técnicos para além de “trabalhos manuais pouco remunerados” atribuídos ao termo. Por exemplo, era utilizado para designar jogos que exigiam habilidades, tais como bilhar, péla e bilboquê. Para o autor, atualmente há uma tendência a reabilitá-lo “no nível da técnica e da Ciência”. Assim é que, na Antropologia, toma o sentido de “trabalho cuja técnica é improvisada, adaptada aos materiais, às circunstâncias” (Petit Robert). Ardoino afirma, no entanto, que *bricolage* sempre conteve a ideia de *improvisação hábil* e de *astúcia*, concluindo que se trata essencialmente de “ir aqui e lá, eventualmente procurar obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta”. No nosso entendimento, aqui se encontra uma definição clara do que seja *bricolage*. (BARBOSA, 1998, p. 203, grifos do autor).

A *bricolagem* assenta-se, em suma, na ideia de um conhecimento construído por um movimento permanente de busca e de inconclusão, estando o pesquisador livre para

⁴ O texto a que Barbosa se refere é PELLANDA, N.M.C., PELLANDA, L.E.C., **Psicanálise hoje**: uma revolução do olhar. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 13-19.

vaguear em busca das ligações possíveis entre conceitos antigos e novos com os quais vai se deparando. Desviando-se para outros âmbitos, pode deixar em aberto seu discurso e saltar para outras abordagens, considerando as linguagens todas que se debruçam sobre a temática em questão, enfim, realizando uma experiência de aprendizagem itinerante. A bricolagem permite, ao pesquisador, ousar:

A atitude e o exercício da bricolagem, portanto, se apresentam como condição para a possibilidade da aventura a ser empreendida pelo sujeito a percorrer um caminho sem o controle prévio de todos os passos a serem dados, portanto, abrindo uma porta para a criação, para a dimensão instituinte, sem o que todo nosso trabalho de pesquisa não consegue ir além de uma reprodução, muitas vezes, bastante precária, de caminhos percorridos por outrem. Nesta direção, é que nossas escolas não vão além da produção do mesmo, da homogeneidade, sem abrir espaço para presença do outro, o que significa pensar e atuar na perspectiva da heterogeneidade. (BARBOSA; VENTURA, 2004, p. 73).

No mesmo texto, Barbosa e Ventura analisam também a condição do aluno envolvido em uma pesquisa, com a qual me identifiquei enquanto pesquisador-estudante em processo de formação:

Para o aluno, principalmente a oportunidade da vivência da angústia resultante da ação nova em não cumprir aquele papel esperado na escola qual seja o de ouvir o professor e reproduzir o que ouviu. Trata-se de trilhar caminhos novos como o de descobrir atalhos e articular ideias e significados, o de olhar para a realidade que o cerca não de forma mecânica, separando e especificando as partes como se a compreensão do todo viesse como resultado automático, ou pior, em busca de um sentido como se o mesmo já viesse impresso no objeto, bastaria resgatá-lo, desconhecendo de vez a ação do sujeito que significa as coisas e a realidade. Finalmente, a ousadia de articular o que antes era separado até possíveis extremos para através de um olhar, agora, paradoxal, não perder de vista a complexidade emprestada a realidade como nos ensina Jacques Ardoino quando diz que não é a realidade que é complexa, mas sim o olhar do pesquisador que a vê de modo complexo, articulando sujeito observador e coisa observada e seu entorno. (BARBOSA; VENTURA, 2004, p. 89).

É essa perspectiva que estou abraçando para analisar a emancipação do ser humano, desenvolvida pela presença da Literatura em sua formação. Trata-se de um itinerário em que apresento distintos olhares. Neste caso, o olhar da Filosofia, da Psicologia, da Pedagogia e da Crítica Literária a partir das ressonâncias das vozes de pesquisadores dessas áreas em minha própria trajetória formativa. Ao analisar os aspectos formativos da Literatura e considerar as próprias implicações existentes, pretendo tão somente articular tais saberes, aproximá-los e confrontá-los, no intuito de evidenciar a complexidade da temática ao mesmo tempo em que busco compor uma melhor compreensão do fenômeno.

3. LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA

Conforme pude demonstrar até aqui, iniciei este estudo introduzindo a proposta da necessidade de outra racionalidade, mais adequada à complexidade de nosso olhar sobre a realidade. Tal proposta, no entanto, exige um novo estatuto de linguagem, não mais considerada como vertente privilegiada, legitimada pela autoridade de quem a pronuncia, mas tendo percebida a multiplicidade das vozes que a configuram. A multirreferencialidade oferece a possibilidade de integrar os distintos olhares, as distintas linguagens sobre a realidade subjetiva dos eventos humanos em outra perspectiva.

Quero, a partir deste ponto, desdobrar a reflexão sobre a influência da Literatura na constituição do ser humano emancipado mediante a um processo formativo para, finalmente, abordar os aspectos formativos da Literatura. Zilberman mostrou como, no passado, a Literatura se prestava somente a ser instrumento para aquisição e reprodução de uma linguagem autorizada, legitimada pelo poder hegemônico e divulgada nos manuais pedagógicos de ensino da Língua Pátria. Na atualidade, porém, essa arte é compreendida como expressão das vozes das minorias, como um esforço contínuo de manter vivas as impressões e visões de mundo diferentes, muitas delas desvalorizadas. Trata-se de uma nova concepção da Literatura, cuja origem não vou precisar neste trabalho, mas, a meu ver, construída na esteira dos questionamentos sobre a linguagem esboçados anteriormente.

Pretendo analisar como se estabelece o papel desempenhado pela Literatura na vida do homem. Vamos experimentar essa ideia. Será mesmo relevante essa questão? Haverá alguma importância especial da Literatura, além daquela já exaustivamente apresentada pelos inúmeros defensores da leitura literária na escola, relativa às funções que a Literatura desempenha na formação humana?

Minha hipótese é que a Literatura ocupa um lugar especial na educação para a emancipação humana, no sentido de ser o artefato que melhor exprime a pluralidade das experiências do homem no mundo. Ela possibilita que o sujeito conheça a diversidade da linguagem, suas nuances e possibilidades, e alcance, finalmente, dizer sua própria palavra. A Literatura, como uma das guardiãs da “multiplicidade” do discurso humano, tem um papel singular nesse processo. Ela antecede e possibilita, ao mesmo tempo em que erige e consolida, as distintas visões de mundo, e, daí, os diferentes sistemas cognitivos com que o olhar humano enxerga a realidade.

O texto literário, implícita ou explicitamente, carrega a herança cultural do homem. Ao longo de todo o processo formativo, desde os primeiros instantes do indivíduo no

mundo até a educação formal através da escola e, depois, fora dela, de maneira autônoma, a Literatura vai desdobrando o olhar do homem, descortinando novos horizontes de diferentes modos, sempre presente como expressão das múltiplas vozes que compõem nosso universo. Ela é uma das expressões da linguagem e é a linguagem, sobretudo, que possibilita a emancipação do homem, sua constituição no universo humano pelo domínio da fala. Desse modo, julgo relevante analisar também o processo por meio do qual a linguagem insere o ser humano no mundo. Em princípio, recorro à perspectiva de Vigotski sobre o processo da aprendizagem e do desenvolvimento humano e o lugar da linguagem nesse processo.

3.1 A compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento em Vigotski

Liev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896, na cidade de Orsha, na Bielorrússia. Em 1917, graduou-se em Direito na Universidade de Moscou; na Universidade de Shanyavskii, frequentou disciplinas de História e de Filosofia. Em seguida, começou a lecionar Literatura e Psicologia. Entre 1925 e 1934, reunido com outros jovens cientistas em Moscou, atuava na área da Psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Seu interesse pela Medicina levou-o a fazer o curso de Medicina em Moscou e Kharkov, onde também ministrou um curso de Psicologia. Morreu de tuberculose, aos 37 anos de idade, no dia 11 de Junho de 1934.

Vigotski não foi propriamente um educador, mas um investigador voltado para o estudo dos processos psíquicos relacionados ao desenvolvimento humano. Estudando a formação dos conceitos na criança, desenvolveu uma importante teoria acerca das relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento, pensamento e linguagem. Tais investigações e diálogos com os pesquisadores de seu tempo refletem a constante preocupação de apresentar uma teoria suscetível de ser aplicada ao contexto social. O grande mérito de seu trabalho é uma nova compreensão do ser humano, livre dos determinismos naturais apontados pela maioria dos outros estudos e a qual evidencia a realidade social dos sujeitos históricos. Vigotski parece consciente da necessidade de retomar todas aquelas reflexões e analisá-las em suas aplicações práticas, demonstrando suas limitações e a necessidade de uma postura pluridimensional frente à realidade dos fenômenos humanos.

O processo de construção de seu discurso científico, retomando autores, confrontando-os uns com os outros, analisando suas propostas e submetendo-as a sua própria verificação, conduzem-no a idas e vindas, num movimento dialético situado historicamente. Ele se manteve procurando resgatar a relação fundamental entre indivíduo e sociedade “sem

reduzir o que é o indivíduo à sociedade, sem reduzir o que é o indivíduo à *sua* sociedade [...] mas também sem reduzir o que é o indivíduo à sua carga biológica” (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p. 14, grifo nosso). Segundo Geraldi, Fichtner e Benites, compreender essa relação sem cair em determinismos significava:

[...] para Vigotski e para os seus alunos, considerar o ser humano como um sujeito da sua vida e ao mesmo tempo como um processo social, cultural e histórico. Assumir essa aparente contradição entre indeterminação e determinação foi sempre uma grande provocação e um escândalo ingente para os ortodoxos da época stalinista e até para os ortodoxos de hoje. (2006, p. 14).

O ponto de partida de Vigotski é a compreensão dos fenômenos psicológicos desde uma perspectiva histórica. Ele afirma:

O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir alguma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que o corpo mostra o que é”. Assim o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (VIGOTSKI, 2007, p. 68-69, grifos do autor).

No cerne da investigação de Vigotski está a importância da cultura na constituição do ser humano. Ele formula sua tese propondo diferenciação entre as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores, estas responsáveis pelas operações propriamente humanas: “ações conscientemente controladas, como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional” (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p. 15). De acordo com Vigotski:

[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isto se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58).

Essa afirmação do autor aponta para a natureza cultural das funções psicológicas superiores, não como fruto de mera transposição “fora-dentro”, e sim resultado de complexa elaboração pessoal denominada por ele “processo de internalização”. Tal processo se desenrola desde o primeiro instante em que a criança nasce e constitui-se em aprendizagem. As funções psicológicas elementares permitem à criança entrar em contato

com o mundo que a rodeia ao mesmo tempo em que, graças a mediações sócio-históricoculturais situadas, ela desenvolve as funções psicológicas superiores.

Tentei demonstrar que o curso do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma alteração radical na própria estrutura do comportamento; a cada novo estágio, a criança não só muda suas respostas, como também as realiza de maneiras novas, gerando novos “instrumentos” de comportamento e substituindo sua função psicológica por outra. Operações psicológicas que em estágios iniciais eram realizadas através de formas diretas de adaptação mais tarde são realizadas por meios indiretos. A complexidade crescente do comportamento das crianças reflete-se na mudança dos meios que elas usam para realizar novas tarefas e na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos. Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 80-81, grifos do autor).

O momento da instrução escolar representa uma etapa peculiar desse processo de desenvolvimento. Para Vigotski, a educação escolar tem uma importância capital no desenvolvimento do ser humano. Ele acredita que o processo de instrução tem uma estrutura própria, uma sucessão e uma lógica de desenvolvimento que se relacionam com aquela outra estrutura também peculiar, “na cabeça dos alunos”. Segundo o autor, cada criança tem “*una red interna de procesos que ven a la luz y se mueven durante la instrucción escolar, pero que poseen su propia lógica de desarrollo*” (VIGOTSKY, 1990-1997, p. 237).

Vemos, então, que, no processo de aprendizagem, as duas estruturas interagem, aquela que pretende se estabelecer pelo ensino e a estrutura psíquica particular do estudante. As investigações de Vigotski levaram-no a afirmar a existência de uma influência da instrução no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, porque a aprendizagem é capaz de “puxar” o desenvolvimento delas. Com vistas a explicar esse fenômeno, Vigotski desenvolveu sua noção de Zona de Desenvolvimento Próximo. Ele constatou que as investigações acerca do problema da aprendizagem da época limitavam-se a estabelecer o nível do desenvolvimento mental da criança. Os investigadores apresentavam tarefas para que a criança resolvesse e assim estabeleciam seu grau de desenvolvimento. No entanto, para o referido autor, esse procedimento apenas revela o que já está assimilado pela criança, deixando de lado o que ainda está por vir.

Vigotski entende que o estado de desenvolvimento da criança não pode ser determinado apenas pelo que ela já conhece, pelo que já está amadurecido. Em conformidade com as ideias vigotskianas, o fenômeno humano deve ser analisado na sua complexidade, o que inclui o movimento histórico e não expresso do que é capaz. Assim, o autor propõe incluir, na análise do desenvolvimento da criança, o que está em maturação, aquilo que a criança só pode realizar com a ajuda de outra pessoa; é o contido em sua Zona de Desenvolvimento Próximo.

El estado del desarrollo no se determina nunca a través de la parte ya madura del mismo únicamente [...] El psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no solo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también *la zona de desarrollo próximo*. (VIGOTSKY, 1990-1997, v. 2, p. 238, grifo do autor).

O processo escolar de instrução da criança se realiza pelo ensino de alguns conhecimentos científicos. Ao entrar na escola, a criança tem já uma série de conhecimentos (cotidianos ou espontâneos), desenvolvidos no processo de internalização e a partir dos quais atua a escola. Todavia, os conceitos que até então possui estão profundamente marcados por sua percepção da realidade, por sua experiência empírica, e não alcançam ainda explicitar detalhes conceituais, nem sua aplicação mais generalizada. Isso corresponde a uma nova perspectiva que se desenvolve na escola, à medida que a criança incorpora novas noções, reformula seus conceitos e assimila os conceitos científicos na interação com os outros e, de maneira especial, com o educador.

Um conceito, quando internalizado pela criança, dá-lhe a possibilidade de falar sobre aquele tema. Ao mesmo tempo, à proporção que a criança entra em contato com outros cujo conhecimento desse conceito é mais aprofundado, ela incorpora novas noções, o que também modifica a amplitude de seu conceito. Os conceitos, na verdade, evoluem. Um conceito internalizado não é algo acabado para Vigotski, mas apenas uma abertura para o conhecimento. Se uma determinada instrução incorporada pela criança estabelece seu nível de desenvolvimento real, também possibilita, ao relacionar-se com outros que avançaram mais nesse conhecimento, sua transformação; está criada sua zona de desenvolvimento próximo.

Nesse sentido, existe o *nível de desenvolvimento real* da criança, que compreende ciclos de desenvolvimento já completados por ela e lhe permite resolver determinados problemas sem a ajuda de ninguém. Esse nível pode ser estabelecido pela aplicação de testes nos quais se determina a idade mental da criança, idade que lhe permite resolver as coisas independentemente. Como único instrumento de avaliação, este recurso foi

criticado por Vigotski. Existe também o *nível de desenvolvimento potencial* da criança, o qual se constitui de ciclos de desenvolvimento ainda não totalmente completos e permite à criança chegar à solução de determinados problemas com a ajuda de outra pessoa – mais velha e/ou mais capaz. É nesse nível, sobretudo, que a escola trabalha ou deve trabalhar, no sentido de proporcionar sempre um passo à frente, na direção daquilo que ainda não foi internalizado.

A distância que há entre “o que sou capaz de resolver por mim mesmo” e “o que aprendo com o auxílio do outro” é chamada, por Vigotski, de *Zona de Desenvolvimento Próximo*. É o espaço-momento entre o que já está internalizado, conhecimento adquirido, e o que ainda não está totalmente incorporado, mas que existe enquanto potencialidade e está vinculado aos ciclos de desenvolvimento já completados. A criança, portanto, alcança esse conhecimento existente “através da intelectualidade” de outro com quem interage e que já assimilou o que ela ainda está descobrindo. A *Zona de Desenvolvimento Próximo* é a área do desenvolvimento relacional e o espaço das potencialidades do ser humano.

Vigotski tem consciência de que o ensino baseado no nível de desenvolvimento real de uma criança gira em torno do que já está completo, fechado. Entretanto, o que ocorre na aprendizagem é que ela *cria* a zona de desenvolvimento próximo, por despertar a possibilidade de avançar em direção ao que ainda não foi completamente assimilado. A aprendizagem, desse modo, aponta para o futuro. Nas palavras do próprio autor:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento próximo; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Podemos afirmar, a partir do exposto, que um conhecimento internalizado transforma-se em suporte para outro mais complexo na interação educativa e tal perspectiva significa, de certo modo, a presença em germe de um conhecimento futuro. Tal conceito estabelece a consolidação do processo de desenvolvimento humano pela mediação cultural; o homem se humaniza pelos efeitos da prática social. Essa afirmação, no entanto, não comporta qualquer tipo de determinismo social.

A perspectiva de Vigotski não é determinista a ponto de considerar a prática do indivíduo simplesmente como reflexo da compreensão e percepção do grupo social. O conceito de internalização e a ideia de uma Zona de Desenvolvimento Próximo, conforme

caracterizados por esse autor, evidenciam a importância do processo de aprendizagem: esta transforma o conhecimento e configura-o de uma maneira particular.⁵ Se assim não fosse, não haveria desenvolvimento. Segundo Geraldi, Fichtner e Benites (2006), embora o sujeito se constitua na interação social e, então, a consciência seja de natureza social e cultural, “a construção desse núcleo não é um processo de cópia de uma realidade externa e social. Ao contrário, trata-se de um processo ativo em que *o indivíduo constrói a si mesmo como sujeito, transformando as relações sociais em funções psicológicas superiores*” (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p. 16 – grifos dos autores).

Assim, entre a criança e o mundo, sempre há uma mediação, e o primeiro mediador é um adulto, seguido da palavra. Sob tal perspectiva, o processo de formação humana toma nuances bastante específicas, pois ele se circunscreve no plano da intersubjetividade, enraizado num contexto sócio-cultural e mediado pela fala. Com essas afirmações, Vigotski, ao lado de Alexander Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, oferece-nos uma teoria a qual pontua a centralidade da linguagem, situando o processo de aprendizagem e desenvolvimento histórica e dinamicamente a partir da interação de funções psicológicas superiores e básicas no contexto social.

Luria (1979) afirma que a atividade consciente do homem se caracteriza, principalmente, por três traços fundamentais definidos por ele como expomos a seguir. Primeiro, trata-se de uma atividade que “não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos”, antes até, “é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de ‘superiores’ ou ‘intelectuais’”. Segundo, “não é forçosamente determinada por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata”, antes, toma como orientação “um conhecimento mais profundo das leis interiores dessa situação, razão por que há todo um fundamento para afirmar-se que o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, *é livre*”. Terceiro, a atividade consciente do homem não tem como fonte somente a programação hereditária e a experiência individual, mas especialmente “*a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem*” (LURIA, 1979, p. 71-73, grifos do autor).

Analisando a origem dessa atividade consciente, Luria identifica-a como um fenômeno produzido pelas condições sociais de vida forjadas historicamente e passa a

⁵ Essa discussão do determinismo em Vigotski também foi desenvolvida por OLIVEIRA (1992).

explicitar as raízes dessa complexa atividade consciente do homem. Para o autor, o trabalho social, com o emprego dos instrumentos de trabalho, e o surgimento da linguagem promovem a história social do homem (1979, p.75). Especial atenção ele dedica à linguagem, conforme segue:

Enquanto sistema de códigos que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação, a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Por isso têm razão os cientistas que afirmam que, a par com o trabalho, *a linguagem é o fator fundamental de formação da consciência*.

O surgimento da linguagem imprime aos menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem. Primeiro, a linguagem permite *discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória*. Resulta daí que o homem *está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes*.[...] Segundo, as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. [...] Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas *meio de comunicação*, mas também o *veículo mais importante do pensamento*, que assegura a transição do *sensorial ao racional* na representação do mundo. Terceiro, a linguagem é o *veículo fundamental de transmissão de informação*, uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos. [...] *A linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência* (LURIA, 1979, p. 80-81, grifos do autor).

A consciência humana assenta sua constituição na possibilidade da linguagem, como verificamos. Entretanto, a linguagem, exprimindo certa racionalidade, percebe-se incapaz de representar a totalidade do real, o que gera uma profunda crise e a busca de alguma legitimidade. É essa a situação paradoxal que apontei no início deste estudo: uma das dimensões que constituem em nós o humano, nossa própria consciência que apreende o mundo, é a linguagem, mas essa linguagem reflete uma razão questionada, impossibilitada de apreender totalmente o mundo.

Tal situação paradoxal exige, parece-me, a investigação do lugar da Literatura na formação humana, pois é ela – guardiã da linguagem/racionalidade do homem – que pode garantir a presença das diferentes expressões do humano e assegurar a heterogeneidade das linguagens as quais compõem essa experiência. Porém, antes de analisar os aspectos formativos da Literatura, pretendo considerar alguns pressupostos da educação, porquanto é segundo a perspectiva do que seja “formação humana” que se estabelece o lugar da Literatura no processo formativo.

3.2 Educação para a emancipação humana

Inaugurei meu texto trazendo uma reflexão sobre a crise da racionalidade tradicional, incapaz de expressar a totalidade da experiência humana no mundo. É a crise

manifestada pela linguagem, que, expressando certa percepção da realidade, concluía ser impossível dizer qualquer coisa sobre os fatos e experiências. Esse estado de incerteza se devia à constatação de ser impossível dominar e sintetizar, num modelo universalizante, a experiência humana no mundo. E, desse ponto, chegava ao silêncio. É o que exprimia a “Carta de Lord Chandos”, de Hugo Von Hofmannsthal.

Tal crise também se caracteriza por um sentimento cada vez maior, no homem moderno, de habitar um mundo desencantado, onde as antigas certezas foram todas questionadas e desconstruído o conhecimento que organizava o universo. Um mundo, portanto, caótico, sem sentido, onde até mesmo a Palavra não mais *re-presenta* a realidade, sendo mera convenção. Nessa perspectiva, nada mais tem correspondência imediata, nada mais é verdadeiro; toda afirmação é duvidosa. Trata-se de um verdadeiro turbilhão desestabilizador da vida, no meio do qual está o homem, entregue a si mesmo, sem qualquer outra segurança. O contexto social, as transformações tecnológicas, as organizações e sistemas cada vez mais independentes e exercendo grande influência sobre a vida humana aprofundam a crise. Berman assim descreve a situação:

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo da vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu *habitat* ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção de novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. (BERMAN, 2006, p. 16, grifo do autor)

A racionalidade humana, entretanto, não está falida; o silêncio não tem sido a única resposta possível, pois continuamos pensando, comunicando, construindo. Repensando toda essa herança cultural, a pesquisa sobre os fenômenos humanos tem apontado outras possibilidades de *inteligir* – no sentido mesmo de ler dentro – as realidades que materializam nossos atos. As pesquisas têm também renomeado as situações: o conhecimento fragmentado agora é articulado; se antes só tinha valor científico o dado objetivo, atualmente são consideradas as múltiplas implicações existentes, muitas delas subjetivas, e o que era “caos, incerteza”, é reconhecido hoje como a “opacidade” própria dos fenômenos humanos.

Por conta disso, abracei uma postura multirreferencial, aproximando olhares distintos, fazendo uma leitura atenta das implicações e ressonâncias destas vozes em minha própria vida, ela também inserida no processo formativo em discussão.

A Literatura em minha história, anunciada já nas primeiras linhas deste texto, quando criança, significava assombro e encantamento. Haveria algo de formativo naquelas leituras de entretenimento? E quais são os aspectos formativos da Literatura capazes de promover a emancipação humana? Qual leitura, de fato, educa? Investiguei diversos autores, procurando em suas trajetórias pessoais as respostas.

Vigotski, o pensador russo, maravilhado com os efeitos diversos da leitura de textos literários, enveredou pelos caminhos da psicologia, procurando compreender essa dinâmica tratada de forma tão determinista pelos psicólogos de seu tempo. Borges, o escritor argentino, formado na biblioteca da família, descobriu o mundo por meio da Literatura e criou sua própria biblioteca interior, a partir das vozes todas que ressoam em seus textos, dos labirintos pelos quais vagueia. Ele, no entanto, não se perde, porque o labirinto não é um emaranhado de caminhos que dificultam a chegada; é, na verdade, uma multiplicidade de veredas as quais possibilitam o conhecimento mais amplo da trajetória. A experiência deles esclarece a minha própria trajetória.

A linguagem literária está presente em nossas histórias formativas. Mas será possível dominar e aplicar formalmente esse aspecto formativo da Literatura? A tarefa não parece tão fácil. Antes, porém, de adentrar neste processo peculiar dos aspectos formativos da Literatura, faço uma reflexão acerca da formação propriamente dita. Durante o processo educativo formal, a possibilidade de a Literatura desenvolver livremente uma ação formativa sobre o indivíduo depende da perspectiva pedagógica adotada. A formação para a emancipação humana está vinculada ao significado que adquire essa mesma “formação” e “emancipação” em cada perspectiva educativa. E é fácil perceber, no turbilhão apontado por Berman, que não existe consenso a esse respeito.

Formação diz respeito a formar, a dar forma. Trata-se de um processo ou conjunto de ações ou de procedimentos que dão forma, um processo de determinada configuração ou constituição. “Constituição” é um termo frequente quando se pensa em formação. O texto de Severino (2006) mostrava como, desde a perspectiva clássica, a formação corresponde a uma *conformação* do sujeito a modelos pré-existentes. Depois, com o Iluminismo e a emergência do sujeito na *polis*, a formação passou a ser vista como resultante da constituição dos seres que acontece no conjunto das relações ocorridas na natureza, na sociedade e historicamente.

Nesse contexto, o sujeito é alguém contextualizado, inserido numa realidade social e política com exigências próprias as quais ele deve conhecer. A formação, agora, deve preparar o cidadão, sem a presença de modelos prévios, dados, e sem a ideia de essências ou de formas determinantes do real. Essas perspectivas, ultimamente, vão também se transformando em função de outras noções acerca da constituição do ser humano num mundo globalizado e em contínua mudança. Então, como pensar, no presente, a formação humana? Que processo é esse?

Certa perspectiva⁶, talvez uma das mais difundidas nestes tempos pós-modernos, vê o processo formativo como capacitação para tornar o sujeito um empreendedor de sucesso, capaz de perceber os nichos de mercado e oferecer soluções criativas. Visando a atender as demandas sociais, desde os primeiros anos de estudo, a escola se transforma num grande laboratório, reproduzindo os desafios que o adulto enfrentará no mercado de trabalho. Entretanto, nem todos os alunos são contemplados nos projetos desenvolvidos por essa perspectiva. Tal qual na sociedade, ali também se produz um ambiente de exclusão.

É possível, ainda, sob esse ângulo, entender a formação como capacitação para tornar o sujeito um profundo conhecedor das novas tecnologias, capaz de utilizá-las com desenvoltura, implementá-las e aperfeiçoá-las em benefício da sociedade. Também nesse caso, desde o início do processo formativo, manipulam-se modernas tecnologias, num processo formativo que privilegia a técnica, em detrimento de qualquer formação humana.

Tais perspectivas, neoliberais, tentam ainda estabelecer a noção de que o processo formativo se desenvolve, pura e simplesmente, como um ato da vontade individual do educador, que seria capaz, por si só, de promover a transformação das realidades dos formandos e de seu entorno. Por isso, os projetos governamentais sempre falam da necessidade da participação efetiva dos educadores e da comunidade, sem a qual não se chega a um “ensino de qualidade”. Significa que, se os resultados não forem positivos, a culpa será sempre dos indivíduos os quais não se esforçaram o suficiente ou não tinham mérito.

De acordo com essas concepções, a “educação de qualidade” vai transformar o formando num exímio conhecedor das novas tecnologias, atento às novidades da sociedade. É preciso que ele tenha desenvolvido essa capacidade de perceber as novidades sociais e econômicas juntamente com a suficiente flexibilidade para adaptar-se a elas. Não se pensa em sínteses pessoais, mas apenas em treinamento e assimilação.

⁶ Sobre essa temática, ver o estudo de GENTILI, 2004.

Sob esse ponto de vista, emancipado é o sujeito capaz de mudar seus padrões rapidamente, conformando-se às novas necessidades que seu meio exige. É pragmático, capaz de valorizar o conhecimento necessário para interagir com o mundo globalizado. A informação é a chave para sua entrada na sociedade do conhecimento. Esse sujeito está profundamente focado nos aspectos pragmáticos da aprendizagem; aprendeu a aprender. Ele, na verdade, é um consumidor de informação, de tecnologias, e, com seu mérito e esforço pessoal, está construindo seu sucesso, entendido como inserção no mercado, na sociedade produtiva de consumo. Gentili comenta:

[...] a resposta liberal é simplista e enganadora: promete mais mercado quando, na realidade, é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. É nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo nada nos diz acerca de como atuar contra as causas estruturais da pobreza; ao contrário, atua intensificando-as (GENTILI, 1996, p. 16).

Essa educação propõe, na realidade, uma sociedade em que há dois tipos de indivíduos: os “melhores”, “os vencedores”, que o seriam em função do mérito obtido pelo seu esforço pessoal, “e que acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural”, e os “piores”, ou “perdedores”, assim considerados os ineptos, os que não se enquadram por falta de mérito pessoal e de esforço, “aos quais se nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida” (GENTILI, 1996, p. 16).

Nesse contexto formativo que delineamos, qual o lugar da Literatura? Não sendo possível sua instrumentalização para que legitime tal perspectiva, ela perdeu importância, sendo considerada, mormente, como instrumento de capacitação para o uso da linguagem. Não é esse, pois, o modelo educativo o qual pode oferecer um lugar de destaque à Literatura e de assegurar toda sua potencialidade formativa. A perspectiva neoliberal instrumentaliza o conhecimento e negligencia a reflexão crítica de seu modelo, disfarçando, desse modo, a mera adequação do homem ao seu meio.

O enfoque do processo formativo pela abordagem multirreferencial, por outro lado, considera os fenômenos humanos – como o é a educação – em sua complexidade, isto é, respeitando as inúmeras implicações que os envolvem numa dinâmica permanente de busca do conhecimento, sempre inconcluso. O conceito de complexidade, como desenvolvido por Morin (2001), acentua que, se num primeiro momento “complexo” é o oposto do “simples”, sendo que a ciência devia revelar o subjacente à aparente confusão dos fenômenos, as leis simples que os regem. Ao longo do século XX, essa perspectiva foi sendo

desconstruída. A revolução científica do último século tornou evidente a complexidade dos fenômenos, reconhecendo uma “inevitável parcela de incerteza no conhecimento. É o fim do saber absoluto e total.” (MORIN, 2001, p. 564).

Conforme a perspectiva multirreferencial, a formação não pode ser simples capacitação técnica, desenvolvida por uma abordagem neoliberal, interessada em preparar mão de obra para o mercado, consumidores de produtos e produtores de mercadorias. Nela não está presente a formação para a crítica das instituições e dos modelos educacionais, crítica que, para Ardoino, Barbier e GiustDesprairies, é ponto de partida do conceito de educação. Segundo eles, “a educação inscreve-se na ordem do político”, com todas as implicações que o plano político estabelece (1998, p. 60).

O entendimento da afirmação desses autores encontra-se no mesmo texto, em que há um diálogo com Cornélius Castoriadis. É Castoriadis quem esclarece: “O objeto da verdadeira política é transformar as instituições, mas transformá-las de maneira que estas eduquem indivíduos para a autonomia. Sem isto, não há sociedade autônoma” (ARDOINO, BARBIER, GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 61). A instituição forma o sujeito para exercer uma crítica e também ser criticada por ele. Esse é o paradoxo da educação defendida por esses pesquisadores, única possibilidade de se promover uma formação emancipadora e não a mera adaptação do sujeito à sociedade.

Trata-se, como vemos, de uma educação para a constituição de uma consciência emancipada, verdadeiramente capaz de integrar e transformar a sociedade. É educação enquanto dinâmica de formação do sujeito para a interação social por meio do diálogo e de uma pluralidade de discursos. Nesse sentido, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado na realização dessa tarefa, ao apresentar-se como lugar da interação pública, da multiplicidade cultural, étnica, religiosa e assim por diante, consoante nosso ambiente moderno. Castoriadis, no texto mencionado, afirma que a filosofia política esqueceu-se da questão educativa. Ao invés disso,

[...] a filosofia política fala agora supondo que ‘indivíduos livres’ tenham sido fornecidos, sem se saber como, a essas sociedades, sem dúvida saídos de uma fábrica, e que a questão central é ordenar suas relações. Mas estas relações serão apenas o que forem esses indivíduos. [...] Somente uma coletividade autônoma pode formar indivíduos autônomos – e vice-versa, daí o paradoxo para a lógica corrente. (ARDOINO, BARBIER, GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 61).

O paradoxo apontado por Castoriadis resulta, a meu ver, de a instituição ainda pretender garantir a uniformidade de discursos, e não a pluralidade. A ordenação das relações em busca de uma homogeneidade dificulta o reconhecimento da heterogeneidade dos

discursos. O sujeito emancipado, no entanto, educado para perceber as múltiplas vozes dos discursos, é aquele capaz de vislumbrar a instituição sob outra ótica, podendo nela interferir criativamente. O conceito de emancipação comporta a capacidade de dialogar com a sociedade.

Ainda de acordo com Castoriadis, a emancipação do sujeito realiza-se desde que o processo formativo desperte o amor pelo saber. Uma coisa não se dá sem a outra. O sujeito autônomo é o sujeito pensante, que cultiva o amor pelo conhecimento. Castoriadis afirma: “não vejo como se pode formar alunos como seres autônomos, no sentido verdadeiro e pleno do termo, se esses seres não aprendem a amar o saber, portanto, se eles não aprendem” (ARDOINO, BARBIER, GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 67). O aprendizado depende de uma predisposição interior do sujeito que Castoriadis define como verdadeiro amor pelo saber. Tal amor se expressa na capacidade de o sujeito cultivar a pesquisa, “mãe” do conhecimento.

A prática educativa consiste na inserção dos mais jovens na sociedade pela mediação dos mais velhos. Ardoino (1998) entende que essa tarefa é estabelecida por um processo de *autorização*. Pais, professores, educadores desempenham papéis bem estabelecidos no âmbito da organização social. São funções que comportam competências, responsabilidades, poderes. Ao mesmo tempo, eles estão sempre diante de seres específicos, em interação direta com seus psiquismos, e esses indivíduos também atuam diretamente no processo educativo, por meio de manifestações transferenciais, projeções e inversões afetivas mais ou menos inconscientes. O processo de autorização, por conseguinte, realiza-se em um âmbito bastante complexo de jogos simbólicos, do imaginário de cada um, de perspectivas prévias, impossível de ser precisado definitivamente.

Ardoino relembra os termos “agente – ator”, postulados pela escola francesa de sociologia das organizações para exemplificar o processo de autorização. Na verdade, trata-se de um tríptico, diz ele, incluindo o termo “autor” para uma análise mais apropriada da questão. Assim, *agente* é aquele que simplesmente desempenha ações, mais ou menos conscientes, em seu meio. O *ator*, por sua vez, é o sujeito capaz de interpretar de maneira mais consciente seu papel social. O ator executa, “mas não se torna por isso a origem (o autor) ou uma das origens possíveis” daquilo que faz (ARDOINO, 1998, p.28). O *autor*, de outro lado, é o responsável. “O autor é, realmente, o fundador, o criador, até mesmo o genitor; seja como for, aquele que se situa e que é explicitamente reconhecido pelos outros como estando na origem de” (ARDOINO, 1998, p. 28).

O processo de autorização desenvolvido na atividade educativa comporta, desse modo, um envolvimento de autorizados – na pessoa dos educadores – e de educandos – em processo de autorização –, segundo o qual os primeiros vão possibilitando, mediante uma ação desencadeada, que os educandos possam tornar-se também coautores, assumindo-se, autorizando-se.

Enfatizo: a prática educativa consiste, sobretudo, em *se autorizar*, ou seja, uma prática pela qual o sujeito adquire “a intenção e a capacidade de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, de querer se situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito” (ARDOINO, 1998, p. 28). Ardoino ressalta a noção de coautor, no sentido de que ninguém é autor de si mesmo. Há outros autores anteriores (os pais, os educadores), de maneira que nos autorizamos a partir da relação, sob a influência dos outros. A emancipação defendida por Ardoino, não implica, de forma alguma, auto-suficiência.

Cumpre-me ressaltar que, para Ardoino, os conceitos de *agente*, *ator* e *autor* se inscrevem numa perspectiva mais propriamente psicológica dos comportamentos do sujeito, e que eles subsistem justapostos, imbricados um no outro. “Não é possível se liberar da condição de agente transformando-se em ator pela dádiva de uma conscientização, de uma sensibilização ou de uma formação” (ARDOINO, 1998, p. 29). O sujeito, numa determinada situação, desempenhará concomitantemente as atitudes do agente, do ator e também do autor, se o processo formativo desenvolver essa dinâmica. A autonomia se promove, como podemos observar, com uma educação na qual os sujeitos nela envolvidos “podem progressivamente conquistar, adquirir, constituir, desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor” (ARDOINO, 1998, p. 29).

Também analisando a temática da educação para a emancipação do homem, Paulo Freire, em seu último texto, *Pedagogia da Autonomia* (2006), retoma suas grandes ideias e estabelece os critérios para uma educação progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos. Formar, para ele, não se confunde com simples treinamento para o desempenho de destrezas, mas constitui um movimento permanente de busca, decorrente da abertura e inconclusão do ser humano.

A proposta de Paulo Freire está alicerçada em um pressuposto ético da maior importância para nosso estudo. A ética proposta por Freire (2006) corresponde a dar lugar para as distintas vozes que compõem um discurso. A legitimidade dessas vozes é assegurada pelo compromisso histórico com a realidade que as suscita, e não mais por uma ordem mundial estabelecida que se pretende única voz natural e inevitável. Para além de uma

ética que represente o enfrentamento das forças hegemônicas neoliberais, posso entrever na proposta de Freire a indicação da emergência do discurso das minorias, das vozes silenciadas, mas sempre murmurantes, sobretudo através da Literatura, e que expressam uma visão de mundo diversa, também carregada de significação.

A crise da razão, fundamentada num discurso que se pretendia única voz autorizada, postulava como princípio ético para o pesquisador a imparcialidade diante daquilo que os dados lhe apresentavam. Já expusemos que essa perspectiva parece não ser capaz de responder à complexidade dos fenômenos humanos e educativos. Dada a subjetividade dos atores não há possibilidade de se estabelecer critérios matemáticos, mensuráveis, para analisar a ação humana. Paulo Freire, descartando estes postulados, afirma ser a ética, os pressupostos morais, a verdadeira base em que precisa se instalar o discurso científico e a partir da qual se propõem objetivos. O discurso ético garante a legitimidade da proposição e não a imparcialidade, essa ingênua atitude de quem imagina um conhecimento deslocado de seu contexto e de intenções concretas.

Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador 'acinzentadamente' imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 2006, p. 14)

A ética é, então, critério de legitimidade do discurso e não mais a pseudo-imparcialidade. Aquela compreende um posicionamento claro, mas que não pode ser absolutizado como único discurso possível. Ética compreende pluralidade. Freire considera o ser humano plural e aberto à possibilidade de ser mais. O autor comenta sobre a natureza humana:

[...] constituindo-se social e historicamente não como um *a priori* da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História [...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um 'não-eu' se reconhece como 'si própria'. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2006, p. 18, grifos do autor).

Em outro texto, Paulo Freire já havia anunciado que o discurso sobre a educação sustenta-se em uma determinada antropologia e é entendida como um “quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros” (FREIRE, 1974, p.7). Da reflexão do que é o ser humano e qual sua posição no

mundo surgirá um discurso sobre a educação, sua importância, sua finalidade. Isso é possível, conforme a antropologia freireana, quando se concebe o homem “como um ser no mundo com o mundo” (FREIRE, 1974, p.8). Está no mundo, mas sua condição é única. Diferentemente dos animais, está no mundo, mas não está ligado ao mundo. O homem pode abstrair o mundo em sua consciência. Ele existe no mundo e com o mundo.

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas *nele*, mas com *ele*: consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando este mundo, impregnando-o com o seu ‘espírito’, mais do que um puro fazer, são quefazeres que contém inseparavelmente ação e reflexão (FREIRE, 1974, p. 8-9, grifos do autor).

Freire considera que o homem tem uma vocação ontológica a ser realizada em sua existência: a de pronunciar sua própria palavra, a de ser sujeito de uma ação transformadora do mundo. Inscrito no tempo e no espaço, ele está sujeito a condicionamentos, mas não a determinismos. “Submetido a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental. Mas, como tudo tem seu contrário, a situação concreta na qual nascem os homens-objeto também gera os homens-sujeito” (FREIRE, 1974, p. 9). A educação emancipadora é aquela que permite ao homem dizer sua própria palavra, apesar dos condicionamentos a que está submetido, tomando consciência deles, tornando-se coautor de si mesmo, homem-sujeito de seu vir a ser.

Entretanto, essa possibilidade não pode ser assegurada, obviamente, por uma educação preocupada com a modelagem de pessoas a partir de seu exterior ou pela transmissão de um conjunto de saberes fragmentados. A educação capaz de promover a emancipação reconhece a legitimidade da complexidade dos discursos humanos. Trata-se de uma perspectiva mais consciente das inúmeras implicações do conhecimento que compõe a compreensão do mundo e a presença do homem nele. Esse conhecimento faculta ao indivíduo a possibilidade de interferir e transformar a realidade desse mundo e também constituir e transformar sua própria realidade de pessoa humana.

A educação, desde essa perspectiva, é pensada enquanto produção da consciência verdadeira, voltada para a capacidade imaginativa do homem e capaz de refazer o mundo no qual se inscreve, por meio dos novos sentidos produzidos pelos olhares com que apreende a realidade. A meu ver, tais articulações constituem as bases de uma autêntica formação para a emancipação do homem. Quando penso a noção de emancipação do homem, é esta perspectiva que tenho em mente, qual seja, a do ser humano amante do saber, em

permanente crescimento, capaz de dizer sua própria palavra diante da palavra do outro e de participar da roda do diálogo humano.

3.3 A dimensão educativa da Literatura e seu lugar no itinerário formativo

“A experiência estética constitui o último modo de resistência dos indivíduos à desenfreada opressão causada universalmente pela racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea” (SEVERINO, 2006, p. 631). Como bem acentuou Severino, autor que põe em xeque as bases sobre as quais se desenvolveu o edifício filosófico da modernidade, o pensamento crítico contemporâneo tem procurado recuperar a experiência estética como “via privilegiada de resgate da corporeidade e o lugar possível do sentido encarnado” (2006, p.630).

Tratarei, na sequência, da relevância da arte na emancipação humana, especificamente da arte literária, que me parece profundamente implicada na constituição do sujeito falante. As duas afirmações de Severino, apresentadas há pouco, revelam uma consciência assaz precisa do lugar da arte na vida do homem contemporâneo. Considerar a experiência estética um modo de resistência, o último, à opressão da racionalidade tradicional, significa dizer que a arte ainda guarda uma dimensão de autonomia frente às tentativas de instrumentalização e massificação presentes na sociedade contemporânea.

Se a palavra de algum modo *forma* o pensamento, em sua possibilidade de expressão – como indica o verso de Osip Mandelstam, citado por Vigotski no capítulo final de “Pensamento e Linguagem”⁷ – a Literatura, por meio da linguagem escrita, garante a permanência desse pensamento e a variedade de expressões. Ademais, ela impede a redução da palavra, por ser guardiã dos sentidos múltiplos desta, e ainda pode suscitar a catarse, o “maravilhamento”, além de tantas outras funções que lhe são atribuídas.

A Literatura possibilita não só expressar as diferenças e nuances de sentimentos e afetos, mas também suscita tais reações no leitor. Representa a possibilidade de apreender a pluralidade cultural existente, uma vez que ela mesma respeita essa pluralidade pela multiplicidade de expressões que comporta. Na escola, em contato com o cânone da Literatura Universal, o estudante terá acesso a formas de expressão as quais muito provavelmente não reconhece em seu cotidiano. A massificação da linguagem a que está

⁷ O verso de Mandelstam, citado por Vigotski: “I have forgotten the word I intended to say, and my thought, unembodied, returns to the realm of shadows” (WEST, 1999, p. 47) – “Esqueci a palavra que pretendia dizer, e meu pensamento, sem forma, retorna para o reino das sombras” (tradução minha).

exposto impede-o de conhecer possibilidades outras de expressividade que só a Literatura, em última instância, pode lhe assegurar. Analisemos detalhadamente essas afirmações.

Berman (2006), como vimos anteriormente, assegura que estamos inseridos num verdadeiro turbilhão de experiências que nos atordoam de todas as formas. Sobre esse contexto marcado pela complexidade humana e social que ousamos pensar, com Calvino: “Há coisas que só a Literatura com seus meios específicos nos pode dar” (CALVINO, 2007, p.11). De fato, acredito ser a Literatura nossa possibilidade de emergir do turbilhão apontado por Berman.

Reconheço que a palavra, só ela, não dá conta de “traduzir” toda a experiência humana. Essa talvez tenha sido a pretensão da filosofia e da ciência, com seus modelos totalizadores, mas a produção literária não representa nenhuma tentativa nesse sentido. Ela não formula modelos, não propõe sistemas; apenas trata do humano, explora possibilidades. Por isso, entendo que as obras literárias caracterizam-se por não ser só palavra, mas palavra com intenção, palavra com sentimento; vale até ser “meia” palavra, para que o meio-silêncio revele o que não pode ser dito.

Tenho consciência, ainda, de que a Literatura não produz um discurso homogêneo da experiência humana e, na pluralidade de suas vozes, nas idas e vindas do discurso, nos ditos e interditos, nos silêncios, na técnica e na imaginação criativa para tecê-la, expressa o que talvez de nenhuma outra forma a humanidade poderia fazê-lo. Nesse sentido, penso eu, há coisas as quais somente ela nos pode dar. A Literatura, fruto da capacidade criativa humana, nascida do devaneio, como afirma Candido (2002, p. 81), é o elemento que está mais além de um simples impulso repetidor de impressões assimiladas no passado.

Afinal, o que é Literatura? Embora não seja o objetivo maior deste trabalho fazer uma discussão acerca do conceito de Literatura, é necessário considerar os que foram tomados como ponto de partida para a análise dos aspectos formativos dessa arte. Não é possível estabelecer uma definição cabal de Literatura, dada a multiplicidade de olhares e perspectivas implicadas nessa questão.

Terry Eagleton (1994), discute essa temática. Ele mostra como o conceito de Literatura é profundamente político, marcado pelos interesses das classes hegemônicas que estabelecem a linguagem oficial e, mais do que isso, ditam quais os costumes e valores aceitáveis numa comunidade. Segundo o autor, há muitas tentativas de se definir a Literatura. Há quem procura entendê-la como escrita “imaginativa”, no sentido de ficção – aquilo que não é propriamente verídico (1994, p. 1); ou, então, como uma escrita que “transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana” (1994, p. 2).

Eagleton salienta a definição da literatura como discurso “não-pragmático”, cuja preocupação não está em “nenhuma finalidade imediata, referindo-se apenas a um estado geral das coisas” (1994, p. 8). Todas as tentativas, em realidade, são incompletas, haja vista que a Literatura não pode ser, de fato, definida “objetivamente” (1994, p. 9). Para Eagleton “a definição de Literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (1994, p. 9).

Se é certo que muitas das obras estudadas como Literatura nas instituições acadêmicas foram “construídas” para serem lidas como Literatura, também é certo que muitas não o foram [...] o que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. (EAGLETON, 1994, p. 9).

O conceito de Literatura é, consoante Eagleton:

[...] um constructo, modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares, e num determinado momento. Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa *em si*, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso. “Valor” é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos. (EAGLETON, 1994, p. 12).

Márcia Abreu (2006), discutindo também as múltiplas definições da Literatura, entende que esse conceito é algo cultural e histórico, e, portanto, não é possível analisar os textos mediante uma única perspectiva hermenêutica. A autora defende outra proposta:

[...] que se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada. Não se trata de se esquivar de qualquer forma de julgamento ou hierarquia, até porque os grupos culturais avaliam suas próprias produções e decidem que há algumas mais bem realizadas que outras. O que parece inadequado, entretanto, é avaliar **todas** as composições segundo os critérios pertinentes à criação erudita. Abandonando essa forma de agir, ficará claro que não há livros bons ou ruins para todos, pois nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação (ABREU, 2006, p. 110, grifo da autora).

A perspectiva de literatura que procuro apresentar neste estudo, sem tratar propriamente dessa questão, é canônica, dentro da qual muitas gerações foram educadas. Trata-se de uma perspectiva idealizada, como afirmava Eagleton, e utilizada na formação de um número expressivo de pessoas, contribuindo – não há como negar – para a manutenção e reforço da perspectiva hegemônica. Essa perspectiva, porém, tem suas nuances e se transforma continuamente.

Como ponto de partida, tomo justamente esse olhar da “Grande Literatura”, o olhar dos eruditos sobre os textos por eles considerados excelentes. E se o faço, é para estabelecer os pressupostos de minha análise com a justificativa de que tais conceitos foram

os que delinearão meu processo formativo. Não pretendo fazer um julgamento desses pressupostos, apenas enunciá-los para prosseguir na compreensão das ressonâncias de tais afirmações em minha trajetória educativa. Como bem esclarece João Domingues Maia:

A palavra Literatura designa os textos que possuem uma dimensão estética, fugindo à prática corrente e visando a significar mais, significando diferentemente, suscitando-nos prazer estético por sua forma, conteúdo e organização do conjunto. Sendo expressão do homem, é um meio privilegiado de comunicação. Por isso mesmo, em relação à arte, explora todas as potencialidades da linguagem, estando particularmente atenta ao valor dos signos lingüísticos.

Literatura é uma arte da linguagem, explorando todas as suas potencialidades, todas as possibilidades do signo lingüístico, dando-lhe um valor singular e combinando-os criativamente. (MAIA, 2004, p. 41).

Segundo Ezra Pound:

Literatura é linguagem carregada de significado. “Grande Literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (1990, p. 32, grifos do autor).

A linguagem foi obviamente criada e é, obviamente, UTILIZADA para a comunicação. Literatura é novidade que PERMANECE novidade. (1990, p. 33, grifos do autor).

Pound, com sua expressão “os artistas são as antenas da raça”, (1990, p.77), manifesta a grande consciência de que o artista “capta” a palavra, a qual não é somente a dele, mas de toda uma coletividade, e consegue exprimi-la em seu texto. A Literatura pode ser reconhecida, nessa esteira, como síntese comunicativa e antecipatória dos desenvolvimentos sociais e técnicos até mesmo das gerações futuras. Pound assinala: “uma nação que negligencia as percepções de seus artistas entra em declínio” (1990, p.78)

A obra literária é mais: é a sagração de um texto que, uma vez dito, não pertence mais a seu autor, tornando-se expressão de um tempo, de uma mentalidade, de uma consciência social. Jorge Luis Borges, escritor argentino que viveu de 1899 a 1974, parece compreender bem esse conjunto de possibilidades que a Literatura desperta na constituição do ser humano. No prólogo de seu livro *El otro, el mismo*, de 1964, o autor escreve: “*Es curiosa la suerte del escritor. Al principio es barroco, vanidosamente barroco, y al cabo de los años puede lograr, si son favorables los astros, no la sencillez, que no es nada, sino la modesta y secreta complejidad*” (BORGES, 1974, p. 858).

A modesta e secreta complexidade é a culminação de todos os esforços do escritor que, assim, logra ter produzido uma obra à altura do ser humano. Este, de fato, é o intento de toda Literatura, onde quer que suas obras tenham sido produzidas. Evidenciar a multiplicidade dos saberes, a complexidade dos fenômenos, permitindo que o homem reinterprete seu mundo.

Em “La Flor de Coleridge”, Borges afirma ser de Emerson a afirmação de que todos os livros que há no mundo foram redigidos por uma única pessoa (BORGES, 1974, p. 639). Antes, Paul Valery, em 1938, já havia dito:

La Historia de la Literatura no debería ser la historia de los autores y de los accidentes de su carrera o de la carrera de sus obras sino la Historia del Espíritu como productor o consumidor de Literatura. Esa historia podría llevarse a término sin mencionar un solo escritor”. (VALERY *apud* BORGES, 1974, p.639).

Borges cita Shelley, em “A Defence of Poetry”, de 1821, o qual afirma que todos os poemas do passado, do presente e do porvir são episódios ou fragmentos de um único poema infinito, erigido por todos os poetas do orbe. Borges considera a Literatura como a história do espírito humano, da imaginação humana. Para ele, é uma arte que capta a vida por meio da escritura e surpreende os que se debruçam sobre ela, imaginação que reflete a complexidade do olhar humano.

Em “Quevedo”, Borges afirma que os grandes escritores, aqueles cujos nomes estão gravados nos anais do grande cânone literário universal, chegaram a esse lugar, entre outras qualidades, por terem alcançado, em suas obras, um símbolo capaz de apoderar-se da imaginação popular. Ele exemplifica: Homero tem Príamo, que beija as mãos homicidas de Aquiles; Sófocles tem Édipo, que decifra enigmas e a quem é dado decifrar o horror de seu próprio destino; Melville tem a abominação e o amor da baleia branca; Cervantes tem o afortunado vaivém de Sancho e Quixote; Shakespeare tem seus orbes de violência e música; entre outros tantos (BORGES, 1974, p. 660).

Pound já acredita que “um clássico é clássico não porque esteja conforme a certas regras estruturais ou se ajuste a certas definições (das quais o autor clássico provavelmente jamais teve conhecimento). Ele é clássico devido a uma certa juventude eterna e irreprimível” (POUND, 1990, p.22). Vemos que a Literatura remete a um devir humano. Ao (de)compor e (re)compôr a vida humana, pela palavra escrita, a Literatura cria uma abertura a qual projeta a vida do leitor além do que está realizado.

Em “Borges e eu”, autor e narrador estão presentes; é o narrador que apresenta o texto. Conforme ele, as ideias ocorrem a Borges, mas é ele quem deve vivê-las, narrá-las. O narrador passeia pelas ruas, saboreia o café e observa o autor, isolado, vaidoso. A relação entre eles não é hostil, seria exagerado afirmar tal coisa. Talvez seja a relação entre senhor e servo: “Eu vivo, eu me deixo viver, para que Borges possa tramar sua Literatura, e essa Literatura me justifica” (BORGES, 1974, p. 808). Nesse jogo de espelhos de Borges, a Literatura dá vida às entidades do texto, as quais constituem sempre alguma possibilidade

nova de vida humana para o escritor – e para os leitores. Analisando um texto de Borges, Harold Bloom afirma que “a Literatura canônica não é simetria nem sistema, mas uma imensa e prolífera enciclopédia do desejo humano, do desejo de ser mais criativo em vez de fazer mal ao próximo” (BLOOM, 2001, p. 54).

Um estudo de Vigotski (1987), acerca da imaginação, mostra como essa capacidade especificamente humana possibilita ao homem distanciar-se do seu contexto e encontrar abrigo em outra realidade. Talvez seja justamente esse o caminho de superação, pela via da linguagem, que o homem pode trilhar para emergir do turbilhão por ele mesmo criado. Senão vejamos:

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, el hombre seria un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (VIGOSKII, 1987, p. 9).

Para Vigotski, a imaginação é essa capacidade de combinar e reelaborar as experiências passadas produzindo novas expressões. Isso acontece, segundo ele, em virtude da união entre fantasia e realidade:

En tal sentido, la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiendose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano. Cuando leemos los periódicos y nos enteramos de miles de acontecimientos que no hemos podido presenciar personalmente, cuando de niños, estudiamos la geografía o la historia, cuando conocemos por carta lo que sucede a otra persona, en todos estos casos nuestra fantasía ayuda a nuestra experiencia. (VIGOSKII, 1987, p. 20).

De tal forma se realiza a combinação fantasia-realidade, que se produz um verdadeiro laço emocional entre ambas, como se a emoção elegeisse impressões, ideias, imagens congruentes com o estado de ânimo existente naquele instante. Essa vinculação entre fantasia e realidade tende a cristalizar-se em algo inédito. Assim afirma Vigotski:

El edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real; pero, al recibir forma nueva, al tomar nueva encarnación material, esta imagen “cristalizada”, convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos.

Tales imágenes cobran realidad. Pueden servir de ejemplo de esta cristalización o materialización de las imágenes cualquier aditamento técnico, cualquier máquina o instrumento. Fruto de la imaginación combinadora del hombre, no se ajustan a ningún modelo existente en la naturaleza, pero emanan la más convincente realidad, el vínculo práctico con la realidad porque, al materializarse, cobran tanta realidad como los demás objetos y ejercen su influencia en el universo real que nos rodea. Estos frutos de la imaginación han atravesado muy larga historia que convendría acaso resumir en breve esquema: cabe decir que han descrito un círculo en su desarrollo. Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, dentro del cual, en su pensamiento, sufrieran compleja reelaboración convirtiéndose en producto de su imaginación. Por último, materializándose, volvieron a la realidad, pero, trayendo ya consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo o círculo de la actividad creadora de la imaginación humana. (VIGOSKII, 1987, p. 24-25).

Esse parece ser o itinerário da construção do texto literário. Pela via da linguagem, ele é a materialização de elementos, os mais variados, da experiência humana que entram em contato com o sujeito por meio da relação dialógica, os quais são reelaborados através de complexas decomposições e composições da imaginação humana - segundo os desejos, as necessidades e os anelos que atravessam sua existência – e acabam por retornar à realidade sob uma nova forma: o texto literário. Técnica e experiência intrincadamente associadas alcançam, nesse ponto, a estatura de VOZ autônoma, mais além de perspectivas pessoais de seus autores. O texto literário conforma-se em outra possibilidade de compreensão da realidade, torna-se um modo de dizer diferente, pensamento peculiar, uma expressão única do humano.

Antonio Candido (2002), em um estudo sobre a importância da Literatura na formação do homem, analisa sua força humanizadora, que consiste, sobretudo, em confirmar a humanidade do homem. Pensando sobre o papel da Literatura, ele vê nela, primeiramente, uma função psicológica, a qual responde à necessidade universal do ser humano em busca de ficção e fantasia, encontrando na obra literária a satisfação pela fruição do texto.

A Literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isso culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romaneada. (CANDIDO, 2002, p. 80).

Considerando que essa busca muitas vezes representa uma tentativa de explicar e compreender a existência do homem no mundo, Candido estabelece um elo entre a ficção literária e a realidade concreta. A Literatura, operando a partir do devaneio que lhe abre

o caminho da imaginação criativa, tem como ponto de partida a realidade sensível, o que confirma o laço entre a imaginação literária e a realidade concreta. Esse laço “serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade” (CANDIDO, 2002, p.82). E disso decorre a pergunta sobre a possibilidade de uma função formativa de tipo educacional na Literatura. O autor entende existir sim tal função, mas alerta que:

[...] a função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A Literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos de sua indiscriminada riqueza. (CANDIDO, 2002, p. 83, grifo do autor)

A instrumentalização da Literatura na educação, para que atue como manual de virtude e boa conduta, cria um objeto artificial incapaz de se acomodar totalmente. Candido conclui, sobre essa função educativa, que a Literatura “*não corrompe nem edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85, grifo do autor).

Outra questão é pensar se a Literatura teria uma função de conhecimento do mundo e do ser. Candido reconhece que a Literatura é uma forma de conhecimento, uma forma de expressão e, ainda, uma construção semiótica autônoma. A obra literária, de fato, possui uma autonomia de significado, mas está vinculada às suas fontes de inspiração, no real, sobre as quais atua. Assim, ela pode ser também a representação de uma realidade social e humana específica, oferecendo ao leitor uma melhor compreensão (ou não) dessa realidade. Nessa perspectiva, Candido analisa diferentes textos de Literatura regionalista, exemplificando como, em alguns casos, ao invés de resgatar tipos marginalizados, os escritores acentuam determinado estigma.

A Literatura, de qualquer modo, confirma a humanidade do homem; uma função psicológica de tipo catártica responde à necessidade humana de ficção e fantasia. Sendo fruto da imaginação criativa do homem, parte sempre de sua experiência do real, constituindo-se em nova entidade representativa da realidade. Ela se torna, desse modo, uma forma de conhecimento, como foi dito. Alcançando certa autonomia, a Literatura tem a força

de atuar sobre a realidade: adquire uma voz própria, capaz de interagir com o leitor e fazê-lo avançar no conhecimento daquilo que ainda não domina. O que se estabelece entre a obra literária e o leitor é um relacionamento em que a primeira provoca, instiga, desafia seu interlocutor, num verdadeiro processo de aprendizagem, como anunciava Vigotski. Porém, Antonio Candido também esclareceu que a Literatura, no fim das contas, não se deixa instrumentalizar no sentido de prestar-se a um tipo específico de educação. Para ele, a Literatura educa como a vida, com altos e baixos, luzes e sombras.

Outro estudo acerca das relações entre sociedade e arte literária, de Marisa Lajolo (1997), revela que a sociedade, e nela o Estado, com as demais instituições de poder, sempre procurou gerenciar o que pode ou o que deve ser lido e ensinado. Em razão disso, um controle rígido da imprensa e das instituições de ensino foi construído ao longo do tempo, às vezes de forma aberta e direta, às vezes por meios disfarçados ou indiretos. Entretanto, como bem demonstra a autora em sua análise, também a Literatura (e as artes de maneira geral) sempre desenvolveu o gerenciamento da sociedade, mas de outro modo, revelando as instituições de poder, anunciando e denunciando suas políticas, criticando suas práticas, esclarecendo os desdobramentos de suas ações, de forma mais ou menos aberta. Lajolo destaca, por exemplo, as decorrências da função performativa da linguagem, a qual capacita o homem a materializar em atos concretos aquilo que foi apenas verbalizado.

Compondo outra inteligência do mundo, a Literatura pode romper a mirada convencional das posturas predeterminadas, dos olhares comuns, e despertar o que foi chamado de aprendizagem expansiva. Geraldi, Fichtner e Benites (2006), analisam a possibilidade de se tomar a obra de arte como instrumento capaz de provocar esse tipo de aprendizagem. Eles consideram que os problemas enfrentados pelo ser humano ao longo de sua vida são comumente observados de um ângulo preestabelecido, o que inevitavelmente também se desdobra em um número limitado de soluções previsíveis. A proposta, tomando o conceito “aprendizagem expansiva” de Engeström, não está focada na expansão de novas atividades, “mas mais na construção e na formação de novas relações sociais do aprendiz consigo mesmo e com a realidade” (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p. 115).

Segundo essa perspectiva, um problema, antes de ser solucionado, deve ser pensado e posicionado; a lógica de sua colocação e as estruturas que o geraram devem ser evidenciadas. A “solução” pode estar na total subversão do problema; a resposta pode exigir uma perspectiva totalmente distinta da que foi explicitada inicialmente. Para isso, é necessário pensar mais globalmente, fugir dos reducionismos (das “especializações” de nosso saber compartimentado). De acordo com os autores, é preciso “nos aproximarmos de um pensar

coletivo, na construção de um novo sujeito”. (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p. 92). Para eles,

Existe um campo do saber humano cujo valor é justamente a objetivação do expansivo. Um campo no qual a qualidade do expansivo está muito próxima e tem uma inesgotável riqueza: o campo da arte e das obras de arte. A arte materializa, torna visível a capacidade humana de ultrapassar limites fixados, de abandonar contextos estereotipados, de criar novos contextos. As obras de arte podem ser entendidas e analisadas como modelo dessa capacidade (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006, p. 95).

O conceito de arte como espaço educativo capaz de promover a objetivação do expansivo – entendido enquanto capacidade de o aprendiz estabelecer novas relações consigo e com a realidade – suscita uma confrontação com outro modelo formativo: aquele cuja intenção é o treinamento para a adaptação do educando ao seu meio e a reprodução de um conhecimento legitimado, como expusemos acima. Ora, esse modelo de educação compartimentada é incapaz de responder aos desafios da modernidade, de educar para a diversidade. Ele se edifica pelo cumprimento de expectativas previamente estabelecidas entre os atores da formação, estudantes e formadores.

A obra artística parece não educar dessa maneira. A Literatura, por exemplo, quando se constitui em voz que rompe as fronteiras do que já está legitimado, pode transgredir e emprestar voz para aqueles que antes não podiam se expressar, além de conformar outro olhar sobre a realidade. Assim, ela pode provocar novas relações do aprendiz consigo e com o mundo, com essas outras vozes, e firma-se como conhecimento diverso, realidade outra, o que pode auxiliar a emancipação do homem.

Ao tornar corpórea uma visão de mundo antes desconhecida e trazê-la ao conjunto das demais visões já legitimadas e autorizadas, a Literatura parece contribuir para que haja outra compreensão da experiência humana. Essa arte, então, amplia o conhecimento do sujeito que dialoga com tais experiências, o que lhe dá maior autonomia, no sentido de possibilitar a interação com o diverso. A força educativa da arte, portanto, compreende essas propriedades dentro das quais a obra foi criada. Todavia, Zilberman (2002) já apontou a existência de uma incompatibilidade entre o que ela pode desencadear e o processo formativo sistemático da instituição escolar:

Vanguarda e escola são termos inconciliáveis, pois, como escreve Mario de Andrade, “escola = imbecilidade de muitos para vaidade de um só”⁸. Logo, a proposta de uma teoria da leitura dentro desses quadros só poderia se dar fora do âmbito da escola, e à revelia dela (ZILBERMAN, 2002, p. 82).

⁸ Zilberman cita: ANDRADE, Mário. Prefácio Interessantíssimo. In:_____. “Paulicéia desvairada”. **Poesia completa**. São Paulo: Martins, 1966.

Em tempo: minha intenção não é avaliar as possibilidades da Literatura no ambiente escolar; é tentar compreender que força é essa e quais as condições necessárias para ela promover a formação humana. Nesse sentido, a força educativa da arte passa pelo reconhecimento da complexidade do discurso humano, tanto mais pleno de legitimidade quanto mais rico de sentidos, de experiências marcantes, capazes de influenciar e mesmo transformar a realidade humana. O discurso do homem é revestido de um significado universal, porque inscrito na linguagem humana, e, ao mesmo tempo, expresso na multiplicidade das vozes que o enunciam, com seus sentidos particulares, o que garante sua legitimidade. A arte literária alcança essa possibilidade formativa, enquanto saber humano que ultrapassa seu conteúdo primeiro.

Lucinea Rezende, falando sobre a necessidade de múltiplas leituras na graduação, diz-nos:

Não me parece que num segmento apenas do conhecimento (científico, no caso da Graduação), vamos nos ver e ver o Mundo, como se fosse num espelho mágico, onde as duas coisas seriam possíveis, ao mesmo tempo. É preciso mais que isso. A radicalidade da Ciência, seu encanto, suas revelações, lacunas e mistérios, por certo têm espaço de honra, na formação universitária. Mas o encanto, as revelações e os mistérios só podem fazer sentido quando encontram ressonância em nosso eu – impregnado de subjetividades. Quando podem ser aquilatados mediante outros saberes. Nossos saberes, a cada novo saber, vão se transformando e nos transformamos com isso. Sem ler... somos sempre os mesmos. À medida que lemos mais, nossa compreensão de Mundo – e de nós próprios, nele – como um barco em alto mar, vai mais e mais longe. (REZENDE, 2007, p. 4).

A Literatura nos insere no âmbito da subjetividade humana, no âmbito da palavra, com a qual nos constituímos e constituímos nosso mundo. O conhecimento que ela detém é o das vozes que a compõem, da experiência humana traduzida no texto literário. Sérgio Paulo Adolfo, refletindo sobre a Literatura e a visão do mundo, afirma que:

O texto literário permite que o leitor tome contato com as mais variadas situações humanas, pois ao manipular um texto, ao adentrar nas profundezas abismais do tecido literário, o leitor estará na verdade aprofundando no seu próprio eu – numa espécie de retorno de si mesmo – a busca do tempo perdido de Proust – é a busca do tempo perdido de cada um de nós, arcabouço humanitário resgatado através da fala do poeta ou do ficcionista. Ezra Pound afirma que o artista é a antena da raça, e nós diríamos que ele é a antena da nossa humanidade. Um texto literário consegue condensar as virtudes e falhas humanas, sendo que o artista, ao fingir uma determinada situação ou sentimento está, na verdade, universalizando o seu sentimento, que é particular, tornando-o universal e colocando-o dessa forma ao alcance de todos os homens (ADOLFO, 2007, p. 27).

O conceito de Literatura esboçado neste trabalho reflete uma escolha que tem por base uma experiência pessoal: as leituras e propostas colocadas em prática em meu itinerário formativo. Essa experiência sempre esteve vinculada ao cânone ocidental,

legitimado pelas instituições que cuidaram de minha educação formal. A postura dessas instituições se caracterizou pela valorização dos aspectos formais da Literatura e o entendimento de que a linguagem precisa ser conhecida em todas as suas expressões.

Segundo me parece, reconhece-se, atualmente, a literariedade de textos que enfatizam conteúdos existenciais. Há uma nova valorização da Literatura enquanto VOZ que manifesta uma visão de mundo peculiar, não prestigiada, mas igualmente legítima, por se tratar de voz humana. Essa voz, por outro lado, pode interagir com os leitores e pode comunicar-lhes algo talvez antes impensado. É o que aconteceu, por exemplo, na premiação do Nobel de Literatura 2009. Ao conceder o prêmio para a escritora alemã Herta Muller, os organizadores declararam que, com a densidade da sua poesia e a franqueza da sua prosa, a autora alcançou retratar o universo dos despossuídos. Muller, que é romena de nascimento, destacou-se por seus relatos sobre as duríssimas condições de vida na Romênia sob o regime político comunista de Nicolae Ceaucesco.

Essa premiação exemplifica outra perspectiva em relação à Literatura e sua importância na vida humana. Apresenta uma ênfase distinta. Sem negligenciar os aspectos formais de um texto literário, ressalta o conteúdo que ele traz, a história humana com toda carga de vivências passadas e experiências acumuladas que, se não foram reais, poderiam ter sido. Entretanto, não me parece próprio analisar a Literatura em termos de mudança de ênfase entre *forma* e *conteúdo*. Isso parece empobrecer a força deste olhar sobre o texto literário.

No caso da obra de Muller, trata-se de um texto capaz de retratar o universo dos despossuídos, e, assim, representa o reconhecimento da existência de uma voz das minorias, de sua literariedade. E isso na concessão de um Prêmio Nobel, ou seja, feito pelo olhar que erige e constitui a obra de arte desde a perspectiva hegemônica. Sem querer adentrar em uma análise demasiadamente ideológica do conceito de Literatura, penso que, ao considerar o texto literário enquanto VOZ HUMANA SITUADA, o que se alcança é a expressão de uma perspectiva peculiar da Literatura.

3.4 Aspectos formativos da Literatura segundo Vigotski

As contribuições apresentadas até aqui me ajudaram a compreender o lugar de destaque que a Literatura poderia ocupar na formação do ser humano emancipado. Tal perspectiva, parece-me, também é a de Vigotski, que dedicou vários estudos à compreensão da importância da arte na vida das pessoas. Um artigo de D.W. West (1999) objetiva pontuar o lugar da arte e da Literatura nos escritos de Vigotski. Alguns dados biográficos indicados

por ele ajudam a compreender melhor essa importância. Para West, é significativo que Vigotski tenha iniciado o último e mais importante capítulo de seu livro “Pensamento e Linguagem”, intitulado “Pensamento e Palavra”, com a citação do poeta e seu amigo particular Osip Mandelstam, que já mencionamos.

Consoante West, durante toda a vida, Vigotski nutriu um profundo interesse e mesmo uma paixão pelas artes, especificamente pela Literatura. Vigotski buscava e encontrava nas peças, poemas, fábulas e novelas os exemplos que lhe permitiam ilustrar os complexos argumentos daquele capítulo final em que ele apresenta suas afirmações conclusivas da investigação científica acerca da relação entre pensamento e fala. A obra *Ana Karenina*, de Tolstói, por exemplo, é citada para exemplificar “*the condensation of external speech and its reduction to predicates*” (VIGOTSKI *apud* WEST, 1999, p.47).⁹

Além do papel referencial, a Literatura aparece também no nível da linguagem do texto vigotskiano. “Pensamento e Palavra” foi escrito com atenção poética: “*The dictionary meaning of a word is no more than a stone in the edifice of sense*”; “*in inner speech words die as they bring forth thought*”; e a favorita de West: “*A thought may be compared to a cloud shedding a shower of words*” (VIGOTSKI *apud* WEST, 1999, p.47).¹⁰

O ensaio de West tem a intenção de investigar a teoria psicológica da estética de Vigotski, em particular a Literatura. As preocupações estéticas de Vigotski, ao que tudo indica, pertencem aos primeiros estágios de sua carreira investigativa, antes de ele se mudar para o Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, onde desenvolveu a maior parte de seus estudos. Apesar de serem parciais e provisórios, seus estudos em estética, no entanto, são ricos e sugestivos.

Como todo grande intelectual, Vigotski tinha seu interesse voltado para todas as esferas do conhecimento humano. Durante seus anos universitários em Moscou (1913-1917), ele estudou Medicina, antes de passar para o Direito, enquanto fazia especializações em História e Filosofia noutra Universidade, conforme mencionei. Ele também manteve seus anteriores interesses em Literatura e arte (era um ávido leitor de poesia, desde a juventude) escrevendo uma breve monografia em agosto e setembro de 1915, intitulada *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca, de Shakespeare*, quando tinha 19 anos de idade. Um ano mais tarde, ele revisou esse estudo e submeteu-o à apreciação como

⁹ “A condensação da fala externa e sua redução a predicados” (tradução nossa).

¹⁰ “O significado de uma palavra do dicionário não é mais do que uma pedra no edifício do sentido”; “na fala interna as palavras morrem quando trazem adiante o pensamento”; e a preferida de West: “Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem derramando uma chuva de palavras” (tradução nossa).

sua tese de mestrado. A monografia, então, sofreu mais extensivas revisões até aparecer como um capítulo de *Psicologia da Arte* (capítulo 8).

Entre 1916 e 1917, Vigotski também escreveu para um suplemento de crítica literária, analisando textos de escritores pertencentes ao recente movimento simbolista russo. Foi durante esse tempo em Moscou que ele começou a desenvolver seu interesse pela Psicologia, quando leu muito sobre a Literatura psicológica internacional então disponível (por exemplo, William James e Sigmund Freud).

West destaca que, de 1917 a 1924, durante o tumultuado período da revolução e da guerra civil, Vigotski viveu em sua cidade natal, Gomel, onde se tornou um dos mais proeminentes e ativos líderes culturais. Escreveu muita crítica literária e teatral; colaborou na organização das chamadas “Segundas literárias”, quando trabalhou na apresentação e discussão de escritores clássicos e modernos, dentre os quais Shakespeare, Goethe, Pushkin, Tchecov, Mayakovsky e Esenin. Foi o responsável pela criação de uma Casa Publicadora (Anos e Dias) e um Jornal Literário (*Heather*), juntamente com seu primo, David Vigotsky (poeta, linguista e filologista). Foi, ainda, responsável pelo setor de teatro do Departamento de Educação do Povo, em Gomel, em que teve uma atuação direta na seleção do repertório, escolhendo os cenários, dirigindo as peças e editando a seção teatral do jornal local.

Vigotski também ensinou e deu palestras em várias instituições de Gomel, entre 1917 e 1924, lecionando uma grande variedade de assuntos, incluindo Literatura e Linguagem Russa, Estética, História da Arte e Lógica. Provavelmente foi em suas aulas de Literatura na Escola de Professores de Gomel que Vigotski veio a elaborar seus próprios métodos pedagógicos, assim como a natureza da reação estética, confrontado como ele foi com o fenômeno surpreendente de seus alunos lendo o mesmo texto literário fundamentalmente de modos diferentes.

Em 1922, o referido autor deu uma palestra sobre os métodos de ensino de Literatura, durante uma conferência local, e começou a organizar experimentos psicológicos sobre a recepção da Literatura num pequeno laboratório de psicologia que ele havia montado na Escola de Professores. Durante esse período, 1922-1924, Vigotski também deu um curso de Psicologia, conduziu vários outros experimentos psicológicos, leu largamente os textos disponíveis sobre Psicologia, Educação e Pedagogia e escreveu a maior parte de seu texto *Psicologia Pedagógica*. Além disso, trabalhou intensivamente em *Psicologia da Arte*, um projeto iniciado em 1915.

Ambas as disciplinas – Estética e Psicologia – desencadearam uma simultânea fascinação sobre Vigotski durante toda sua vida. Sua apresentação no Segundo Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, em janeiro de 1924, quando ele falou sobre “Os métodos de investigação psicológicos e reflexológicos”, assinalou, porém, uma decisiva mudança no equilíbrio daqueles para esses interesses. Devotou a maior parte de suas energias mentais, depois disso, para construir sua ciência da humanidade com os tijolos da psicologia. Ele se encontrou e trabalhou ainda com as principais figuras culturais de seu tempo (incluindo Mandelstam e Eisenstein), e, ocasionalmente, retornou, depois de 1924, a questões estéticas em seus textos (“Psicologia Moderna e Arte”, 1928, e “Sobre o Problema da Psicologia na criatividade dos atores” – publicação póstuma, de 1936),

A hipótese de West é a de que isso poderia ser um argumento para propor que toda a psicologia de Vigotski foi elaborada precisamente para responder às complexas questões psicológicas que ele tinha formulado em suas investigações estéticas. Ainda mais: West sugere ter sido por causa de seus trabalhos em estética e de seus estudos sobre os mais avançados e complexos produtos da mente humana que Vigotski estava consciente da importância de enfrentar o reducionismo e determinismo biológico nos quais a psicologia de seu tempo estava paralisada. West indica ter sido essa consciência que o capacitou a fazer uma brilhante e original contribuição para a ciência da mente.

O período em que Vigotski trabalhou mais vigorosamente em *Psicologia da Arte* (1922-1924) foi, conforme West, tempo de grande convulsão social e intelectual na vida soviética, mas também de imensa oportunidade e excitação (antes da morte de Lênin e do totalitarismo intelectual de Stalin), criada pela nova sociedade na aurora da revolução de 1917. Naquele momento, a reflexão dos intelectuais estava embarcada na questão urgente de criar uma nova ciência da humanidade baseada nos princípios do materialismo histórico. Ao mesmo tempo, e independentemente dos desdobramentos da revolução, mudanças fundamentais estavam acontecendo em um grande número de disciplinas intelectuais (inclusive e especialmente na Psicologia), mudanças que essencialmente se desenvolveram na linha do novo espírito soviético materialista e objetivista. Vigotski comenta a respeito:

Por um lado, o estudo das artes começa a carecer cada vez mais de fundamentações psicológicas. Por outro, a psicologia, ao tentar explicar o comportamento em seu conjunto, também não pode deixar de propender para os complexos problemas da reação estética. Se incorporarmos aqui a mudança que ora experimentam ambas as ciências, a crise do objetivismo que as envolve, isto irá determinar até o fim a acuidade do nosso tema. De fato, o estudo tradicional das artes sempre se baseou, consciente ou inconscientemente, em premissas psicológicas, mas a velha psicologia popular deixou de satisfazer por dois motivos: primeiro, servia ainda para alimentar toda sorte de subjetivismo em estética, embora as correntes objetivas necessitassem

de premissas objetivas; segundo, desenvolvia-se uma nova psicologia, que reconstruía o fundamento de todas as antigas chamadas “ciências da alma”. O objetivo da nossa pesquisa foi justamente rever a psicologia tradicional da arte e tentar indicar um novo campo de pesquisa para a psicologia objetiva – levantar o problema, oferecer o método e o princípio psicológico básico de explicação, e só. (VIGOTSKI, 2001, p. 2, grifo do autor).

O autor afirma, a título de prefácio, que sua investigação responde à procura de um caminho fora da precária prisão do subjetivismo por meio de uma tendência à objetividade, a uma precisa, científica e material aproximação do conhecimento nos campos da psicologia e da estética. De acordo com Vigotski, a estética sempre esteve baseada em pressupostos psicológicos; no entanto, a velha psicologia popular, com seu subjetivismo, não respondia mais às questões atuais. O advento da nova psicologia – a psicologia objetiva – poderia reconstruir as bases fundamentais de toda chamada “ciência da alma”, incluindo a estética. A crise, então, representava uma oportunidade e um desafio para os psicólogos da arte refundarem o estudo da estética a partir da nova psicologia objetiva.

Existiram duas teorias psicológicas da arte que foram objetivas em suas metodologias, mas que, embora importantes em alguns aspectos, tinham sérias falhas em outros. Reconhecendo a crescente influência que essas duas teorias foram exercendo sobre o pensamento estético, Vigotski atribuiu um capítulo para cada uma em sua investigação: “Arte como Procedimento”, na qual ele lidou com o formalismo, e “Arte e Psicanálise”, na qual ele analisou a psicologia da arte de Freud. Para Vigotski, a principal falha de ambas as teorias decorreu do pressuposto da relação existente entre *forma* e *conteúdo*, que considerou equivocado e responsável por uma compreensão precária da dinâmica histórica e social de uma obra da arte.

Quanto à perspectiva formalista, a compreensão da arte como “forma pura” e o conceito de “forma artística” como algo completamente objetivo, independente de pensamentos, ideias, sentimentos e outros materiais psicológicos pelos quais a forma se constitui, impede o formalismo de revelar ou explicar o conteúdo sócio-psicológico dos artefatos artísticos que se modificam historicamente. Em outras palavras, explorando a forma e ignorando o conteúdo, o formalismo exclui de si os elementos sócio-históricos e psicológicos de qualquer obra de arte (VIGOTSKI, 2001, p.65-66).

O ponto mais fraco da teoria da arte psicanalítica, por outro lado, é sua definição de forma artística (VIGOTSKI, 2001, p. 88). Vendo o conteúdo da arte enquanto satisfação de impulsos sexuais básicos, a psicanálise pode apenas conceber os artefatos artísticos enquanto “fachada atrás da qual se esconde o prazer real [...] Uma espécie de

apêndice secundário e sem grande importância, descartável, no fundo” (VIGOTSKI, 2001, p. 90). Em outras palavras, a forma desses artefatos não teria outra função senão dissimular a operação do inconsciente do conteúdo (sexual) da obra de arte. Em contraste direto com o formalismo, a psicanálise torna o conteúdo da obra de arte seu princípio fundamental, relegando à forma um papel de simples apêndice. Na perspectiva de Vigotski, a psicanálise, tal qual o formalismo, é profundamente “a-social” e “a-histórica”, uma vez que reduz toda atividade humana (incluindo a atividade artística) a um instinto biológico, imutável.

As duas teorias, formalismo e psicanálise, são, consoante Vigotski, monistas em sua concepção da relação forma-conteúdo. O autor argumenta que é necessário um método capaz de contemplar essa relação em sua complexidade dualista. O método é apresentado por ele como analítico objetivo.

Achamos que a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística ou, o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como *técnica social do sentimento*. Achamos que o método de estudo desse problema é o método analítico objetivo, que parte da análise da arte para chegar à síntese psicológica: o método de análise dos sistemas artísticos dos estímulos. (VIGOTSKI, 2001, p. 3, grifo do autor).

O princípio estético básico de Vigotski é a ideia de superação da forma em relação ao material da obra artística. Uma obra de arte sempre apresenta um íntimo conflito entre seu conteúdo e sua forma, alcançando o artista o efeito desejado pelo significado da forma, a qual destrói o conteúdo. Essa ideia repete-se ao longo de todas as análises realizadas por Vigotski. Para ele, cada obra de arte consiste em um relacionamento dialético entre conteúdo (ou matéria) e forma (ou técnica); é o conflito entre esses dois elementos que torna a obra de arte *estética*, que lhe confere esse *status* de “arte” (ou Literatura). O efeito estético é um produto desse conflito, um efeito conseguido quando o conteúdo é sacrificado pela forma, “[...] a disposição desse material segundo as leis da construção artística no sentido exato do termo”. (VIGOTSKI, 2001, p. 177). O autor também nos esclarece o que é conteúdo:

[...] tudo o que o poeta usou como já pronto – relações do dia a dia, histórias, casos, o ambiente os caracteres, tudo o que existia antes da narração e pode existir fora e independentemente dela, caso alguém narre usando suas próprias palavras para reproduzi-lo de modo inteligível e coerente. (VIGOTSKI, 2001, p. 177).

Ao declarar ser a organização formal que destrói o conteúdo a característica a qual torna o texto literário uma obra de arte, entendo que Vigotski não está afirmando a necessidade de se arruinar ou reduzir a nada tais vivências – isso não faria sentido. Ele se

refere a um rearranjo do conteúdo, de maneira que possa ressaltar determinados aspectos capazes de provocar uma emoção particular no leitor e promover a catarse.

Na análise da reação estética a partir do esquema dialético – o conflito entre tese (conteúdo) e antítese (forma) conduzindo à síntese (catarse) – Vigotski acentuou que a obra de arte produz em nós novos sentimentos, afastando-se do ponto de vista de serem estes simplesmente produtos da acumulação de sentimentos prévios ou reflexos condicionados, como Pavlov teria dito.

Dito de outro modo, a obra de arte tem efeito transformador sobre o leitor, um efeito que não pode ser compreendido simplesmente pela análise de suas partes constitutivas. A ênfase sobre o poder transformador da arte – e sobre sua natureza social e educativa – é, claramente, de profundo interesse para este estudo. Como, então, para Vigotski, realiza-se, ao longo do processo da aprendizagem e do desenvolvimento humano, essa “intervenção transformadora” da arte literária?

Num dos capítulos de *Psicologia da Arte*, Vigotski escreve sobre o papel da arte na vida das pessoas. Considera que a arte não se limita apenas a despertar sentimentos estéticos. Na verdade, ela “recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTSKI, 2001, p. 308). Mais do que contagiar *muitas* pessoas com o sentimento de *uma*, “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (VIGOTSKI, 2001, p. 307).

A obra de arte, assim compreendida, suscita um desdobramento para além daquilo que ela encerra em sua materialidade. Poderíamos considerar, logo, que o texto literário desperta o leitor para um devir, a transcendência de sua realidade ordinária, experiências que inicialmente ele não havia cogitado. De fato, a arte transcende a realidade ordinária, mesmo dependendo dela para se constituir. O externo torna-se interno por essa ressonância da palavra do outro (do texto), a qual sempre transforma algo no leitor, pois ali este encontra um sentido próprio.

Vigotski analisa a utilização da obra literária no ensino formal. Diz ele que a presença da **obra literária**, objeto da cultura, e a presença de um **mediador** que tenha avançado mais em sua análise podem estabelecer um contexto de **aprendizagem**, proporcionando o **desenvolvimento** dos educandos. Isso porque a Literatura se constitui em síntese e projeção da experiência humana, e o professor, mesmo quando quer apenas despertar o gosto pela leitura, faz uma leitura própria, interage com os alunos a partir de *uma* das

possibilidades de aproximação do texto, de modo que a leitura é confrontada com a leitura dos alunos e abrem-se novos horizontes de compreensão.

A educação, nesse sentido, organiza a consciência para a reação diante do objeto de arte ao mesmo tempo em que suscita mudança. Vigotski, citando S. Molojavi, fala em termos de um “processo que amplia a personalidade, enriquece-a com novas possibilidades, predispõe para a reação concluída ao fenômeno, ou seja, para o comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 325).

O sentido pedagógico da arte consiste em ter a obra de arte a característica de tocar a alma humana, daquele que a percebe para além de seu próprio sentimento, numa experiência inédita de encontro com o humano; concomitantemente, a arte o impulsiona a uma reação. Tal experiência, orientada através da mediação educativa, remete a novos desdobramentos do que foi assimilado e representa um novo comportamento. Daí pode acontecer uma nova aproximação da obra artística, e novas inquietações podem produzir outro processo. O que foi internalizado em uma primeira experiência promove, tal como uma alavanca, seu desdobramento em novas descobertas.

Desse modo, o encontro com **o objeto artístico cria a Zona de Desenvolvimento Próximo**, toca o ser humano, promovendo a abertura para o conhecimento no processo de aprendizagem, o que resulta em comportamentos sempre renovados. O educador é um dos sujeitos dessa relação educativa, em que estão envolvidos a obra de arte, seu autor e o leitor. Despertando uma nova visão de mundo, abrindo os horizontes da percepção humana, a Literatura constitui-se, nessa perspectiva, em um universo de conhecimentos, de experiências que fundam o humano no homem. Ela educa, no sentido mais próximo do que falávamos de inserir na cultura humana, inaugurando uma razão de fato comunicativa, de múltiplas referências.

3.5 Caminhos possíveis para a Literatura na formação humana

Creio ter chegado a um ponto da reflexão sobre os aspectos formativos da Literatura que confirma seu lugar especial na educação para a emancipação humana, como eu disse anteriormente. Enquanto expressa a diversidade da linguagem humana, é capaz também de dar corpo às múltiplas experiências do homem no mundo, tornando-se, dessa forma, uma linguagem carregada de significado. Sem produzir um discurso homogêneo dessa experiência, a Literatura materializa a capacidade imaginativa humana, e seus objetos – personagens e situações – não raro têm o poder de se apoderar dessa mesma imaginação humana. Ela

desperta para um vir a ser, cria um espaço de possibilidades de conhecimento, sobretudo quando esse espaço consiste no diálogo com o outro.

Ítalo Calvino (2007), analisando um possível lugar para a Literatura no terceiro milênio, desenvolve fecundo caminho para a arte literária na formação humana. O autor entende que a Literatura explora as possibilidades expressivas, cognoscitivas e imaginativas da linguagem. Considerando que o segundo milênio viu o surgimento, consolidação e expansão das línguas ocidentais modernas e do objeto “livro” como o conhecemos, Calvino quer analisar qual o destino que se lhes aguarda na era tecnológica dita pós-industrial. Ele afirma: “Minha confiança no futuro da Literatura consiste em saber que há coisas que só a Literatura com seus meios específicos nos pode dar” (CALVINO, 2007, p. 11).

Esse texto de Calvino recolhe cinco conferências pronunciadas por ele para a Universidade de Harvard, em 1985. Seriam seis propostas, mas o autor não chegou a concluir sua tarefa. A última seria a “Consistência”. A primeira proposta de Calvino é o elemento LEVEZA – que ele contrapõe a “peso” – argumentando, em favor do primeiro, que cabe à Literatura retirar o peso do universo humano, das figuras humanas, dos corpos celestes, das cidades, da própria estrutura narrativa, da linguagem. O autor defende que, entre o que se deseja narrar e a narrativa em si, existe uma diferença. O peso das coisas as quais se pretende narrar comumente se transfere para a narrativa, enrijecendo-a.

Ele evoca o mito de Perseu e da Medusa para propor uma estratégia que permita olhar a face do monstro sem deixar-se petrificar por ela. Como Perseu que voa com sandálias aladas e olha a Medusa pelo reflexo de seu escudo, conseguindo derrotá-la, assim deve ser a relação do poeta com o mundo. Essa é “uma lição do processo de continuar escrevendo” (CALVINO, 2007, p. 16). O escritor não pode prescindir da realidade, por mais dura, pesada e cruel que ela seja; não pode tampouco olhar diretamente para essa realidade, sob o risco de ficar endurecido por ela. Deve trazê-la consigo, como um fardo pessoal, mas deve aprender a contemplá-la indiretamente.

A Literatura é, para Calvino, esse reflexo que possibilita olhar a realidade. Quando ela alcança reproduzir a leveza que se perdeu na vida, ela representa um universo que não é mais aquele do viver. Enfatiza o autor:

Cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à imagem de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle (CALVINO, 2007, p. 19).

[...]

No universo infinito da Literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo. (CALVINO, 2007, p. 19-20).

A Literatura é, pois, a expressão de outro olhar sobre a realidade, o qual se configura numa lógica diversa da que retrata a concretude do viver. Essa possibilidade é o início de outra racionalidade, distinta daquela já internalizada, assegurada pela educação que desenvolvemos. A leveza defendida por Calvino confere à Literatura essa capacidade de elevar o texto acima das realidades concretas que enrijecem o olhar sobre a realidade. Tal dimensão muda o ângulo a partir do qual visualizamos as situações humanas e dá à Literatura a possibilidade de pensar de maneiras distintas tais situações. Acredito ser essa também a perspectiva da educação, visto ter ela por objetivo uma mudança de comportamento. De fato, uma mudança de comportamento deve sempre ser precedida por uma mudança de olhar.

Creio ter experimentado a mencionada dimensão do texto literário justamente quando estive confrontado por textos religiosos, primeiramente, e filosóficos, logo em seguida. Tais leituras provocaram a mudança do olhar e redirecionaram meus caminhos, apontando-me outras perspectivas antes desconhecidas. Se Borges teve a biblioteca de sua casa, não é impossível que os meninos e meninas das classes populares possam ter os livros dos amigos ou a biblioteca da escola com algum texto capaz de despertar uma leitura significativa, capaz de apoderar-se de sua imaginação e desencadear um processo de mudança de comportamento. Exemplo disso é que, aos quinze anos de idade, a leitura de uma biografia de Paulo Apóstolo, baseada em suas epístolas, provocou profundos questionamentos em minha vida.

Outra proposta de Calvino que também ressalta a Literatura como expressividade humana, a qual ele julga necessário assegurar no terceiro milênio, é a RAPIDEZ. Ela, no entanto, não é um valor em si. Considerando as características do conto, Calvino bem observa que “o tempo narrativo pode ser também retardador ou cíclico, ou imóvel. Em todo caso, o conto opera sobre a duração, é um sortilégio que age sobre o passar do tempo, contraindo-o ou dilatando-o” (CALVINO, 2007, p.49). Apesar disso, o crítico tende a valorizar mais o primeiro estilo literário. Diz Calvino, citando Giacomo Leopardi:

A rapidez e a concisão do estilo agradam porque apresentam à alma uma turba de ideias simultâneas, ou cuja sucessão é tão rápida que parecem simultâneas, e fazem a alma ondular numa tal abundância de pensamento, imagens ou sensações espirituais, que ela ou não consegue abraçá-las todas de uma vez nem inteiramente a cada uma, ou não tem tempo de permanecer ociosa e desprovida de sensações. A força do estilo poético, que em grande parte se identifica com a rapidez, não nos deleita senão por esses efeitos, e não consiste senão disso. A excitação das ideias simultâneas

pode ser provocada tanto por uma palavra isolada, no sentido próprio ou metafórico, quanto por sua colocação na frase, ou pela sua elaboração, bem como pela simples supressão de outras palavras ou frases, etc. (LEOPARDI *apud* CALVINO, 2007, p.55).

Para o autor, esses são os efeitos provocados pela concisão da narrativa, pela economia de argumentos e pelas imagens de movimento, fantasias que desencadeiam a imaginação e que dão ao texto a ideia de que “o discorrer é como o correr” (2007, p. 56). Ele compreende a rapidez, então, como elemento importante da narrativa, visando a comunicar de modo insuperável no tempo e no espaço: “Comunicação entre pessoas diferentes no espaço e no tempo, dizia Galileu; mas ocorre acrescentar igualmente a comunicação imediata que a escrita estabelece entre todos os seres existentes ou possíveis” (CALVINO, 2007, p. 58).

A proposta de Calvino é recomendar a Literatura enquanto meio o qual estabelece “a comunicação entre o que é diverso pelo fato de ser diverso, não embotando, mas, antes, exaltando a diferença, segundo a vocação própria da linguagem escrita” (CALVINO, 2007, p.58). Essa é, a meu ver, a assertiva mais importante. Segundo tal concepção, a Literatura estabelece a comunicação na diversidade, legitima essa diversidade. Mais adiante, discorrendo sobre outra qualidade literária, a EXATIDÃO, Calvino vai além, afirmando ser na Literatura que a linguagem se torna mais propriamente comunicativa:

Por que me vem a necessidade de defender valores que a muitos parecerão simplesmente óbvios? Creio que meu primeiro impulso decorra de uma hipersensibilidade ou alergia pessoal: a linguagem me parece sempre usada de modo aproximativo, casual, descuidado, e isso me causa intolerável repúdio. Que não vejam nessa reação minha um sinal de intolerância para com o próximo: sinto um repúdio ainda maior quando me ouço a mim mesmo. Por isso procuro falar o mínimo possível, e se prefiro escrever é que, escrevendo, posso emendar cada frase tantas vezes quanto ache necessário para chegar, não digo a me sentir satisfeito com minhas palavras, mas pelo menos a eliminar as razões de insatisfação de que me posso dar conta. A Literatura – quero dizer, aquela que responde a essas exigências – é a Terra Prometida em que a linguagem se torna aquilo que na verdade deveria ser. (CALVINO, 2007, p. 72).

Calvino entende, assim, que a Literatura assegura a diversidade dos discursos e, ao mesmo tempo, é a “terra” da exatidão, lugar onde as palavras são particularmente escolhidas para evocar a imaginação e traduzir as nuances do pensamento, em suma, torna-se comunicativa. A ênfase no aspecto comunicativo, nesse caso, não representa a defesa de um “purismo”, como se fosse possível uma linguagem inequívoca; há, pelo contrário, repúdio da palavra vazia, dita sem uma ressonância interior, sem que seja uma “verdade” para o falante. Eis porque o ensino da Literatura é fundamental, possibilidade de sair da massificação e educar o homem para dizer a sua palavra. Esta que se inscreve na

linguagem humana, conhecida de todos, mas também que representa uma particular experiência da vida e do mundo.

Rapidez e exatidão, conforme vimos, são características que conferem à Literatura a capacidade de comunicar somente aquilo que é significativo, alcançando a palavra certa, na hora certa, do jeito certo. É o coração da Literatura, sua dimensão talvez mais importante. Pertence a ela esse caráter de dizer aquilo que somente intuímos. Alguma vez já me ocorreu ler e descobrir no texto uma experiência particular, ali anunciada claramente, quando em mim mesmo não passava de sombra informe (usando a imagem do poeta amigo de Vigotski, Osip Mandelstam).

A obra literária, com efeito, tem a força de transformar as sensações em linguagem, mas não só isso: transforma linguagem em palavra significativa, carregada de emoção, como disse Pound (1990, p.32). Essa “força” confere à Literatura um papel muito importante na formação humana, de aproximar o leitor, com sua própria história e experiência no mundo, de um universo humano mais amplo de emoções e sentimentos, permitindo-lhe formular outros sentidos para sua própria trajetória.

As outras duas propostas apresentadas por Calvino para a Literatura tratam da VISIBILIDADE e da MULTIPLICIDADE. Falando sobre a visibilidade, Calvino mostra-nos a importância da imaginação, a qual nos arrebatava do mundo exterior e nos extasia num mundo interior. Sobre essa temática, antes proposta por Vigotski em relação aos cânones da psicologia, Calvino aborda-a considerando o Purgatório, da obra de Dante.

Calvino explica que tanto a palavra pode provocar a imagem, quanto a imagem pode chegar à expressão verbal. O primeiro processo ocorre normalmente na leitura, a qual concorre para a formação das imagens no mundo interior do leitor. Além disso, as imagens também podem ser colhidas e verbalizadas. E de onde elas vêm? Calvino parte de Dante, que creditava a imaginação ao influxo divino, e chega aos postulados mais recentes que relacionam a imaginação a um conhecimento de tipo teosófico ou a um fenômeno da interioridade individual, como na explicação da psicanálise e nos conceitos de arquétipos e inconsciente coletivo de Jung.

Analisando a própria experiência, Calvino vê a imaginação primeiramente como um evento mental carregado de significação. Tais imagens vão se multiplicando e desenrolando numa história. Em virtude de o campo do visível ser conceitual, a ordenação é a ação do autor escolhendo o que é compatível com o desígnio geral da história. A escrita corresponde à busca de uma palavra que traduza a imagem, “até que pouco a pouco a escrita se torna a dona do campo. Ela é que irá guiar a narrativa na direção em que a expressão verbal

flui com mais facilidade, não restando à imaginação visual senão seguir atrás” (CALVINO, 2007, p. 105).

O autor une geração espontânea de imagens à intencionalidade do pensamento discursivo, entendendo que a lógica imposta pelo raciocínio e a expressão verbal têm força irresistível sobre as imagens. “Seja como for, as soluções visuais continuam a ser determinantes, e vez por outra chegam inesperadamente a decidir soluções que nem as conjecturas do pensamento nem os recursos da linguagem conseguiriam resolver” (CALVINO, 2007, p. 106). Assim, para Calvino, a imaginação vem de “um repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido. [...] o espírito fantástico é um mundo ou receptáculo jamais saturado, de formas e de imagens” (2007, p. 106-107).

A importância da visibilidade na Literatura, do modo abordado por Calvino, corresponde a sua capacidade de evocar imagens e ser expressão delas, num mundo em que “estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens”. (CALVINO, 2007, p. 108, grifo do autor). Isso tudo porque vivemos numa época de imagens pré-fabricadas, ofertadas num dilúvio intempestivo, repetidas até a saturação, impostas aos indivíduos de todos os modos, mas de forma que nenhuma adquira relevo. As imagens que marcam são novos símbolos que carregamos e que materializam experiências profundas, carregadas de emoção e sentimento, como aquela criada por Homero, quando Príamo beija as mãos assassinas de Aquiles, como dizia Borges.

Quanto à multiplicidade, Calvino utiliza-se do termo para falar de uma característica do romance moderno, a seu ver, “o romance contemporâneo como enciclopédia, como método de conhecimento, uma rede de conexões entre os fatos, entre as pessoas, entre as coisas do mundo” (2007, p.121). Citando textos e autores italianos, Calvino mostra a existência de um entrelaçamento de todas as realidades. Nesses textos, “cada objeto mínimo é visto como o centro de uma rede de relações da qual o escritor não consegue se esquivar, multiplicando os detalhes a ponto de suas descrições e divagações se tornarem infinitas” (2007, p.122). Entrelaçam-se, assim, elementos de diferentes horizontes conceituais, numa tentativa de compreender o todo da existência, e são explorados em todas as relações, passadas e futuras, reais ou possíveis. A escrita aflora, por essa tensão entre exatidão racional e deformação pela exploração das palavras, como componente de todo processo de conhecimento.

A multiplicidade, logo, corresponde a manifestar, pelo texto literário, “a presença simultânea dos elementos mais heterogêneos que concorrem para a determinação de cada evento” (CALVINO, 2007, p.121). Calvino afirma caber à Literatura a tarefa antiga de representar a multiplicidade das relações. A Literatura, assegurando a presença das múltiplas realidades não sintetizadas, das múltiplas vozes não reduzidas umas às outras, manifesta uma apreensão única do mundo em sua pluralidade. Calvino ressalta:

A excessiva ambição de propósitos pode ser reprovada em muitos campos da atividade humana, mas não na Literatura. A Literatura só pode viver se se propõe a objetivos desmesurados, até mesmo para além de suas possibilidades de realização. Só se poetas e escritores se lançarem a empresas que ninguém mais ousaria imaginar é que a Literatura continuará a ter uma função. No momento em que a ciência desconfia das explicações gerais e das soluções que não sejam setoriais e especialísticas, *o grande desafio para a Literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo* (CALVINO, 2007, p. 127, grifo nosso).

Não posso afirmar a presença de todos esses elementos formativos em meu itinerário. A instituição escolar que frequentei, nos anos da ditadura militar, estava mais voltada para a reprodução de um conhecimento legitimado do que para a educação de um sujeito crítico. No entanto, foi ela que forneceu as bases conceituais para os posteriores desdobramentos educativos.

Depois veio a Universidade. Naqueles primeiros anos da abertura política, a Academia não conseguiu educar-me para uma crítica das instituições, ficando a ênfase, ainda, na eleição de um conteúdo legitimado, “outro”, também ele pensado em termos de conhecimento verdadeiro capaz de fornecer os conceitos adequados para uma melhor interpretação da realidade. Porém, foi ali que a multiplicidade das linguagens e dos olhares começou a ser exercitada. Onde esteve, então, a educação emancipadora? Talvez não nos currículos, nos conteúdos formais, mas permeando cada noção, nos interditos, no currículo oculto, e, sobretudo, nos textos literários, com a multiplicidade de linguagens e de olhares sobre o humano.

Minha primeira experiência acadêmica foi interrompida por questões vocacionais. Depois, finalmente, foram três graduações e a Universidade tornou-se, de fato, o lugar da tomada de consciência desse processo formativo de maneira mais ampla. Sobre tudo por meio da pesquisa, que, articulando perspectivas conceituais tão heterogêneas e considerando a complexidade das manifestações em que o próprio pesquisador encontra-se presente, alcança produzir mais que síntese ou explicação cabal dos fenômenos. A pesquisa

resultou na produção de um discurso significativo e, ao mesmo tempo, problemático, visto que desperta uma série de outras questões a serem pesquisadas.

Aos poucos, observando melhor todo itinerário formativo, especialmente por meio da pesquisa, das idas e vindas sobre os autores e sobre minha própria história, fui delineando os elementos constituintes de meu desenvolvimento e emancipação. As múltiplas implicações foram se revelando de modo que a emancipação traduz-se, a meu ver, na capacidade de dizer uma palavra significativa sobre minha própria experiência e, a partir daí, de maneira bastante limitada, sobre a experiência humana como um todo.

Compreendendo melhor a ação da experiência estética em minha trajetória pessoal, e, de modo particular, os aspectos formativos da Literatura, posso afirmar que tal ação promoveu a emergência de um sujeito falante em contínuo processo de autorização. A Literatura esteve presente e propiciou a experiência da linguagem estilizada, modelo adequado para o discurso humano. Eminentemente, todavia, esteve presente como “voz”, experiência humana concreta, expressão de subjetividades que me tornam menos convencido de muitas certezas e mais aberto à presença do outro.

4. CONSIDERAÇÕES E INSTIGAÇÕES

No meio da sala estava uma mesa. Como uma pedra no meio do caminho. E aquilo que poderia significar um impedimento era, na realidade, um desafio. O desafio de desvendar a Literatura, ao mesmo tempo maravilhosa e assombrosa. Ela mesma proferia o oráculo, como a Esfinge: “Decifra-me ou devoro-te”. Em razão de eu não conseguia decifrar aqueles textos em italiano, ela me consumia, angustiava-me e me desafiava a tentar novamente. A palavra, de fato, instiga enquanto desvenda, revela, tira o véu do que ainda permanece colado à natureza, nomeia, torna humano. E a palavra literária, como pedra do caminho, exige um esforço de interpretação, de respeito ao autor. Já foi bem lembrado por Umberto Eco:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto. (ECO, 2003, p. 12).

Buscando compreender quais são os aspectos formativos da Literatura, comecei este trabalho fazendo determinadas escolhas, compondo uma série de pressupostos dentre os quais poderia realizar uma investigação; optei por tratar da Literatura em sua manifestação escrita. Iniciei meu estudo lembrando o contexto de crise da racionalidade tradicional e da linguagem como possibilidade de expressão objetiva da experiência humana. E, com a crise, o desafio urgente de descobrir outras possibilidades de expressão, uma nova razão, comunicativa, capaz de garantir a pluralidade e subjetividade da experiência humana no mundo.

Conforme disse na introdução desse trabalho, minha intenção ao iniciar a pesquisa era compreender o papel da Literatura na formação humana, mas o itinerário escolhido foi reformulando o objetivo, até que meu olhar, como pesquisador, encontrou minha própria presença em tudo o que estava sendo analisado. As implicações dessa descoberta foram determinantes para que eu pudesse entender que não era propriamente o papel da Literatura na formação humana que eu buscava, mas os aspectos formativos da Literatura ressoando em minha própria trajetória educativa.

Tal reflexão conduziu-me a procurar o lugar da Literatura na vida dos distintos autores pesquisados, para também perceber implicações em minha história pessoal,

como o olhar desses autores “formava” meu próprio olhar. Enveredei por esse caminho no qual eu estava implicado, como parte integrante do objeto de pesquisa. Li os autores com o mesmo olhar de quem procura os resultados da presença da Literatura em um processo formativo no qual se integram os efeitos dos contextos culturais e as potencialidades humanas.

Encontrei Vigotski, esclarecendo como a realidade, de algum modo, antecede-nos, e como é o contexto social que primeiramente intervém no processo formativo, na aprendizagem e no desenvolvimento, com estruturas internas e externas interagindo. Propondo as relações sociais como responsáveis pela construção dos modos de agir, de pensar e de se relacionar do ser humano, Vigotski me mostrou que tais relações constroem simultaneamente significados e sentidos, ao mesmo tempo em que propriamente nos constituem enquanto sujeitos da interação.

A palavra, os conceitos, o conhecimento, a linguagem, todos esses elementos vão constituindo o humano no homem, através do processo interativo. Na Educação, entendida desde o contexto escolar, com a presença do mediador mais adiantado – o educador, propriamente dito – e num processo complexo de internalização de conceitos cada vez mais aperfeiçoados, Vigotski revelou-me ainda o lugar eminente da arte literária, ela mesma capaz de fornecer o contato com experiências e linguagens distintas daquelas nas quais me inscrevo.

Nas idas e vindas do texto, nas análises dos distintos autores e nas ressonâncias dessas vozes, pude perceber os elementos de um processo de *autorização* pessoal, como propôs Ardoino (1998). O sujeito está sempre a constituir-se coautor de si pela mediação educativa. Esse processo tem início na infância, quando se é capaz de pronunciar um primeiro “não”, ou seja, colocar a própria vontade frente à vontade do outro.

Entretanto, isso ainda não é autonomia. Somente com o domínio da linguagem e a atribuição de outros sentidos à realidade é que a emancipação vai se consolidando. Ao emitir juízos que lhe sejam significativos, ao dizer uma palavra que seja sua, o sujeito ingressa na esfera da emancipação. O processo de pesquisa, como atitude concreta de amor pelo saber, é que abre, verdadeiramente, o horizonte da tomada de consciência sobre a leitura a qual se faz do mundo e dos modos de expressão nesse mesmo mundo. Assumi esse caminho na Universidade, e, a partir dele, faço a leitura do passado, da experiência formativa e do lugar da Literatura nessa trajetória.

Encontrei Castoriadis (1999), fazendo um balanço-programa de seus textos dedicados a questões de psicanálise e filosofia, indicando, em “Feito e a Ser Feito”, que nada

está concluído, acabado; algo está feito, porém há muito a ser feito, ou retomado. A avaliação que faço deste texto também segue essa mesma indicação. O passado, desvendado, movimenta-se e, na dinâmica das mudanças ocorridas, transforma também o presente e lança outras perspectivas para o futuro.

Compreendo que a Literatura ensinou-me a penetrar o coração humano e a enxergar, pela palavra, suas angústias, dores, medos e desejos. Mostrou-me, ainda, como perceber a mesquinhez e a virtude, as vilanias e heroísmos desse coração, podendo descobrir tais sentimentos no próprio peito e escapar de tais infortúnios, medos, angústias e desejos desastrosos. Eu personagem de mim mesmo, num espelho borgiano.

A Literatura ofereceu as lições para eu me descobrir agente, ator e autor no processo formativo. *Agente*, por ser parte de um processo de ensino-aprendizagem que me antecedeu, dado pelos conteúdos formais das instituições de ensino. *Ator*, pela capacidade de interpretar, nesse contexto, determinado papel, de professor o qual promove a discussão, de estudante em busca do entendimento e de escritor capaz de comunicar uma significativa experiência humana. *Autor*, pela possibilidade de criticar, questionar e até refutar os textos analisados, dando-lhes um sentido particular ao dizer uma palavra própria, a qual pode ser significativa também para o outro, interlocutor no diálogo formativo. Bakhtin ensina como a emergência de minha palavra vem da dialogicidade:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior (BAKHTIN, 2004, p. 147).

Assim, no exercício do diálogo, na prática da escuta, na pesquisa e na interação com os outros falantes, bem como no encontro com as múltiplas manifestações da experiência humana por meio da Literatura, possibilitado pela heterogeneidade dos discursos analisados, é que se desenvolveu minha própria voz.

A problemática dos aspectos formativos da leitura literária, no entanto, envolve outras questões:

“Por que ler Literatura?” A resposta, em suma, era a de que tal leitura tornava as pessoas melhores. Poucas razões poderiam ter sido mais persuasivas. Quando alguns anos depois [...] as tropas aliadas chegaram aos campos de concentração para prender comandantes que passaram suas horas de lazer com um volume de Goethe, tornou-se clara a necessidade de explicação. Se a leitura de obras literárias realmente tornava os homens melhores, então isso não acontecia da maneira direta imaginada pelos mais eufóricos partidários da teoria literária. (EAGLETON, 1994, p. 38-39).

Não creio que possamos compreender a formação de maneira tão automática. Considerar a Literatura como promotora do “verdadeiro”, do “bom” e do “belo”, como também afirmou Candido (2002, p. 83), era interesse das classes dominantes para reforçar seus valores e sua visão de mundo. E isso implicava conceituar como Literatura os escritos que pudessem legitimar tais interesses. Os aspectos formativos da Literatura que procurei salientar nesse estudo não percorrem esse viés interpretativo. Aliás, ficou evidente que a Literatura não se deixa instrumentalizar.

Ao contrário, a Literatura, por tudo o que discutimos até aqui, possibilita o contato com a pluralidade da experiência humana no mundo, pluralidade de vivências e de linguagens. A leitura de textos literários, a meu ver, insere o leitor nessa roda de diálogo com possibilidades distintas de compreender o mundo e as distintas experiências dos homens nele, de maneira que possa dialogar com essas outras perspectivas da realidade. Permite ainda conhecer essas outras linguagens, o que amplia consideravelmente seu universo conceitual e a possibilidade de expressar a própria experiência. Contudo, não é dizendo uma palavra que o sujeito falante propriamente faz uma experiência ética. Antes, ouvindo uma palavra, a do outro, e interagindo com ela, é que se pode estabelecer a ética do diálogo, aquela na qual está permitido a cada um dizer sua própria palavra, desde sua situação humana concreta, reconhecida por todos os falantes.

Ler *Dom Casmurro* na altura dos quatorze ou quinze anos, por exemplo, não foi propriamente uma experiência agradável ou emancipadora. Naquele momento, o texto era insípido e árido demais. Minhas leituras dessa época eram Frederick Forsyth, Harold Hobins, Agatha Christie, Júlio Verne, José Lins do Rego, Jorge Amado, Guimarães Rosa, Fernando Sabino, entre outros tantos. Eram leituras de entretenimento, sem a percepção da diversidade de planos, interpretações, sem a consciência das metáforas presentes – embora o trágico, as injustiças e a exploração do homem mexessem com meus sentimentos.

Quando li “O Guardador de Rebanhos”, de Fernando Pessoa, mais adiante, fiz uma profunda descoberta. Naquele momento, eu também trazia em meu peito mais humanidades que Cristo e cogitava mais filosofias que Kant. Eu me sentia dono daquelas palavras, como se eu mesmo as tivesse pronunciado. Elas se tornaram minhas e expressavam, com uma clareza que nunca experimentara antes, minha verdade. Naquele momento, a Literatura revelava minhas verdades, aquelas que eu sustentava sem palavras até que as encontrei. A Literatura me traduzia para mim mesmo – era palavra do poeta, mas, na realidade, era palavra significativa para mim, leitor que encontrava a expressão perfeita de uma verdade pessoal.

A tomada de consciência revela o que antes se ignorava por estar encoberto, ou seja, ela emancipa. Trata-se da possibilidade de dispor dos próprios pensamentos, de explicitá-los, nomeá-los, para então convertê-los, transformá-los segundo o que se julga melhor. A Literatura, por ser construção de signos e sentidos e reserva da multiforme pluralidade dos discursos, constitui-se em verdadeira guardiã desse depósito das experiências da humanidade. Mestre e ao mesmo tempo serva da palavra, a Literatura possibilitou o processo formativo no qual estive inscrito desde os primeiros instantes da vida, além de conduzir à *perlaboração* – à construção de outros sentidos, encontrado a partir da leitura de textos literários.

A Literatura não prescreve nada, não se constitui em um sistema estruturado cartesianamente. A obra literária dá voz ao que é humano, dá voz às expressões do humano, efetivamente as enuncia; ela revela o humano do homem, com suas grandezas e desastres. Nesse sentido, a Literatura constitui-se em uma inteligência do mundo, em um *corpus* de saberes múltiplos, que não pode ser instrumentalizado. Em virtude disso, pode a Literatura ser ensinada? O que se ensina quando se ensina Literatura? Zilberman (2002) me apontava essas questões. Apesar de serem muitas as interrogações daí advindas, não há dúvida quanto às possibilidades de ensinar essa arte e de se aprender com ela.

Assim, por mais fortes que sejam os condicionamentos humanos e sociais restritivos da fala dos indivíduos, os processos de massificação, o turbilhão apontado por Berman, entendo que os textos literários sempre terão algo a dizer, a despertar dentro de nós, não podendo ser totalmente manipulados e instrumentalizados. A Literatura continuará a representar uma possibilidade outra de discurso. Os sistemas educacionais, com suas regulamentações acerca do que deve ser dado, com seus organismos de avaliação e padrões de correção, com seus novos mecanismos de condicionamento, poderão continuar a pretender delimitar o que deve ser ensinado, mas não conseguirão cercear o que pode ser aprendido. Como afirmava Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2006, p. 78).

A mediação que educa, conforme o que pude observar nesta pesquisa, é aquela que expressa a diversidade, a qual, paradoxalmente, parece mais inconsistente, confusa, contraditória. Ela educa por apresentar a legitimidade desses discursos diversos e inscrevê-los no plano da experiência humana possível. As obras literárias asseguram tal processo. Embora, aos quinze anos de idade, a amargura de Bentinho Santiago, sua tristeza e desilusão, não fossem capazes de comunicar uma experiência significativa para mim, ainda que os olhos oblíquos de cigana dissimulada – como ele enxergava Capitu – não pudessem

atingir meu coração adolescente, foi uma primeira leitura e o conhecimento de uma experiência humana particular.

Do mesmo modo li *Grande Sertão: Veredas*. Riobaldo e Diadorim eram guerreiros conquistando o sertão, enfrentando lutas para reprimir um amor proibido e sobreviver em um ambiente hostil. Eu ainda não era capaz de intuir as veredas de minha própria existência, toda ela marcada pela presença de um grande sertão, ou, melhor dizendo, marcada pelo humano desejo de ser (tão) grande. E foi a Universidade, com a prerrogativa de abrir o universo, apresentar a variedade, as múltiplas leituras, os planos diversos e as metáforas que desencadeou um processo de descoberta por múltiplas aproximações.

Se, por um lado, a crise da racionalidade revelou-se pela linguagem, pela palavra – crise estabelecida por um sistema cognitivo que se pretende absoluto, único modelo de compreensão da realidade –, de meu lado, pude perceber a existência de uma educação capaz de dar ao sujeito a chance de dizer sua palavra. Conheci a educação que possibilita estabelecer um sentido reconhecidamente legítimo para a própria experiência, capaz, portanto, de garantir outra razão, plural, comunicativa. Também os textos literários permitem que a experiência humana seja expressa por intermédio das muitas vozes que a constituem. Calvino já nos alertava quando afirmava: “O grande desafio para a literatura é o de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo” (CALVINO, 2007, p. 127).

Para isso, não há que se buscar um sistema, nem regras universais. Apresentando suas propostas para a arte literária no terceiro milênio, encontrei Calvino defendendo a leveza, a exatidão, a rapidez, a visibilidade, a multiplicidade e a consistência (embora sobre essa última não chegasse a escrever) para que a Literatura possa continuar sendo verdadeira expressão do humano. Arrisco-me, no entanto, a dizer que tais propostas não se enquadram num sistema harmonioso. Há entre elas certa não complementaridade. Por exemplo: um texto talvez não possa, em última instância, ser exato, conciso, ao mesmo tempo em que cultiva a multiplicidade, ou apresenta visibilidade ou rapidez e leveza. E não há nenhum problema nisso. Enquanto textos, são propostas que garantem a sonoridade das vozes capazes de comunicar algo significativo entre os interlocutores.

Também Pound (1990), escrevendo sobre o método para estudo da poesia e da Literatura, afirmava ser ele o “método dos biólogos contemporâneos, a saber, exame cuidadoso e direto da matéria e contínua COMPARAÇÃO de uma ‘lâmina’ ou espécime com outra” (POUND, 1990, p. 23, grifo do autor). Contudo, dizia ele no mesmo texto: “Um clássico é clássico não porque esteja conforme certas regras estruturais ou se ajuste a certas

definições (das quais o autor clássico provavelmente jamais teve conhecimento). Ele é clássico devido a uma certa juventude eterna e irreprimível” (p. 22).

Pound enfatiza a validade do método científico para a análise de um poema e, paradoxalmente, logo em seguida, declara que não são regras pré-estabelecidas que asseguram a grandeza de clássico. Vejo nisso uma contradição, a qual não inviabiliza o discurso, mas, pelo contrário, enriquece-o. Cada olhar e cada voz expressa uma experiência humana e nem por isso se reduz um olhar no outro, nem as vozes se misturam; elas se complementam.

Chego a este ponto do texto acreditando ter realizado uma pesquisa significativa. É a minha percepção. Observo, neste momento, lembrando antigas experiências, confrontando-as com saberes e vivências de outros, como a Literatura sempre esteve presente em minha vida e em cada uma das trajetórias analisadas. Não se trata, porém, de um ponto de chegada, mas de uma tomada de consciência e de uma abertura para novas experiências. Candido afirmava que a Literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (2002, p. 85). Compreendo que os textos literários com os quais convivi – alguns dos quais relatei neste trabalho – proporcionaram-me autênticas experiências de encontro e diálogo. Tais obras se conformam em uma encruzilhada de saberes; são o depósito da multiplicidade das experiências humanas e a reserva de uma pluralidade de linguagens que constituíram, na complexa dinâmica do processo formativo, minha palavra mais autêntica.

Eagleton afirma:

Sempre ouvimos dizer que a Literatura está vitalmente relacionada com as situações existenciais do homem: que ela é antes concreta do que abstrata, apresenta a vida em toda sua rica variedade, e rejeita a investigação conceitual estéril, preferindo o sentimento e o gosto de se estar vivo. (EAGLETON, 1994, p. 211).

Foi essa perspectiva da Literatura que procurei tornar mais evidente, julgando ser ela capaz de fundamentar a noção de que, ao se deparar com a rica variedade da existência humana no mundo, o leitor amplia sua possibilidade de diálogo. Este texto mostra e registra, assim, o resultado de minha pesquisa e as considerações acerca do papel da Literatura na formação do ser humano emancipado, capaz de participar do diálogo com o outro.

Ao estabelecer os pressupostos de minha análise, delimitei os resultados do estudo de modo a evidenciar que não tive o objetivo de prescrever sugestões sobre a utilização de textos literários na formação de estudantes. Entendo que o educador, ao ler essas considerações, poderá avaliá-las e descobrir em que medida poderiam ter utilidade prática. A

reflexão teve, na realidade, o objetivo de compreender alguma coisa acerca dos aspectos formativos da Literatura. Se colaborar para que os educadores avaliem sua própria trajetória com textos literários e a maneira como desempenham sua atividade docente, terá alcançado mais do que se propôs realizar. De fato, somente a descoberta dos condicionamentos aos quais estamos submetidos pela longa e continuada trajetória formativa é que poderá possibilitar a mudança deles.

5. REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, Lucinéa Aparecida de (Org.). **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: Eduel, 2007. p. 23-36.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548-558.

_____. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.

_____; BARBIER, René; GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 50-72.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Posfácio. In: _____. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: UFSCar, 1998. p. 200-204.

_____; BARBOSA, Silvia Maria C. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor pesquisador. In: **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, v. 11, n. 18, p. 238-256, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/117/127>>. Acesso em: 21 out. 2009.

_____; VENTURA, Cristina de Fátima. Aprendizagem existencial plural. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, ano 7, v. 1, n. 9, p. 73-89, jan./jul. 2004. Disponível em: <<http://www.grupos.com.br/group/historiaftcead/Messages.html?action=download&year=08&month=8&id=1218887719803441&attach=Aprendizagem%20existencial%20plural%5B1%5D.doc>>. Acesso em: 19 out. 2009.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORGES, Jorge Luis. **Obras completas**: 1923- 1972. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Livraria Duas Cidades/Editora 34, 2002. p.77-92.

CASTORIADIS, Cornelius. **Feito e a ser feito**: as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

_____. **Uma educação para a liberdade**. 4 ed., Porto: Dinalivro, 1974.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz; _____. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE, Brasília, 1996. Disponível em:
<<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernard; BENITES, Maria. **Transgressões Convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GIUST-DESPRAIRIES, Florence. Reflexão Epistemológica sobre a multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1998. p. 158-167.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa**. 2003. 250f. Dissertação. (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em
<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0115421_03_pretextual.pdf>. Acesso em: 16 out. 2009.

LAJOLO, Marisa. Sociedade e literatura: parceria sedutora e problemática. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Sociedade e linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 63-74

LARROSA, Jorge. Language y educación. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 16, p. 68-80, jan./mar. 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes sócio-históricas. In: _____. **Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p.71-84

MAIA, João Domingues. **Literatura: textos e técnicas**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

MARTINS, João Batista. **Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos**. 2000. 203f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: _____. (Org.). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-568.

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 67-69, 1992.

OLMOS, Ana Cecília. **Por que ler Borges**. São Paulo: Globo, 2008.

PELLEGRINI, Domingos. Visão de mundo do artista, patrimônio da humanidade. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (Org.). **Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: Eduel, 2007. p. 13-22.

POINSSAC, Béatrice. Infografia e multirreferencialidade: ensaio para uma reflexão metodológica nas ciências da educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1998. p. 119-125.

POUND, Ezra. ABC da literatura. São Paulo: Editora Cultrix, 1990.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. Leitura na graduação: para apalpar as intimidades do mundo. In: _____. (Org.). **Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: Eduel, 2007. p. 1-11.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

VIGOSKII, Lev Semyonovitch. **La imaginación y el arte en la infancia** (Ensayo psicológico). México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Obras escogidas**. v. II. Madrid: Visor, 1990-1997.

WEST, David W. Lev Vygotsky's psychology of art and literature. **Changing English**, London, v. 6, n.1, p. 47-55, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: GOMES BATISTA, Antonio Augusto; OLIVEIRA GALVÃO, Ana Maria de (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letamentos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 71-87.