

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GO

FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS

**A Idade do Livro e o Silêncio da Biblioteca**

Goiânia/GO  
2010

FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS

**A Idade do Livro e o Silêncio da Biblioteca**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC/GO como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Ternes.

Goiânia/GO  
2010

C433i Chagas, Flomar Ambrosina Oliveira.  
A idade do livro e o silêncio da biblioteca / Flomar  
Ambrosina Oliveira Chagas. – 2010.  
252 f.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás, 2010.

“Orientador: Prof. Dr. José Ternes”.

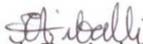
1. Biblioteca escolar – livro – leitura – conhecimento –  
verdades – devaneios – silêncio. 2. História do livro. 3.  
História da biblioteca. I. Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás. II. Ternes, José. III. Título.

CDU: 374.61(043.2)  
027.8  
021.2

**FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS**

**A IDADE DO LIVRO E O SILÊNCIO DA BIBLIOTECA**

Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/Goiás, defendida aos 9 de setembro de 2010 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores e professoras:



Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi ( PUC/Goiás )



Prof. Dr. Fábio Ferreira de Almeida ( UFG )



Profa. Dra. Maria de Araújo Nepomuceno ( PUC/Goiás )



Profa. Dra. Sueli Terezinha Abreu Bernandes ( Uniube/MG )



Prof. Dr. José Teres ( PUC/Goiás ) – Orientador

Presidente da Banca

### Agradecimentos

Às colegas Maria Cristina da G.D. Mesquita,  
Gizele G. Parreira, Maria das Graças S. Dias Leite,  
Marilene Marzari, Tereza Cristina B. Siqueira, e aos colegas  
Adegmar J.Ferreira, Alexandre L. Lobo,  
Rubson M. Rodrigues, Cristiano A. dos Santos, Paulo Roberto V. Ventura,  
primeiro grupo de leitura da primeira turma de Doutorado em Educação da PUC  
GO.

Agradecimentos especiais ao professor José Ternes (orientador)  
que me mostrou outros caminhos, tentadores, encorajou-me nesta  
vereda. Obrigada pela orientação sem imposição e sem pressão,  
obrigada pelo convívio intelectual enriquecedor.

Carinhosamente, à Maria Dalva Pereira Andrade  
pela acolhida e aconchego no seu  
apartamento onde realizei  
inúmeras horas de leitura.

Às professoras Dras. Iria Brzezinski , Maria Francisca, Elianda Tiballi,  
Maria Esperança, Maria Araújo, Glacy e aos professores  
José Carlos Libânio e José Ternes (orientador), que nos enriqueceram  
com tantas e tantas leituras durante o curso de doutorado

À Vanderleida R. Freitas Queiroz e  
Vânia Carmem Lima pelo diálogo literário.

Às professoras Dras. Elianda Tiballi, Maria de Araújo, Sueli Abreu-Bernardes  
ao prof. Dr. Fábio Almeida primeiras leitoras  
e primeiro leitor desse trabalho.

Às amigas e amigos Elina A. Lima,  
Jeanne Russel, Marcos Lopes, Lázaro, Clara,  
Vera Lúcia, Rafael Alves Jr., Tattiana, Jaime Gomes,  
Evanilde Almeida, Luís Carlos,  
Shirley Mar, Mara Rúbia pelo apoio técnico.

À reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG) / Goiás  
por me conceder três meses de licença para que eu  
pudesse dedicar - à leitura e à escritura final desta tese  
A direção do IFG -Campus Jataí - pelas cópias desse trabalho.

Dedico esta escritura

Às minhas queridas filhas Virgínia e Marina desde pequeninas liam sem saber ler.  
E brincávamos com livros quando “eu era pequenina, diz Marina”,  
quando “nós éramos crianças”, diz Virgínia<sup>1</sup>.  
A escola, digo eu, não se importou  
muito com esse brinquedo precioso, delicioso.

Ao Valni, esposo, por não cortar as asas da minha imaginação.

Às minhas irmãs Neila e Neide e aos meus irmãos José Vicente, Valter com quem compartilhei, na infância, inesquecíveis momentos de leitura, de travessuras, na fazenda Campo Belo. Debaixo da gameleira contávamos e ouvíamos histórias, declamávamos poemas. “*Oh! Que saudades que tenho. Naquelas tardes fagueiras / [...] Pés descalços, braços nus / Correndo pelas campinas / [...] Ah! Casimiro de Abreu, é mera coincidência entre os seus e os Meus Oito Anos? Como escreve Bachelard (1992, p.206) “só eu, nas minhas lembranças de outro século posso abrir o armário que guarda ainda, só para mim, o cheiro único [...] é preciso muita imaginação para senti-lo”. E como também escreve o conterrâneo Basileu Toledo França, é “um mundo que já morreu há muito tempo atrás. Hoje, entretanto, ele está vivo novamente, embora até as estrelas tenham a sua hora de desaparecer no firmamento. Porque tudo é passageiro e transitório, menos a nossa capacidade de sonhar”.*

Ainda para Alan (*in memoriam*) para Maria, Selma, Idáter, Sedes e Carlos.

A minha mãe Isabel e ao meu pai Sebastião (*in memoriam*).  
Minhas saudades viraram poesia.

Velozmente  
sentimento de tempo  
separa o ontem do hoje  
plúmbeo, pálido céu  
cortinas, grades, trincos  
sem ferrugens passa  
entre a garoa da chuva  
o meu pensamento  
do dia de ontem envolvente  
o ontem e o hoje divisível,  
sonhos, memória apenas o ontem  
figura, imagem persistente  
apenas sonhos do ontem o hoje  
indizivelmente  
Flomar A. O. Chagas

Dedico este trabalho, também a todas as crianças de ruas, às mulheres e aos homens analfabetos que não tiveram a oportunidade de viver o encanto das páginas literárias.

---

<sup>1</sup> Obrigada Cecília Meireles pelos ecos de intertextualidade. “Ontem, eu era pequenina”, diz Marina. “Ontem, nós éramos crianças”, diz Mariana.

Imaginar é a maior de todas  
as atividades do ser humano

BACHELARD

## SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
RESUMEN .....	12
PRÓLOGO .....	13

### CAPÍTULO I - A BIBLIOTECA, O CONHECIMENTO, A VERDADE, A LINGUAGEM E O PRAZO DE VALIDADE

Uma nova era na história das bibliotecas.....	20
Revolução da leitura: estilo e modalidade.....	29
<i>Era diferente o saber das semelhanças.....</i>	35
Entre tijolos de barros, papiros e pergaminhos...a biblioteca.....	43
Leitura: entre o desenrolar e o enrolar.....	51
E a verdade.....	55
Era outra a forma do saber clássico.....	62
A biblioteca em terras brasileiras.....	81

### CAPÍTULO II - ESPAÇO OUTRO

Viram história os saberes da época moderna.....	104
Revolução extensiva da leitura.....	119
A função da biblioteca.....	122
A escola e os tempos modernos.....	140
Escola de mão dupla, outra possibilidade.....	153
Literatura: linguagem do duplo.....	169

<b>O apagamento do sujeito.....</b>	<b>173</b>
<b>A linguagem continua falando.....</b>	<b>181</b>
<b>O papel do intelectual.....</b>	<b>186</b>

### **CAPÍTULO III - O LIVRO É PARA DEVANEAR**

<b>Infância literária.....</b>	<b>192</b>
<b>Do não à mão, a imaginação .....</b>	<b>200</b>
<b>Da poética do espaço ao espaço do poético.....</b>	<b>220</b>
<b>A tessitura da tese.....</b>	<b>228</b>

<b>EPÍLOGO.....</b>	<b>235</b>
---------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>244</b>
-------------------------	------------

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções e as funções da biblioteca ao longo do tempo e verificar como a produção de verdades atua no campo da educação, evidenciando que a biblioteca, como produto social, também se encontra permeada por relações de poder e ainda, compreender a dimensão poética do conhecer. Apresenta a constituição das bibliotecas, dos saberes, das verdades, em diferentes épocas: na Renascença, na Antiguidade, na Idade Clássica e na Modernidade. Para não correr o risco de se perder no tempo e pelo esquecimento, apresentam-se em diferentes momentos históricos, suportes para abrigar e conservar os ditos, que foram escritos em: barro, pedra, metal, madeira, pele, papiro, pergaminho, papel e virtual. Buscou também analisar o funcionamento da escola diante da sociedade politicamente passiva (panótica), para o qual Foucault instiga ao intelectual (educadora e educador) a resistir às verdades prescritas, pois elas têm prazo de validade. E por meio da linguagem, dar voz à biblioteca que durante muito tempo foi e ainda é renegada ao silêncio, biblioteca esta que é o espaço do conhecimento científico e poético (vertente quase silenciada pelas teorias aplicadas no âmbito escolar). A biblioteca como possibilidade de descoberta tem sido um lugar sem vida. Ao interrogar se as bibliotecas, especialmente as bibliotecas públicas, contribuem para a formação de leitores e leitoras o presente estudo trouxe à tona, uma afirmativa desanimadora, ou melhor, uma negativa. Como num tripé, o suporte teórico, veio principalmente das obras de Bachelard, de Chartier e de Foucault.

Palavras-chave: biblioteca, leitura, conhecimento, verdades, silêncio, devaneio.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the concepts and the functions of the library over time and to verify how the production of truths operates in the field of education, showing that the library, as a social product, is also pervaded by power relations and, to understand the poetic dimension of knowing. It presents the formation of the libraries, of the knowledge, of the truths, at different times: in the Renaissance, in the antiquity, in the Classical Era and in the Modernity. To avoid the risk of being lost in time and by the forgetfulness, brackets to house and preserve the sayings that were written in clay, stone, metal, wood, leather, papyrus, parchment, paper and virtual are presented in different historical period. It is also examined the functioning of the school towards politically passive society (panoptic), for which Foucault instigates the intellectual (the educator) to resist the prescribed truths because they have expiration dates. And through language, it gives voice to the library that has long been and is still denied to silence. The library is the space of scientific and poetic knowledge (slope almost silenced by the theories applied in the school). The library as a possibility of discovery has been a place devoid of life. When it is asked whether the libraries, especially the public ones, contribute to the formation of male and female readers, this study brought to light, a discouraged affirmative, alias, a negative. Like in a tripod, the theoretical support came primarily from the works of Bachelard, Chartier and Foucault.

Keywords: library, reading, knowledge, truths, silence, reverie.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar los conceptos y las funciones de la biblioteca a lo largo del tiempo y ver cómo la producción de verdades opera en el ámbito de la educación, demostrando que la biblioteca como un producto social, también está impregnada de las relaciones de poder y aun se buscó comprender la dimensión poética del saber. Esta investigación presenta la formación de las bibliotecas, del conocimiento, de las verdades, en diferentes momentos: durante el Renacimiento, en la Antigüedad, en la Edad Clásica y en la Modernidad. Para evitar el riesgo de perderse en el tiempo y por el olvido, se presentan en diferentes momentos históricos, soportes para albergar y preservar los dichos que fueron escritos en arcilla, piedra, metal, madera, cuero, papiro, pergamino, papel y en medio virtual. Con base en este conocimiento, también trató de analizar el funcionamiento de la escuela ante a la sociedad políticamente pasiva (panóptica), por lo que Foucault instiga al intelectual (educadora y educador) a resistir a las verdades prescritas, pues ellas tienen fecha de validez. Y la importancia, por medio del lenguaje, de dar a la biblioteca la voz que se le negó a largo del tiempo y aun hoy es relegada al silencio. Biblioteca esta que es el espacio del conocimiento científico y poético ( vertente casi silenciada por las teorías puestas en práctica en la escuela). La biblioteca como una posibilidad de descubrimiento ha sido un lugar sin vida. Al preguntar si las bibliotecas, especialmente las bibliotecas públicas, contribuyen para la formación de lectores y lectoras, este estudio permitió recuperar un comunicado sombrío, o más bien una negativa. Al igual que un trípode, el soporte teórico de este trabajo provino principalmente de las obras de Bachelard, Foucault y Chartier.

Palabras clave: bibliotecas, lectura, el conocimiento, verdades, silencio, devaneo.

## PRÓLOGO

A biblioteca deveria ser o centro de uma instituição educacional, deveria proporcionar, especialmente às crianças, eternas aprendizagens, momentos de deslumbramentos, vivendo emoções por meio das páginas. E pelo hábito de fragmentar, dicotomizar razão e emoção, mental e corporal, é que se enfatiza a razão e corpo em detrimento da imaginação, da emoção a tal ponto de se tornar normal no nosso cotidiano.

Esta interação entre razão e emoção se faz principalmente na biblioteca, no abrir das páginas por meio da leitura/literatura que é uma atividade artística, multiforme, inconfundível; exprimiu e continua a exprimir alegria e angústia, certezas e incertezas do ser humano. Assim ocorreu com os imortais Ésquilo, Petrarca, Shakespeare, Eça de Queiroz, James Joyce, Bachelard, Borges e continua a ser assim, com certeza. A forma e o tempo serão outros, mas continuará a ser assim no futuro, com aqueles que escreverão.

Tão distante encontra-se a biblioteca, a leitura/literatura quando, deveria ser essencial nas atividades educacionais, em qualquer disciplina. Há lacunas justamente na escola, que é o centro onde se deveria construir e desenvolver o conhecimento. Assim entende-se o porquê de estudantes frequentarem a escola por tantos e tantos anos e encontrarem dificuldades em relação à leitura, à compreensão do que se lê. Entende-se como alunos<sup>2</sup> e alunas<sup>3</sup> chegam à graduação sem terem lido um livro por inteiro e, como passam por ela, entre fragmentos.

---

<sup>2</sup> Para cada palavra masculina eu sonho um feminino bem associado, maritalmente associado. [...] o vocabulário, ao que parece, é parcial, privilegia o masculino e com muita frequência trata o feminino como um gênero derivado, subalterno. Reabrir, nas próprias palavras, profundezas femininas, eis, portanto um dos meus sonhos sobre as virtudes lingüísticas (BACHELARD, 2006, p.18).

<sup>3</sup> Em Diretrizes para uma linguagem não-sexista (edição francesa) (Unesco, 1996, p. 11), a Unesco faz valer sua ação em favor da justiça, - da comunicação -, em que está fundado sobre a linguagem. [...] “Em vários países e organizações internacionais as formas discriminatórias de linguagem estão sendo banidas dos documentos”.

No entrelaçar da literatura científica com a literária, vai-se conhecendo a história do conhecimento e a história dos livros. É um abrir sem parar de janelas. DA *Ordem dos Livros*, de *As palavras e as Coisas*, por exemplo, obtém-se o pensamento científico. No abrir de tantas outras se vislumbra, pela *poética do espaço*, entre o ar e os sonhos, o pensamento imaginativo. Nessa leitura, ora mais difícil, ora recheada de paixão, vão rompendo barreiras para compreender a relação da aluna e do aluno com a leitura e da possibilidade de levá-los a descortinar, por meio dela, o mundo, sabendo que obstáculos existem para a apreensão de seus conceitos. A *poética* é um dos conceitos bachelardianos por excelência e marca, de maneira singular, suas últimas obras. Para Almeida (2007), a principal riqueza da poética bachelardiana, é que ela nos apresenta como um centro de convergência de todos os campos.

O motivo que nos leva a escrever sobre o tema é o de saber da importância da leitura na vida dos seres humanos e deparar com a miséria da biblioteca escolar, “basta de silêncio. Queremos bradar contra o abandono, o desprezo e a indiferença a que vem sendo submetida à biblioteca escolar neste país, sobretudo na escola pública” (SILVA, 2003, p.13) e acrescenta:

Quando existem nas escolas espaços denominados bibliotecas, estes não passam, na maioria dos casos, de verdadeiros depósitos de livros, ou o que é pior, de objetos de natureza variada, que não estão sendo empregados no momento, seja por estarem danificados, seja por terem perdido sua utilidade (SILVA, 2003, p.15).

Quanto aos recursos humanos, poucos demonstram preparo para desempenhar a função, como afirma Silva (2003, p.16):

No caso de doença, velhice ou fastio pedagógico, são ‘encostados’ nas bibliotecas das escolas, visto que este é, no espaço escolar, o melhor lugar para o repouso profissional, até que chegue a aposentadoria ou outra oportunidade de trabalho.

Para Silva, a problemática está no fato de *o encostado* ou *a encostada* não receber nenhuma orientação ou *treinamento*, o que leva a biblioteca a ficar apartada do processo educacional desenvolvido pela instituição escolar. Macedo (2005, p.65), diz que “muitos gestores de escolas não têm consciência de que é sua obrigação oferecer tal ambiente de estudo e pesquisa para que o aluno seja iniciado nas lides da pesquisa escolar na biblioteca”. Além de que pouquíssimos municípios brasileiros possuem livrarias, e a presença de bibliotecas públicas é incipiente na maioria deles, nas condições apontadas por Milanesi (1983, p.54), “felizmente o município tem uma, funcionando no antigo prédio da cadeia pública. Só abre às 9 horas e fecha às 17. Horário de funcionário público e não de leitor”.

Ainda é duplo o desafio, porque, principalmente a biblioteca escolar dorme no mais profundo silêncio, “silenciam as autoridades, ignoram-na os pesquisadores, calam-se os professores, omitem-se os bibliotecários” (SILVA, 2003, p.13). É uma sinfonia do silêncio. Que medidas governamentais, durante o final do século XX e início deste século, foram tomadas que visassem a condições de funcionamento das bibliotecas escolares? Só aos 24 de maio de 2010, foi sancionada a lei<sup>4</sup> 12.244/10 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas em nosso país, mas é sabido que mudanças não ocorrem por decreto, é um processo lento. Elas estão longe de merecer a denominação de

---

<sup>4</sup> LEI No-12.244, DE 24 DE MAIO DE 2010 Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. O P R E S I D E N T E D A R E P Ú B L I C A Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei. Art. 2o Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. Art. 3o Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998. Art. 4o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 24 de maio de 2010; 189o da Independência e 122o da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA. Fernando Haddad. Carlos Lupi.

biblioteca. Outro silêncio é quanto aos recursos humanos que atuam nestes recintos. Para Silva (2003), raras são as pessoas dispostas e preparadas para atividade tão importante, especialmente na dinamização da leitura. Sem dizer do silêncio predominante da produção científica sobre esse tema.

A biblioteca ainda é um tema de investigação praticamente inexplorado, o que se comprova pela análise da literatura, pela ausência de projetos de pesquisa sobre o tema e com inexistência (ou da rara existência) de discussão do tema nos eventos acadêmicos, entre outros.

Ao realizar um levantamento nos catálogos e teses da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Silva (2003) constatou que, no período de 1983 a 1989, das 1.595 monografias publicadas, apenas três tratam da biblioteca escolar. Os anais de congressos e outras obras privilegiam o problema da informação científica e raramente a problemática das bibliotecas escolares. Os anais da Anped do Centro-Oeste de 2010 constam 1063 títulos de trabalhos publicados, mas apenas três deles tratam de bibliotecas.

De acordo com Silva (2003, p. 26), “dentre os principais periódicos como *Educação & Sociedade*, *Caderno de Pesquisa*, *Ande*, *Cadernos Cedes* entre outros, talvez não encontremos, em nenhum número publicado até então, qualquer trabalho relacionado à biblioteca escolar”. Mas de todo esse silêncio, para Silva (2003, p.22), “o silêncio que mais surpreende, que mais choca e que mais cala é o dos bibliotecários. [...] Os bibliotecários, de maneira geral, parecem estar satisfeitos ou, pelo menos, resignados com o estado atual da biblioteca escolar no Brasil”, é o silêncio consentido.

E ele ainda acrescenta: “podemos afirmar que a biblioteca escolar é um objeto desprezado pela Educação” (SILVA, 2003 p.19). Como diz Ezequiel Silva, o ensino é livresco, mas sem livro. Será até quando os profissionais da educação vão permanecer nessa cantilena do silêncio de poucas ações na reconstrução e ou construção desse espaço do saber na escola?

Se assim continuarem, estarão dando testemunho de que a biblioteca é dispensável. As péssimas condições de trabalho escolar, que exclui a biblioteca disseminadora do saber e promotora da leitura, estão entrelaçadas a

formação profissional. Os diversos livros indicados nos cursos de licenciatura sequer fazem referência à biblioteca como recurso de ensino aprendizagem, desfavorecendo o contato das professoras e dos professores com a biblioteca, até mesmo como leitoras e leitores. E quem lê pouco não incentiva a leitura. É preciso começar a transmitir, em sala de aula, o entusiasmo e a paixão pela leitura, primeira referência para que as alunas e os alunos se sintam seduzidos pelo texto e se entreguem à criação. Cada experiência literária passa a funcionar como repertório particular de conhecimento, combustível e autonomia para as próximas gerações.

A biblioteca não tem sido um ambiente cativante, não atrai leitoras e/ou leitores, motivo da sua existência. E deveriam também funcionar os Clubes de Leitura, os Grupos de Estudos com condições de leitura para todos os bairros, ao recorrer dos Carros-Biblioteca ou Caixas-Estantes para fazer o livro chegar até a leitora e ao leitor. Na verdade, a leitura deveria começar ainda na creche, que, antes de ser um projeto assistencial, deveria ser um projeto educacional, em que as crianças, antes de saberem andar, deveriam engatinhar com os livros no chão, virar as páginas, brincar com os livros.

Para Eco (1994), entretanto, apesar de ser o lugar onde se encontram muitas ferramentas e materiais essenciais para o trabalho escolar, que proporciona abertura de horizontes, a biblioteca é ignorada como assunto digno de reflexão, de estudo. Dessa forma, a biblioteca escolar ou a pública é um tema fértil de pesquisa, tema relevante.

Para compreender se a biblioteca se constitui num espaço de formação, tem-se como objetivos analisar as concepções e as funções da biblioteca ao longo do tempo, verificar como a produção de verdades atua no campo da educação, evidenciando que a biblioteca, como produto social, também se encontra permeada por relações de poder e compreender a dimensão poética do conhecer. Pretende ainda, verificar outra possibilidade pela literatura de nos proporcionar o conhecimento, a verdade, o entrelaçar da imaginação criadora e o saber científico.

A partir daí, busca-se responder as seguintes questões: ao longo da história, a biblioteca teve como função principal contribuir para a formação de leitores e leitoras? Quem são os leitores e as leitoras nas diferentes épocas?

O trabalho desdobra-se em três capítulos. Os dois primeiros dizem respeito à razão e o terceiro, à emoção. O primeiro capítulo, intitulado *O conhecimento, a verdade, a linguagem e o prazo de validade*, traz uma visão da história dos saberes, o Renascimento, época áurea das bibliotecas, que se caracteriza pela semelhança, quando o pensamento, as coisas eram ordenadas segundo as relações de analogia, uma realidade bastante diferente entre os séculos XV e XIX, a função da biblioteca nos tempos antigos e em terras brasileiras. Também aborda a *epistème* clássica, ciência da ordem, espaço das identidades e das diferenças. E caracterizam a referida *epistème* a *Análise das Riquezas*, a *História Natural* e a *Gramática Geral*. O segundo capítulo *Espaço Outro*, diz respeito a um acontecimento fundamental da cultura do Ocidente, a Idade da História a que chamamos de Modernidade, quando são outros os saberes, a Filologia, a Biologia e a Economia política que têm como respectivos objetos a linguagem, a vida e a produção e aparecem ainda com as novas ciências, a literatura e a possibilidade de uma filosofia transcendental. Os principais teóricos são Foucault e Ternes.

Ainda neste capítulo, refletimos sobre a biblioteca, a literatura o conhecimento, sobre a verdade, a autoria, entre outros, enfatizando aspectos da “razão”. Tendo como suporte teórico os ditos e escritos de Foucault. Contextualizamos historicamente a biblioteca, objeto de estudo, cuja história é indissociável da história da cultura e do pensamento, não só como lugar de memória das gerações passadas, mas também como espaço dialético no qual, a cada etapa dessa história, negociam-se os limites e as funções da tradição, as fronteiras do dizível, do legível e do pensável, suas fraturas internas e suas reconstruções, mudanças de acordo com as verdades de conhecimento de cada época. Sendo considerada ainda, como um centro de referência ou um centro cultural, há lugar para a pesquisa, para o encontro e a convivência das pessoas, um lugar onde as pessoas podem se encontrar; um lugar de descobertas, de surpresas. Ela é o espaço onde reside a possibilidade de

impossíveis mundos ao ser humano. Foucault, Eco, Chartier são os principais suportes.

Já o terceiro capítulo - *O Livro é para Devanear* -, refere-se à dimensão poética do conhecer. Nele discorreremos sobre o despertar para os sonhos, para a imaginação, para a leitura, para aspectos da “emoção”. Deleitome então com o espaço poético, especialmente enveredando por caminhos bachelardianos, segundo os quais por meio do estudo, da leitura, do trabalho árduo do conceito, resgatam-se as duas dimensões do ser humano, a do conhecimento racional e a do poético. Bachelard é o principal suporte.

Não dizer sobre razão e emoção, torna-se contraditório, como é contraditório viver a *Idade do Livro*, sem leitura, sem emoção, enfim, experienciando a leitura de um livro só, do livro didático. O intento é caminhar por esse campo, diferente para mim, tentando entrelaçar a epistemologia e a poética, como poetiza Ferreira Gullar, *traduzir-se uma parte na outra parte - que é uma questão de vida e morte - será arte?*

## **CAPITULO I – A BIBLIOTECA, O CONHECIMENTO, A VERDADE, A LINGUAGEM E O PRAZO DE VALIDADE**

Há aqueles que não podem imaginar um mundo sem pássaros; há aqueles que não podem imaginar um mundo sem água; ao que me refere, sou incapaz de imaginar um mundo sem livros.  
LUIZ BORGES

O século XV marcou o início de uma época de transição, de acentuados contrastes que é designado de Renascimento da antiguidade clássica, um movimento cultural que coincidiu com a vida urbana e permitiu o esplendoroso desenvolvimento do livro que foi de enorme importância para os estudiosos humanistas, renascentistas. Pode-se dizer que o Renascimento significou uma reviravolta na economia política da leitura, criou novos tipos de livro e novas formas de lê-los. A coleção de livros raros e importantes e a organização em bibliotecas passam a ser uma constante na vida dos homens de letras. A criação das bibliotecas renascentistas marcou uma nova era na história das bibliotecas.

### **Uma nova era na história das bibliotecas.**

Foi durante o Renascimento que as bibliotecas, realmente, iniciaram sua função de divulgadora da informação. Segundo Baratin e Jacob (2006), os fundadores das bibliotecas renascentistas se interessavam ardentemente pelas grandes bibliotecas da antiguidade e faziam buscas intensas para encontrar livros de seu interesse ou que pudessem aumentar ainda mais seu prestígio justo aos seus pares e súditos. Mas pouco se sabe sobre a formação das

bibliotecas humanistas; apenas por notas de aquisição em alguns manuscritos, inventários *Post Mortem* e catálogos de bibliotecas mais importantes que se permite seguir a formação de suas coleções. Também pouco se sabe sobre os métodos de aquisição e catalogação, às modalidades de uso, costumes e condições de trabalho intelectual.

O Renascimento foi a época áurea, principalmente, das bibliotecas privadas, quando se destaca a função dos bibliófilos, copiadores dos manuscritos de difícil acesso. O poeta, bibliófilo Petrarca desenvolveu a biblioteca privada mais importante da sua época, enquanto Domêncio Malatesta Novello criou a primeira biblioteca considerada pública. Assim como se copiavam os clássicos, produziam-se os livros novos, igualmente exigidos pelo apetite dos mecenas.

Para Battles (2003), as grandes bibliotecas não surgiram pelo advento do livro impresso, mas devido principalmente ao apetite aguçado dos duques, mercadores e papas ávidos por grandes quantidades de livros. Eles davam apoio às bibliotecas tanto em recursos financeiros quanto humanos. Livros e bibliotecas eram encomendados. Segundo Battles, (2003, p.78), “para os patronos, papas e príncipes que faziam tais encomendas, autores eram apenas um gênero especial de copista”. Muitos deles tinham à sua disposição, até quarenta e cinco copistas, o que logicamente demonstrava a ligação real que se desenvolveu entre essa nova erudição e o exercício do poder. E foi por este acúmulo de apetite que se formaram as bibliotecas da Renascença, época em que se caracteriza o conhecimento pela similitude.

Foi também no período renascentista que houve a preocupação com a situação física dos livros, com a disposição arquitetônica; a organização interna e tantos outros detalhes começaram a ser avaliados nas bibliotecas e medidas técnicas foram tomadas para superar os problemas existentes.

O momento renascentista contribuiu para a mudança do papel do bibliotecário, como agente central da sustentação das bibliotecas, passando de pessoa responsável pela conservação e reposição dos livros (cuidador de livros), aluno ou professor de pouca categoria, para uma pessoa de importante formação intelectual. Segundo Naudé, por ser um guia de ajuda na caminhada

para um mundo novo e aberto, o bibliotecário deveria ser pessoa culta, com formação específica na elaboração de instrumentos bibliotecários de controle e de ordenação de fundos a serviço da cultura e da ciência. Cria-se assim, a figura do bibliotecário profissional. Além do mais, para o francês Naudé, o profissional que ali trabalhasse teria como principal incumbência orientar a leitura dos que buscassem este recinto do saber.

Naudé, célebre bibliotecário, redigiu o *Advis*<sup>5</sup>, o primeiro manual francês e mundial de biblioteconomia, quando propôs inovações às bibliotecas, tendo enorme repercussão. Vale a pena ressaltar a importância de Naudé para a dinamização deste espaço do saber. São dele as ideias do acesso livre à biblioteca por qualquer pessoa, estabelecendo horários de acesso, que seria a semente para o ressurgimento das bibliotecas públicas no século XIX. Para ele, era inadmissível deixarem ocultas, adormecidas, as ideias brilhantes dos livros, soma de todos os saberes. Por isso ele propôs que os livros deveriam estar sempre abertos, com o apoio de um bibliotecário culto. Com a imprensa, havia um estoque enorme de livros e as bibliotecas se encontravam a caminho de um aumento cujas proporções, eram, antes, inimagináveis. Os humanistas viram na multiplicação dos exemplares impresos a ressurreição da Antiguidade.

Além do mais, precisaria inverter a ordem, isto é, dar preferência ao conteúdo do livro e não a sua aparência exterior. Também fazia parte das suas mudanças a importância das instalações e da distribuição dos móveis: estantes afastadas das paredes, espaços iluminados por luz natural. Os livros não seriam mais acorrentados, havia, ainda, a necessidade de dotar as bibliotecas de um projeto permanente para a compra de livros, para se ter uma coleção com o maior número de obras e autores. A partir de então, suas ideias foram sendo divulgadas por adeptos e surgiu outra representação de biblioteca, um lugar dinâmico, diferente de museu.

O mundo antigo ofereceu aos humanistas várias formas de utilização das bibliotecas. Estas formas, por sua vez, trouxeram algumas consequências, como por exemplo, o enfrentamento da natureza por parte dos senhores e do

---

<sup>5</sup> Antes do *Advis* de Naudé, o *De politia* de Decembrio é o único texto literário elaborado a dar informações a respeito dos saberes técnicos e das práticas culturais numa biblioteca humanista.

bibliotecário, como escreve Grafton (2006, p. 176), “Os livros em pergaminho cheiram mal e atraem os roedores. Os leitores precisam de calor e luz; mas o sol pode danificar os livros, e a fumaça de carvão prejudica também os homens”. Para superar os problemas são tomadas, então, algumas medidas técnicas:

É preciso impedir que os livros se desfaçam em pó. Alguns os guardam em caixas ou num armário, e os tiram apenas para lê-los um a um; isso é reservá-los numa biblioteca particular e secreta, e não na biblioteca pública de uma família. [...] É preciso ficar ainda mais atento, se os livros estiverem presos às mesas, na frente das prateleiras, por meio de correntes, como se faz nas bibliotecas monásticas. Às vezes, instalam-se janelas de vidro ou de tela, por causa da poeira (idem, p.176).

E ainda, além da limpeza, a biblioteca deveria oferecer aos leitores, boas condições de trabalho, um cenário conveniente às ciências do espírito, como embelezamento com instrumentos musicais e com pinturas. Importante a descrição de uma pequena biblioteca particular que diz: “é preciso pôr não os livros que se vão ler, e sim os que se vão reler” (GRAFTON, 2006, p. 175). Nos diálogos de Decembrio são descritos dois tipos de bibliotecas, a pública com seus livros acorrentados e a particular, havendo, porém, entre ambas, um vaivém perpétuo - os livros circulavam. Nas áreas influenciadas pelo humanismo, sobretudo em seu berço, o norte da Itália, os acervos das bibliotecas particulares eram generosamente emprestados em círculos de relações das elites. Os livros oportunizavam trocas sociais tão formais quanto a arte da dança da época, mas também provocavam duelo dos espíritos. Grafton (2006), diz que a particularidade da biblioteca humanista consiste não só na inspiração clássica, nos cuidados, mas também no desaparecimentos dos muros que separam a vida da leitura.

Desde Naudé, tem-se proposto mudanças relacionadas tanto à profissão do bibliotecário, quanto ao abrir as portas da biblioteca a toda comunidade. Esta visão revolucionária marca a transição para as bibliotecas modernas. Chartier (1999b, p. 69) escreve que para Naudé, não há nenhum

meio mais honesto e seguro para se adquirir um grande renome entre os povos do que construir belas e magníficas bibliotecas, para depois consagrá-las à utilidade pública. Surgem também, no século XVII os clubes do livro e a ideia de biblioteca itinerante, com o intuito de manter o interesse pela leitura.

Um dos acontecimentos significativos do século XVII foi o desenvolvimento da biblioteca pública. Mesmo com menor impressão do livro devido à crise econômica vivida na Europa, pela peste, pelas guerras religiosas, houve maior interesse pela produção literária. As pessoas, valorizando a biblioteca, empregam nelas suas riquezas, possibilitando aos seres humanos o conhecimento das experiências acumuladas. Surgindo assim, as comunidades científicas.

Segundo Battles (2003), foi em Florença que a biblioteca pública adquiriu novo impulso, uma vez que nada restava da vasta trama de bibliotecas públicas que se estendia da Espanha à Grécia nos tempos do Império Romano. A primeira biblioteca a receber o título de pública moderna foi a biblioteca de São Marcos, inspirada na Biblioteca do Vaticano que é a maior biblioteca do Renascimento. Construída pelo Papa Nicolau V, era uma biblioteca totalmente nova, onde continha “todos os livros em grego e latim feita para comum comodidade dos estudiosos” (BATTLES, 2003, p.78). Porém, o termo público, no século XV, “referia-se não à universalidade do acesso, mas ao palco sobre o qual a Igreja, a nobreza e as poderosas famílias mercantis desempenhavam seus papéis e exerciam sua autoridade. [...] era pública porque era um instrumento de publicidade” (p.72-3).

Por outro lado, foi o francês Gabriel Naudé que provocou uma verdadeira ruptura com a concepção do livro. Para ele, a biblioteca deveria ser, além de um lugar de descobertas, um instrumento de invenção; assim sendo, a dessacralizou e a classificou, época de uma nova maneira de compreender a natureza da nova ciência de Descartes, entre outros. Assim, dessacralizar e classificar não surgem por acaso; coincide, é claro, com a época clássica, quando se tem como palavras-chave ordenar, organizar, enumerar, classificar, dispor em série. O mesmo ocorreu também com os livros; foram classificados e colocados em série. Com o surgimento das comunidades acadêmicas ou científicas, houve uma inversão, isto é, maior interesse pelo conteúdo da obra

do que pela sua aparência e as bibliotecas passam a ser consideradas instrumentos de trabalho.

Segundo Blair (2006), no programa humanista, cada um aprendia a montar para si uma biblioteca personalizada de referências e informações, de preferência disponível a qualquer momento em um ou vários cadernos manuscritos; era, pois, uma biblioteca pessoal e portátil. As *bibliotecas portáteis*, impressas ou pessoais, utilizadas por todos de modo explícito no fim da Renascença, foram concebidas para simplificar a tarefa, que se tornara enorme, de acumular e selecionar a matéria referente ao assunto a ser tratado.

Antes do renascimento, as bibliotecas eram espaços reservados para leitura que se dava numa relação de autoridade, como um rito sagrado. Eram bibliotecas que não se encontravam abertas ao uso do público, estando ligadas às grandes ordens religiosas, aos mosteiros, e às catedrais que as viam como sagradas. Elas representavam a solidão, o poder, o mistério, a contemplação, a tranquilidade, consolidando-se, assim, na sociedade por toda a história, devendo, ainda, manter o livro e a palavra escrita fora do contato com o mundo profano. A prática de leitura de entretenimento (poesia e livros de magia) do Mundo Antigo foi limitada apenas às Escrituras Sagradas no interior das Igrejas, dos claustros, das escolas religiosas, na Alta Idade Média dos séculos V ao X. As bibliotecas privadas eram praticamente inexistentes, exceto algumas dos reis e, ou dos imperadores, que viam o livro como interesse material devido às belas e ricas ornamentações.

Esta concepção ainda está presente na própria arquitetura das bibliotecas, construções que passam essa imagem de sagrado, de nobreza, de poder. Nas salas escuras das bibliotecas, de ar e livros pesados, reinavam a ordem e o silêncio, quando os guardiões desse imensurável tesouro inspiravam temor, reverência e pouca simpatia. Este temor e pouca simpatia, infelizmente, ainda se fazem presentes nas bibliotecas atuais. Toda cultura monástica se constrói a partir da Bíblia. Do século VI até o fim da Idade Média, o saltério torna-se o livro de leitura elementar no Ocidente. As bibliotecas monásticas, durante este período, além de valor material e intelectual, tiveram valor simbólico, semelhante ao da cruz. *A Bíblia, lectio divina*, era por excelência o livros dos monges, conforme o que escreve Riché (2006, p. 248):

se alguém deseja fazer poesia, deve ler os salmos, se dialética, as epístolas de São Paulo; para quem se interessa pela ciência, o Gênesis é o livro que se deve estudar, e, caso se queira fazer história, o Antigo Testamento, e em particular o Livro dos Reis oferecem uma longa série de acontecimentos.

Segundo Battles (2003, p.80), depois da Bíblia, as obras de Agostinho e de Boécio constituíram o cardápio típico da Idade Média. O livro foi essencial na vida monástica e na manutenção da unidade religiosa europeia. Num mosteiro medieval, vivia-se a maior parte do tempo entre livros. Monges copistas, grandes estudiosos e leitores de textos religiosos reuniam-se naquele local de culto a Deus. No mosteiro, “o livro não era copiado para ser lido” (CHARTIER, 1999b, p.99), importava mais guardá-lo, pois o saber permanecia entesourado, tal qual um bem patrimonial. Cada mosteiro, com sua biblioteca enriquecida pelo trabalho dos escribas, era como uma editora que permitia a sobrevivência e a difusão dos livros. Por um lado, há controle rígido sobre a circulação dos livros e sua existência por parte dos soberanos e dos monges; por outro, os escribas também tinham poder sobre os livros, pois eram eles que os mantinham vivos.

O poder, então, encontra-se atuando em todas as relações possíveis na sociedade humana e, sobretudo, no trabalho. Foucault (1999b) é categórico ao declarar que a posse do poder inexistente, visto que é o movimento do poder que existe, ele se exerce e é exercido instantaneamente. Diria, então, que o poder está nos soberanos, nos monges, nos escribas. Assim sendo, segundo Foucault (1999b), o poder é de todos e não é de ninguém. Para ele, o poder é algo que circula, se exerce em rede, não está sob o domínio ou controle de um eixo central.

É importante lembrar que houve várias Idades Médias em mil anos. No início da Alta Idade Média (séculos V-XI), as bibliotecas exerceram papel importante na formação da cultura medieval, período menos conhecido e mais desprezado, principalmente no século VI, época em que a cultura antiga estava ameaçada de desaparecer. Não se pode deixar também de dizer do papel da biblioteca, na origem da nova cultura cristã no século VII, na Renascença

carolíngia, assim como também da sua importância à cultura do século X. A cultura europeia tem uma imensa dívida para com os escribas carolíngios. Sem eles o conhecimento das letras seria impossível. Aliás, a cultura europeia deve muito à Idade Média latina, que depende dos centros de cultura e das bibliotecas. Melhor dizer que a cultura europeia deve muito à Alta Idade Média, que, como período decisivo para difusão do livro, não pode, segundo Riché (2006), ser considerada como as *Dark Ages*.

A vida urbana foi também um impulso às bibliotecas das catedrais. Elas se desenvolveram de tal forma que tiraram dos mosteiros a hegemonia exercida como principais centros culturais e tornaram-se os principais centros culturais do século XII, quando houve o desenvolvimento de escolas catedralícias por professores de inquietudes intelectuais. Os livros poderiam ser consultados e emprestados, mas, na verdade, as bibliotecas catedráticas também não foram bibliotecas vivas.

E foram, assim, surgindo as primeiras universidades, ainda sob a tutoria de ordens religiosas, porém a caminho da laicização. As universidades causaram mudanças intelectuais e sociais que afetaram o desenvolvimento das bibliotecas europeias entre os séculos XIII e XV. As universidades de Oxford e de Sorbone, por exemplo, tiveram grandes bibliotecas. Um grande avanço das Bibliotecas Universitárias foi a criação do primeiro catálogo unificado que continha o nome dos autores e obras, bem como a indicação das bibliotecas monacais onde poderiam ser encontradas as obras. Essas mudanças favoreceram o desenvolvimento do livro e das bibliotecas, visto que a comunidade universitária foi além da transmissão dos conhecimentos das gerações passadas, do estudo mediante comparações e imagens, buscando aprofundar as investigações a respeito das leis, das ciências descobertas e da filosofia. Criou-se uma demanda de livros sem precedentes com a criação de novas universidades que foi preciso abrir as portas das bibliotecas existentes, passando, assim, a partir do Renascimento, a adotar um caráter mais democrático.

Nessa época, nas bibliotecas universitárias, os livros foram perdendo seu caráter de objeto sagrado e secreto. Começa um estilo outro do silêncio. Enquanto os livros das bibliotecas monacais eram inacessíveis, nas

bibliotecas das universidades eram disponíveis aos utentes, mesmo acorrentados às paredes, amarrados a grossas correntes.

do ponto de vista arquitetônico, essa nova biblioteca é constituída por uma sala comprida, com um corredor vazio no centro, sendo a sala ocupada, nas duas naves laterais, por filas paralelas de bancos, dos quais os livros, para leitura e consulta, ficam presos por meio de correntes. A planta é, em resumo, a da igreja gótica; e se trata de uma semelhança que vai muito além do fato puramente arquitetônico, visto que assume as novas exigências próprias da civilização gótica. A biblioteca sai da solidão do monastério ou do limitado espaço que lhes destinavam os bispos nas catedrais românticas, para se tornar urbana e ampla. O quadro que define esse novo modelo de biblioteca é o silêncio: silencioso deve ser o acesso ao livro, perturbado apenas pelo tilintar das correntes que o prendesse ao banco. Silenciosa deve ser a procura de autores e de títulos [...] (CAVALLO; CHARTIER, 2002; p.23).

Como se vê, os livros ficavam presos por correntes às estantes e eram, assim, levados às mesas de leitura. Desse modo, as bibliotecas pré-renascentistas trouxeram o caráter de espaço de liberdade e de conhecimento à biblioteca, instrumento fundamental para a circulação de ideias.

O monopólio do saber saiu dos mosteiros. A partir do momento que os livros vão saindo dos mosteiros para as universidades, vão também mudando a forma de ler a que Chartier (2007), chama de 'revolução da leitura'.

## Revolução da leitura: estilo e modalidade

A história da leitura<sup>6</sup> é feita de mudanças significativas quanto ao *estilo* e às *modalidades de leitura*. Quanto ao estilo de leitura, entre 1500 e 1750, na Europa ocidental, a leitura era altamente intensiva. O leitor intensivo deparava-se com um número limitado de livros lidos, relidos, memorizados; leituras demoradas, que perpetuam sob os mesmo textos ou as mesmas formas passando de geração a geração, um trabalho de apropriação lento, atento e repetido. Leitura apoiada na escuta e na memória, reverencial e respeitosa. Liam-se poucas obras: a Bíblia, alguns livros de devoção, o almanaque, a Biblioteca Azul, mas todos lidos repetidamente. Tal maneira de ler era marcada fortemente pela sacralidade. A Era do Pergaminho se dobra diante da Era do Papel, quando a oralidade vai perdendo força para o diálogo privado e solitário da página impressa gutenberguiana.

Sobre as modalidades, vale ressaltar principalmente à passagem da leitura oral à leitura silenciosa e visual, que durou toda a longa Idade Média. A leitura oral era indispensável ao leitor para a compreensão do sentido, comunicando o texto aos que não o sabiam decifrar. Durante essa época, os textos ainda eram constituídos e realizados com a voz e com o corpo e eram criados e recriados no processo de interação e improvisação. O “autor oral” está sempre ali. Em todos os lugares, a comunicação oral teve prioridade e um livro era considerado publicado se fosse lido em público por um criado, a quem denominavam de leitor, ou pelo próprio autor. Os copistas gregos, escribas, redigiam o texto em colunas, sem divisões, sem pontuação e sem minúsculas.

A transformação da leitura foi lenta, durou toda a longa Idade Média, quando a leitura mais quieta dos séculos ganhou o mundo das escolas e das universidades no século XII, época em que as bibliotecas ganharam novos

---

<sup>6</sup> Quando se fala de leitura, pensa-se nos textos compostos por meio de um alfabeto segundo nossas maneiras de escrever. Conforme Bresson (2009, p.25), “esta não é a única maneira de transcrever linguagem: assim, a língua chinesa utiliza um outro tipo de grafia, que não se baseia no alfabeto. Essas duas formas de grafia não apresentam os mesmos tipos de dificuldades”.

espaços para além dos mosteiros, com o surgimento das cidades e das universidades da Europa. Segundo Chartier (2009b, p.82 e 1999b, p.98), “a leitura silenciosa antes restrita aos *scriptoria* monásticos, chega dois séculos mais tarde às aristocracias leigas”.

Vêm dos séculos XIII e XIV as primeiras regras a impor silêncio nas bibliotecas, quando aumentaram os leitores, que liam sem murmurar. Até então, os livros contavam mais com ouvintes do que com leitores. Mesmo a leitura silenciosa, compreendida como um processo de longa duração, tendo tornado prática comum, a leitura em voz alta permanece ligada a práticas de convívio social. A leitura silenciosa torna-se mais rápida entre os séculos XV e XVIII quando se multiplicam as divisões do texto (versículos, capítulos, artigos, parágrafos). Para Chartier (2009a), a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa pode ser entendida como um índice das distâncias socioculturais em uma dada sociedade.

Associando a liberdade do leitor à leitura em silêncio, escreve De Certeau (2007 p.271/2):

A leitura tornou-se, depois de três séculos, um gesto do olho. Ela não é mais acompanhada, como antes, pelo rumor de uma articulação vocal, nem pelo movimento de manducação muscular. [...] Hoje o texto não impõe o seu ritmo ao indivíduo, ele não se manifesta mais pela voz do leitor. Essa suspensão do emprego do corpo, condição de sua autonomia, equivale a um distanciamento do texto.

Três modalidades de leitura coexistem na época medieval que caracterizam diferentes leitores ou diferentes práticas do mesmo leitor. Conforme Chartier (2007, p.41),

A leitura silenciosa, *in silentio*, a leitura em voz baixa, chamada murmúrio ou rinação, que serve de suporte à meditação e de instrumento de memorização, enfim, a leitura pronunciada

em voz baixa que exige, como na Antiguidade; uma técnica particular e se aproxima muito da recitação litúrgica e do canto.

Esses diferentes modos de ler têm diversos fins. O primeiro fim da leitura é aumentar os recursos disponíveis para a invenção e a composição. O segundo é a *meditatio*. Os poucos hábitos de leitura são dos religiosos - meditação e oração-. O aparecimento das universidades, das escolas urbanas e da invenção da imprensa provocam mudanças significativas na forma de ler.

Por volta de 1450, com a invenção da imprensa por Gutenberg, surgiu uma nova técnica baseada nos tipos móveis e na prensa. A primeira tecnologia de reproduzir palavras em massa, o primeiro *processador* de texto, delimitou a linha divisória entre a tecnologia medieval e a moderna, constituindo, dessa forma, o primeiro artigo de comércio a reproduzir-se uniformemente. Assim, o tipógrafo substitui o copista.

Desde seu surgimento, quando era caligrafado página por página, por ser manuscrito, pelo seu caráter artesanal, o livro era considerado obra de arte. Mas ele vai perdendo este status quando surge o livro impresso e vai devorar mais e mais papel<sup>7</sup>. A Bíblia de Gutenberg inaugura, oficialmente, a fundação da imprensa no Ocidente. Cada página é formada de duas colunas, contendo 42 linhas, por isso ser conhecidos por *B-42*. A Bíblia foi o livro mais editado no período dos incunábulos (do latim *incunabulum*, berço). Denominação dada aos livros lançados até o ano de 1500 e no período anterior.

É a intervenção da máquina, pela primeira vez nas comunicações humanas, que faz crescer a produção de livros, quando, outra vez, muda-se a finalidade da biblioteca, que, durante séculos, pouco interagiu com a produção

---

<sup>7</sup> O papel surge na Europa por meio dos muçulmanos e dos judeus em 1125, como novo suporte de escrita. Mas a difusão do papel nesse continente encontrou resistências, uma vez que um século depois, século XIII, era proibido sua utilização em documentos públicos. Consideravam-no extremamente frágil se comparado ao pergaminho. A perspectiva de vida das publicações em papel de celulose ultrapassa algumas dezenas de anos, enquanto que os livros manuscritos ou impressos sobre a charta, inventada pelos chineses, vêm atravessando os séculos. Contudo, pelo valor mais acessível, o papel, vai ocupando o espaço ora do pergaminho.

editorial e com o movimento das ideias. Contudo, ao mesmo tempo, ela é conflitante, porque o conhecimento aguça a rebeldia pela consciência das condições e dos direitos.

A primeira transformação de ordem técnica, representada pelo advento da impressão, afetou as práticas de leitura. Com a propagação dos livros e escritos constatou-se que o crescimento de leitores poderia ser uma ameaça, porque amplia o horizonte de conhecimento e desenvolve a capacidade de consciência crítica da realidade. A resistência era, pois, de os leitores e as leitoras por não lerem a literatura indicada pelas autoridades e ideólogos, liam para satisfazer suas necessidades emocionais, intelectuais, sociais e pessoais.

Segundo Chartier (2007), mesmo com a invenção de Gutenberg, o manuscrito, no século XVII, continua sendo uma modalidade fundamental de circulação dos textos. Isso porque assegura maior controle sobre a circulação das obras e mantém os textos longe dos leitores, tidos como ignorantes. Além do que a “publicação manuscrita é uma resposta às corrupções introduzidas pela impressão, que submete aos interesses econômicos [...]” (CHARTIER (2007, p.190).

O corpo deixou de ser o principal suporte textual com a invenção de Gutenberg. Contudo, a autoria ainda não era relevante, visto que as obras que começam a circular, nesse período, são os livros antigos como a Bíblia, os clássicos da Grécia Antiga. A noção de autoria é original, não conta com antecedentes, resulta da sociedade do livro. Nos últimos séculos da Idade Média, época em que a obra ainda era inspirada por Deus, centro do sistema de conhecimento, o escritor não passava de um escriba cuja inspiração vinha (supostamente), dEle. A obra era inscrita numa tradição, e não tinha valor a não ser o de desenvolver, comentar, aquilo que já estava ali.

O discurso da história parece fundar-se sobre si mesmo no vai-e-vem do repetível e se faz discurso quando esse repetível é fato que reclama sentido. A escrita, nessa época, é fruto de uma palavra prévia, uma repetição de algo já dado. A escrita se debruça então sobre aquilo que "é", por isso seu caráter de relato. Se há apenas a repetição de uma palavra anterior ao próprio

escrever, então não há necessidade de fazer referência a um autor, pois ela se manifesta como a reedição das palavras da tradição e da Verdade Revelada. Esta é a obra de linguagem.

As histórias, assim, se fixavam pela oralidade, sem autoria, recebidas num anonimato, pois a sua "antiguidade, verdadeira ou suposta, era uma garantia suficiente". E, assim, a função autor atua de forma diferente sobre todos os discursos em diferentes épocas, nas diferentes formas de civilização, ou seja, quer dizer que não há universalidade e nem constância nos discursos. De acordo com Schwarcz (2007, p.133),

o escritor que doava uma obra reconhecia o príncipe como autor, pois, se ele não escrevera o livro, a "intenção de" encontrava-se contida em seu espírito. Afinal, o poder divino do monarca lhe garantia a autoria de todas as obras que, embora não fossem de seu próprio punho, respondiam sempre a seu domínio. Novamente, é a autoria que está em questão: se não no terreno do sagrado, agora expressa na autoridade secular, configurada no rei.

O monarca, assim, era dono das obras, das ideias e das escrituras, enfim, de tudo. A dedicatória de um livro ao soberano por seu autor constitui, ainda no século XVIII, uma das melhores maneiras de se obter a estima real. Segundo Foucault (2006a, p. 275),

os textos que atualmente chamaríamos de científicos relacionando-se com a cosmologia e o céu, a medicina e as doenças, as ciências naturais ou a geografia não eram aceitos na Idade Média e só mantinham um valor de verdade com a condição de serem marcados pelo nome do seu autor. "Hipócrates disse", "Plínio conta", não eram precisamente as fórmulas de um argumento de autoridade; eram os índices com que estavam marcados os discursos destinados a serem aceitos como provados.

Foucault (1999a), no livro *As Palavras e as Coisas*, aborda os diferentes modos como a filosofia e as ciências conceberam o mundo dos saberes existentes, do século XVI ao século XIX. No segundo capítulo, intitulado *A Prosa do Mundo*, Foucault expõe a *epistème* que dominou o pensamento e conduziu as formas de representar o mundo até o séc. XVI. Sua arqueologia<sup>8</sup> analisa o discurso de autores do século XVI, com base em quatro conceitos: *convenientia* (conveniência), *aemulatio* (emulação), analogia, e *simpatia* e define o conceito base deste pensamento: o saber das semelhanças. Foucault usa estes conceitos para explicar a ligação entre as coisas a forma de deduzir o esquema geral das coisas, do universo, da vida e do espírito, no contexto do pensamento do século XVI.

---

<sup>8</sup> O método arqueológico tem quatro princípios básicos, sendo: 1. A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras. [...] não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. 2. A arqueologia não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declive suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue. [...] ela não vai, em progressão lenta, do campo confuso da opinião à singularidade do sistema ou à estabilidade definitiva da ciência; não é uma “doxologia”, mas uma análise diferencial das modalidades de discurso. 3. A arqueologia não é ordenada pela figura soberana da obra; não busca compreender o momento em que esta se destacou do horizonte anônimo. Ela define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais, às vezes as comandam inteiramente e as dominam sem que nada lhes escape; mas, às vezes, também só lhes regem uma parte. A instância do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade, lhe é estranha. 4. Finalmente, a arqueologia não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso; [...] Não tenta repetir o que foi dito, reencontrando-o em sua própria identidade. Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto (FOUCAULT, 2007, p.157-158).

## **Era diferente o saber das semelhanças**

Até o final do século XVI, época da Renascença/interpretação, a *epistème*<sup>9</sup> existente situava-se no campo da semelhança que liga todas as coisas pela *convenientia*, pelo *aemulatio*, pela *analogia* e pela *simpatia*.

A similitude constituiu, pois, um modo singular do pensamento ocidental: trata-se, das formas como o homem concebia a si mesmo e ao mundo, numa determinada época.

O mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que serviam ao homem. A pintura imitava o espaço. E a representação, - fosse ela festa ou saber - se dava como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo, tal era o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar (FOUCAULT, 1999a, p.25).

Escreve este filósofo que, mesmo que tivéssemos “lido todos os raciocínios de Platão e Aristóteles, [...] não seriam ciências que teríamos aprendido ao que parece, mas história” (FOUCAULT, 1999a, p.77), e continua dizendo:

o que existia no século XVI até meados do século XVII eram histórias: Belon escrevera uma *História da natureza das aves*; Duret, uma *História admirável das plantas*; *Aldrovandi*, uma *História das serpentes e dos dragões*, *História natural dos quadrúpedes*, escrita por Jonston. (...) Fazer a história de uma planta ou animal era tanto dizer quais são seus elementos ou seus órgãos, quanto as semelhanças que se lhe podem encontrar, as lendas e histórias com que se misturou. O que os antigos relatam dele, o que os viajantes dele podem dizer (FOUCAULT, 1999a, p.176).

---

<sup>9</sup> Segundo Revel (2005, p.41), Foucault designa *episteme* um conjunto de relações que liga tipos de discursos e que corresponde a uma dada época histórica [...]. a *episteme* de uma época não é a soma de seus conhecimentos ou o estilo geral de suas pesquisas, mas o desvio, as distâncias, as oposições, as diferenças, as relações de seus múltiplos discursos científicos.

Assim, para Foucault (1999a, p.40), “Só se conhece seguindo o caminho da similitude”. E segundo Ternes (2009, p.68), “no jogo das similitudes, quem estava autorizado a interpretar as marcas das coisas eram os adivinhos”, e acrescenta: “era uma hermenêutica destinada a decifrar o segredo encravado por força divina na natureza” (p.83).

Pela *convenientia* estabelecem-se semelhanças entre as coisas visíveis no mundo. Para Foucault (1999a, p.24), são “convenientes” as coisas que, ao se aproximar uma da outra, tocam-se; “a extremidade de uma designa o começo da outra”, o que pressupõe proximidade, vizinhança, instituindo comunicação entre as coisas: “Na vasta sintaxe do mundo, os diferentes seres se ajustam uns aos outros; a planta comunica com o animal, a terra com o mar, o homem com tudo o que o cerca” (p.25).

Segundo Foucault (1999a, p.25), a *convenientia* é uma semelhança ligada ao espaço na forma da “aproximação gradativa”.

O mundo é a “conveniência” universal das coisas; há tantos peixes na água quanto sobre a terra animais ou objetos produzidos pela natureza ou pelos homens. [...] na água e sobre a superfície da terra, tantos seres quantos os há no céu e os quais correspondem; enfim, em tudo o que é criado, há tantos quantos se poderiam encontrar eminentemente contidos em Deus. [...] pelo encadeamento da semelhança e do espaço, pela força dessa conveniência que avizinha o semelhante e assimila os próximos, o mundo constitui cadeia consigo mesmo.

Já a emulação, outra forma da similitude, é uma espécie de conveniência, que nasce de uma força de reflexo de uma figura sobre outra. A terra é o espelho do céu, permitindo, assim, que as coisas se relacionem à distância, como no reflexo do espelho.

De longe, o rosto é o êmulo do céu e assim como o intelecto do homem reflete, imperfeitamente, a sabedoria de Deus, assim os olhos, com sua claridade limitada, refletem a grande

iluminação que, no céu, expandem o Sol e a Lua; a boca é Vênus, pois por ela passam os beijos e as palavras de amor; o nariz dá a minúscula imagem do cetro de Júpiter e do caduceu de Mercúrio (ALDROVANDI, 1647, apud FOUCAULT, 1999a, p.26-27).

De acordo com Foucault (1999a, p.38), “os olhos são estrelas porque espalham a luz sobre os rostos como os astros na obscuridade”. Pela mesma forma, “cada planta é uma estrela terrestre olhando o céu, assim também cada estrela é uma planta celeste espiritual” (p.27). Pode-se dizer que a Grécia, com seu mar pontilhado de ilhas, assemelha-se, espelha, o céu bordado de estrelas.

Como se vê, pela conveniência, “o semelhante envolve o semelhante”, porém, Foucault acrescenta que “os elos da emulação não formam uma cadeia como os elementos da conveniência: mas, antes, círculos concêntricos, refletidos e rivais” (p.29).

E a terceira forma da similitude é a analogia. Por ela todas as coisas se ligam, todas as figuras do mundo podem se aproximar. Ocorre “a relação dos astros com o céu, [...] da erva com a terra, dos vivos com o globo onde habitam, dos minerais e dos diamantes com as rochas onde se enterram [...]”. Foucault apresenta a analogia da planta com o animal ao dizer que “o vegetal é um animal que se sustenta com a cabeça para baixo, a boca – ou raízes – entranhada na terra” (idem, p.29).

Conhecer era, assim, descobrir *analogias* entre as coisas, o homem está em proporção com o céu, assim como com os animais e as plantas, assim como com a terra, os metais, as estalactites ou as tempestades:

[...] (seu rosto está para seu corpo como a face do céu está para o éter: seu pulso bate-lhe nas veias como os astros circulam segundo suas vias próprias: as sete aberturas formas no seu rosto o que são os sete planetas do céu). [...]. Na analogia do animal humano com a terra que habita: sua carne é uma gleba, seus ossos, rochedos, suas veias, grandes rios: sua bexiga é o mar e seus sete membros principais, os sete metais que se escondem no fundo das minas. O corpo do

homem é sempre a metade possível de um atlas universal (FOUCAULT, 1999a, p.30).

Pela analogia todas as figuras do mundo podem se aproximar. E o homem se envolve por todos os lados com o espaço das analogias que é um espaço de irradiação e transmite inversamente as semelhanças recebidas do mundo. Ele é o centro em que as relações se apóiam e refletem-se outra vez.

E a última forma de semelhança se sucede pelo jogo das simpatias, por meio dela as coisas do mundo se assemelham sem limitações em termos de espaço ou tempo. A simpatia une e dá movimento a tudo, tem o poder de mover as coisas do mundo, transformando-as, assimilando-as. Por isso é compensada por sua *figura gêmea*, a antipatia. O fogo quente e seco tem antipatia pela água fria e úmida assim como a terra fria e seca antipatiza com o ar quente e úmido. O par simpatia/antipatia engloba as três similitudes anteriores. Como escreve Foucault (1999a, p.34-35), “todo o volume do mundo, todas as vizinhanças da conveniência, todos os ecos da emulação, todos os encadeamentos da analogia são suportados, mantidos e duplicados por esse espaço da simpatia e da antipatia que não cessa de aproximar as coisas e de mantê-las à distância”.

E assim, quem diz a forma pelo qual o mundo deve se refletir, duplicar, para que tudo se assemelhe é a *convenientia*, a *aemulatio*, a *analogia* e a *simpatia*. Foucault (1999a, p.36) fala ainda das assinalações, que seriam as marcas visíveis da semelhança. “Não há semelhança sem assinalação”. Para ele, o saber das similitudes funda-se na súpula de assinalações e na decifração dessas marcas.

Nesse contexto epistemológico renascentista, em que o saber era jogo da similitude, “as palavras não se davam como signos auto-suficientes, mas eram a prosa do mundo” (TERNES, 2009, p.67), o que também requeria outros conceitos e impunha outras práticas econômicas, tanto que ao se referir ao conhecimento dos preços, o sábio é o mercador, assim “Jogo indefinido das semelhanças e dos signos, jogo também das trocas e moedas” (TERNES, 2009, p.68). O saber do século XVI deixa a lembrança

deformada, de um conhecimento misturado e sem regra, ao acaso das experiências, das tradições e credulidades. Nessa época, conhecer é descobrir sentidos, as marcas que se assemelham, interpretá-las e descrevê-las, “o saber do século XVI condenou-se a só conhecer sempre a mesma coisa” (FOUCAULT, 1999a, p. 42-43). Não se cria nada. Saber, nessa época, acrescenta Ternes (2007a, p.6),

significaria estar preparado para a *leitura*, isto é, a interpretação, do que já está aí à espera, por assim dizer, de uma decifração. E, se saber é interpretar, sua forma natural, mais comum, se constitui sob a forma do comentário: o saber sobre a natureza é sempre um comentário de um texto primeiro que foi lido e interpretado

Para Foucault, a Renascença, século XVI, se constituiria numa ordem própria. Uma das diferenças está no modo de ser da linguagem renascentista que era rebuscada, possuía um estatuto privilegiado que nascia, pode-se dizer das marcas já inscritas nas coisas. Era apenas suficiente decifrar o texto já dado. Dessa forma, o saber renascentista, faz-se por uma hermenêutica, por um comentário sem fim. Como escreve Foucault (1999a), na Renascença, o mundo todo é que fala que explode em linguagem. E se cumpre apenas decifrá-lo. Pode-se, pois, afirmar, com Ternes (2009) que há predominantemente, *a escrita das coisas*. Saber é dar conta dessa imensa escritura.

No jogo das similitudes, quem interpretava as marcas das coisas eram os adivinhos, como exemplo, o adivinho Tirésias, de magistral imponência na tragédia ‘Rei Édipo’ de Sófocles. Se for verdade de alguém, o saber não é neutro, ele é político. Assim sendo, verdade é produto do choque de conhecimentos que podem produzir verdades distintas e cada sociedade acolhe seus tipos de discursos e que os conserva como verdadeiros.

A inspiração da Renascença não foi tampouco uma inspiração científica, mas um ideal de retórica, Renascença das letras e das artes. Para Koyré (1982), foi uma das épocas menos dotadas de espírito crítico que já se

conheceu; a ordem renascentista escapa à razão, e no decorrer deste século, existe o ser vivo que coexiste ao lado de tantos outros objetos, uma vasta rede tecida pelo jogo da semelhança, fazendo da literatura renascentista uma ordem em que se liberam as similitudes, a imaginação, as crenças. Como escreve Koyré (1982, p. 48), “se se desejasse resumir em uma frase a mentalidade da Renascença, eu proporia a fórmula: tudo é possível. A única questão é saber se ‘tudo é possível’ em virtude de intervenções de forças sobrenaturais”.

É nessa naturalização mágica do sobrenatural que os livros de magia constituem-se os grandes sucessos da produção literária em detrimento das traduções dos clássicos. Ao ser, por natureza, um animal crédulo, o homem acreditava nesses fatos, pela normalidade de se acreditar no testemunho do que vem do passado ou de longe. Tanto que o papel da astronomia era muito menor do que o da astrologia.

Ao mesmo tempo, é um mundo repleto de riquezas, de variedade e de coisas múltiplas. O espírito aventureiro culminou em viagens de descobertas, como no continente americano. O século XVI produziu coisas fantásticas, escreve Koyré (1982, p. 48/9):

Nada mais belo, por exemplo, que as coleções de desenhos botânicos que revelam uma acuidade de visão positivamente prodigiosa. Pensemos nos desenhos de Dürer, nas coletâneas de Gesner, na grande enciclopédia de Aldrovandi, repletos, aliás, de histórias sobre o poder e a ação mágicos das plantas. O que falta é a teoria da classificação, a possibilidade de classificar de maneira razoável os fatos reunidos: no fundo não se ultrapassa o estágio do catálogo. Acumulam-se os fatos, as compilações e as coleções, [...] organizam-se coleções mineralógicas, tem-se interesse pelas “maravilhas da natureza”, [...] com a geografia e com o estudo do corpo humano.

Vivia-se antes num Cosmo físico bem-ordenado, tudo em seu devido lugar, conhecido como ‘síntese aristotélica’. E a destruição desse

cosmo foi para Koyré (1982), o maior mérito renascentista, do ponto de vista filosófico e científico, principalmente para a astronomia. Para esse autor, é importante salientar o trabalho de Nicolau de Cusa que “conduz à demolição do Cosmo bem-ordenado, colocando sobre o mesmo plano ontológico a realidade da Terra e a realidade dos Céus” (KOYRÉ, 1982, p.50). Essa mudança também resultou numa credulidade ilimitada, uma vez que sem uma física, sem uma metafísica e sem uma ontologia era impossível decidir se alguma coisa era possível ou não, daí “tudo é possível”.

Segundo Koyré (1982), Kepler também está ligado à Renascença. Pela sua concepção de um mundo limitado e finito, não ultrapassando os limites aristotélicos. “Ele se acha sempre dominando pela ideia de um mundo expressão do criador, e mesmo da Trindade divina. Assim, vê no Sol a expressão de Deus-Pai; no mundo estelar, a do Deus-Filho; e na luz e na força que circulam entre os dois no espaço, a expressão do Espírito” (KOYRÉ, 1982, p.53), enquanto Galileu ultrapassa Kepler, uma vez que ele geometriza o Universo. Para Galileu, segundo Jacob (1983, p. 37), “o grande livro da natureza está “escrito na língua matemática e os caracteres são triângulos e círculos e outras figuras geométricas”. Durante a maior parte da Idade clássica, só é objeto de ciência o que pode expressar-se em linguagem matemática”, identificando-se com a geometria euclidiana. Galileu foi um dos primeiros a compreender “a natureza e o papel da experiência na ciência, tanto que o telescópio dele não é um simples aperfeiçoamento da luneta ‘batava’” (JACOB, 1983, p. 37). Eis aí uma cisão profunda, uma ruptura entre o mundo percebido pelos sentidos e o mundo real, o da ciência.

Até o século XVI, que Foucault denominava de *era da semelhança*, não havia distinção entre as palavras e as coisas. O mundo era visto como uma imensa teia em que se tentava estabelecer relações de simpatia (ou antipatia) com as coisas, com o intuito de que elas fossem identificáveis por analogias e semelhanças. As marcas visíveis servem de sinais que precisam ser decifrados e as palavras apenas duplicam os sinais das coisas. E assim, conhecer é adivinhar qual marca se assemelha à outra marca visível deste mundo. Neste contexto epistêmico, conhecer era totalmente diferente de como conhecemos hoje.

Todo o alvorecer ocorrido, nos séculos finais da Idade Média foi importante para as bibliotecas, principalmente, com o surgimento das universidades. Mas percebe-se, que as bibliotecas não tinham como função formar leitores, o saber permanecia entesourado como se fosse um bem patrimonial. Se a partir do século XVI, vislumbrou-se o renascimento da antiguidade clássica, é importante compreender a função da biblioteca na antiguidade, como também o processo da leitura. Para tanto, remontamos aos tempos do pergaminho, das tabletas.

## Entre tijolos de barros, papiros e pergaminhos... a biblioteca

Durante aproximados seis mil anos, os povos deixaram registrados seus conhecimentos, seus aprimoramentos em diferente material. Os sumérios, por exemplo, usaram tijolos de barros; os romanos escreviam em tábuas de madeira cobertas com cera; os indianos faziam seus livros em folhas de palmeiras; Os maias e os astecas escreviam os livros em um material existente entre a casca e a madeira das árvores; os egípcios desenvolveram a tecnologia do papiro, suas fibras unidas em tiras serviam como superfície para a escrita hieroglífica. E, nesse processo de sucessivas evoluções, surgiu o pergaminho feito geralmente da pele de carneiro, que tornava os manuscritos enormes.

Chartier (2007) escreve que é sobre a cera que os autores inscrevem os textos que, em seguida, são transcritos por um escriba para um pergaminho. “Nas tabuletas a escrita é necessariamente efêmera. É preciso que sejam transcritos no pergaminho” (CHARTIER, 2007, p.10). O que constitui as múltiplas relações entre inscrição e esquecimento, entre traços duráveis e escritas efêmeras. “A tabuleta de cera, como suporte da escrita, teve uma relação ininterrupta com a civilização ocidental letrada, mais longa que o pergaminho ou o papel, e mais íntima da criação literária” (idem, p. 30). Antes do papel e da tinta, escrevia-se sobre tabuletas enceradas e, com um estilete, abriam-se, na cera as letras. Com a descoberta do papel, há o abandono da escrita sobre a cera. Sobre os tabletes de cera, *verba volant*, as palavras voam. O pergaminho pode capturá-las (CHARTIER, 2007, p.47). Cerca de 165 anos a.C., em Pérgamo, surge o livro *in folio*, isto é, escrito em folhas de pergaminho feito da pele de cabra, de carneiro; as folhas eram cortadas, dobradas e costuradas. Em seguida, veio o papel de talos de trigo, de fibras de algodão, inventado pelos chineses.

No Egito, a maior parte dos escritos da Antiguidade foi gravada em tabuinhas cobertas de cera e não sobreviveu. Os escritos, como escreve Chartier (2007, p. 18), “não são todos feitos para durar”. Tudo que fora escrito desapareceu. Tabuletas com cera foi um importante suporte para a escrita

desde a Mesopotâmia até a Idade Média. Por volta de 3300a.C., aumentou a elaboração de tabletas; daí a criação das primeiras bibliotecas. Elas recebiam o nome autóctone de *é-dub-ba* (casa das tabletas).

Na Antiguidade, a biblioteca ou *casa das tabletas* constitui-se em verdadeiro depósito das unidades de argila. As tabletas feitas com argila aquecida até adquirir condição própria para a escrita são os primeiros livros de que se têm notícias. Algumas, por serem pesadas, uma pessoa a segurava para a outra redigir. Com certeza, foram nessas tabuletas que os monges coptas do Egito inspiraram-se para criação do códice, formato do livro como conhecemos hoje. Muitos, inclusive, supõem que o vocábulo *book* em inglês tenha vindo de *boc*, termo anglo – saxão que designa a faia, cuja madeira era muito usada na confecção das tabuletas. Uniam-se duas tabuletas com cordão formando um bloco. “É provável que, no Egito, os escribas tenham adaptado as folhas de papiro ao formato desses blocos, substituindo assim o rolo, formato-padrão dos livros da Antiguidade” (BATTLES, 2003, p.63).

As bibliotecas mais antigas nasceram no Oriente e abrigaram basicamente documentos gravados em pedra. Também faz parte da própria história oriental o sonho de acumular num espaço delimitado todos os pensadores, obras e ciências, enfim, todo o saber acumulado no mundo. As bibliotecas de Ebla e de Assurbanipal são consideradas as mais antigas do mundo. São os mesopotâmicos os criadores da Arquivologia e da Biblioteconomia, assim como também são deles os primeiros catálogos ou listas de obras.

A concepção de biblioteca como reunião de acervo e preservação do conhecimento também se faz presente desde a Pré-História, quando surgiram as primeiras Bibliotecas, cuja maior preocupação era a manutenção do acervo; é a biblioteca como memória do povo, concepção esta que perpassa toda a história das bibliotecas até nossos dias.

A história da biblioteca é longa e se perde no tempo como se perde o leitor no labirinto de suas estantes. O próprio termo revela procedência e especificidade. *Biblios* e depois *biblion* são palavras de origem grega que significam “livro” ou “casca, película de papiro”. O vocábulo *biblioteca* surgiu da

união de duas palavras gregas – *biblio* e *téke* – que teriam, segundo Schwarcz (2007, p.123), o significado conjunto de “prateleira ou depósito para guardar livros, escritos, rolos de papiros e de pergaminho arrumados em estantes”. O livro era chamado de biblos, em homenagem à cidade fenícia de Biblos e era uma folha de papiro<sup>10</sup> apresentada como um rolo. Para lê-lo, com a mão esquerda se desenrolava o papiro e com a direita se segurava o restante do rolo. Foi no começo da Era Cristã que surgiu o livro, como assim o conhecemos de folhas dobradas e paginadas, encadernado, muito diferente do livro da época platônica.

Conforme Schwarcz (2007), no *Dicionário* de Furetière, de 1690: “Biblioteca é aposento ou lugar onde se colocam livros; galeria, construção cheia de livros”. O seu sentido, porém, nem sempre foi o mesmo.

As bibliotecas para os romanos eram menos valorizadas do que os arquivos. As bibliotecas públicas não foram tão importantes para os romanos uma vez que eles tinham suas bibliotecas privadas. Para as instituições educativas elas não foram importantes. Já as bibliotecas bizantinas foram importantes pelo valor instrumental: aperfeiçoamento profissional, religioso e domínio da escrita.

A biblioteca de Alexandria, criada pelo rei Ptolomeu I, com a maior coleção de livros do mundo antigo, não tinha, de início, a função educativa do saber. Ela tinha também novas formas de escrita erudita: técnicas de edição, de comentário, formas discursivas. Intelectuais dedicados à pesquisa e ao ensino encontraram na biblioteca um de seus instrumentos de trabalho. Pelos escritos de Jacob (2006), por meio dos filósofos e de Aristóteles (apelidado de *o leitor*) houve mudança quanto à condição do livro que passa de lugar de depósito, arquivo para lugar de elaboração do saber, do ensino, quando também houve ordenação dos livros.

Para Chartier, os livros eram reservados a um número muito restrito de mestres e discípulos. Desse tesouro partilhavam poucos leitores. Ter o

---

<sup>10</sup> Papiro, planta das margens do rio Nilo. Os rolos de papiro, por sua flexibilidade, podiam ser enrolados e guardados em estojos especiais. (Em latim papyrus, deu origem à palavra papel).

privilégio de acessar os rolos de papiros - *depósito de livros* - era apenas para sábios e homens de letras. Sendo a biblioteca de Alexandria, um negócio de Estado, ela era patrocinada pelo rei, que lhe assegurava o funcionamento, além de definir a sua missão e controlar, sob forte vigilância o acesso, assim, eram raros os seus leitores. Foi quando, surge a pessoa do bibliotecário para presidir ao funcionamento e para organizar a instituição.

Nelles (2006, p. 202) afirma que “Alexandria tornou-se assim símbolo da *studiosa luxuria*. Nessa biblioteca, atacava Sêneca, os livros não eram instrumentos de estudo, e sim ornamentos; mais comumente, os livros se tinham tornado uma decoração das salas de jantar”. Sêneca achava lamentável que uma biblioteca servisse, em geral, “para a decoração obrigatória dos banhos nas casas particulares” (idem, p.206). Era a *Era* das bibliotecas públicas sem público. “Alexandria é uma biblioteca de Estado, mas sem público, cuja finalidade não é a difusão filantrópica e educativa do saber e sim a acumulação de todos os escritos da Terra” (JACOB, 2006, p. 45).

Segundo Canfora (2001), além da aquisição dos livros do mundo inteiro, também tinha como objetivo a tradução deles para o grego. É importante lembrar que não havia sala de leitura e mobiliário próprio nas bibliotecas, escrevia sentado numa cadeira com o rolo de papiro nos joelhos.

As grandes bibliotecas helenísticas, que tomaram a de Alexandria como parâmetro, edificaram-se com o intuito de sinalar muito mais a grandeza e o poder, do que propriamente a difusão da leitura. Uma passagem de Canfora (2001, p.50-1) mostra isso:

Mas os herdeiros de Neleu, [...] pensaram que bastaria esconder seu tesouro para salvá-lo e evitar vê-lo acabar na biblioteca do palácio. Assim, escavara um buraco muito profundo sob a casa, lá depositaram os valiosos rolos e não se preocuparam mais com eles. Consideravam-nos bens a serem entesourados, e não livros pra serem estudados.

O principal motivo que colocou as bibliotecas na linha de frente da disputa por poder foi o fato de elas preservarem, em forma de um acervo físico,

a memória coletiva e cultural de um povo. Disputas tornam-se as grandes responsáveis pela perda irrevogável de valiosos tesouros do conhecimento humano.

São múltiplos os ganhos políticos e simbólicos ao instituir-se uma biblioteca universal. A marginalidade geográfica era compensada por uma centralidade simbólica: ter toda a memória do mundo num mesmo lugar. A viagem a Alexandria, pólo intelectual e científico mais importante do mediterrâneo, tornou-se etapa obrigatória e permanência prolongada. Além do ganho para a família real, para a corte, era o pólo intelectual e científico mais importante do mediterrâneo.

Reunir num mesmo lugar todos os livros da Terra, para Jacob (2006), implicava a apropriação das *sabedorias bárbaras*. A força simbólica das traduções tem uma dimensão política e, ao mesmo tempo, traz a realidade de uma dominação linguística, política, militar e econômica. Alexandria firma seu domínio sobre o mundo, ao se apropriar de todos os traços escritos por todos os povos, em todas as línguas e de todos os lugares. A apropriação dos livros se dava por meio de cartas destinadas aos soberanos e governantes de todo o planeta, de confiscos a bordo dos navios que entravam no porto de Alexandria. Furtam-se livros de grande valor, por exemplo, os livros dos originais. Por este acúmulo de livros, Alexandria afirma o seu poder universal.

Segundo Eco (1994), no século III a.C, a Biblioteca de Alexandria tinha 400.000 volumes. Toda escrita traduzida para o grego nada mais é do que a expressão de uma vontade simbólica de poder. Assim escreve Eco (1994, p.8) sobre a função delas:

No início, no tempo de Assurbanipal ou de Polícrates, talvez fosse uma função de recolha, para não deixar dispersos os rolos ou volumes. Mais tarde, creio que a sua função tenha sido entesourar: eram valiosos, os rolos. Depois, na época beneditina, de transcrever: a biblioteca quase como uma zona de passagem, o livro chega, é transcrito e o original ou cópia volta a partir. Penso que em determinada época, talvez já entre Augusto e Constantino, a função da biblioteca seria também a de fazer com que as pessoas lessem [...]. Mas depois creio nasceram bibliotecas cuja função era de não deixar ler, de esconder, de ocultar o livro.

Se as bibliotecas, que em parte serviam para esconder, serviam também para achar. Para Eco, os humanistas, por exemplo, eram peritos em encontrar manuscritos perdidos. É preciso dizer onde? *Na biblioteca*, responde Eco.

Da biblioteca de Alexandria, de acordo com Nelles (2006, p.200), pelo menos dois ensinamentos essenciais chegaram ao século XVII sobre as funções da biblioteca. O primeiro pragmático: a biblioteca era um lugar de erudição, estabelecimento para a pesquisa histórica e filosófica, sem fim pedagógico. Já o segundo, a função da biblioteca, em sentido oposto ao modelo dominante da biblioteca eclesiástica, com motivação religiosa, era a de ser um lugar de pesquisas, sem orientação confessional. Esse ideal de biblioteca pública atravessa o século XVII até o início do século XVIII.

Como se vê, ao longo da história, confronta-se, com dados contraditórios, a relação problemática entre os livros e o poder. Enquanto em Alexandria homens tentavam reunir todos os livros do mundo num único lugar, na China, ao contrário, há um controle rigoroso sobre a circulação dos livros e até mesmo sobre sua existência. O imperador chinês, Houang-ti, julgando o conhecimento perigoso para a estabilidade do reino, manda queimar todos os livros e arquivos. É lógico que ele tinha consciência de que o conhecimento histórico, filosófico e a poesia eram instrumentos para criticar o presente, ao dizer: “Todo aquele que, referindo-se ao passado, criticar o presente, será morto” [...]. “Os que ousarem falar entre si do *Cânone dos poemas* e do *Cânone da história* serão executados, e seus corpos, expostos na praça do mercado” (CANFORA, 2006, p.236).

Desta forma, os livros eram confiscados de casa em casa, por funcionários que se apoderaram deles e os queimavam numa pira, especialmente os escritos de Confúcio, a quem o imperador odiava. Livraram-se apenas os que tratavam de agricultura, medicina ou profecia. Aquele que escondesse um livro e fosse apanhado era punido, sendo obrigado a trabalhar na construção da Grande Muralha. Assim é a história das bibliotecas da Antiguidade: fundações, reconstruções e catástrofes. Construção e destruição formam a história das bibliotecas em todas as épocas. Para Battles (2003), o

século XIX se caracterizou pela construção de bibliotecas, enquanto o século XX ficou marcado por destruição.

As bibliotecas foram numerosas, mas efêmeras. Destruições, saques, incêndios atingiram infalivelmente as grandes coleções de livros, deixaram-nas “fechadas no eterno como tumbas”. O incêndio da Biblioteca de Alexandria constitui-se em um dos mais comoventes e dramáticos acontecimentos da história cultural, deixando lacunas na História da Humanidade e que nunca serão preenchidas. Parece inacreditável, como escreve Jacob (2006, p.45), “como pôde tal instituição apagar-se na tradição, a ponto de nos deixar tão poucos documentos sobre seu funcionamento, seu pessoal, sua arquitetura, sua atmosfera”.

Quantos mistérios poderiam ser desvendados se pudéssemos ler o passado da humanidade naqueles rolos de papiros definitivamente aniquilados. Borges, o bibliotecário cego, em *Poema das dádivas*, afirma que, para seus olhos oclusos, os livros da biblioteca agora estavam “tão distantes quanto os inacessíveis volumes / que pereceram em Alexandria” (BATTLES, 2003, p.26).

A tomada de Alexandria, por exemplo, foi seguida de sucessivos saques que visavam a destruir, principalmente, os manuscritos de alquimia, obras que guardavam os segredos de fabricação do ouro e da prata. Segundo Bergier (1971), tais obras continham as chaves essenciais da alquimia que nos faltam para a compreensão daquela ciência. São documentos indispensáveis que estão perdidos para sempre.

O número de obras perdidas em acidentes, desastres, queimas é incalculável. Com poucas possibilidades de recuperar os escritos desaparecidos na antiguidade, como escreve Baéz (2006, p.49), “estamos diante de quinhentos anos de obras perdidas”. A destrutividade humana expandiu-se conforme os avanços da civilização e, assim, milhões de livros foram perdidos para sempre. Na história da destruição de livros, sessenta por cento dos volumes devem-se às destruições violentas do homem, dos biblioclastas; os outros quarenta a fatores como desastres naturais, acidentes, mudanças culturais. De acordo com Canfora (2006), a relação entre textos

conservados e textos perdidos é de um para quarenta, sem levar em conta os perdidos que não deixaram vestígios.

Segundo Fischer (2006, p.247), Goethe, o inigualável homem das letras da Alemanha, quando adolescente, testemunhou em Frankfurt a queima de um livro, e assim narra:

Havia algo de horrível em observar uma punição sentenciada a um ser inanimado. As resmas de papel esfacelavam-se no fogo e eram remexidas com um bastão para que nada fosse poupado das chamas. Folhas parcialmente queimadas logo começaram a voar pelos ares, e a multidão acotovelava-se para apanhá-las.

De acordo com Jacob (2006), A cultura Alexandrina reside no jogo entre a proximidade e a distância. Distância mediada pela escrita por meio da retificação, do comentário, da explicação. Os poucos leitores da biblioteca de Alexandria são “profissionais do saber e da pena – do cálamo” e a biblioteca é o ambiente de vida deles, a forma de ler era bastante distinta da atual.

## Leitura: entre o desenrolar e o enrolar

O livro, na cultura Alexandrina, era um *volumen* (rolo) que se desenrola. O texto era escrito em colunas paralelas, formando faixas de vários metros, enroladas em torno de uma haste. As palavras não eram separadas nem acentuadas, e no final da leitura, o livro estava enrolado às avessas. Esse formato de livro de enrolar uma extremidade e desenrolar a outra exigia do leitor habilidade física, leitura contínua em movimento linear e memória que é o suporte indispensável da escrita, “a leitura de uma arte da memória, sensível à musicalidade das palavras, à particularidade das formas e ao ritmo dos pés”, (JACOB, 2006, p.67). A memória permite recompor, selecionar, mobilizar as lembranças de leitura ao trabalhar um novo projeto seja ele científico ou literário, os novos leitores vão criando novos textos. Assim, os livros foram se multiplicando, essa acumulação faz aparecer a classificação, a emergência de uma ordem dos campos do saber e do literário.

Durante a Idade Antiga, não havia a ideia de autor como alguém responsável por uma obra fechada, com início, meio e fim. Ela estava em permanente processo de criação. Começa a delinear que certos campos de saberes, em determinadas épocas da história, prevalecem em relação a outros. Não havia, por exemplo, a preocupação de quem era o autor dos textos *literários* – narrativas, contos, tragédias, comédias –, omissos nos nomes próprios, anônimos em sua autoria, em localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo. “O anonimato não constituía dificuldade, sua antiguidade, verdadeira ou suposta, era uma garantia suficiente” (FOUCAULT, 2006b, p.275). Entretanto, os discursos *científicos* precisavam ser remetidos a um autor para a valorização da obra, para dar um caráter de verdadeiro. Foucault (2006b) mostra que, a partir dessa época, não ocorre a universalização, mas, sim, a diversidade de uso da função autor no campo dos saberes.

O anonimato do autor, com certeza, deu-se em decorrência de a literatura antiga ser decorada e a leitura ser pública e audível, não se dava de forma solitária, silenciosa. “Por volta de 1300 a.C., ‘ler’ significava ‘declamar’,

durante a maior parte da história escrita, ler denotava falar, a ‘testemunha imortal’ foi a palavra falada materializada” (FISCHER, 2006, p.13). A figura do “autor oral” é de longa duração. “Ler sem pronunciar em voz alta ou a meia-voz é uma experiência “moderna”, desconhecida durante milênios. Antigamente, o leitor interiorizava o texto: fazia da própria voz o corpo do outro, era o seu ator” (DE CERTEAU, 2007, p. 271). A prática da leitura em voz alta permitia que o leitor pudesse dar vida ao escrito, às letras silenciosas que repousavam no texto. Com certeza, com a transmissão da leitura oral para a escrita, inicia-se o desenvolvimento do ensino.

Nas bibliotecas, como a de Alexandria, era difícil localizar títulos que se tinham interesse de ler pela falta de catalogação das obras e a maioria dos livros não tinha título formal. E ainda, como a antiga escrita não separava as palavras, não distinguia as letras maiúsculas e minúsculas, nem usava pontuação, torna-se necessária a leitura oralizada para tornar compreensível ao leitor o escrito, consistia em uma prática de vida em sociedade, em tornar público o escrito visto que poucas pessoas sabiam ler. A oralidade regia a sociedade mediterrânea antiga; a leitura acontecia sob a forma de livro que nada tem de semelhante com o livro como o conhecemos.

Em Roma, por volta dos séculos III - II a.C, a leitura de livros se expandiu, com o surgimento da literatura de entretenimento, como poesias, livros de magia. Tanto leitores cultos como de instrução elementar liam praticamente as mesmas obras, as maneiras de ler, de compreender, de atribuir sentido às leituras é que diferenciavam um dos outros e construíam sua própria história.

Com a ausência de normas para a reprodução dos textos, há a emergência das técnicas da edição filológica que para Jacob (2006), é uma das atividades essenciais da erudição Alexandrina, visto que as bibliotecas filosóficas visavam a preservar os textos originais. Era um trabalho na e para a biblioteca, criticar as diferentes versões das grandes obras literárias. A partir de então, as obras ficam presas a esta tradição de reabsorver a pluralidade das variantes num texto único, segundo Jacob (2006, p.61) é “privilegiar a qualidade do texto sobre a quantidade dos livros”. Cada filólogo pode

controlar, corrigir ou confirmar o trabalho dos colegas. Uma forma de estabelecer a verdade.

Surge assim, entre o autor, o texto e os leitores, um intermediário, o editor. A edição vai suscitar o comentário, chamar a atenção do leitor profissional, por exemplo, para um ponto problemático. Segundo Jacob (2006, p.64-67), o comentário é “escrever a partir de textos lidos [...] De que é feito um texto? Fragmentos originais, combinações singulares, referências, acidentes, reminiscências, empréstimos voluntários”, é dessa forma que os textos mais antigos tomam um sentido novo. Esses novos escritos são tidos como os mais importantes do trabalho intelectual de Alexandria.

Para Jacob (2006), a biblioteca se apresenta como o instrumento privilegiado do trabalho científico. Ela oferece o “corpus” no qual o médico, o geógrafo, o etnógrafo e o historiador encontrarão os materiais necessários a seu empreendimento. Assim, o trabalho em biblioteca se impõe a quem quer escrever, o escrito dinamiza o pensamento. E pelo escrito o tratado alexandrino produz conhecimento. É dessa forma que a biblioteca cria um espaço de saber coletivo e evolutivo, “onde os resultados de uns são o ponto de partida dos outros” (idem, p.71), e continua Jacob (2006, p.72),

Esse desejo de resumir, de ajuntar o saber, de extraí-lo da multiplicidade dos livros para dele fazer um conteúdo dominável e transmissível toma formas múltiplas, [...] como o desenvolvimento dos manuais didáticos, que tornam certos campos de saber acessíveis a leitores não especializados sob uma forma resumida, sistematizada, reescrita [...].

Assim, os livros eram fontes de sabedoria e os que tinham acesso a eles eram sábios. Para qualquer intelectual, ser convidado para o cargo de bibliotecário-chefe em Alexandria era, simplesmente, alcançar a glória. De acordo com Milanesi (2002, p. 16), “a figura do bibliotecário menos se caracterizou como um organizador que existia para facilitar as incursões dos curiosos pelo universo do conhecimento e mais se firmou como um devotado e estranho guardião do saber”, As atribuições do bibliotecário-chefe

transcendiam as funções habituais, pois eles, segundo Baratin e Jacob (2006), além de encarregados de reorganizar as obras dos autores eram também encarregados da tutoria dos príncipes reais, a quem deveriam orientar nas leituras e no gosto. Os eruditos incumbidos da biblioteca eram considerados os homens mais capazes de Alexandria na época, como Zenódoto de Éfeso e o poeta Calímaco, que fez o primeiro catálogo geral dos livros.

Verifica-se assim que, na época antiga, a função da biblioteca não foi a de contribuir para a formação do leitor, uma vez que ela, primeiramente, tinha o papel de *depósito de livros*. A biblioteca foi, desde os seus primórdios dias até fins da Idade Média, o que o seu nome indica etimologicamente, isto é, um *depósito de livros*, foi mais o lugar onde se esconde o livro do que o lugar de onde se procura fazê-lo circular. As bibliotecas de então, eram lugares contrários à ideia de laicização e de democracia. Na Biblioteca de Alexandria, uma das principais bibliotecas, os leitores eram selecionados, controlados, tanto que foi chamada de *biblioteca pública sem público*. Aqueles que a frequentavam tinham o poder do conhecimento e pode se dizer da verdade.

## E a verdade

Para dizer como a verdade era instituída, Foucault (1999b) aponta diversos critérios de verdade pelos quais as pessoas, ao longo do tempo, foram julgadas em função dos atos que haviam cometido. Segundo Foucault (1999b) há diversos critérios de aferir a verdade. Por exemplo, na Grécia de Homero, a Grécia arcaica, para se resolver um conflito entre duas pessoas, ocorria uma disputa regulamentada, um desafio para mostrar quem estava com a razão e estabelecer, assim, a verdade. Nesse sistema regulado pela luta não havia, no entanto, juiz, sentença, inquérito ou testemunho, não se ouviam as pessoas, pois a verdade se torna verdadeira por meio do desafio de um adversário contra outro.

Foucault recorre a outras formas de revelar a verdade por meio da tragédia de Édipo<sup>11</sup>, escrita por Sófocles. Segundo Foucault, a tragédia nada mais é do que a história de uma pesquisa da verdade que está em conformidade com as práticas judiciárias gregas daquela época. Há na história

---

<sup>11</sup> Rei Édipo considerada a mais trágica das tragédias de Sófocles, e uma das mais perfeitas tragédias da Grécia Antiga, sempre foi e continuará a ser uma das obras capitais do gênio grego. Explora a história do infeliz rei tebano, cujo nome ficou ligado aos dois crimes que maior terror causava aos gregos daquela época: o parricídio e o incesto. A leitura da tragédia desperta curiosidade, emoção, a tese dominante do *Rei Édipo* consiste na contingência do fatalismo: “nenhuma criatura humana pode fugir a seu destino”, (p.85). Em vão, Laio e Jocasta, no intuito de evitar a realização de funestos presságios, cometeram o crime de ordenar a morte de seu primogênito; Édipo foi levado para terra distante; mas abandonou os pais adotivos, que ele supunha legítimos. Destaca-se, nesta tragédia, o adivinho Tirésias, de magistral imponência. “Velho e cego, ousando, na sua pobreza, afrontar o réu que o ameaçava, e denunciá-lo claramente, é bem o símbolo da sabedoria humana, que pensa, estuda, sabe e prevê, mas que não convence os poderosos quando com eles entra em conflito”, como ele disse: “Se tu possuis o régio poder, ó Édipo! – eu posso falar-te de igual para igual” – declara o destemeroso sacerdote, cômico de que contra ele nada podia a prepotência do tirano” (SÓFOCLES, p. 86). É importante salientar em Jocasta a sua incredulidade diante dos oráculos e pela coragem com que suporta as primeiras revelações desta triste verdade. “e a resolução que tomou, e que imediatamente cumpriu, de expiar com a morte as culpas que lhe cabiam, insiram, sem dúvida, sentimentos de comiseração e respeito, (p.87). Édipo salienta-se, porém, pela injustiça enorme com que o feriu o destino. O prestígio do “Fatum” é grande para os gregos visto que o herói se persuade de haver cometido dois crimes abomináveis, mesmo sendo inconsciente e involuntariamente. Contudo ele não protesta contra os deuses que o punem de forma atroz pela prática monstruosa já prevista e que ele procurou fugir de todos os modos possíveis.

de Édipo, uma forma mágica, religiosa, política e jurídica de dizer como a verdade aconteceu. O conhecimento é interpretado com o tempo. Primeiro era repassado pelos deuses que previam o futuro. Nesta tragédia, pelo oráculo de Delfos e pelo adivinho Tirésias, é a palavra do oráculo ou do adivinho que adquire o caráter de profecia, um olhar eterno sobre o mundo; em seguida, detinham o conhecimento os soberanos Édipo e Jocasta; e por último, o povo, representado pelo escravo e pelo pastor testemunhas do fato. Assim, move-se o conhecimento, passando da profecia para o testemunho dos deuses, e destes para os reis e, em seguida, para o povo.

Trata-se da verdade revelada, já previamente inscrita e escrita, independentemente de qualquer verificação empírica. A verdade jurídica não apela à testemunha para dizer a verdade, mas aos desafios, espécie de jogo, de prova, há apenas uma ritualização da luta entre os rivais, característica da sociedade grega arcaica, reencontrada também na Alta Idade Média. Ao lançar um desafio, o outro deveria aceitar o risco ou a ele renunciar. E renunciar seria reconhecer a irregularidade.

No final do segundo e início do primeiro milênios, conforme Foucault (1999b), o poder político era sempre detentor de certo tipo de saber. Com Platão, se inicia um grande mito ocidental: o de que há antinomia entre saber e poder. Havendo o saber, é preciso, pois que se renuncie ao poder. Se encontrar saber e ciência em sua verdade pura, não pode mais haver poder político. Desenvolve-se uma arte de persuadir, de convencer as pessoas da verdade do que se diz, pela retórica. E ainda há o desenvolvimento de um novo tipo de conhecimento: conhecimento por testemunho, por lembrança, por inquérito.

Na Grécia, as lutas e contestações políticas resultaram na elaboração de uma determinada forma de descoberta jurídica da verdade que se desenvolveu e caracterizou o pensamento grego. No direito feudal, o litígio entre dois indivíduos era regulamentado pelo sistema da prova por testemunho, por provas verbais, por provas mágico-religiosas e por provas corporais. Pela primeira, a prova por testemunho, provava-se não a verdade, mas a importância, o peso, de quem dizia. Provas que garantiam a importância social do indivíduo e não a sua inocência. Afirma Foucault (1999b, p. 57) que, se

alguém era acusado de assassinato, reunindo à sua volta doze testemunhas que juravam não ter ele cometido o assassinato, o juramento não se fundava no fato de terem visto, com vida, a pretensa vítima. Para prestar juramento, testemunhar que um indivíduo não tinha matado era necessário ser parente do acusado. Era preciso ter com ele relações sociais de parentesco. A prova da inocência de forma alguma era o testemunho.

Pela segunda, as provas verbais, o acusado deveria responder a acusação com número de fórmulas. Ao pronunciá-las poderia fracassar não pelas inverdades ditas, mas pela pronúncia incorreta como, por exemplo, um erro gramatical, troca de palavras. Como se vê, tratava-se de um jogo verbal, não de um jogo da verdade do que se pretendia provar. Segundo Foucault (1999b, p.57), quando se tratava de um menor ou de uma mulher ou, ainda, de um padre, o/a acusado/a poderia ser substituído/a por um homem que, atualmente é representado pela figura do advogado.

Já na terceira, provas mágico-religiosas do juramento, o acusado precisava ousar para não perder o processo. E por fim, as provas corporais, ordálios, na qual a pessoa se submetia a uma espécie de jogo, de luta corporal. Sempre, de uma forma ou de outra, trata-se de uma luta para saber quem era o mais forte, não para saber ou provar a verdade; em síntese:

o acusado devia andar sobre ferro em brasa e, dois dias depois, se ainda tivesse cicatrizes, perdia o processo. Havia ainda outras provas como o ordálio da água, que consistia em amarrar a mão direita ao pé esquerdo de uma pessoa e atirá-la na água. Se ela não se afogasse, perdia o processo porque a própria água não a recebia bem e, se ela se afogasse, teria ganho o processo visto que a água não a teria rejeitado (FOUCAULT, 1999b, p.59).

Contudo, durante a segunda metade da Idade Média, ocorrem mudanças destas práticas, surgindo novos procedimentos judiciais e outra maneira de saber. É o caso do inquérito que apareceu pela primeira vez na Grécia e ressurgiu nos séculos XII e XIII de forma muito diferente daquele da

Grécia arcaica, visto que as características essenciais da sociedade feudal europeia ocidental, quanto à circulação de bens eram asseguradas por processo de herança, por contestação belicosa, militar ou judiciária, e não pelo comércio. Assim, prevalecem os direitos. Já nas sociedades primitivas, as riquezas eram trocadas em prestações de rivalidade, visto que não eram somente bens, mas também signos, os objetos de troca.

Passa-se a compreender melhor o Inquérito, prática penal, quando começa a crise do saber alquímico, que tinha como padrão a prova. O alquimista, num sistema regulado pela luta, não se preocupando em descobrir a verdade, mas em realizar uma luta. Todo saber de inquérito, é absolutamente estranho ao saber alquímico que obedece aos modelos judiciários da prova. Para que houvesse, por exemplo, um processo de ordem penal necessitava-se que ocorresse dano. E uma ação penal era em forma de *duelo*, entre indivíduos, famílias ou grupos, não havendo a presença de autoridade. Como o próprio nome diz, duelo, duas e não três pessoas, essa era a primeira condição para acontecer a ação penal.

Neste sistema não ocorria uma pesquisa da verdade. O saber da alquimia desaparece quando as formas de saber baseadas no inquérito *da verificação* tornam-se hegemônicas. Não há, assim, mais espaço para saberes baseados no confronto entre forças sobrenaturais quando novas práticas de poder principiam o saber moderno. Aquele que pode testemunhar é uma fonte de saber muito mais eficaz que o alquimista ou o oráculo, que vão simplesmente revelar a verdade.

O aparecimento desta nova forma de estabelecer a verdade foi resultado de transformações na estrutura política ligadas às relações de poder muito determinadas, e é a partir dessas relações que a transformação da "verdade jurídica" precisa ser considerada. Não é o "progresso da razão ou o refinamento do conhecimento" que pode dar conta do aparecimento de certa racionalidade no inquérito. O saber medieval e, sobretudo, o saber enciclopédico do Renascimento será precisamente do tipo do inquérito.

E é a partir do inquérito que se torna possível dizer qual verdade prevaleceu, produzindo um saber-poder. É saber por que é fruto do embate de

verdades; é poder porque impõe qual das verdades deve prevalecer de forma coercitiva.

No final do século XII, porém, há novidades. Os indivíduos não resolvem mais seus litígios, agora precisam submeter-se a um poder exterior; aparece, então, um personagem novo: o procurador, que é o representante do soberano, do rei ou do senhor. Uma última invenção, considerada por Foucault (1999b) tão diabólica quanto a do procurador e da infração, é a multa, o mecanismo das confiscações, grande meio de enriquecimento.

Para Foucault (2008, p.12), a verdade é produzida pelas múltiplas coerções e produz efeitos regulamentados de poder, "a verdade não existe fora do poder ou sem poder", daí o binômio saber-poder. Ainda, segundo ele,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Foucault (1999b) afirma que a verdade é deste mundo, é uma invenção. Nos seus próprios escritos, Nietzsche diz que a invenção — *Erfindung* — é uma ruptura. Para ele, foi por obscuras relações de poder que a poesia foi inventada, da mesma forma que o foi a religião (FOUCAULT, 1999b, p. 16). A religião não existia anteriormente, assim como a poesia também não. A religião e a poesia foram inventadas para impor suas palavras, certa relação de poder sobre os outros. O ideal também foi inventado, produzido por uma série de mecanismos. E pelo mesmo processo foi inventado o conhecimento que é resultado do combate, do afrontamento, da luta. E tudo que foi inventado pelo homem tem como objetivo alguma relação com o poder: o domínio de uns sobre outros. O que se revela de forma mais nítida à relação de poder tende a estar mais próximo da verdade. Assim, mostra Foucault o que uma sociedade considerava como certo ou errado em determinada época. A própria verdade

tem uma história. Para este filósofo, o conhecimento não é instintivo e tampouco natural; é, pois, contra-instintivo e contranatural. Conhecimento e verdade são invenções. Segundo Foucault (2008, p.13/4):

[...] entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer "o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar", mas o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder"; entendendo-se também que não se trata de um combate "em favor" da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. [...] Por "verdade", entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. "Regime" da verdade,

Vê-se, assim, que a Verdade é proveniente de julgamento, seja ele consensual, habitual ou arbitrário com o qual se relaciona a sociedade de um dado período da história, portanto, mutável. Nietzsche (1983) não define nem aceita definição da verdade, porque diz que não se pode alcançar uma certeza sobre isso. Assim, *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral*, este filósofo apresenta a verdade como

Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas que foram enfatizadas poeticamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólido, canônico e obrigatório, as verdades são ilusões (NIETZSCHE, 1983, p.48).

E Foucault (1999a), além de identificar transformações no âmbito do saber com relações de poder, numa determinada sociedade, identifica transformações e alterações epistêmicas como, por exemplo, a epistemologia

aristotélica, que dominou grande parte da história da Filosofia ocidental até a Renascença, o fim de um modo de conhecer, segundo Foucault.

As novas formas de saber que valorizam a verificação, a observação e a explicação dos fenômenos se firmam sobre outro fundamento epistêmico e político. E durante o período, que vai do início do século XVII à metade do século XVIII, inaugura-se o modo de pensar de uma outra época - A Idade Clássica - chamada por Foucault de *era da representação e/ou era cartesiana*.

## Era outra a forma do saber clássico

(...)

Por que levantar o braço  
para colher o fruto?  
A máquina o fará por nós.  
Por que labutar no campo, na cidade?  
A máquina o fará por nós.  
Por que pensar, imaginar?  
A máquina o fará por nós.  
Por que fazer um poema?  
A máquina o fará por nós.  
Por que subir a escada de Jacó?  
A máquina o fará por nós.  
  
Ó máquina, orai por nós.  
  
Cassiano Ricardo (2010)

A *epistème* da semelhança, a partir do século XVII, perde espaço. Para Foucault (1999a, p.75), “o século XVII marca o desaparecimento das velhas crenças supersticiosas ou mágicas e a entrada da natureza na ordem científica”. Este século marca o início de uma outra concepção do saber, que modifica toda *epistème* da cultura ocidental e que está a ela submetida. É a Idade Clássica que recebe também o nome de Era da Representação. Esse saber como representação transforma a verdade e marca o fim da Renascença. *Dom Quixote*, *Las meninas*, *as Regulae*, a Gramática Geral, a Análise das Riquezas, a História Natural, são exemplos de jogo, não mais da similitude, mas dos signos que representam a si mesmos (TERNES, 2009, p.

81). Se antes a linguagem era rebuscada, a partir de então há exigências para que a linguagem deixe todo requintamento.

Dá-se a diferenciação entre as palavras e as coisas; rompe-se a união existente entre elas. As palavras passam a ter a função de designar as coisas. Pode-se chamá-la também de era da *taxionomia*, visto que num impulso classificatório tudo é passível de fazer parte de um imenso esquema de classificação. O contexto da *epistème* clássica é o contexto da ordem, das naturezas simples, da enumeração completa, da disposição em série, enfim da representação. O saber era homogêneo, a tarefa de pensar o mundo implicava em representá-lo, ordenando-o racionalmente.

A Idade Clássica para Foucault era essencialmente cartesiana e reduz tudo aos traços fundamentais dos seres. É o mundo geométrico, formas e relevos, da estrutura visível, porém organizada. Todo universo cartesiano é matemático ou geométrico. Se for o mundo da ordem e da medida, a matemática cumpre a sua tarefa, o que explica, parcialmente, o privilégio da física na história do pensamento ocidental nos séculos XVII e XVIII.

E este mundo de linhas geométricas não poderia ter fim, teria tudo para ser infinito. O mundo cartesiano é fundamentalmente extensividade. É matéria, é um mundo dinâmico, em movimento, porém não se pode afirmar jamais a existência do infinito, mas apenas que as coisas são indefinidas, não havendo lugar para o infinito. Assim, Foucault não vê a Idade clássica como uma analítica da *infinitude*. Para Descartes só a Deus cabe o conceito de infinito. Segundo Koyré (1979, p.105, apud Ternes, 2009, p.63), “A idéia do infinito desempenha papel importante na filosofia de Descartes, e se deve considerar que o cartesianismo baseia-se inteiramente nela”. Porém, Descartes, citado por Ternes (2009, p.93), não diz que “o mundo seja *infinito*, mas *indefinido* somente”; ao contrário, afirma que o nome infinito deva ser reservado só a Deus, e que sobre as coisas desse mundo somente podemos afirmar que são indefinidas. Segundo Ternes (2009), a indefinição cartesiana do mundo talvez seja uma manobra de Descartes para se livrar da intolerância dos teólogos.

A Idade Clássica, da Representação, para Ternes, além do nome de Era Cartesiana, ainda poderia ser denominada também de Idade do Infinito e comenta: “Mas o infinito, em minha opinião, ainda que não tematizado explicitamente, parece constantemente aflorar como questão constitutiva dessa idade” (TERNES, 2009, p.16).

De acordo com Foucault (1999a, p. 63), três importantes obras e respectivos autores representam esta época: *Dom Quixote* de Cervantes, *Las meninas* de Velasquez e *As Regulae* de Descartes. As aventuras de *Dom Quixote* de Cervantes traçam o limite, nelas terminam os jogos antigos da semelhança e dos signos; travam-se novas relações. É ao mesmo tempo, fim e começo; marca o fim da era da similitude e início da era da representação. Eis o limite. Para Foucault (1999a, p.65) e também para Ternes (2009, p.29), *Dom Quixote* é mais do que o trágico *negativo do mundo da Renascença*. Como a primeira das obras modernas, tem a sua *positividade*, quando é a afirmação de uma nova ordem, em que se vê a razão das identidades e das diferenças desdenharem infinitamente os signos e as similitudes.

A ruptura da teoria do conhecimento com a teologia começa de maneira estrita, a existência de Deus não é indispensável no centro do sistema de conhecimento. No lugar da analogia, do jogo infinito das semelhanças surge a análise, a enumeração. Medida e ordem nos levam a distinguir as identidades e as diferenças. Para Ternes (2009, p.30-32), o projeto clássico das identidades e das diferenças do universo matemático procurou, evidentemente, eliminar todos os traços subjetivos da similitude. Para este autor, as identidades e as diferenças não apareceriam se não fosse a luz, que é fundamental, pois funda toda a visibilidade na Idade Clássica. A *representação* surge como um novo pensamento na ordem empírica do saber. Saber, nessa época, é representar.

A linguagem deixa de ser a escrita material da coisa, a relação do signo com seu conteúdo não é mais um dado a ser decifrado, o signo passa, na Idade Clássica, a união de duas ideias: uma que representa e uma representada.

Assim, há um novo estatuto e Descartes é o referencial importante para a compreensão desta época, marco de uma nova era. Por meio da obra cartesiana, as *Regulae ad directionem ingenii*, as ciências adquirem um fundamento que não mais seja da ordem ontológica da natureza ou do cosmos, como é o caso na Antiguidade, ou tampouco de tipo divino, como à época medieval, mas cujo lugar seja ocupado pelo próprio sujeito. Para Descartes, de acordo com Depraz (2007, p.13), “a certeza de que não se pode ser sem pensar, segundo a qual, mesmo para duvidar, é preciso ser, que dá a ele a alavanca a partir da qual ele espera reedificar o conjunto da elaboração científica de seu tempo”. Dessa forma, Descartes, teórico da análise clássica, busca reduzir o mundo à ordem, à medida, únicas formas de comparação. Existem, nesta época, segundo Foucault (1999a, p. 72), “duas formas de comparação e somente duas: a comparação da medida e a da ordem. Podem-se medir grandezas ou multiplicidades, isto é, grandezas contínuas ou descontínuas”. E diz Foucault (1999a, p.79).

Essa relação com a Ordem é tão essencial para a idade clássica quanto foi para o Renascimento a relação com a *Interpretação*. [...] a interpretação do século XVI era essencialmente um conhecimento da similitude, assim a colocação em ordem por meio dos signos constitui todos os saberes empíricos como saberes da identidade e da diferença.

Os renascentistas interpretam; os clássicos analisam tanto a linguagem quanto o pensamento. A epistemologia cartesiana tem um caráter analítico, conhecer agora é analisar, é ir do mais simples ao mais complexo, é comparar ideias não coisas. Saber é ordenar, é medir para evitar enganos e/ou erros. Todas as coisas do universo obedecem à Lei Natural. Como escreve Ternes (2003, p.28), “a própria ideia de Natureza, conceito essencial dessa época, só recebe sentido se relacionada com a de ordenação. Daí que conhecer nada mais é do que decifrar a Natureza, expor a sua infinita e imperturbável regularidade. E dela dar um quadro, o mais completo possível”

Descartes formulou os princípios da nova ciência, instaurou um mundo desprovido do humano e também do divino, em que o céu e a terra possuiriam as mesmas leis, não as leis da vontade divina, mas sim, do cálculo, um universo diferente – o universo matemático. A partir de Descartes, vê-se que a unidade do sujeito era assegurada pela continuidade que vai do desejo ao conhecer, do instinto ao saber, do corpo à verdade. Competia à linguagem matemática, registrar ou não a verdade exterior, constituir um mundo *cifrado*, *geometrizado*. Segundo Foucault (1999a), durante toda a Idade Clássica, de Galileu a Lamarck, a linguagem *não existia*, seu ser era, como expressa Heidegger, *imagem*.

É importante dizer que a Idade Clássica, cartesiana, não é produto de Descartes. Ele seria, antes, o símbolo de uma reorganização radical do pensamento ocidental. A nova ciência tem a ver com um espírito disciplinado. Espírito de Ordem, exigência de uma ciência geral da ordem.

Se a similitude se funda mais na disposição dos sentidos, no imaginário, do que no intelecto, o mesmo não ocorre com a ciência. E é essa a preocupação de Descartes. Não se trata do rigor pelo rigor, mas de dividir um todo em partes, grandezas descontínuas (unidades de aritmética), estabelecer relações aritméticas de igualdade e desigualdade, de identidade e diferença. Toda comparação termina por ser ordenação. Não ordenação das coisas, mas das ideias, “a questão não seria mais a das similitudes, mas das identidades e das diferenças” (FOUCAULT, 1999a, p. 68).

Então, pode-se dizer que na Idade Clássica não cabe interrogar um sentido oculto, pois o conhecimento, como afirma Ternes (2009), não é *prosa do mundo* escrita das coisas. Não há mais distância entre representante e representado, linguagem e pensamento, pois estes se fundem numa mesma realidade. Nesta época, tudo ocorre por meio da representação; assim, a Idade Clássica se constitui como a Era da Representação.

Foucault, no primeiro capítulo de *As Palavras e as Coisas*, apresenta o conceito de representação analisando o quadro de Velásquez intitulado *Las Meninas*. Se o quadro é uma representação, o que ele afinal representa? É uma representação da própria representação, pois ao mesmo tempo em que se mostra o quadro também se esconde. Ele nos oferece inúmeras

representações, mas podemos dizer que o mais verdadeiro e o único visível é o espelho que se encontra ao fundo da pintura, uma vez que muitos aspectos só são visíveis por meio dele. Nesta pintura, as figuras da representação se assemelham às figuras que se quer representar. De conformidade com Foucault (1999a, p. 95),

a semelhança se situa do lado da imaginação ou mais exatamente, ela só aparece em virtude da imaginação, e a imaginação, em troca, só se exerce, apoiando-se nela. [...] se não houve na representação o obscuro poder de tornar novamente presente uma impressão passada, nenhuma jamais apareceria como semelhante a uma precedente ou dessemelhante dela.[...] sem imaginação não haveria semelhança entre as coisas. Vê-se o duplo requisito. É preciso que haja, nas coisas representadas, o murmúrio insistente da semelhança: é preciso que haja, na representação, o recôndito sempre possível da imaginação.

Dessa forma, a estrutura de uma representação apresenta-se com duas faces inseparáveis, a figurativa e a simbólica, sendo que a primeira constitui a parte mais sólida e estável da representação, enquanto a segunda é a representação da primeira. As imagens são assim como espécies de sensações, impressões mentais.

A Idade Clássica, segundo Foucault (1999a), vai proceder a uma inversão radical do modo de perceber a linguagem; esta não tendo mais sentido inesgotável, distante do comentário *divinatio*. A revolução na linguagem no século XVII deixa de ser texto para assumir a forma de discurso, e o que importa saber é como esse discurso funciona; a linguagem parece desaparecer na representação da discursividade.

Muda-se o objeto, e com ele o saber, o comentário que procura sempre traduzir o que se oculta cede lugar à crítica que está para a Idade Clássica, assim como o comentário está para o *Renascimento*, e daí o saber deixa de ser hermenêutica e torna-se análise. A epistemologia cartesiana tem caráter analítico. Conhecer é analisar. E analisar é comparar, ordenar, como já

dito, ordenar ideias. Na Idade Clássica, o conhecimento é desdobramento ao infinito. Conhecer é progredir do mais simples ao mais complexo.

Segundo Foucault (1999a), o homem clássico inventa a lei natural, assim ele decifra a regularidade das coisas, o que não ocorria na Renascença. Também se diz ser a história natural contemporânea do cartesianismo, porque, para Foucault, a Idade Clássica toda se organiza em torno de um projeto de uma única ciência, uma *máthêsis universalis*. Há a ordenação das naturezas simples e a ordenação das representações complexas. *Naturezas simples* recorrem-se a uma *máthêsis*. *Naturezas complexas* recorrem-se a uma *taxinomia*. Citamos a medicina, como exemplo. A medicina clássica é taxonômica, classificatória, privilegia o olhar de superfície, define as doenças por sua estrutura visível, muito diferente do que vai ocorrer com a medicina clínica moderna. “Dupla mutação, portanto: mutação de um olhar de superfície deliberadamente limitado à visibilidade dos sintomas a um olhar de profundidade que penetra no espaço volumoso do organismo em busca da lesão oculta” (MACHADO, 2005, p.54).

Por fim, *máthêsis*, *taxinomia* e *gênese* são uma rede complexa de configuração do saber geral dessa época. Busca-se uma ordenação exaustiva, pois saber é ordenar e ordenar é estabelecer *quadros*. O centro do saber, nos séculos XVII e XVIII, é a constituição de quadro. Como escreve Foucault, essa é a vocação profunda da linguagem clássica, desdobramentos de quadros, sempre, sempre desdobrar, explicar.

Na perspectiva da *máthêsis*, ciência universal da medida e da ordem, Foucault (1999a, p.240) elenca três saberes dos séculos XVII e XVIII que são a Gramática Geral, ciências da ordem no domínio das palavras; a História Natural da ordem dos seres; e a Análise das Riquezas, da ordem das necessidades. Para ele, todo ser natural era *caracterizável* e podia entrar numa *taxinomia*; todo indivíduo era *nomeável* e podia entrar numa linguagem *articulada*; toda representação era *significável* e podia entrar, para ser conhecida, num *sistema de identidades e de diferenças*.

Desse modo, a *epistême* clássica define-se pelo sistema articulado de uma *máthêsis*, de uma *taxinomia* e de uma análise genética. Foucault

(1999a) escreve que a *máthêsis* é ciência das igualdades, é a ciência da verdade; já a *taxinomia* trata das identidades e das diferenças, é a ciência das articulações e das classes, é o saber dos seres. Mas, a *taxinomia* estabelece o quadro das diferenças visíveis; a *gênese* supõe uma série sucessiva; uma trata os signos na sua simultaneidade espacial, como uma sintaxe; a outra os reparte num *análogon* do tempo, como uma cronologia.

Sempre as ciências trazem o projeto de uma exaustiva colocação em ordem de elementos simples e de sua composição progressiva. A Gramática Geral, primeira empiricidade, estuda a ordenação dos signos verbais, diz-se, ao mesmo tempo, que ela ordena o pensamento, tem um estatuto epistemológico, com suas teorias da proposição, articulação, designação e derivação, não se reduz apenas ao verbo, como se pensava a linguagem, na sua forma primitiva, composta só de verbos impessoais – chove, troveja; a linguagem era ciência, nomenclatura e taxinomia.

A estrutura proposicional consiste em nomes e verbo. O verbo é condição indispensável a todo discurso. Há, porém além do verbo: advérbios, adjetivos, substantivos, dentre outros. O discurso enuncia todo o conteúdo de uma representação, porque ele é feito de palavras que nomeiam, dá nome, parte por parte, o que é dado à representação. O Nome ocupa um lugar privilegiado na estrutura da linguagem clássica, faz da linguagem discurso. O discurso clássico é, segundo Foucault (1999a), todo organizado por nomes, assim a tarefa fundamental do discurso clássico consiste em atribuir um nome às coisas e com esse nome nomear o seu ser.

A linguagem tem na Idade Clássica o significado de discurso, o que vai conferir ao verbo um estatuto especial em relação ao nome que, também, é articulação, designação e derivação. A Gramática põe em ordem as representações e impõe-se a necessidade da perfeição, assim ocorre o mito da língua bem-feita em toda a Idade Clássica.

Outro traço fundamental da linguagem clássica é a designação. Foucault (1999a) encontra nessa investigação clássica da designação duas direções opostas. De um lado, a arbitrariedade do signo, que é a linguagem da ação. De outro, sua relação com o que ele nomeia. Desse modo, surge a rede

de signos que separa a linguagem da ação. Há uma relação primeira com a natureza, com signos já encontrados na natureza.

O século XVI admitia que as línguas se sucedessem na história e podiam engendrar-se umas às outras. As mais antigas eram as línguas mães. A Idade Clássica tinha um projeto único de linguagem. As diferenças eram acidentes ocorridos por fatores externos ou internos. Para o sujeito da época clássica, a tarefa de pensar o mundo implica em representá-lo, ordená-lo racionalmente, não havia espaço para que um ser ocupasse, ao mesmo tempo, os papéis de objeto e sujeito do conhecimento. A Gramática Geral era, ao mesmo tempo, uma análise da língua, análise das ideias, definida por Foucault (1999a, p.162) como “o estudo da ordem verbal na sua relação com a simultaneidade que ela é encarregada de representar”, e continua: “tudo a que se chamou ‘gramática geral’ – não é mais que o denso comentário desta simples frase: ‘a linguagem analisa’” (idem, p.162).

Nessa época, quando duas linguagens se assemelhavam, escreve Foucault (1999a, p.404), “era preciso ou vincular ambas à língua absolutamente primitiva, ou então admitir que uma provinha da outra (mas o critério era externo)”. Havia, no entanto, a exigência de uma língua bem-feita, única e universal.

A Gramática Geral é uma das empiricidades clássicas. Ao lado dela, a História Natural. Enquanto aquela se ocupa com o funcionamento da linguagem, esta, com a ordem dos vivos. Nesta idade da Representação existem apenas seres vivos. É importante lembrar que *ser vivo* e *vida* são objetos diferentes, marcam duas *epistemes* que não se pode comparar, marcam a diferença entre duas ciências sem parentesco: História Natural e Biologia, o que leva Ternes (2009) a questionar: “Um jogo de palavras?”.

A História Natural, durante os séculos XVII e XVIII, foi o único saber capaz de organizar a representação dos seres vivos. Os clássicos destes séculos desclassificaram a ideia de múltiplas naturezas, visto que os seres naturais e as obras do homem obedecem à mesma lei, a Lei Natural. A estrutura do ser vivo é o que há para ver neste período, e descrever superfícies significa estabelecer identidades e diferenças no universo do vivo, organizá-lo

em classes. Classificar significa constituir uma taxinomia. Conhecer a realidade significa ver de que maneira funciona a máquina do mundo, e ela pode ser desmontada peça por peça.

Dessa forma, a História Natural documenta os seres vivos observando-os, descrevendo-os e ordenando-os. Como afirma Jacob (1983, p.51), para fazer a história natural

é preciso antes de tudo observar os seres e descrevê-los. Descrever é dizer o que o olhar discerne em um ser, rejeitando tudo que não aparece para os sentidos sem o recurso de uma lupa. É reduzir este ser ao seu aspecto visível e traduzir em palavras a forma, o tamanho, a cor e o movimento. A descrição deve desprezar os detalhes.

Mas, por ser um olhar de superfície, este olhar impede o pensamento desse período de deter às estruturas invisíveis. Privilegia-se o olhar de superfície das estruturas visíveis e descritíveis. Buffon e Lineu, segundo Foucault, agrupam, pela História Natural, os seres vivos em classes, ordens, gêneros e espécies. A história natural confronta os seres vivos para determinar as vizinhanças, os parentescos, as separações e estabelecer uma hierarquia classificatória. “Nada mais que a nomeação do visível”, tanto é que o uso do microscópio não foi requerido para ultrapassar os limites do domínio fundamental da visibilidade, mas para ampliar a visibilidade (FOUCAULT, 1999a, p.181).

Foucault não descobre progresso no estudo dos vivos, ao confrontar a *História Natural dos quadrúpedes*, escrita por Jonston, com a *História das serpentes e dos dragões*, de Aldrovandi. De acordo com Jacob (1983, p. 78), durante toda a Idade clássica, o método da ciência experimental que a física desenvolve pouco se aplica ao mundo vivo. Este continua impregnado de contos, crenças, superstições. Mas, ao mesmo tempo, o exemplo da física e seus sucessos nas tentativas de unificar a mecânica do céu e a da terra aumentam a importância da observação e da experiência, em detrimento dos sistemas, na decifração da natureza.

Enquanto a História Natural, segunda empiricidade, descreve a história dos seres vivos, a terceira, sustentada por uma ordem do saber chamada Análise das Riquezas, discurso econômico dos séculos XVII e XVIII, situa-se no espaço da troca, conforme as necessidades das pessoas, mantida pelo critério de permuta, do comércio da troca; “o que determina o valor já não é mais o próprio metal, mas o processo de troca no qual este agora se encontra inserido, passando por modificações nesse período” (TERNES, 2009, p.68). Preço e valor são estipulados, mas ainda não há a ideia de produção. Não se questionava a existência das riquezas para além dos mecanismos da troca.

Embora pertencente à mesma *epistème*, a constituição do domínio das riquezas foi bastante lenta. Tal lentidão, para Ternes (2009), tem sua razão: A contextura teórica desse terceiro domínio é menos elaborada, teoricamente mais pobre. Então, não se pode falar aqui em língua bem-feita ou, como Foucault diz, “bem-regulada”. Como a Idade Clássica não comporta mais do que um modo geral de saber, o nome que se deu a essa práxis no século XVII foi o de Mercantilismo, pode se dizer que essa Idade teve por objeto a riqueza.

Há, porém, uma diferença entre a representação: na Gramática Geral, o fundo que autoriza a representação é o verbo; na História Natural, é a visibilidade dos seres vivos; na Análise das Riquezas, são os objetos de necessidade. No plano das riquezas, uma coisa tinha valor na medida em que podia substituir outra equivalente, no processo de troca. O próprio trabalho assumia a função de mercadoria, podendo sempre ser permutado por outra mercadoria equivalente. Tudo acontecia no quadro representativo, como ocorria também com a língua.

Assim, o triedro de empiricidades, Gramática Geral, História Natural e Análise das Riquezas, mesmo por discursos diferentes, serviram de suporte para a compreensão desta *epistème*, todos esses saberes são analíticos: ordenações de idéias, de pensamento, de representações.

A Idade Clássica é também essencialmente mecanicista. A imagem da máquina marca o pensamento clássico. A imagem relógio fascinou os

homens do século XVII em todos os campos, como se percebe pela Didática Magna, primeiro tratado sistemático de pedagogia e didática, de Comenius (1997, p.123), pedagogo mais significativo do século XVII. O conhecimento é regido pela categoria da ordem, como se nota até mesmo pelo título do capítulo XIII - *A base de toda reforma escolar é a ordem exata em tudo*. Nos dezesseis parágrafos deste capítulo, Comenius afirma ser o universo a ordem de todas as coisas, assim visualiza a ordem da natureza e da criatura, do mundo, a ordem dos insetos, do corpo humano, da mente, do ato de governar do homem, das bombardas, da arte tipográfica, da mecânica, dos navios, do relógio e, sobretudo, da arte de ensinar. Para o didata, a arte de ensinar está na organização e escreve: “Tentemos, pois, em nome do Altíssimo, proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida” (COMENIUS, 1997, p.127). Como se vê, Comenius e os clássicos buscavam um mundo seguro por meio da ordem.

E segundo Ternes (2009), não é apenas a natureza nem o homem individual que funciona como uma máquina, mas também a sociedade, o Estado, o que pode ser constatado em Hobbes. É uma imagem mecanicista perfeita. Para Hobbes (2009),

o que é o *coração*, senão uma mola; e os *nervos*, senão outras tantas *cordas*; e as *juntas*, senão outras tantas *rodas*, imprimindo movimento ao corpo inteiro, tal como foi projectado pelo Artífice? E a *arte* vai mais longe ainda, imitando aquela criatura racional, a mais excelente obra de natureza, o *Homem*. Porque pela arte é criado aquele grande *Leviatã* a que se chama *Estado*, ou *Cidade* (em latim *Civitas*), que não é senão um homem artificial, embora de maior estatura e força do que o homem natural, para cuja protecção e defesa foi projectado.

Como no poema em epígrafe de Cassiano Ricardo (2010), “por que pensar, imaginar? A máquina o fará por nós. Ó máquina, orai por nós”. Assim, nos séculos XVII e XVIII, é difícil escapar-se à imagem da máquina. Na História Natural, não só os vivos são máquinas, mas o saber que os constitui se dá

mecanicamente. Desdobra-se peça por peça, progressivamente, até constituir um quadro taxionômico ou geométrico. Numa taxionomia, os seres são classificados com base nas identidades e diferenças. Ao designar o visível, basta nomear, dar nome, o que requer, no entanto, uma exigência maior de uma língua bem-feita (TERNES, 2009, p.65). É evidente que o saber clássico não se exaure no mecanicismo, todavia, para Foucault (1999a, p. 64), este é um dos seus traços mais marcantes.

Segundo Jacob (1983, p. 38), a idade clássica é altamente mecanicista. Para esse historiador das ciências, Hobbes considera o animal como uma máquina, o que para ele não seria uma metáfora, uma comparação ou uma analogia. É uma identidade. “Astros, pedras ou seres, todos os corpos estão submetidos às mesmas leis do movimento”. E Ternes (2009, p.62) cita uma passagem importante de Descartes sobre máquina:

Não há diferença alguma entre as máquinas construídas pelos artesãos e os diversos corpos celestes que somente a natureza compõe, a não ser esta: os efeitos das máquinas dependem apenas da ação de tubos ou molas e outros instrumentos que, devendo ter alguma proporção com as mãos daqueles que os constroem, são sempre tão grandes que tornam visíveis suas figuras e seus movimentos, ao passo que os tubos e molas que produzem os efeitos naturais são geralmente pequenos demais para poderem ser percebidos por nossos sentidos.

Deleuze (1992, p.216), diz que “a cada tipo de sociedade corresponde um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle”. A mecânica traz, dessa forma, o aspecto deslumbrante do mundo controlado pela técnica e pela razão humana.

Por outro lado, é importante salientar que Foucault não se preocupa com a origem nem com a continuidade histórica do saber; ele se torna inquieto em analisar como são validados os conhecimentos, como se constrói a verdade em cada época histórica. É isso que ele nos quer mostrar que, no Renascimento, o conhecimento está para a busca de semelhanças assim como

no período clássico, o conhecimento está para a relação de ordenação entre ideias. Idade da Renascença e Idade Clássica são marcas do tempo e Descartes, o marco do tempo clássico. Com a *máthésis*, a “análise adquire valor de método universal” (FOUCAULT, 1999a, p.130), possibilitando, inclusive, estabelecer ordem mesmo entre as coisas *não-mensuráveis*.

De acordo com Ternes (2009, p.109), há em Foucault interesse especial em tematizar limites, isto é, os discursos-fronteira. “Pensamentos que de alguma forma constituem-se em passagem”. Assim, pela mesma forma como aconteceu pensamento-limite entre a Época da Similitude e a Clássica, para Foucault o pensamento-limite ocorreu também entre a Era da Representação e a da Modernidade.

Esses limites da representação entre os anos de 1775 e 1825 são, para Foucault (1999a, p.303), os pontos extremos. Como escreve ele:

Na primeira dessas fases, o modo de ser das positivities não muda. As riquezas dos homens, as espécies da natureza, as palavras de que as línguas são povoadas permanecem ainda o que eram na idade clássica: representações duplicadas. Compô-las e decompô-las para fazer nelas surgir com o sistema de suas identidades e de suas diferenças, o princípio geral de uma ordem. É somente na segunda fase que as palavras, as classes e as riquezas adquirirão um modo de ser que não é mais compatível com o da representação. [...] O que muda muito cedo é a configuração das positivities, como no interior de cada uma, os elementos representativos funcionam uns em relação aos outros.

Ainda para Foucault (1999a, p.310), no domínio da história natural, as modificações que podem ser constatados entre os anos 1775 e 1795 são do mesmo tipo. Não se põe em questão o que está no princípio das classificações. Ternes (2009, p.110) escreve que nesse entremeio, 1775 e 1795, ocorrem ambiguidade epistemológica, pois não se passa de uma época a outra abruptamente. Para esse autor, se de “um lado ainda encontramos um solo clássico”, de outro, no entanto, assiste-se a um acontecimento fundamental,

que se constitui, tanto para Foucault quanto para Ternes, em um dos mais radicais já ocorridos na cultura ocidental; pois, além das positivities clássicas continuarem sua forma de ser, há mudanças quanto à sua configuração interna.

O que se quer dizer dessa duplicidade é que não se pode compreender que um objeto empírico seja a continuidade, o aperfeiçoamento do outro. Como, por exemplo, a Análise das Riquezas, objeto empírico da época clássica, não se aperfeiçoará a tal ponto que surgirá a Economia Política, na Modernidade, e tampouco Adam Smith seja o *fundador* da Economia Política como muitos historiadores acreditam ser; ele também se situa nesse pensamento-limite. É verdade que ele introduziu o trabalho como referência necessária de todo valor, porém, não rompeu com a *epistème* clássica. Sobre isso escreve Ternes (2009, p.111):

Estariam errados os historiadores que fazem de Smith o criador da Economia Política, atribuindo-lhe a iniciativa de, pela primeira vez, ter se apropriado do conceito de trabalho para interpretar um domínio até então desconhecido. Dupla ilusão assinala Foucault. Adam Smith não foi o primeiro a fazer uso, em sua reflexão, do conceito de trabalho. Também não criou o domínio de positividade novo, um novo objeto, distinto do da Idade Clássica.

Desta forma, não há nenhuma novidade, pois, segundo Foucault (1999a), Cantillon, Quesnay, Condillac já refletiam sobre o trabalho, e afirma ser Smith um clássico, pois ele não saiu das exigências epistemológicas da ordem clássica. E, segundo Ternes (2009), pela mesma forma que Smith não pode ser chamado como fundador da Economia, Lamarck e seus colegas também não podem ser pais da Biologia; eles se situam no pensamento-limite. Como nominá-los de “fundadores” se o objeto de estudo deles foi o ser vivo e não a vida?

Assim também aconteceu com a passagem da Gramática Geral para saberes como Filologia e a Gramática Comparada, contudo essa transição nas análises de linguagem se deu de forma mais lenta devido à proximidade

existente entre linguagem e representação na Idade Clássica. A compreensão da linguagem clássica como discurso, como mecanismo da língua, impõe, segundo Foucault, dois pressupostos, sendo o primeiro o de uma língua primitiva e comum e o segundo, o de que a diversidade linguística se deve a acontecimentos históricos exteriores. Dessa forma, figuras como William Jones, Coeudroux Anquetil-Dupéron estão também no pensamento-limite.

Como se vê, no final do século XVIII, há pensamentos-limite, duais, nas três empiricidades. “[...] as reflexões de Smith, as análises de Lamarck, as pesquisas das línguas de W. Jones são testemunhas de uma fase de transição” (TERNES, 2009, p. 117).

Se essas empiricidades pertencem a duas épocas, o mesmo não ocorre com a filosofia. Kant e Destrutt de Tracy não partilham do mesmo solo epistemológico. Kant não significa progresso do cartesianismo, mas sim, diz respeito à própria Modernidade. “Kant seria para a modernidade o que Descartes era para a Idade Clássica. Como esta se dava essencialmente como discursividade, aquela se anuncia como crítica”, afirma Foucault (1999a, p.127). É importante lembrar que, até o fim do século XVIII, não existia a vida, existiam seres vivos apenas. “Nem vida, nem ciência da vida na época clássica; tampouco filosofia. Mas sim uma história natural, uma gramática geral. Não há economia política porque, na ordem do saber, a produção não existe. [...]. Esse domínio, solo e objeto da ‘economia’ na idade clássica, é o da *riqueza*” (FOUCAULT, 1999a, p.227). O que os *adivinhos* eram no jogo indefinido do jogo das semelhanças e dos signos, os *mercadores* o são no jogo, também este sempre aberto, das trocas e das moedas (idem, p.238); e a linguagem não é senão a representação das palavras; a natureza não é senão a representação dos seres; a necessidade não é senão a representação da necessidade (idem, p.289).

Foucault (1999a, p.180) escreve que a conservação cada vez mais completa do escrito, “a instauração de arquivos, sua classificação, a reorganização das bibliotecas, o estabelecimento de catálogos, de repertórios, de inventários representam, no fim da idade clássica, mais que uma sensibilidade nova ao tempo, ao seu passado”.

Segundo Chartier (1999a p.135), a *Encyclopédie* foi o grande empreendimento filosófico do século XVIII, conduzido por Diderot e d'Alembert. Ela foi elaborada em conjunto. Diderot escreveu o *Prospectus* e D'Alembert, o *Discours Préliminaire*. Tal qual cartógrafos experientes, eles traçam o mapa-múndi - a "Árvore" dos conhecimentos humanos – ofereceram às gerações futuras uma *árvore enciclopédica*, ou um *mapa do conhecimento*, das conquistas do espírito humano. De acordo com os escritos de Diderot, Ternes (2003, p.31) escreve:

Com efeito, a finalidade de uma *Encyclopédie* é de reunir os conhecimentos dispersos sobre a superfície da terra; de expor o sistema geral aos homens com os quais vivemos, e de o transmitir aos homens que virão depois de nós; a fim de que os trabalhos dos séculos passados não tenham sido trabalhos inúteis para os séculos que virão.

Conforme Ternes (2003), além da variedade adquirida de todo o mundo, o mais significativo era o saber que responde a exigências clássicas da visibilidade. No século XVIII, o *cabinet d'histoire naturelle* e os *jardins botânicos* configuram o que há de mais adequado a um tipo de conhecimento que é, por excelência, a *visão*. A finalidade de ambos é proporcionar o conhecimento da estrutura visível. A ordem do *cabinet* é dada ao olhar: "Neste gênero de estudo, quanto mais se vê, mais se sabe", (Ternes, 2003, p.30). De acordo com Foucault (1999a, p.179), "A idade clássica confere à história um sentido totalmente diferente: o de pousar pela primeira vez um olhar minucioso sobre as coisas e de transcrever, em seguida, o que ele recolhe em palavras lisas, neutralizada e fiéis". Para esse pensador, "a primeira forma de história que se constituiu tenha sido a história da natureza" (idem, p.179). Nos projetos enciclopédicos, havia a ideia da organização, da classificação e da ordem. Ternes (2003, p.28) escreve que "a própria ideia de Natureza, conceito essencial dessa época, só recebe sentido se relacionada com a de ordenação. A natureza é natureza se ordenada, se investida de leis, de regularidades".

Para Foucault a história natural não é nada mais que a nomeação do visível, e continua:

os documentos dessa história [...] são espaços claros onde as coisas se justapõem: herbários, coleções, jardins; o lugar dessa história é um retângulo intemporal, onde, despojados de todo comentário, de toda linguagem circundante, os seres se apresentam um ao lado dos outros, com suas superfícies visíveis [...]. Diz-se freqüentemente que a constituição dos jardins botânicos e das coleções zoológicas traduzia uma nova curiosidade para com as plantas e os animais exóticos. [...] O gabinete de história natural e o jardim, tal como são organizados na idade clássica, substituem o desfile circular do “mostruário” pela exposição das coisas em “quadro”. Uma nova maneira de fazer história (1999a, p.179/180).

Na *Encyclopédie*, os escritos de Diderot mostram o modo de ser do saber clássico:

Para formar um *cabinet d'Histoire naturelle* não é suficiente reunir sem escolher, e amontoar sem ordem e sem gosto, todos os objetos da História natural que a gente encontra; é necessário saber distinguir o que merece ser guardado do que é necessário rejeitar e dar a cada coisa uma disposição conveniente. A ordem de um *cabinet* não pode ser aquela da natureza; a natureza apresenta sempre uma sublime Desordem (DIDEROT, 2001, apud Ternes, 2003, p. 28).

Para Ternes (2003), o cabinet possuía um estatuto epistemológico todo próprio que, segundo Diderot, é feito para instruir. Vê-se, no entanto, que essa ordem, não fica a cargo de qualquer pessoa, cabia somente ao naturalista, organizá-lo, de acordo com

a ordem metódica que distribui as coisas que ele compreende em classes, em gêneros e em espécies; assim os animais, os

vegetais, e os minerais serão exatamente separados uns dos outros; cada reino terá uma repartição à parte. A mesma ordem subsistirá entre os gêneros e as espécies; colocam-se os indivíduos de uma mesma espécie uns perto dos outros, sem que jamais seja permitido distanciá-los. Ver-se-ão as espécies em seus gêneros, e os gêneros em suas classes (DIDEROT, 2001, apud TERNES, 2003, p.30).

E essas ideias que sopravam na Europa chegaram por aqui. No final do século XVIII, Portugal iniciou a segunda descoberta do Brasil. O italiano, Domenico Vandelli, professor de história natural e química, além de orientar naturalistas em incursões exploratórias a lugares pouco conhecidos da Colônia, foi um dos responsáveis pelo Jardim Botânico do Rio. No espírito da *Encyclopédie*, ele queria sistematizar o conhecimento, classificar e catalogar o que não se sabia, sobre a flora e a fauna brasileira. O sueco Lineu, quem criou o *Sistema Natural* e estabeleceu as bases para a classificação das espécies, foi quem mais estimulou Vandelli, a ir para Portugal para se aproximar das colônias ultramarinas, do tesouro brasileiro.

Vandelli, ao chegar a Portugal, assumiu a direção do *museu* do marquês de Angeja. O que se chamava de *museu* era um *gabinete de curiosidades*, expressão usada há dois séculos para batizar coleções que reuniam objetos oriundos principalmente de terras distantes, das colônias. Cientistas e nobres da Europa tinham os seus gabinetes. Ao tornarem-se lugares associados a museus e a universidades, recebiam títulos conforme suas características específicas: gabinete de história natural, gabinete de moedas, gabinete de física experimental. Direta ou indiretamente, Vandelli, deixou suas ideias por aqui. Ele projetara o primeiro Jardim Botânico de Portugal, (Jardim Botânico da Ajuda), fundado em 1768. D. João nasceu e cresceu frequentando e estudando o jardim, conviveu com Vandelli e ouviu suas ideias. Assim, em 1808, quando a família real veio para o Rio, Dom João VI criou, nesse mesmo ano, o Jardim de Aclimação que se tornou o Real Horto. Em 1822, passou a Real Jardim Botânico e, em 1890, a Jardim Botânico. Além do jardim veio também a Biblioteca Real.

## A biblioteca em terras brasileiras

Nos séculos XVI e XVII, livros e bibliotecas ainda permaneciam raros. Os livros em circulação eram essencialmente de cunho religioso, constituindo-se em fonte de conhecimento e de acesso ao sagrado e encontrando-se, prioritariamente, nas bibliotecas das grandes ordens religiosas, cujos maiores acervos bibliográficos tinham por objetivo atender à rotina das atividades dos colégios Jesuítas.

No fim do século XVI, os livros estavam nos conventos jesuítas, franciscanos, carmelitas e beneditinos. Os primeiros jesuítas tinham em Salvador uma biblioteca instalada no seu colégio. Fora do âmbito religioso, só se vai conhecer instrução e possuir livros a partir da segunda metade do século XVI, época da Idade Média brasileira.

No entanto, apesar de serem um instrumento potencialmente revolucionário, as bibliotecas particulares da Colônia eram, em ampla medida, mal utilizadas. Em virtude de elas serem entendidas como objetos de *status* e de poder, sendo acompanhadas, com relativa frequência, de outros materiais então passíveis de ostentação como louças, jóias e pratarias. Assim, eram as bibliotecas antes da Idade do Livro – objetos de *status* e de poder.

E os Colégios da Companhia de Jesus, que detinham o monopólio sobre a educação, abriram as portas das primeiras bibliotecas brasileiras. Essas bibliotecas tinham como objetivo principal formar aqueles que continuariam divulgando a fé, criar uma sociedade em que prevalecessem a unidade religiosa e as normas sociais europeias, sem dizer das conquistas e da evangelização. As bibliotecas serviam de suporte às atividades docentes e catequéticas. Outras ordens, como as dos Beneditinos e dos Franciscanos, também criaram bibliotecas, mas pouco se sabe com maior profundidade sobre elas.

Assim, até os primeiros anos do século XIX, livros e bibliotecas públicas eram praticamente inexistentes. Porém, esse panorama paulatinamente começa a se modificar devido à influência causada pela

chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, pela fundação de uma imprensa local e pela criação e abertura, ao público, da Biblioteca Imperial, pois antes da chegada da Família Real, simplesmente era proibido imprimir ou publicar materiais escritos.

A história das bibliotecas e do livro no Brasil é pouco conhecida. Embora essencial para o conhecimento do nosso avanço cultural, ainda é um campo praticamente inexplorado. A pequena exploração sobre o tema é uma forma de silêncio. Em diferentes épocas da história do Brasil, a história das bibliotecas confunde-se com a dos livros - circulação e produção-, por estarem presos às ordens religiosas, ao alto custo e à Ditadura Militar.

O silêncio veio na condição de censura. Censura quanto à produção e à circulação de livros ocorreu tanto por parte dos religiosos, dos políticos como pelas condições econômicas nos diversos momentos da nossa história. A primeira forma de censura à leitura no Brasil, com certeza, está na proibição das obras poéticas (poemas) e dos romances, para não causar devaneios na mente dos jovens e nem obstáculos ao cultivo do latim. Por isso, os livros enviados da Europa pelas ordens religiosas, em 1553, eram em Latim, uma forma de controlar quais livros os alunos deveriam ler. Por outro lado, eram obrigatórias as leituras das Sagradas Escrituras e da vida dos santos, como as obras de Santo Tomaz de Aquino, principalmente nos cursos de Humanidades, Artes e Teologia, no colégio da Bahia. A leitura destes livros tinha o poder de catequizar, de elevar o espírito e, ainda, o poder de exorcizar.

Pode-se dizer que a censura permanece até o momento, uma vez que muitas bibliotecas escolares existem apenas para efeitos estatísticos e em condições precárias. Como afirma Silva (2003 p.15), “às vezes a biblioteca é um armário trancado, situado numa sala de aula, ao qual os alunos só têm acesso se algum professor se dispõe a abri-lo quando a chave é localizada”.

Durante o período colonial, período de formação, importavam-se os livros de Portugal, enfrentando-se a burocracia, os custos do transporte e a censura lusitana. Além do mais, qualquer forma de impressão era proibida na Colônia. A Carta Régia é taxativa: cadeia para quem ousasse imprimir papéis. A publicação de qualquer impresso dependia de três licenças, uma de cada poder: do Santo Ofício, do Ordinário e do Desembargo do Paço. A censura era

caótica e variável e mesmo assim, as pessoas ou entidades que tivessem livros tinham por obrigação enviar à Mesa Censória a relação de todos eles. Estabeleceu-se, ainda, a relação dos livros proibidos e a rigorosa fiscalização aos livros de autores ateus, de autores que negassem obediência ao papa.

De acordo com Moraes (2006), livros como *Viagens de Gulliver* de Swift e a *Viagem Sentimental* de Sterne só podiam ser lidos mediante licença, e o *Werther* de Goethe, os *Essais* de Montaigne, a *Riqueza das Nações* de Adam Smith, *Os Direitos do Cidadão* de Thomas Paine não eram permitidos, assim como todas as obras de Voltaire.

Em Pernambuco e no Maranhão, no início do século XIX, a alfândega não liberava caixas de livros sem prévia verificação e sem a licença do governador. Esses fatos afastaram a grande maioria da população brasileira de um contato mais próximo e rotineiro com o texto impresso, de uma maior intimidade com a leitura, mas, mesmo assim, em todas as épocas, muitos livros proibidos, ‘subversivos’ circularam pelo Brasil.

A censura, entretanto, permanece ainda em meados do século XX, como se nota pelo Regulamento da Biblioteca Pública Municipal de Goiânia (BPMG), de 1949, no que se refere a práticas de leitura clandestinas, consideradas ‘subversivas’ e ‘comunistas’. “Essas leituras eram vigiadas pelo Diretor através dos “funcionários-vigilantes”. A figura do Diretor da Biblioteca [...] detém o poder sobre o livro e a leitura, [...] como ‘decidir sobre quais livros comprar, inclusive sobre aqueles considerados corruptores de mente” (MELO, 2002, p.75).

De acordo com Abreu (2003, p.13), viajantes, pesquisadores lamentavam-se, em seus relatos, “pela ausência das mais importantes instituições ligadas ao livro e à leitura: bibliotecas, livrarias, sociedades literárias, gabinetes de leitura etc”. A conclusão deles, parecia óbvia: não havia leitores no Brasil colonial. “O Brasil não é lugar de literatura”, afirmou James Henderson”, citado por Gomes (2007, p. 269). E continua, “Na verdade, total ausência é marcada pela proibição geral de livros [...] a pequena elite intelectual representava uma proeza numa colônia em que tudo se proibia e

censurava. Livros e jornais eram impedidos de circular livremente (idem, p.134).

Se os viajantes europeus se indignavam sobre a realidade brasileira, era porque, na maioria, eram cultos, tinham como parâmetro a cultura europeia, leitores de leitura intensiva e extensiva, dos clássicos, possuidores de biblioteca e se faziam presentes nelas.

No entanto, foram descobertos registros de bibliotecas, mesmo sob rigorosa censura. As obras entravam contrabandeadas no país. Como nos ditos foucaultianos, sempre há resistência ao poder, sempre há brechas diante das limitações impostas. Como as mencionadas por Abreu (2003), quando diz que se haviam poucas escolas, mas contavam com professores particulares; se era proibido imprimir, mas era possível importar livros e ler manuscritos; se era restrita a presença de livreiros, mas podia recorrer ao comércio alternativo; se existiam poucas bibliotecas públicas, mas os acervos de particulares eram disponibilizados; se era grande o contingente de analfabetos, mas se podiam ouvir leituras em voz alta. Os romances eram tidos como novidade e como perigo, razão pela qual foi produzida uma série de textos destinados a recriminá-los e a desaconselhar sua leitura. Por isso a maior procura não era por livros beletrísticos (romance, poesia) e sim por religiosos e por jurídicos; mas também havia quem defendesse os romances, principalmente as garotas “afoitas” que escondiam os livros proibidos embaixo das saias pregueadas e os liam. As práticas de leituras clandestinas fazem parte do imaginário moralista e controlador, que criam o cenário da interdição.

Mesmo com a mudança ocorrida em 13 de maio de 1808, quando Dom João VI promulgou a revogação da lei que proibia a montagem de oficinas tipográficas em terras brasileiras e criava a Impressão Régia com o objetivo de suprir as necessidades oriundas da publicação de decisões, de legislações, de papéis diplomáticos e de inúmeros outros documentos e atos produzidos pelas repartições do serviço real, a censura estava entrelaçada à Corte portuguesa.

Os livros em Portugal também foram marcados pela Inquisição, pela censura eclesiástica. Segundo Schwarcz (2007), nenhuma obra chegava ao público sem a aprovação de um “qualificador inquisitorial”. A partir de 1558, a

censura passa a ser partilhada pelo poder eclesiástico e pelo próprio Estado. Dentre as atribuições da junta diretora, constavam o exame de tudo o que se mandasse publicar e o impedimento da impressão de papéis e livros cujo conteúdo contrariasse o governo, a religião e os bons costumes. Era a censura colocada à Real Tipografia, preocupada em impedir a divulgação de ideias que ameaçassem a já frágil estabilidade da Coroa Portuguesa.

Os livros proibidos pelo Santo Ofício, em qualquer língua, levaria à morte, ou ao confisco de bens de seu proprietário. Além das perseguições a impressores, ocorria a queima dos exemplares. Sujeitos à prisão não só os que publicassem livros sem permissão, mas também os que possuíssem tais obras ou delas tivessem conhecimento e não o relatassem aos inquisidores. Dizia-se naquela época que a leitura “tirava o juízo”.

Apreender livros leva muitas vezes à relação oposta: aguça o desejo da leitura, como mostra Calvino (2007), pelas páginas de *Um General na Biblioteca*<sup>12</sup>.

Se o silêncio da censura amordaçou livros e bibliotecas durante os primeiros séculos da nossa história, a expulsão da Companhia de Jesus foi terrível para as bibliotecas. Silêncio gritante! A quase totalidade delas “foi dilapidada, roubada ou vendida como papel velho a boticários para embrulhar

---

<sup>12</sup> Quando foi nomeada uma comissão de inquérito, comandada pelo general Fedina, oficial severo e escrupuloso. A comissão iria examinar todos os livros da maior biblioteca da Panduria. Ficava essa biblioteca num antigo palácio cheio de escadas e colunas, descascado e desabando aqui e ali. Suas salas frias estavam repletas de livros, abarrotadas, em locais impraticáveis; só os ratos podiam explorar todos os cantinhos. [...] puseram sentinelas nas portas, e um cartaz proibindo a entrada, "por causa das grandes manobras, até que as mesmas se concluem". [...] "Examinados um total de tantos volumes. Retidos como suspeitos tantos. Declarados adequados para oficiais e tropa tantos". [...] Finalmente, numa bela manhã a comissão saiu da biblioteca e foi entregar o relatório ao comando supremo; e, diante do Estado-maior reunido, Fedina expôs os resultados da investigação. [...] Era uma exposição um pouco confusa, com afirmações muitas vezes simplistas e contraditórias, como costuma acontecer com quem abraçou há pouco novas idéias. Mas sobre o significado geral não podia haver dúvidas. A assembléia dos generais da Panduria empalideceu, arregalou os olhos, reencontrou a voz, gritou. O general nem pôde terminar. Falou-se de degradação, de processo. Depois, temendo-se escândalos mais graves, o general e os quatro tenentes foram mandados para a reserva por motivos de saúde, por causa de "um grave esgotamento nervoso contraído no serviço". Vestidos à paisana, encapotados dentro de sobretudos acolchoados para não congelarem, freqüentemente [sic] eram vistos entrando na velha biblioteca, onde esperava por eles o senhor Crispino com seus livros (CALVINO, 2007, p.74/9).

ungüentos” (MORAES, 2006 p.10). O que sobrou foi destruído pelo clima úmido e pelos insetos. As bibliotecas conventuais entraram em decadência nos fins do século XVIII, conforme relatório do poeta Gonçalves Dias sobre o que encontrou em São Luís do Maranhão:

Quanto à parte literária, é o convento de Santo Antônio o que mais avulta, contendo uma biblioteca de quase 2.000 volumes; mas, por negligência, acham-se muitos, quase todos, danificados a ponto de não poderem servir [...], que, ao abrir-se pareciam estranhar e queixar-se da mão, que os importunava no descanso morto, em que jaziam. [...] eis a livraria de Santo Antônio, que é a melhor de todas as ordens religiosas do Maranhão. [...] Estragaram-se ou desapareceram: os que restam cabem em três pequenas prateleiras, arrumados de topo, sem outra ordem mais que as teias de aranha que os ligam. [...]. Nada há hoje que aproveitar do arquivo dos jesuítas! (MORAES, 2006, p. 26).

A mesma situação de abandono foi encontrada na Bahia e no Rio de Janeiro, como escreve Moraes (2006, p.11): “os mais que se acharam [...] estão todos espedaçados e comidos do bicho”. Também pela ação da fauna bibliófaga, desconhece-se como as obras eram lidas, como as pessoas se relacionavam com os textos escritos.

Mesmo tendo pouquíssimas pesquisas a respeito de livros de particulares, para Moraes (2006), não há dúvida de que eles existiram em Pernambuco, no Pará, no Maranhão, no Rio de Janeiro, na Bahia, em São Paulo; a presença de livros de autores proibidos em Portugal como Rousseau, Montesquieu e Fénelon, são vestígios da influência das ideias francesas principalmente nas ricas cidades mineiras nos séculos XVII e XVIII. Não existia biblioteca pública em Vila Rica-MG. Segundo Milanesi (1983, p.28), foi lá que a devassa apontou obras interditas que traziam pensamentos revolucionários para a Colônia.

Não se sabe se as bibliotecas dos homens ilustrados eram clandestinas. Sabe-se claramente que eles foram incriminados também em razão de determinadas obras que possuíam. Segundo Foucault (2008, p.217),

assim funcionava a justiça, “só prendia uma proporção irrisória, ela se utilizava do fato para dizer: é preciso que a punição seja espetacular para que os outros tenham medo”.

Entre os séculos XVII e XVIII, os livros eram vendidos em casa de comércio, porque não havia compradores suficientes para se abrir uma livraria, tanto que em 1817 só existiam quatro livrarias no Rio de Janeiro. Por isso, era possível comprar livros em locais não convencionais como vidraçarias, farmácias, armazéns. De acordo com Abreu (2003, p.147), na Rua do Ouvidor, em um armazém de secos e molhados,

os livros quase se perdem entre os pregos e os sabões [...] pannos de linho de todas as qualidades, caixa de tabaco, leques, espelhos, chapéus para homens, roupa para meza, livros, vidros, pregos, garça, [...], meias de algodão para mulheres, agoa de *Colônia*, chapéus de sol, calças grossas de linho para pretos.

Naqueles séculos, havia a presença de livros em inventários, conforme escreve Abreu (2003, p.164), “além das terras, da casa, das jóias e dos escravos, Anna Joaquina apresentou também livros”.

Mudanças ocorrem com a chegada da família real. Ao mesmo tempo, abrem-se novas possibilidades e novas formas de controle se instalam. O comércio de livros desenvolveu-se, de tal forma, que o intendente geral da polícia exigiu, via edital, que as obras estrangeiras fossem examinadas; caso fossem proibidas, seus donos seriam presos na cadeia pública, além de se submeterem a pagamento de multas entre cem mil e seiscentos mil-réis.

A Biblioteca Real<sup>13</sup>, símbolo de um tesouro a ser preservado, fora esquecida nos portos de Lisboa, debaixo de sol e chuva, durante a fuga da

---

<sup>13</sup> Sobre a Biblioteca Real, torna-se importante regressar um pouco no tempo, ao reinado de Dom João V, monarca que edificou as bases desta biblioteca por meio de uma notável política de aquisição de manuscritos, livros, gravuras, mapas e outros materiais que a tornariam uma das maiores e melhores bibliotecas da Europa, talvez do mundo. Conforme Schwarcz (2007), com sessenta mil exemplares era comparada à biblioteca do Vaticano e à do soberano da França. No entanto, foi Dom Afonso V quem destituiu a biblioteca de seu caráter imperial e a colocou à disposição dos

Família Real em 1808. *A longa viagem das bibliotecas dos reis* ao Brasil durou três meses e D. João VI tinha enorme interesse em salvar, os aproximados 310 caixotes de valiosos livros esquecidos, das tropas francesas porque na história mundial, grandiosos acervos de livros fortaleciam a imagem de poder e prestígio aos governantes.

Denominada em 1876 de Biblioteca Nacional, esta foi inaugurada em 1811. A partir desta data, mesmo não sendo uma instituição plenamente pública, uma vez que o empréstimo de obras era evitado, as consultas internas eram feitas por pessoas que se apresentassem decentemente vestidas. Como se vê, há censura no próprio estatuto publicado em 1821. De acordo com Moraes (2006, p. 232), privilegiam-se as ‘pessoas de consideração’:

(...) § XXVI. Não se abrirá a Bibliotheca fora das horas em que se costuma abrir para o estudo; mas quando suceder que alguma pessoa de consideração dezeje, e peça que quer ver a Bibliotheca mesmo em dia feriado, o Prefeito o não negará.

§ XXVII – Sempre que para o serviço das Pessoas Reaes se for buscar á Bibliotheca alguma obra se entregará logo fazendo-se assento da Pessoa Real para que foi, e de quem a levou.

§ XXIX. Nenhum Empregado poderá tirar, ou extrahir, nem consentir que se tire ou extraia livro algum impresso, ou manuscrito, nem coiza alguma pertencente á Bibliotheca (...).

Vê-se que em seus primeiros anos, a biblioteca atendeu basicamente àquelas pessoas que pertenciam à corte, especialmente à família real e aos homens brancos, livres e de posses. A Real Biblioteca se constituiu, pelo menos nos seus primeiros anos de funcionamento, em um espaço de

---

estudiosos e a serviço da secularização da cultura. Mas como a trajetória das bibliotecas está ligada às catástrofes; um terremoto modifica os rumos da sua história em 1775. Todavia, o primeiro ministro Pombal, empenhou-se em reunir o que sobrara da Biblioteca Imperial e iniciou uma nova coleção de enorme prestígio, sendo outra vez definida como uma das mais importantes da Europa, tanto em termos de qualidade, quanto de quantidade.

sociabilidade da alta burguesia masculina da cidade do Rio de Janeiro. Só em 1814 foi aberta ao público.

A primeira Biblioteca Pública fundada no Brasil é a de Salvador de iniciativa dos cidadãos, principalmente de um rico senhor de engenho que criou a biblioteca como uma instituição para promover a instrução do povo. Nas primeiras décadas do século XIX, o Brasil possuía, então, apenas duas bibliotecas públicas legalmente reconhecidas pelos órgãos de poder do Império: a Biblioteca Imperial no Rio de Janeiro e a Biblioteca Pública de Salvador, esta inaugurada em 1818. Se havia apenas duas, com certeza, é porque, mais do que livros, nelas se acumulavam ideias, projetos, ambições. Foram dos norte-americanos as ideias democráticas de abrir, ao público, as portas das bibliotecas e, para Moraes (2006), esta é uma das contribuições mais relevantes prestadas à cultura universal.

Já a primeira tipografia – Impressão Régia - criada em 1808, tinha como prioridade a impressão de papéis do governo, divulgar toda a Legislação e Papéis Diplomáticos do serviço real, sendo o primeiro material impresso um folheto de 27 páginas in-fólio<sup>14</sup>. De acordo com Moraes (2006, p.110): “Esse ‘incunábulo’ brasileiro [...] contém a lista das nomeações, promoções, reforma, etc. de oficiais do exército em todo o território brasileiro desde a chegada da corte ao Brasil até 13 de maio de 1908”, pois era censurada a publicação de outros estilos de livros. E o primeiro livro escrito em português sobre o Brasil, foi *A Historia da província de Santa Cruz*, de Pero de Magalhães de Gândavo, Lisboa, 1576.

No Correio Braziliense, impresso em Londres, Hipólito José da Costa Pereira, registra o fato: “[...] Tarde; desgradamente tarde: mas em fim aparecem typos no Brazil; e eu de todo o meu Coração dou os parabens aos meus compatriotas Brazilienses” (ABREU, 2003, p.83). Quando se registra ‘desgradamente tarde’, é porque, com certeza, em Lima, no Peru, a tipografia fora instalada em 1584, três séculos antes do Brasil.

A primeira constituição republicana foi omissa à educação. A omissão foi maior ainda quanto às bibliotecas. “Quando se fala em biblioteca

---

<sup>14</sup> In-fólio era o nome dado a uma grande folha de papel que, dobrada uma única vez, formava um caderno de quatro páginas.

escolar na Primeira República, não se pode deixar de ter em mente que essas bibliotecas não constituíam mérito do governo, mas de alguns professores idealistas que lutavam para fazer vingar a ideia de bibliotecas” (GOMES, 1983, p. 14).

A partir de meados do século XIX, com a Segunda Revolução Industrial (da energia elétrica), o Estado começou a se responsabilizar pela educação em massa, preparando mão-de-obra para as fábricas. Todavia, esta Revolução planejou uma escola com o objetivo de formar para a obediência, sujeitos dóceis. Nas décadas de 1930 a 1950, o governo promovia a edição e a distribuição do que considerava patrimônio bibliográfico, porém o livro não foi considerado um instrumento valioso de disseminação cultural, sendo, pois, alvo de perseguição, quando se reduziam a cinzas muitos livros e bibliotecas.

Os brasileiros que quisessem publicar seus livros enfrentavam empecilhos quanto à edição, visto que as obras que circulavam no país até a década de 1940 eram editadas fora, na maioria das vezes, em Portugal ou na França, gerando, assim, dificuldade quanto à publicação. Ainda havia outras dificuldades de ordem interna, como a valorização da ciência, da arte e da literatura francesa por parte da sociedade brasileira, além do alto índice de analfabetismo. Quanto à leitura, a dificuldade estava nos preços inacessíveis, visto que o livro brasileiro era um dos mais caros do planeta. Só para ilustrar, o romance *Cacau* de Jorge Amado, publicado em 1933, segundo Castro (2010), custava oito mil réis no Brasil, enquanto que, no câmbio oficial, custavam dois mil e quinhentos réis, e a mesma edição argentina, cinquenta centavos.

O Estado Novo (1937- 45), período da ditadura do Governo Vargas, foi de censura e de perseguição aos livros, instaurando no país o *silêncio letrado*. Paradoxalmente em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL/MEC), órgão responsável pela circulação de livros, o que leva a questionamentos sobre a função do referido órgão diante da censura vivenciada.

Por ser o livro um instrumento valioso e pelo seu poder de persuasão, poderia causar ameaça à implantação de um governo unificado. Assim, a função do INL, sob o regime ditatorial de Vargas, era a de

homogeneizar a cultura nacional, procurando criar uma identidade nacional por meio da imposição de ideias. Desse modo, cria-se o Depósito Legal. Toda editora deveria enviar uma cópia da obra ao INL, para avaliação e aprovação. Em 1969, repete-se o fato. Todas as editoras e gráficas do Brasil são obrigadas a enviar para o INL um exemplar de cada edição publicada, reimpressão e edições estrangeiras. No ano de 1972 entrou em vigor a lei n.º 5.805, fortalecendo o decreto-lei de 1969.

Ficam, assim, evidentes as ações quanto às políticas de produção e de circulação de livros. O domínio da leitura, durante o Estado Novo, manifesta-se como algo inadequado, implica ameaça aos interesses do governo. Logo, a Biblioteca Pública era apenas um local onde se depositavam as obras que faziam parte do Depósito Legal. Como se vê, a biblioteca também está permeada pela relação de poder.

Verifica-se, assim, a ausência de meios de dinamizar o acervo da Biblioteca Pública vista como um lugar de estocar livros. Não houve, pois, uma política que visasse ao crescimento da biblioteca a curto, médio e longo prazo, cujo objetivo seria alcançar a finalidade social de servir à comunidade, exercendo, dessa forma, sua função pública.

No ano de 1937, centenas e centenas de livros foram apreendidos e incinerados, dentre eles, obras dos autores Jorge Amado e José Lins do Rego. O livro *Subterrâneos da Liberdade* levou Jorge Amado a ser preso em 1936. Em 1937, conforme Hallewell (2005, p.456) foram queimadas em praça pública de Salvador as seguintes obras de Jorge Amado: “214 exemplares do *País do Carnaval*, 89 de *Cacau*, 93 de *Suor*, 223 de *Mar Morto* e 808 de *Capitães da Areia*”. Ato este determinado pelo Comandante da Sexta Região Militar que alegou tratar-se de obras subversivas. Em 1948, a casa de Jorge Amado, no Rio, foi invadida por agentes federais que apreenderam livros. Como se não bastasse, *O cavaleiro da esperança* é apreendido pela polícia em 1963.

Em, *O Livro no Brasil*, Hallewell (2005, p.457) escreve que nem os livros infantis escaparam da fogueira; as obras de Monteiro Lobato foram queimadas arbitrariamente. O livro “*As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, foi julgado tão perigosamente subversivo, que não satisfeito em

confiscar a edição, o governo prendeu Cecília Meireles por tê-lo traduzido”. Vê-se, assim, que a detenção não era apenas de livros, mas também de autores e autoras: Jorge Amado, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz dentre outros.

Em 1949, das finalidades do regulamento da Biblioteca Pública Municipal de Goiânia, Capital do Estado de Goiás, segundo Melo (2002, p.71) constava: “registrar, classificar, guardar e conservar obras nacionais e estrangeiras de todos os setores da cultura que estejam identificadas com as doutrinas político-sociais do país”. Quer dizer que havia filtragem ideológica na seleção de livros, inclusive censura quanto aos livros infantis. Isso porque a leitura clandestina propõe opiniões, recusa as normas, uma forma de resistência.

Na década de 1960, com a Ditadura Militar, outra vez livros, bibliotecas, escritores foram alvos da repressão militar. Mas foi na década de 1970, auge da ditadura, que a censura se intensificou. O Decreto 1.077/70 determinou a verificação prévia da Polícia Federal sobre a divulgação de livros e periódicos nacionais e internacionais em todo o país. O referido Decreto levou Jorge Amado e Érico Veríssimo a liderarem um movimento contra a censura aos livros.

A Lei 5.540/68, da Reforma Universitária, que diz respeito às funções das universidades - ensino, pesquisa e extensão -, não fez nenhuma referência às bibliotecas. Sobre o surgimento recente das universidades no Brasil, século XX, vale dizer que este não ocorreu pela valorização do conhecimento em si ou pela preocupação com problemas do saber. Foram com propósitos utilitários, conforme Silva (1996, p.98), que trouxeram o ensino superior, no século XX, vindo depois as universidades. Embora a biblioteca seja um espaço de educação, segundo Silva (1996), “na universidade brasileira, ela recebe um tratamento secundário, como se fosse apenas mais um segmento burocrático, sem uma efetiva participação no processo educativo”.

Assim, visualiza-se uma realidade bem diferente para as bibliotecas brasileiras, diante das bibliotecas de outros países que foram historicamente incendiadas. As nossas bibliotecas de diferentes níveis são atacadas pelo

ininterrupto abandono e pela escassez de recursos financeiros e humanos. Esta é a imagem que se tem, de um povo telespectador, quando ainda há o predomínio do oral sobre o escrito. Em lugar de fogo, há mofo, poeira, descaso e obsolescência. Como escreve Fortuna (2008, p.3),

Na minha infância, por mais que insistisse, não havia biblioteca pública habilitada a estimular a leitura ou alguma vocação. Estudei numa faculdade federal cuja biblioteca, segundo me relatam, foi indignamente surrupiada: pilharam-lhe, por exemplo, edições raríssimas de Luís de Camões e primeiras edições de Machado de Assis, em meio a goteiras e infiltrações. Portanto, se houvesse necessidade de uma agitação social, no caso em questão, creio que teria caráter paradoxalmente construtivo: as pessoas exigiriam locais adequados de leitura, em vez de incendiá-los.

A falta de políticas públicas, de compromisso, para com as bibliotecas faz com que voluntários como, pedreiros aqui, comerciantes acolá, buscam ascender a chama literária como em casos esporádicos divulgados pela mídia: “um pedreiro que mora num subúrbio carioca decidiu transformar a sua casa em biblioteca, pois considera que ‘o livro transmite a vida’”. Em Brasília, centro das decisões políticas, uma decisão diferente: “um comerciante estabeleceu um sistema bem-sucedido de empréstimos grátis de livros em pontos de ônibus”. Estes são exemplos de resistência ao poder diante da falta de compromisso para com as bibliotecas.

Sabemos que, onde há poder, há sempre resistência, sendo um coextensivo do outro. “Desde que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1999a, p. 337). E uma forma especial de modificar o domínio está nos livros, no trabalhar com o pensamento, com o saber.

O descompromisso para com a biblioteca nos remete a Eco (1994, p.24), para quem “a biblioteca é um problema da escola, do município, do Estado, é um problema de civilização e continua a ser uma coisa desconhecida

para a maioria das pessoas, há uma distonia, uma falta de entendimento entre o cidadão e a biblioteca”. Numa conferência proferida em comemoração aos 25 anos da Biblioteca de Milão, em 1981, ele sugere que uma biblioteca ideal deveria permanecer aberta até à meia noite e aos domingos.

Eco (1994, p.7/13) ironiza as bibliotecas tais como as que conhecemos, reconstituindo inúmeros pontos de uma má biblioteca, dentre esta pluralidade de exemplos negativos, questiona: será que ainda existem bibliotecas assim? E ele mesmo responde:

a biblioteca deve desencorajar a leitura cruzada de vários livros porque provoca estrabismo; o bibliotecário deve considerar o leitor como um inimigo, um vadio (senão estaria a trabalhar), um ladrão potencial; quase todo o pessoal deve ser afetado por limitações de ordem física [...]; o departamento consultivo deve ser inatingível; o empréstimo de livros deve ser desencorajado; o empréstimo de livros entre bibliotecas deve ser impossível e, em todo o caso, levar meses; o melhor, no entanto, é garantir a impossibilidade de conhecer aquilo que há nas outras bibliotecas; os horários devem coincidir absolutamente com os horários de trabalho, devendo ser preventivamente discutidos com os sindicatos: encerramento total aos Sábados, aos Domingos, à noite e à hora das refeições; o maior inimigo da biblioteca é o estudante-trabalhador; não deve ser possível voltar a encontrar o mesmo livro no dia seguinte; de preferência, nada de sanitários; o ideal seria que o utente não pudesse entrar na biblioteca [...], nem deverá nunca, à exceção das rápidas travessias da sala de leitura, ter acesso aos penetrais das estantes.

Há, ainda, tantos cartazes, avisos nas bibliotecas com o item lexical “Não”, prioritariamente. Esta é uma forma de dizer não à leitura, de dizer não ao recinto da biblioteca. Como os exemplos de Eco, que indicam pelo avesso, o que deve ser uma boa biblioteca.

Em entrevista, Chartier (2010), diz da importância de alunos e alunas conviverem com livros dentro e fora da escola. Para ele, fala-se sempre no livro dentro da escola. Daí ser fundamental que estudantes encontrem livros na

escola, visto que poucas vezes, encontram-nos nas suas próprias casas, por razões culturais e/ou econômicas. Dessa forma, é essencial que a escola contribua para a presença do livro fora dela. O ideal é que as crianças, os/as jovens, ao saírem da escola transfiram para suas casas a presença livresca da escola. Chartier (2010) sugere que estudantes levem, por exemplo, cinco livros agradáveis de ler, da escola para casa:

Um livro de poesia, um romance, um de contos, um de tradução de livro estrangeiro, em uma forma abreviada, se uma obra imensa, ou um livro, que era muito original, que era uma obra teatral. [...] É um exemplo do livro recebido dentro da escola, mas projetado para fora dela.

Mas, infelizmente, ao debruçar-nos sobre o cotidiano escolar, vê-se que os poucos ou únicos livros presentes são os didáticos que entram e saem ligeiramente das mochilas em cada aula. Desde a época do Império, o manual didático se constitui numa forma de garantir maior controle sobre as atividades da escola. A existência de impressos e manuscritos foi motivo de debates e de preocupação das autoridades educacionais nos recintos escolares. Assim sendo, propuseram os manuais didáticos às escolas elementares com o propósito de evitar que as crianças tivessem contato com leituras não recomendadas pelo discurso da moral e dos bons costumes da 'boa sociedade'.

A prática do livro didático veio depois do surgimento da imprensa. A mudança da realidade das sociedades, antes orais, nos âmbitos sociais, culturais, políticos e religiosos, levou os eclesiásticos a temerem que ela estimulasse à população comum o estudo de textos religiosos por conta própria ao invés de acatar o que era dito pelas autoridades. Assim, o livro didático surgiu na Alemanha em 1583, destinado à formação dos religiosos e como um complemento aos grandes livros clássicos. Era direcionado ao uso escolar e reforçava a aprendizagem baseada na memorização, reproduzindo valores da sociedade e divulgando as ciências e a filosofia.

Durante a ditadura de Vargas, os livros didáticos sofreram rigoroso controle no processo de ensino. A partir de então, eles desempenharam papel de mediadores entre o Estado e a sociedade. O INL instituiu uma Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938, com a função de selecionar e controlar o uso dos livros nas escolas e “purificar” os conteúdos dos textos didáticos adotados. Os didáticos passam a ser, assim, os depositários da nova ordem, na difusão e controle dos valores.

Como o livro didático transmite os valores idealizados de uma época, em Goiás, no período de 1933 a 1959, de acordo com Melo (2002, p.141), “os governos também perceberam a importância das leituras do livro didático na escola na disseminação dos valores cívicos e morais [...] não há a presença de outros livros na sala de aula; essa leitura fica fora ou confinada às bibliotecas”.

Esse controle-policimento, sempre fez parte das políticas de educação e dos manuais escolares em épocas pretéritas e continuou imposto pela ditadura militar de 64.

Como se vê, a instituição escolar brasileira sofreu, em diferentes épocas, censura a leituras não prescritas, não oficializadas pela tradição. Estudantes que liam livros escondidos corriam riscos da punição. Além das legislações que proibiam, ainda havia determinações pedagógicas sobre *quando, como e com que* objetivos usar o livro.

Pela história do livro no Brasil, percebe-se a insistência dos legisladores, em uniformizar (censurar) o ensino em todo o país desde o período imperial. E os livros didáticos foram possibilidades para concretização dessa proposta, em âmbito nacional, com maior ênfase durante o final do Império e início da República. Essa presença constante do manual escolar nas salas de aula deixa evidente que a educação brasileira sempre esteve atrelada por uma política disciplinar e ao poder instituído.

E uma forma de resistência a essa situação, dá-se por meio da biblioteca. Ela é fundamental na vida estudantil. Calvino (2007) defende, que diante dos livros, há lugares para leitores não para inquisidores e censores. É visível que um livro existe quando há leitores para lhes atribuírem sentidos,

interpretações, o livro liberta o oprimido do opressor, depois de tempos mergulhado na biblioteca.

O texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativa” combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura) (DE CERTAU, 2007, p. 266).

À escola, com certeza, falta enxergar a incoerência de uma prática opressiva e fechada de tratar os livros e os leitores. O que fazer, então? Render-se, como Fedina. Pois como nos lembra De Certeau (2007, p. 269/70),

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é a repetição do paraíso perdido.

Para De Certeau (2007), que faz uma reflexão sobre os manuais escolares, o livro didático continua a ser um instrumento autoritário, visto que os seus conteúdos e suas propostas camuflam “o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio

histórico, com as problemáticas contemporâneas que influenciam na sua fabricação”.

No final do século XIX, quando a escola primária passa a servir aos interesses do Estado, o livro didático era o único objeto cultural ao qual a criança tinha acesso e na primeira década desse século, a Literatura produzida no Brasil, limitava-se a tratar de verdades preestabelecidas e inquestionáveis. Como instrumento da prática institucional escolar, de acordo com Chartier, os livros escolares são veículos de circulação de ideias que traduzem valores e comportamentos que se pretendem ensinar.

A cultura da biblioteca, do livro, da leitura, infelizmente, está longe de ocupar o espaço que deveria ter na vida da população brasileira. As raízes do desinteresse vêm desde a colonização portuguesa, a qual não favorecia qualquer desenvolvimento cultural no âmbito das colônias. A política colonialista significou um entrave à produção editorial do Brasil. Além disso, nos tempos atuais, há de se levar em consideração, a política do capitalismo, que, ávida de pressa, contraria todo o trabalho de estudo, do pensamento.

Se por um lado, livrou-se da censura pela possibilidade dada pela rede internacional de computadores, desde os anos sessenta, disponibilizando o acervo de bibliotecas digitais e virtuais, expandindo, desta forma, os limites do ensino e da pesquisa, paradoxalmente, por outro lado, depara-se com outro tipo de censura, a econômica, pois poucas pessoas têm acesso às tecnologias de informação e comunicação, à Internet, daí ser imprescindível à biblioteca.

Outro fato que apresenta a biblioteca como instituição que não se preocupa com a formação do leitor, é o de quase nunca ocupar o seu próprio espaço seja no interior ou na capital, em época pretérita ou atual, nem sempre há espaços específicos para elas. Tem-se assim uma trajetória meio nômade, como é a história da biblioteca pública de Jataí/GO, de Goiânia, Capital de Goiás, do Rio de Janeiro/ RJ, dentre tantas outras. As bibliotecas se instalaram em lugares incertos.

Sem sede própria, instalada desde sua fundação num pequeno espaço, nos fundos da antiga Drogaria Prado, no 770, na Av. Goiás fora transferida para o antigo prédio da prefeitura, na Av. Brasil. [...] De repente, para reforma do

prédio, os livros foram encaixotados, [...] outras caixas tomaram rumos incertos e não sabidos. Quantos livros queimados! Apodrecidos! Quanta memória perdida! [...] Publicações sobre o fechamento da biblioteca começaram a sair nos jornais locais e do Estado (CHAGAS, 2007, p. 14/15).

Em Jataí<sup>15</sup>, as inquietações de alguns levaram a Biblioteca, nômade, a ser instalada num apartamento, lugar pequeno e inadequado para uma biblioteca. Outra vez fora transferida, agora para as dependências do Ginásio

---

<sup>15</sup> Com uma população estimada de 85.491 habitantes, Jataí situa-se no sudoeste de Goiás, a 327 km da capital estadual, Goiânia, 535 km da capital federal, Brasília. Uma referência em qualidade de vida, aliada à educação de qualidade, a cidade possui duas unidades federais de ensino superior, um campus da Universidade Federal de Goiás/UFG e um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFG. O Campus da UFG conta com mais de vinte cursos de Graduação (Ciências da Computação, Física, Matemática, Química, Biomedicina, Ciências Biológicas, Fisioterapia, Enfermagem, Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, Engenharia Florestal, Direito, Educação Física, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia e Letras (Português e Inglês) além de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado em Geografia e Agronomia), e vários cursos em nível de *lato sensu*. O Campus do IFG conta com os cursos superiores de Sistemas de Informação, Licenciatura em Física, Engenharia Elétrica e os cursos integrados de Agrimensura, Edificações, Eletrotécnica e Processamentos de Dados, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Ciências e Matemática. A cidade conta também com uma unidade da Universidade Estadual de Goiás/ UEG que oferece dois cursos: Tecnologia de Alimentos e Tecnologia em Logística. Além dos Campus da UFG, do IFG e da UEG, há também faculdades particulares como o Cesut que ministra os cursos de Direito e Administração, a Faja com o curso de Ciências Contábeis. Há ainda, unidades virtuais como a da Universidade do Norte do Paraná /Unopar e a da Universidade COC. Também há centros profissionalizantes, dentre eles o Senac. O município conta a sua história e tradições por meio do Museu de Arte Contemporânea, Museu Histórico Francisco Honório de Campos, Memorial JK, Centro Cultural Basileu Toledo França, Escolas de Música, Casa do Artesão, Centro de Convenções, Biblioteca Pública, Academia Jataiense de Letras. Oferece aos visitantes, além de lagos (Diacuí, JK, Bonsucesso), cachoeiras, hotéis fazenda, clubes e um complexo de águas termais, 40° graus, como o *Thermas Beach Park* e o *Resort Bonsucesso*. Jataí possui comércio dinâmico e uma promissora indústria na área de confecção e de móveis. Na agropecuária o município de Jataí é considerado a *capital de grãos* de Goiás, tendo sido considerado na safra de 200 a 2006 o maior produtor de milho e sorgo do Brasil e maior de soja de Goiás. Por ter uma localização estratégica, cortada por três importantes rodovias: a BR 060, a B 364 e a BR 158, a cidade conta com uma unidade do Exército Brasileiro, o 41º Batalhão de Infantaria Motorizado/ 41º BIMTz, com a Regional da Polícia Civil, uma Delegacia da Mulher, um Batalhão da Polícia Militar, 15º Batalhão da Polícia Militar de Goiás, Polícia Rodoviária Federal, Polícia Federal e ainda uma unidade da Polícia Técnico Científica. Nessa terra bonita e hospitaleira nasceram os escritores e as escritoras Basileu Toledo França, José G. Godoy, Darcy França Denófrío, Maria Eloá de Souza Lima, o ambientalista Binômio de Costa Lima (Meco). Dois políticos tornaram-se governadores de Goiás e senadores, respectivamente por este Estado: José Feliciano Ferreira e Luís Alberto Maguito Vilela. Acesse: [http://www.jatai.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50&Itemid=196](http://www.jatai.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=196).

de Esportes *JK*. Contraditório tornou-se o silêncio dos cartazes afixados nas paredes diante das emoções evasivas dos jogos, das atrações esportivas e culturais.

Mas, como afirma Foucault, sempre há brechas de resistência, daí a destruição de memórias nunca ser perfeita. Da resistência surge um renascimento, ainda que seja algo um pouco diferente daquilo que foi destruído. Aceitar a eliminação da memória é um ato de submissão, e também, de aniquilação pessoal. A esse respeito Ático Vilas Boas escreve:

[...] seria bom registrar agora a experiência com Jataí. Há alguns anos foi realizada naquela simpaticíssima cidade, uma semana cultural em favor da implantação da Biblioteca Pública de lá. Depois de realizadas promoções culturais motivadoras, com presença de autoridades e diversos escritores de Goiânia, conseguimos despertar o interesse do prefeito daquela época que chegou a doar um terreno no centro da cidade pra edificação da Biblioteca Municipal. Mudando o prefeito, não sei porque cargas d'águas, e quais as maquinações diabólicas, o prédio não foi construído. Pasmem os senhores: a Biblioteca que estava mais ou menos instalada em uma das ruas principais, teve o seu acervo removido para lugar apertado e sem as mínimas condições para funcionamento. Não quero dizer que estas campanhas não valem nada. Só queria insinuar que o problema é antigo e a população até já acostumou com a sua "não solução". (VILAS BOAS, O Popular, Segundo Caderno, 29/jul/1980, pág.17).

Em silêncio, de volta à Av. Brasil, ao antigo prédio da prefeitura, ficou por lá, a biblioteca, por aproximadamente mais uma década, quando recebeu a visita do escritor Basileu Toledo França, que no livro de ata, assim escreveu:

Jataí, 8 de julho de 1997. De passagem por nossa bela cidade de Jataí, venho com prazer visitar a Biblioteca Pública Municipal, cujo trabalho admiro [...] Deixo aqui a minha alegria

em rever a nossa biblioteca, com imensa saudade dos seus primeiros passos, que acompanhei de perto prestigiando os fundadores. Espero e desejo que o poder público dê a esta casa – tão importante para a vida cultural de nossa terra – melhores condições a fim de que continue a beneficiar cada dia mais o nosso povo sedento de saber. Basileu Toledo França (Livro de ata, pág. 59 e 59v).

Atualmente, a biblioteca de Jataí está instalada no Centro Cultural Municipal Basileu Toledo França. Esta realidade de deslocamento é reforçada por Melo (2002, p. 64), ao escrever sobre a Biblioteca Pública Municipal de Goiânia (BPMG): “ao retornar à Biblioteca causou-me um certo desespero: a Biblioteca estava sendo encaixotada! Iria “acampar” num salão da igreja católica na Vila Nova”. E ainda conforme Melo (2002), a primeira sede da BPMG ficava nas dependências do Departamento de Imprensa e Propaganda do Museu Antropológico Zoroastro Artiaga, na Praça Cívica. De lá, foi transferida para a Rua I, esquina com a Avenida Goiás e, logo depois para a Av. Anhanguera, próximo à Alameda Botafogo.

Esses deslocamentos ocorreram também com as bibliotecas no século XIX, quando, por exemplo, no Rio de Janeiro, elas ocuparam diferentes espaços em diferentes instituições como hospitais, quartéis, hotéis e até mesmo residências particulares. Estas constantes mudanças, para locais inadequados, proporcionaram o sumiço de inúmeros livros como também de documentos que compõem a história das bibliotecas. Como a maioria delas fica inominada, desvinculada dos principais interessados, a leitora e o leitor, talvez se possa dizer que o deslocamento das bibliotecas seja a forma mais sutil de censura. Vê-se assim que as bibliotecas, diferentemente do judiciário cujos prédios são vistosos, raramente dispõem de lugar próprio, ora aqui, ora acolá, o que implica negativamente no seu papel de formar leitoras e leitores.

Além da pouca importância dada à biblioteca, professoras e professores se inclinam para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender, ante as sutilezas das leituras literárias. Mais do que ensinar *literatura*, a escola deve *ler literatura*, o que exige uma mudança de pensamento ao substituir-se a forma de *ensino de literatura* por uma *educação literária*.

Para Bachelard, é preciso criar, no campo literário, um itinerário de leitura, que permita às novas gerações transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrutar da vida que a literatura lhes abre. O incentivo à leitura, aos livros, ao estudo ocorrerá quando o espaço, as instalações se tornarem convidativas, com obras variadas e atraentes, com profissionais menos técnicos e mais literários. Esse, aliás, é o papel do bibliotecário e da bibliotecária que atuam em bibliotecas escolares, ao darem sentido prazeroso à leitura com jograis poéticos, literatura, a presença de escritores/as, palestras sobre livros... como imaginam Eco, Borges. Na *Idade do Livro*, é imprescindível reverter a realidade das bibliotecas, como sempre enfatiza Foucault, é com resistência que modificamos uma dada realidade; assim é possível tornar a biblioteca o centro da escola.

Considerando que a literatura, além de preparar o indivíduo para ler melhor todos os discursos sociais, não permanecendo à mercê deles, torna-o crítico e o possibilita fugir das armadilhas discursivas da sociedade. No entanto, os textos literários constituem um bom andaime educativo para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral.

Aos intelectuais e às intelectuais do Brasil cabe parte de responsabilidade, da resistência quanto à mudança da mentalidade em relação ao livro, à leitura e à biblioteca. Apesar dos problemas políticos, a biblioteca, por meio da posição do bibliotecário e da bibliotecária, não deveria tomar outro partido a não ser garantir a liberdade individual do pensamento da leitora e do leitor.

Ruptura e continuidade se mesclam, não rompem de uma vez por toda, deixam marcas anteriormente construídas, e o *silêncio da biblioteca* é a marca mais duradoura e doída, encoberta ou não. De forma autoritária ou não, gestores, gestoras, professoras e professores precisam se desprender dos regimentos, das verdades únicas. Se nos séculos XVII e XVIII ocorreram mudanças quanto ao ambiente da biblioteca e ao estilo da leitura, o mesmo ocorre quanto ao saber, à verdade.

No começo do século XVII, período chamado barroco, o pensamento cessa de se mover no elemento da semelhança; a similitude não é mais a

forma do saber, por uma ruptura ocorrida no ocidente. Afirma Foucault (1009a, p. 68): “a questão não será mais das similitudes, mas a das identidades e das diferenças”. A partir do início deste século, Foucault assinala a descontinuidade entre as *epistêmes* da Renascença e da Idade Clássica. A partir de então, “as belas figuras rigorosas e constringentes da similitude serão esquecidas” (p. 70), pois, segundo ele, “o pensamento cessa de se mover no elemento da semelhança”. Conforme escreve Ternes (2009), a similitude não é mais um bom caminho, desclassifica-se, assim, a ordem do saber, a magia (*divinatio*) e a erudição (*eruditio*) fundada na similitude. Isso quer dizer, para Foucault, que numa cultura e num dado momento, há apenas uma *epistême* que define as condições de possibilidade de todo o saber.

Eco, Foucault e Borges nos convidam a adentrar as bibliotecas, a abrir os livros entre estantes para descobirmos um incalculável tesouro: o conhecimento, o saber.

As novas formas de saber que valorizam a verificação, a observação e a explicação dos fenômenos se firmam sobre outro fundamento epistêmico e político. E durante o período, que vai do início do século XVII à metade do século XVIII, inaugura-se o modo de pensar de uma outra época - A Idade Clássica - chamada por Foucault de *era da representação e/ou era cartesiana*.

Se, na época clássica, todo conhecimento procedia às ordenações pelo estabelecimento das diferenças e definia as diferenças pela instauração de uma ordem, o campo do saber era perfeitamente homogêneo. Já a partir do século XIX, “o campo epistemológico se fragmenta ou, antes, explode em direções diferentes” (FOUCAULT 1999a, p.478). Com a literatura, com o retorno da exegese, com a constituição de uma filologia, com o reaparecimento da linguagem, a ordem do pensamento clássico se apaga. O pensamento muda em sua essência, e não há uma história linear. Para outra *episteme*, descerram-se as cortinas. Descortinam-se também para a leitura/literatura, para a biblioteca.

## **CAPITULO II - ESPAÇO OUTRO**

Diante do mundo que alvorece no final do século XVIII, desbotam-se as cores do mundo passado. Trata-se de um figurino novo. Será possível torná-lo eterno, se já se foram tantos outros? Todos os fios de representação se desfazem e se esfiapam. É a chegada da *episteme* moderna.

Foucault nos leva a pensar na precariedade de nossas certezas sobre o conhecimento e de nossos próprios referenciais de análise sobre o homem e o seu passado e, por meio da descontinuidade na análise temporal, ele põe fim às crenças na homogeneidade, na linearidade e no progresso histórico. Assim, a *epistème* moderna veio ocupar o lugar dos saberes clássicos que se organizam em torno de uma única ciência.

### **Viram história os saberes da época moderna**

Assim, a *epistème* moderna veio ocupar o lugar dos saberes clássicos, considerados como saberes filosóficos e científicos da representação dos séculos XVII e XVIII. Ela não tem traços comuns com a *epistème* anterior, chamada por Foucault de Idade da Representação. Esse novo solo epistemológico recebe o nome de História. Daí a *era da história*, um modo de ser que já não é compatível com o da representação. Não há continuidade entre essas *epistèmes* são espaços epistemológicos diferentes entre si, cada espaço apresenta novidades diferentes diante do antecessor. Se, na Idade Clássica, a Ordem era o único lugar em que os seres se davam a conhecer, a História, no limiar do século XIX, também é o espaço único em que vêm à tona as verdades. E lembra Foucault que, aqui, História quer dizer o modo de ser

fundamental das empiricidades, e não a coleta das sucessões de fatos como antes. Para Foucault, se os seres clássicos herborizaram, todos os seres modernos se historicizam a partir do século XIX.

O saber muda de natureza e de forma, perde força o conhecimento-visão. Houve ruptura com os saberes clássicos - Gramática Geral, História Natural e Análise das Riquezas - espaço da representação. Essa descontinuidade permite a passagem à *modernidade*. De acordo com Foucault (1999a, p. 298-9),

o espaço geral do saber não é mais o das identidades e das diferenças, o das ordens não-quantitativas, o de uma caracterização universal, de uma *taxionomia* geral, de uma *máthêsis* do não-mensurável, mas um espaço feito de organizações, isto é, de relações internas entre elementos, cujo conjunto assegura uma função; mostrará que essas organizações são descontínuas, que não formam, pois, um quadro de simultaneidades sem rupturas. [...] de sorte que se vêem surgir, como princípios organizadores desse espaço de empiricidades, a Analogia e a Sucessão.

São mudanças que, segundo Foucault, fazem com que as coisas não sejam mais classificadas, caracterizadas, descritas da mesma forma. Como se vê, ao saber, oferece-se seres radicalmente diferentes, não mais as riquezas, o discurso, os seres vivos.

Se a idade clássica respondeu pela análise da representação, o pensamento moderno responderá pela análise do sentido e da significação, tornando possível o surgimento de novos objetos/saberes empíricos; dizem respeito à novidade radical: três novas ciências, como a Filologia com Bopp, a Biologia com Curvier, a Economia com Ricardo e a possibilidade de um pensamento crítico transcendental, a partir de Kant. Inaugura-se uma duplicidade que marca profundamente o modo de ser do pensamento moderno. Trata-se da relação entre o empírico e o transcendental. E é esse espaço epistemológico, fundado no finito, que, no entender de Foucault, faz o pensamento moderno desdobrar-se num jogo interminável de ambiguidade.

Inaugura-se dessa forma a Modernidade, que assume, de acordo com Foucault, um sentido próprio, com saberes constituídos por temas como a vida, a produção, a linguagem, a história. O que vale dizer que, antes da modernidade, tais temas não eram objetos de estudo. A vida, por exemplo, será explicada pela Biologia. O homem, antes ausente no pensamento ocidental, surge no limiar do século XIX, com sua posição ambígua, como sujeito e objeto da filosofia, a que Ternes (2009) chama de *A Idade do Homem*, pois pertencia antes à ordem da natureza. A partir de então, o homem é um ser que vive, que fala e que trabalha. O estudo da linguagem, da vida e do trabalho pelas ciências empíricas torna o homem, pela primeira vez, objeto de saber, novidade absoluta da *epistémé* moderna que assume o lugar antes ocupado pelos objetos clássicos.

A Idade Moderna surge quando o lugar habitado pela Representação e pelo Infinito já não é mais a forma de ser do pensamento. E a nova *epistémé* privilegia outras questões, faz pensar com base em outros conceitos, coloca em movimento outras ideias. Como se vê, rompe-se o ciclo infinito e intemporal da pura convenção. O pensamento econômico e a linguagem modernos são marcados pela finitude. A linguagem moderna impõe, a partir de então, uma nova hermenêutica. E é essa situação nova que oferece lições de um mundo finito. Na verdade, “conhecer, hoje, é ter que se haver com o finito, o condicionado, a história, enfim. É ter que se confrontar, constantemente, com a possibilidade de superação, de envelhecimento, de degeneração, mesmo do objeto” (TERNES, 2003, p.38).

E quanto aos “fundadores” da Modernidade, pode-se dizer que Ricardo é um deles, com a origem da economia, visto que o valor deixou de ser signo ao tornar-se produto, assim como Cuvier assume o papel *fundador* nos domínios dos vivos. Por meio dele, o ser vivo se envolve sobre si mesmo, rompe suas vizinhas taxionômicas, constitui-se num novo espaço: espaço duplo, na verdade – pois que é aquele, interior, das coerências anatômicas e das compatibilidades fisiológicas, e aquele exterior, dos elementos onde ele reside para deles fazer seu próprio corpo.

Cuvier foi “um autor de pouco prestígio entre os historiadores” (TERNES, 2009, p.130), porém, provoca a revolução epistemológica,

radicalmente, e rompe com a exigência de uma ciência classificatória, única da natureza. Segundo Ternes (2009, p. 132),

Esse deslocamento do conhecer da estrutura visível para estruturas internas dos seres, em que não mais se trata de percorrer o infinito desdobrar das representações taxionômicas para dizer o mesmo, mas mergulhando em profundidade, penetrando verticalmente na organização dos seres, encontrar a diversidade, abre espaço para um objeto inédito: a vida. [...] Na arqueologia, as condições de possibilidade de uma biologia.

Ancorada pela mesma *epistème*, ao lado da produção e da vida, surge a linguagem, isto é, o terceiro objeto empírico que, para Foucault (1999a), constitui um dos importantes acontecimentos da cultura do ocidente. A linguagem passa a existir como um *dobrar-se sobre si mesma*, diferente da linguagem clássica que existia como um *desdobrar-se* ao infinito.

No século XIX, a linguagem perde o estatuto de pura discursividade, como se vê nas obras de Bopp, de Grimm e de Schlegel. As pesquisas dos novos filólogos inauguram uma nova forma de se conceber as línguas. Abandona-se o princípio de que toda linguagem obedece a uma única gramática, como acontecera com os signos clássicos.

A língua, agora, encontra-se relacionada a um povo, inaugurando uma nova maneira de se relacionar com outra língua. A partir dessa nova *epistème*, não se pode mais falar em línguas bem-feitas ou malfeitas, superiores ou inferiores, civilizadas ou selvagens, de uma origem única. Na medida em que cada uma tem leis de formação e de transformação próprias, todas merecem a mesma dignidade epistemológica por parte do filólogo.

O projeto de uma língua perfeita, e que se poderia realizar na *mathesis universalis*, tem, numa perspectiva política, resultados estranhos. Não unifica, concretamente, todas as línguas em torno de um ideal único. Serve, antes, de instrumento de discriminação entre línguas menos perfeitas e mais perfeitas ou civilizadas.

Mesmo que de forma diferente do que ocorria na Renascença, o modo de saber próprio que agora se inaugura é a Exegese, eis aí uma nova hermenêutica, cujos fundadores são Nietzsche, Freud, Marx... Em conformidade com Ternes (2009), dizer fundadores talvez seja incorreto, porque Foucault sempre combateu os marcos de fundação. Na verdade, é a *epistême* moderna toda que dispõe o saber como uma infinita interpretação. Há saberes que nada mais fazem do que exegese, essencialmente interpretação, como é o caso do saber moderno.

Como exemplo de exegese, Foucault (1999a, p.411/12) escreve:

o primeiro livro do *Capital* é uma exegese do 'valor'; Nietzsche inteiro, uma exegese de alguns vocábulos gregos; Freud, uma exegese de todas essas frases mudas que sustentam e escavam, ao mesmo tempo, nossos discursos aparentes, nossos fantasmas, nossos sonhos, nosso corpo.

A época moderna é essencialmente hermenêutica. Foucault afirma que interpretar constituiria o modo mais comum para dizer o verdadeiro. Nietzsche, Marx e Freud, importantes intérpretes e hermeneutas, cada um instaura uma tradição interpretativa, maneira moderna de se pensar. O intérprete reaparece na cultura moderna uma vez que, na Renascença, o saber e a verdade significavam estar preparado para a interpretação e não há como realizar uma interpretação aligeirada, exige-se, pois, estudo, daí a importância da biblioteca.

Mas, para Foucault (1999a, p.415), há um acontecimento que escapa a tudo isso; diz respeito à literatura, contestação da filologia (de que é, no entanto, a figura gêmea). Têm-se, assim, os traços mais significativos da análise foucaultiana de três regiões de empiricidades do começo do século XIX: a biologia, a filologia e a economia política.

Ternes (2009) escreve que a passagem da história natural para a biologia, da gramática geral para a filologia e da análise das riquezas para a economia política não pode ser interpretada como um aperfeiçoamento do

conhecimento sobre a mesma realidade. Assim como Galileu não aperfeiçoara a física aristotélica, nem Lineu a ciência dos vivos de Paracelso e Aldrovandi, podemos afirmar que Cuvier, dois séculos mais tarde, não significou nenhum progresso para a História Natural, nem Ricardo para o estudo das riquezas. Sua importância está na ruptura que foram capazes de promover em relação ao modo de saber clássico. Uma revolução que consiste em romper com um ciclo da representação fechada sobre si mesma.

E foi nesta época que surgiu um novo tipo de sujeito do conhecimento o qual vem demonstrar que o próprio sujeito do conhecimento tem uma história, e mesmo a própria verdade tem uma história, ou mesmo a história da verdade. Nietzsche começou a demolir o mito deixado por Platão de que onde se encontra saber e ciência em sua verdade pura não pode mais haver poder político. Ele desconstrói o mito ao mostrar que o poder político é tramado com o saber, não ausente dele, e que por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta pelo poder.

A história do saber ocidental tem uma natureza própria e não pode ser compreendida como um simples aperfeiçoamento há muito já preparado, pois as *epistèmes* não progridem, tanto que há o relevo do limite, momentos ambíguos, duais epistemologicamente.

E os três domínios epistemológicos, a Biologia, a Economia Política e a Filologia ou história das línguas, cujos objetos empíricos e históricos são - vida, trabalho e linguagem - foram mudanças epistemológicas significativas, fundamentais na história do pensamento ocidental, diferentemente do objeto clássico, dado na representação, que não era profundo, pois a apreensão científica se fazia pela evidência. Para Ternes (2003, p. 38),

as imagens não têm interior. Oferecem-nos quadros, ordens dadas ao olhar. Não há como, e não é preciso, ir além da ocularidade: ver, saber. [...]. Agora, não se trata mais de dar o quadro (plano) em que os seres podem ser localizados ou vistos. É preciso que os seres falem.

Conforme explicita Foucault (1999a), na superfície da biologia, surge um homem possuidor de “funções”, geradas por meio de estímulos fisiológicos e culturais, que descobre “normas” ou formas de se ajustar às funções e de exercê-las. Já no limite da economia, em meio a uma rede de interesses que visa a lucros, criam-se oposições e hierarquias entre os homens, o que faz gerar “conflitos” e, para suavizá-los, eles promovem “regras”. E, no que se refere à linguagem, há um “sentido” de que dos hábitos e dos discursos gera-se um “sistema” de signos coerentes. Função e norma, conflito e regra, sentido e sistema, constituem os pares que configuram o pensamento moderno.

Com a Biologia, ocorreram mudanças significativas, passa-se das estruturas visíveis dos seres vivos para a invisível, da superfície para a profundidade; classificar não será mais ordenar os seres da natureza a partir dos critérios instituídos da representação, mas sim relacionar o visível com o invisível no nível empírico. Porém, a passagem de externo, visível/representação para o invisível/organização interna não ocorreu repentinamente, Lamarck e Cuvier são os principais representantes. Este, da Modernidade e aquele, da Representação, uma vez que Lamarck não se liberta da taxionomia. Já Cuvier, de conformidade com Ternes (2009), assume um papel *fundador*, quando ele rompe com a exigência de uma ciência classificatória, única da natureza e, por meio da anatomia, detém a organização interna dos seres. Assim, afirma Foucault (2006a, p.282), “Curvier tornou possível, em uma certa medida, a teoria da evolução que estava termo a termo oposta à sua própria fixidez”. Muda-se a relação sujeito-objeto e cobre o sujeito de historicidade. Ao contrário da História Natural, a Biologia não pode mais conhecer os seres vivos em seus caracteres visíveis apenas, penetra no seu interior para um lugar antes vazio, constitui-se numa nova forma de olhar, inventa um novo ser. Abre, segundo Ternes (2009), espaço para uma nova ontologia. As verdades agora são outras.

A Economia também estuda o trabalho de forma muito diferente da análise das riquezas. Se na época clássica, o comércio e a troca serviram de fundamento à análise das riquezas, na modernidade, o trabalho, considerado como atividade de produção, é que é fonte do valor. O homem não apenas representa suas necessidades, mas sim passa a ser visto como produtor. Daí,

no período moderno, é o trabalho que serve de base à economia; desde Ricardo, a possibilidade de troca está assentada no trabalho. Foucault (1999a) afirma que Smith é um clássico cuja *epistème* se funda na ordem; ele não rompeu com a *epistème* clássica, ele permaneceu a meio-caminho, assim sendo, a origem da economia se dá com Ricardo.

Se se pode situar Cuvier na origem da Biologia, Ricardo e Marx na aurora da Economia Política, Tuke e Pinel como marcas na trajetória das doenças mentais, cabe a Bichat a honra de pioneiro da clínica moderna. E não se trata, no entender de Foucault, de um progresso nas técnicas de pesquisa. Trata-se de uma nova forma de saber, de outro conhecimento que mudou de espécie. É bastante diferente da Idade da Representação que contempla traços geométricos, espécies naturais. Para Foucault (1999a), trata-se de *descobrir segredos*. A Idade Clássica decifra, a Modernidade examina.

A história, no período moderno, adquire um estatuto diferente, firma-se nas suas análises, nas estruturas e nos discursos históricos e não mais na sua postura sacralizada, baseada em sequências de fatos, periodizações.

No que diz respeito à linguagem, na idade da representação, ela estava atada à exterioridade. Agora, como objeto das ciências empíricas, ela pode ser estudada a partir da sua estrutura, análise interna; centra-se nas variações interiores, na teoria do radical, estabelece-se parentesco entre as línguas, não mais pela prioridade do verbo ser, da teoria da articulação representativa, nem na designação e tampouco da derivação.

Com esta ruptura, volta-se para a interioridade, resposta aos anseios; busca-se, dessa forma, a perfeição no espaço interior. Rompe-se com a ideia de representação, dissolução da imagem de Deus como criador. Verdade incontestável e absoluta não se sustenta mais numa base teocêntrica em que, de um lado, estão todas as criações divinas, os objetos, e de outro, Deus, o criador, isolado. A partir de então, foi possível a relação do homem com o mundo, sem mediadores, de maneira direta. E a função do ser humano, que se resumia em ordenador do mundo, classificador, torna-se objeto da ciência.

A linguagem é para Foucault um dos acontecimentos importantes da cultura ocidental, surgindo de forma muito mais discreta que a biologia e que a economia política. No momento em que a linguagem se desprende da sua função clássica de nomear ou ordenar, rompendo com o par falar/pensar, volta-se para si mesma, uma vez que na idade clássica, o saber era homogêneo, a linguagem não passava de pura representação, prendia-se às normas, à exterioridade, ao discurso.

No início do século XIX, como objeto das ciências empíricas, a linguagem passa a ter um estatuto diferente, tem a sua própria organização gramatical, além de fazer caminhos diversos pela interpretação, na literatura e na linguística. Ela vai ser estudada a partir da sua estrutura interna, não mais pela primazia do verbo ser, centrando-se, agora, nas *variações interiores* e não na teoria da articulação representativa; na *teoria do radical* e não da designação, além de estabelecer o *parentesco entre as línguas* e não à teoria da derivação. “O solo arqueológico da filologia ocorre, por meio dos teóricos Schlegel (1808), Grimm (1818) e Bopp (1816)” (FOUCAULT, 1999a, p.389). Há, pois, novas soluções sobre a genealogia das línguas. Com a nova orientação epistemológica, desfaz-se a questão de línguas bem-feitas ou malfeitas, superiores ou inferiores, civilizadas ou selvagens, classificação hierárquica praticada no século XVIII, visto que o critério de sua organização interior é o da diferença. “Todas as línguas se equivalem: elas têm somente organizações internas que são diferentes” (p.393). E como afirma Ternes (2009, p.135), com o ideal de uma língua bem-feita e de uma origem única, a Idade Clássica eliminara a própria possibilidade de uma história das línguas.

Os filólogos desfizeram as relações que os gramáticos estabeleceram entre a linguagem e a história externa para definir uma história interior, pois, se cada uma tem suas próprias leis de formação e transformação, “todas merecem a mesma dignidade epistemológica pela filologia”, o que para Ternes (2009) não quer dizer simplesmente mapear as línguas existentes. Mais do que isso, caberia investigar as suas raízes e instituir os seus possíveis traços comuns.

E para Foucault (1999a, p. 415), “a mais importante e inesperada das formas de linguagem é o aparecimento da literatura” que existiu desde a época homérica, mas,

Talvez o que seja preciso chamar com todo rigor de “literatura” tenha seu limiar de existência precisamente ali, nesse fim do século XVIII, quando aparece uma linguagem que retoma e consome em sua fulguração outra linguagem diferente, fazendo nascer uma figura obscura, mas dominadora na qual atuam a morte, o espelho, e o duplo, o ondeado ao infinito das palavras (FOUCAULT, 2006b, p.57).

Para Foucault, o aparecimento da literatura tem a mesma idade das ciências humanas, da vida, do trabalho, do homem. E questiona Foucault (1999a, p.421): “Que é, pois, essa linguagem que nada diz, jamais se cala e se chama *literatura*?”. A linguagem literária não representa a realidade, mas constrói outra, sua própria realidade, cria do mundo um outro mundo, invoca valores imaginários, havendo sempre lacunas entre a realidade e o mundo, entre as palavras e as coisas, entre significados e significantes.

É, ainda, importante ressaltar que neste momento e nesta configuração epistêmica em que o homem aparece para o saber como objeto e sujeito do conhecimento, o sujeito passa a ser, a um só tempo, empírico e transcendental, porque ao lado do reconhecimento da finitude do homem que vive, que trabalha e que fala, há a busca transcendental do fundamento do saber do próprio homem. Assim, na modernidade, coexistem duas formas de pensamento: empírico e transcendental. Da tensão entre o empírico e o transcendental típico desta "era da história", surge o sujeito para o saber científico, as recém-nascidas Ciências Humanas, a sociologia, a psicologia, a análise da literatura e dos mitos, saberes que não se confundem nem com as ciências empíricas nem com a filosofia. E assim, seria possível identificar configurações de saber como, por exemplo, a linguística e a psicanálise, que tornam possível um saber sobre o homem.

Todavia, diz Foucault (1999a, p. 480) que, do triedro epistemológico, são excluídas as Ciências Humanas. Mas, pode-se também dizer que elas são

incluídas, pois é no interstício desses saberes, definido por suas três dimensões, que elas encontram seu lugar. E continua Foucault dizendo que o domínio das ciências humanas é coberto por três “ciências”, ou antes, por três regiões epistemológicas. Essas regiões são definidas pela tríplice relação das ciências humanas em geral com a biologia, a economia, a filologia. Para este a filósofo,

a psicologia é um estudo do homem em termos de funções e normas. A sociologia é um estudo do homem em termos de regras e de conflitos. Enfim, o estudo das literaturas e dos mitos procede essencialmente de uma análise das significações e dos sistemas significantes (FOUCAULT, 1999a, p.495).

Esse arqueólogo disse que se pode, talvez, retratar toda a História das Ciências Humanas desde o começo do século XIX, a partir desses três modelos:

Primeiro, o reino do modelo biológico (o homem, sua psique, sua sociedade, a linguagem que ele fala); [...] depois vem o modelo econômico (o homem e toda a sua atividade – [...] enfim, assim como Freud vem após Comte e Marx - começa o reino do modelo filológico (quando se trata de interpretar e de descobrir o sentido oculto) e o lingüístico (quando se trata de estruturar e de trazer à luz o sistema significante). (FOUCAULT, 1999a, p.497).

E, como disse Foucault, saber é luta, conquista provisória, daí, poder dizer que a partir da modernidade, “os deuses se evadiram”. A morte de Deus, segundo Foucault, faz emergir uma nova forma de escrita que será uma recusa a todo tipo de tradição: a literatura, acontecimento que transforma os modos dos homens de experienciar a vida e, por consequência, a linguagem. Se Nietzsche pensou na "morte de Deus" (como a morte do conforto metafísico, da verdade como

transparência plena e desvelamento do espírito puro), é possível pensar na "morte do sujeito" (entendido como morte de todo recurso transcendental e supra empírico de busca da "verdade" sobre o homem). E Deus morto, o homem desaparece também pela relação de parentesco. Segundo Almeida (2009), em Foucault, "a morte do homem" só pode, portanto, ser entendida como a morte do humanismo (morte de uma concepção de sujeito universal, soberano, invariável) e não como a morte da subjetividade. De acordo com Machado (2005, p.68)

Foucault afirmava que a morte de Deus, situada entre o final do século XVIII e o início do século XIX. [...] Possivelmente ele estava querendo com isso indicar que esse abandono significou o desaparecimento de critérios ou princípios universais externos a que a linguagem deveria se adequar, abrindo a possibilidade de a linguagem se tornar soberana e a exigência de se falar na direção da ausência ou do vazio.

Assim, depois da morte de Deus, abriu-se o sinal verde, trânsito livre. A inspiração de Foucault, na constatação nietzschiana, quer dizer o desaparecimento dos valores absolutos, das essências, do fundamento divino e o aparecimento de valores humanos, para o experimentalismo

demasiado humanos. Substituição da autoridade de Deus e da Igreja pelo autoridade do homem considerado como consciência ou sujeito; substituição do desejo de eternidade pelos projetos de futuro, de progresso histórico; substituição de uma beatitude celeste por um bem-estar terrestre [...]. (MACHADO, 2005, p. 86).

Desse modo, com a passagem, ruptura da época da similitude para a da representação, Descartes inaugura uma nova *epistème*; agora é Kant que se torna o inaugurador da modernidade. Conforme escreve Ternes (2009, p.127), "Kant seria para a Modernidade o que Descartes representava para a Idade Clássica". Também é importante lembrar que "Kant, não significa, para

Foucault, um progresso do cartesianismo”, (idem, p.122). Outra vez, outras verdades.

Há uma passagem interessante em Ternes (2009, p. 138), no fechar do capítulo ‘*Das novas empiricidades*’, que diz:

A passagem da história natural para a biologia, da gramática geral para a filologia e da análise das riquezas para a economia política não pode ser interpretada como um aperfeiçoamento do conhecimento sobre a mesma realidade. Assim como Galileu não aperfeiçoara a física aristotélica, nem Lineu a ciência dos vivos de Paracelso e de Aldrovandi, podemos afirmar que Cuvier, duzentos anos mais tarde, não significou nenhum progresso para a história natural, nem Bopp para a gramática geral, nem Ricardo para o estudo das riquezas. Sua importância não reside aí. Encontra-se, ao contrário, na ruptura que foram capazes de prover em relação ao modo de saber clássico.

As atuais formas de conhecer o saber, de pensar a verdade são o resultado histórico da transformação, que permeou os discursos e as práticas ao longo do tempo, e são totalmente diferentes de épocas pretéritas. Foucault nos leva a pensar na precariedade de nossas certezas sobre o conhecimento e sobre os nossos próprios referenciais de análise a cerca do homem e do seu passado e, por meio da descontinuidade na análise temporal, ele põe fim às crenças na homogeneidade, na linearidade e no progresso histórico.

Sobre o homem e seu passado, Machado (2005, p. 85) assim escreve:

*As palavras e as coisas* pretende confirmar é que o homem não é o problema mais antigo nem o mais fundamental existente no campo dos saberes. Apenas as sociedades modernas pensaram especificamente o homem. Não existe, rigorosamente falando, saberes do homem na Grécia antiga, na Idade Média, no Renascimento ou mesmo no Classicismo.

Para Foucault, não existe uma História, mas sim histórias; não existe Direito, mas direitos; não existe Verdade, mas verdades, pois História, Direito e Verdade são construídos historicamente, produtos de relações de poder. Assim sendo, cada sociedade possui seu próprio regimento de verdade, sendo a produção do discurso controlada, selecionada, organizada e redistribuída de acordo com certos procedimentos.

Ainda, de acordo com Foucault, o conhecimento científico repousaria sobre um suporte institucional, sendo reforçado e acompanhado por práticas sociais, como a política, a pedagogia, o sistema de comunicação do conhecimento, incluindo os sistemas de editoração e as bibliotecas. Nesse contexto, a biblioteca seria vista como uma instituição para arranjar textos, estabelecendo-se como um componente da legitimação de uma ordem particular do discurso, o que está em conformidade com o que escreve Revel (2005, p.86):

A verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político; ela é muito largamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidades, mídia, escrita, exército); ela é lugar de um enfrentamento social e de um debate político violentos, sob a forma de “lutas ideológicas”.

Foucault mostra um outro viés sobre o conhecimento, sobre a verdade. Ele desconstrói a ideia de verdade unívoca. Quando menciona a verdade como uma produção histórica e social, delinea a multiplicidade e heterogeneidade presentes nos diferentes objetos, abrindo-se para outras possibilidades e ideias. Com isso, nega-se a possibilidade de aprendê-los de forma objetiva ou mesmo de forma neutra. O mais importante é que se coloca em dúvida qualquer conhecimento que se diz baseado em uma única verdade. Daí não existir uma única epistemologia; as chamadas epistemologias expressam pontos de vista diversos.

A Epistemologia valoriza as rupturas, as diferenças, os erros, as novidades, e não a linearidade; o progresso da ciência não é automático, como se pensava no século XVIII. Foucault (1999a) passa a ideia da possibilidade da invenção, da criação, ao afirmar que o próprio homem é inventado, que o homem é efêmero, é como se fosse um rosto desenhado na areia que desaparece assim que a água do mar passa sobre ele. E ao fechar o livro, as últimas *palavras das coisas* ditas: “pode-se apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia” Foucault (1999a, p.536). Segundo Ternes, insinua-se a possível exaustão da *epistème* moderna. E, diante do que sucedera às *epistèmes* anteriores, a *epistème* moderna não é intocável, inabalável, pois Foucault revela as relações do homem com o saber, com a verdade ao longo do tempo, deixando claro que o prazo de validade das verdades também se esgota, assim como o dos medicamentos.

Os tempos modernos apresentam, também, uma diversificação de leitura, de biblioteca, diferente de outras épocas. Pensa-se também ser uma revolução, visto que os leitores mais hábeis e mais numerosos adquiriram a possibilidade de ler como se lê hoje, só com os olhos, enquanto nos primeiros séculos da Idade Média se necessitava ler em voz alta para entender o texto. Como escreve Chartier (1999a, p.77), “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem”. De acordo com esse historiador, a leitura da Idade Média se traduziu conforme a realidade do mundo da cultura manuscrita, assim como a leitura do século XVIII instalou-se dentro de uma estabilidade técnica da imprensa de Gutenberg e, no século atual, da eletrônica.

No século XVIII, com a cultura escrita, a leitura que era demorada e constituída de um conjunto limitado de livros lidos, relidos, foi sendo substituída, por uma maneira mais rápida de ler. Daí surge a ideia de uma revolução extensiva da leitura no lugar de leitura intensiva.

## **Revolução extensiva da leitura**

Conforme Chartier (1999a), no decorrer do século XVIII, assiste-se a uma mudança referente ao estilo de leitura representado pelo deslocamento da leitura intensiva para a leitura extensiva. Surge, assim, uma maneira mais rápida, passageira, pode-se dizer mais devoradora de se ler. Contribuiu para esta mudança, o aumento da produção do livro e a redução do preço, o pequeno formato, o aumento do número de jornais, além do surgimento das bibliotecas itinerantes. Entre as pessoas instruídas, consumidoras de muitos textos, a leitura é outra.

O leitor extensivo lê com rapidez inúmeros impressos, principalmente romances e jornais que, depois de lidos uma única vez, são deixados para outros leitores. A fúria de ler invade a Alemanha nos tempos de Goethe, mas essa possibilidade não foi dada a todos. Para os mais humildes leitores da Biblioteca Azul ou da leitura de cordel, a leitura guarda os traços da prática difícil de memorização. Já o leitor mais abastado, especializado, torna-se um leitor intensivo e extensivo, pois a “revolução da leitura” do século XVIII trouxe múltiplas maneiras de se ler. De acordo com Chartier (2009b, p.90),

a representação da leitura no século XVIII é leitura de intimidade. [...] Na tradição, o livro é decoração; e a biblioteca, sinal de um saber ou de um poder. [...] o retrato do século XVIII acrescenta uma outra: a do próprio ato da leitura, que supõe uma relação íntima entre um leitor e o livro. Novas representações são figuradas a partir de então: a leitura ao ar livre no jardim, sob as folhagens, a leitura em pé, acompanhando a marcha. [...] O mobiliário dá os suportes adequados à leitura da intimidade. A poltrona, dotada de braços e guarnecida de almofadas, a espreguiçadeira.

Essa revolução é caracterizada como um perigo para a ordem pública uma vez que “afasta os súbditos dos seus príncipes e os cristãos das suas igrejas” (CHARTIER 1999b, p.100). Dessa forma, “Os párocos e os

vicários não emprestam nenhum livro aos paroquianos, que estão proibidos de ler a Santa Escritura” (CHARTIER, 2009b, p.87). A mudança quanto à forma de ler causou temor e, ao mesmo tempo, trouxe a censura como consequência.

O controle da leitura se deu por meio da ação dos censores que determinavam o que podia e o que não podia ser lido, limitando assim os poderes do leitor. Segundo Chartier (2007, p. 263), “o exercício solitário da leitura conduz a um exacerbamento da imaginação, à recusa da realidade em favor de quimera. O perigo é máximo quando se trata de leitura de um romance e quem o lê é uma mulher, no retiro da solidão”, pelos efeitos desastrosos. Raquel de Queiroz (1977, p.92) apresenta, em *O Quinze*, uma situação em que a neta é vigiada pela avó sobre suas leituras quando esta toma-lhe das mãos o livro e lhe diz: “E esses livros prestam para moça ler, Conceição? No meu tempo, moça só lia romance que o padre mandava...”

Isto porque a leitura é, como diria Bachelard (1989), a luz que alumia os caminhos e que nos fascina, é como a luz de uma vela, tendo esta também um duplo sentido, o de alumiar e de aquecer. Por isso que para a ordem pública, para os párocos e para os vicários vem dela o perigo, pois acendê-la é torná-la chama. E o derreter da cera é o alumiar do caminho. A leitura é uma forma de se obter luz natural. É um fascínio. E luz acesa num quarto escuro, em noite cerrada, transporta-nos para um outro mundo.

Daí, para Chartier (1999b, p.25), o papel pedagógico, aculturador, disciplinador, atribuído aos textos, colocados em circulação para numerosos leitores, donde também, os controles exercidos sobre o impresso submetido, a uma censura que deveria apartar tudo o que pusesse em perigo a ordem, a religião ou a moral, passarem, por exemplo, por censuras administrativas, judiciárias, inquisitoriais, escolares dentre outras.

Assim como as mudanças alteraram os modos de ler, também a avalanche das novidades técnico-científicas desestabiliza a imagem de perfeição e infinitude provenientes do classicismo, cujo enfoque estava no exterior. Antes dessa época, a ciência não existia. Existiam ciências, saberes. Foi com o disciplinamento dos saberes que surgiu a “ciência”. Conforme Foucault (1999c, p. 218),

desaparece a *máthêsis*, como projeto de uma ciência universal que serviria tanto de instrumento formal quanto de fundamento rigoroso a todas as ciências. A ciência, como domínio geral como policiamento disciplinar dos saberes, tomou o lugar tanto da filosofia quanto da *mathesis*. E doravante ela vai formular problemas específicos ao policiamento disciplinar dos saberes, problema de classificação, de hierarquização de vizinhança, etc.

Essa descontinuidade permite a passagem à *modernidade*. Será outra a biblioteca?

## **A função da biblioteca**

Vive-se uma época bastante singular. No século XVIII surgem os museus, as bibliotecas públicas, a literatura, a autoria. A imagem de biblioteca modifica-se, no século XVIII, agora como ponto de discussão, com o surgimento dos centros intelectuais, das academias, dos cafés que proporcionaram a formação das assembleias literárias de amigos e das próprias bibliotecas. Sugere-se, assim, uma biblioteca com mais vida, um lugar onde as pessoas possam se encontrar, onde o silêncio dê espaço à criação e ao diálogo, uma abordagem mais humana e socializadora.

É o início da leitura pública que substitui a leitura institucionalizada e vai ocasionar o aumento da demanda de livros e bibliotecas. Também foram criadas as bibliotecas nacionais, neste século, sendo as mais importantes as Biblioteca Nacional Francesa e a Espanhola. Destaca-se também a Biblioteca Nacional de Portugal que foi transferida para o Brasil (hoje é a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro).

Um dos fatos mais importantes na história das bibliotecas dos países Anglo-Saxões foi o surgimento das bibliotecas públicas, as quais foram importantes na formação profissional e cultural do povo. As bibliotecas públicas, como centro de referência, centro cultural, passaram também a ser consideradas como instituições educativas. A sociedade industrial anglo-saxônica, no século XIX, proporcionou melhores condições às bibliotecas públicas com o intento de proverem a formação profissional das classes mais baixas, época em que as bibliotecas universitárias, também, tiveram crescimento significativo.

Para a sociedade anglo-saxônica, o acesso aos livros deveria ser universal, o que significa bibliotecas para todos e sustentadas pelo poder público. Já as bibliotecas públicas francesas surgiram das ideias revolucionários dos franceses, das bibliotecas religiosas e nobres; não nasceram para atender às necessidades informativas e recreativas dos setores sociais que iam surgindo.

Devido ao caráter erudito do acervo e à formação também erudita dos bibliotecários, as bibliotecas francesas não se integraram ao movimento de leitura pública e popular que se desenvolveu na Inglaterra e nos Estados Unidos. Só após a revolução, abriram as portas à população. Já na Alemanha, pela falta de uma política nacional, as bibliotecas públicas que tiveram maior sucesso foram as universitárias.

Enquanto países europeus contavam com bibliotecas universitárias, religiosas, nobres e públicas, na América do Norte, por exemplo, a situação era um pouco diferente. Surgiram no século XVIII, nos países norte-americanos, as bibliotecas paroquiais e de associações; em seguida, as bibliotecas destinadas aos aprendizes de mecânica e as bibliotecas mercantis. Segundo Silva (1996), a sociedade norte-americana acreditava que a educação e a leitura preparavam as pessoas profissionalmente, principalmente a biblioteca que seria um excelente instrumento de educação dos imigrantes.

Assim, as bibliotecas públicas nos Estados Unidos<sup>16</sup> causaram mudanças significativas quanto à sua função. A partir de então, elas foram consideradas como instituições educativas que elevam o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas. Com o surgimento desta instituição social – biblioteca – surge a profissão de bibliotecário. Foi em 1857, que uma biblioteca norte-americana, a Boston Athenaeum, fundada em 1807, empregou mulheres pela primeira vez. Como se vê, a biblioteca é uma agência social, condicionada à estrutura social, com atitudes que variam de uma época para outra ou conforme a vontade de verdade da época.

Segundo Foucault (2006a, p. 419), “o projeto de organizar assim uma espécie de acumulação perpétua e infinita do tempo em um lugar que não mudaria, pertence à nossa modernidade. O museu e a biblioteca são heterotopias próprias à cultura ocidental do século XIX”.

E durante o século XX, o desenvolvimento do computador propiciou inúmeras inovações, inclusive às bibliotecas. Na década de 60, chega a

---

<sup>16</sup> Situa-se em Washington, DC, a maior biblioteca do mundo, a Biblioteca do Congresso, criada em 1802 que passou a ser Nacional em 1865.

internet. Com ela, ocorreu mudança nos padrões tradicionais do livro que passa de impresso para o livro eletrônico ou hiperlivro. São livros disponíveis em bases eletrônicas, transmitidos por meio de redes virtuais, lidos numa tela de computador. Esta revolução eletrônica veio nos mostrar que a história das maneiras de ler vai do rolo antigo ao códex medieval, e do livro impresso ao texto eletrônico; e, por meio dessa pluralidade, percebe-se que as histórias da leitura estão entrelaçadas à vida de cada povo, em diferentes épocas.

A atual revolução é, para Chartier (1999b), historiador francês, incontestavelmente, mais importante que a de Gutenberg, pois enquanto a imprensa alterava somente a forma de reprodução do texto, a atual revolução altera a técnica de reprodução, as estruturas e o suporte físico.

Para Chartier (2007, p. 18), “a intervenção de Gutenberg, de modo algum, aboliu o papel da cópia manuscrita como suporte de publicação e transmissão de textos”, por isso, é um abuso de linguagem falar em “revolução impressa”, pois o livro existe, compreendendo também sua forma moderna, muito antes da impressão. Para ele, no lugar de uma “revolução do impresso”, seria conveniente falar de uma evolução dos livros e das formas de se ler. Isto porque os caracteres móveis foram inventados e utilizados na China, na Coreia e no Japão, antes de Gutenberg<sup>17</sup>.

O livro impresso, até aos nossos dias, foi o herdeiro do manuscrito: pela organização em cadernos, pela hierarquia dos formatos,

*do libro da banco ao libellus*, pelas ajudas na leitura: correspondências, *index*, etc. Porém, a transformação é mais radical com a substituição do *códice* pela tela, uma vez que são os modos de organização, de estruturação, de consulta do suporte da escrita que se alteraram (CHARTIER, 1999b, p.98).

---

<sup>17</sup> Segundo Chartier (1999b, p. 97), “no século XI, os caracteres em terracota, são empregados na China, e no século XIII textos são impressos, na Coréia, com caracteres metálicos”. Houve uma cultura do impresso significativa, mesmo limitada, descontínua, confiscada pelo imperador e/ou pelos mosteiros.

É, pois a entrada da cultura digital impondo mudança à longa duração da cultura escrita. Assim, reorganiza-se também a forma de ler.

Constata uma nova definição dos papéis das antigas formas da comunicação (palavra viva, escrita, manuscrita, publicação impressa). [...] A invenção da escrita no mundo da oralidade, a aparição do códice no mundo dos rolos, a difusão da imprensa no mundo do manuscrito obrigaram a reorganização das práticas culturais (CHARTIER, 2009a, p.08).

A escrita, desde que foi inventada, há mais de cinco mil anos, foi uma das formas mais sofisticadas de tecnologia. Com ela oculta-se a dimensão do *corpo de voz* de quem fala e passa-se ao registro visual, uma reconstrução fonética do que vê. A escrita permite ordenar, fixar o pensamento, constituir uma linearidade, é a construção cumulativa e combinatória de outros mundos.

O aparecimento da escrita digital coloca-nos diante de uma terceira revolução, sendo a primeira; a invenção da própria escrita e da figura do leitor que lhe está associada; a segunda, a passagem do rolo (*volumen*) ao códice. O códice veio, assim, ocupar o lugar do rolo e a imprensa substituiu o manuscrito como forma maciça de reprodução e difusão.

Esse novo livro, promovido por um suporte virtual, transformou as relações sensoriais, elementos importantes no processo de leitura, pois a tela não possibilita a sensação afetiva do toque, do manuseio, como o livro tradicional. Apenas a visão atua de forma extensiva no livro eletrônico. Os sentidos no qual se faz presente o tato, o contato direto com o objeto, produzem significado, seduzem o leitor ou a leitora, como poetisa Drummond (2010): *Antes de ler, / que bom passar a mão no som da percalina, / esse cristal de fluida transparência: verde, verde.... /*; a visão, que é atraída pela cor e pelo formato, e até o olfato que identifica pelo cheiro se o livro é velho ou novo; a audição ao ouvir o som das páginas virando, como o som das palavras vindo do poema de João Cabral de Melo Neto (2010a),

Folheada, a folha de um livro retoma/ o lânguido vegetal de folha, / e um livro se folheia ou se desfolha/ como sob o vento a árvore que o doa; / folheada, a folha de um livro repete/ fricativas e labiais de ventos antigos, / e nada finge vento em folha de árvore.

Decifrá-lo com requinte ou com volúpia, devorá-lo por inteiro deixando a imaginação voar para lugares possíveis e improváveis, já não faz mais parte da atual estrutura, a virtual. A distribuição e organização do texto em uma tela não são a mesma dos livros do leitor medieval, moderno e contemporâneo, do livro manuscrito ou impresso.

Esta é simultaneamente, revolução do texto eletrônico e da revolução da leitura. Para Chartier (1999b, p. 100), “Ler sobre uma tela não é ler um códex. [...] ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos em lugar específico”. É a substituição do rolo (*volumen*) pelo livro em cadernos (codex). Esta transferência do patrimônio escrito de um suporte ao outro causa violência imensa aos textos, pela sua fragmentação diante da sua contribuição histórica e, ao mesmo tempo, traz infinitas possibilidades. Possibilidades de função ideais à biblioteca?

O texto eletrônico elimina fronteiras de intervenção do leitor ou da leitora no livro impresso, possibilitando submeter o texto a múltiplas operações como: produzir um índice, anotações, cópias, divisões de texto em partes, recomposições e ainda mais, o leitor ou a leitora pode tornar-se seu ou sua co-autor/a. A distinção marcada no livro impresso entre autor/a e texto desaparece. As relações de unidade passam a ser uma livre composição de fragmentos de textos; diferente do livro tradicional que passam a existir a navegação do texto. E o leitor ou a leitora, a partir de fragmentos recortados e reunidos, forma um novo texto, segundo uma nova lógica de sentido.

Estas mudanças impõem uma redefinição quanto às novas maneiras de ler, às novas relações com a escrita, e às novas técnicas de concepção do texto. É um processo que ultrapassa o livro impresso. Seu conteúdo, bem como os conceitos de autoria alargam o conceito de leitura, uma vez que a

interatividade é um elemento constante nesse novo formato, que permite o alargamento da noção de leitura e inúmeras mudanças nas práticas de leitura.

O texto eletrônico parece concretizar um sonho muito antigo da humanidade, o sonho da biblioteca universal, que para Chartier (1999a), pode-se resumir em duas palavras, universalidade e interatividade, excitando as imaginações ocidentais desde a Alexandria, quando o texto ainda se apresentava sob a forma de rolos e uma obra ocupava até trinta rolos. Para Chartier (1999a p.117/8), “é possível imaginar as operações manuais que a busca do universal exigia. Pela primeira vez, na história da humanidade, a contradição entre o mundo fechado das coleções e o universo infinito do escrito perde seu caráter inelutável”.

É o texto eletrônico que divide a história das maneiras de ler do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico. Como se nota, o texto vive uma pluralidade de existências. A eletrônica é apenas uma dentre elas. O novo suporte do texto permite manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. Não há dúvida de que o *CD-ROM (Compact Disk Read Only Memory)* é um dos mais avançados formatos do livro na atualidade; o *Smart ebook*, o *Rocket ebook* e o *Softbook* são seguros e capazes de armazenar milhões de informações

Sobre a evolução dos suportes, verifica-se uma alternância entre as origens das matérias-primas utilizadas na confecção dos suportes: a gênese mineral das tabuinhas de argila passa à base vegetal do papiro, à pele de animais usada para produzir o pergaminho e, novamente, à base vegetal da produção do papel. Com a intensa utilização das atuais tecnologias de informação e comunicação, baseada em equipamentos digitais, presencia-se uma volta à base mineral, com o uso de chips de silício e dispositivos eletrônicos para acesso às informações armazenadas em bases de dados.

Essa mutação cultural do escrito para o audiovisual, do papel para as telas do computador, da quietude do texto impresso para a interatividade da informática própria do mundo ocidental levam alguns a acreditarem até mesmo que o fim do livro está próximo. Em 1964, o canadense McLuhan afirmava

que: "há uma nova tecnologia elétrica que ameaça esta antiga tecnologia construída sobre o alfabeto fonético [...] e que o livro impresso deixaria apenas de desempenhar o papel central na cultura". E o filósofo alemão, Walter Benjamin (1995, p. 27/8), afirmou em 1928, que:

Nosso tempo, [...] está particularmente em oposição à situação em que foi inventada a arte da imprensa. [...] Agora tudo indica que o livro, nessa forma tradicional, vai ao encontro de seu fim. [...] E antes que um contemporâneo chegue a abrir um livro, caiu sobre seus olhos um tão denso turbilhão de letras cambiantes, coloridas, conflitantes, que as chances de sua penetração na arcaica quietude do livro se tornaram mínimas.

Na antiguidade, talvez, a função atribuída à biblioteca tenha sido a de recolher os rolos, depois entesourar, mais tarde transcrever. De lá para cá, houve abertura de acervo; contudo, o que se presencia no cotidiano, na maioria das vezes, resume-se a questões meramente administrativas. No intuito de se denominar moderno, bibliotecárias e/ou bibliotecários utilizam as metáforas tecnológicas com o computador, dando aparência de contemporâneo, mas elas ou eles ainda lidam com instrumentos elaborados há um século, sem atualização dos instrumentos do fazer biblioteconômico. Mudaram-se os meios, todavia, a essência é a mesma. Houve a substituição de fichas para a tela do computador, do empréstimo manual para o código de barras, como informa o jornalista Giron (2009), "[...] O senhor trouxe a referência? Não. Por que não consultou o catálogo pela internet? [...]". O efeito de uma biblioteca com pessoas desfamiliarizadas que lá trabalham pode ser devastador para estudantes e para a própria biblioteca, como nesta publicação intitulada *livros, leitura e punição* da Folha de S. Paulo, Caderno Cotidiano, de 23 de abril de 2008:

Tempos atrás fui à escola que a minha filha estudava e visitei a biblioteca. Ao adentrar fiquei entre curioso e contente ao observar a quantidade de jovens presentes. Arrisquei um elogio

pelo interesse da juventude em freqüentar a biblioteca. Não fosse isso, no mínimo o(a) professor(a) merecia a referência elogiosa por estimular o amor aos livros. Ledo engano, doce ilusão! Na verdade, logo me esclareceu o responsável, os alunos estavam ali de castigo. Isso mesmo! Os indisciplinados, após serem “convidados” a se retirarem da sala de aula e terem o merecido “puxão de orelhas” por parte dos responsáveis pela direção, eram encaminhados à biblioteca. Ou seja, ficar na biblioteca, até serem liberados para assistir à aula seguinte ou irem embora, era parte da punição. Fiquei pasmo ao ouvir a explicação.

Giron relembra com nostalgia os tempos em que encontrava nas bibliotecas públicas um abrigo para meditar e fugir do mundo, quando, pelas estantes, passeava, viajava por outros mundos; quando confundia tempos e realidades, memórias e histórias, “uma lição de vida aqui, uma descoberta de crueldade humana ali, fantasias acolá”, recorda ele.

E atualmente? Qual a função das bibliotecas? Que lembranças elas nos deixam na época atual? Ou nem deixam? São como as recordações de Giron (2009) ou do pai que fala da biblioteca, na Folha de São Paulo (2008)?

A biblioteca precisa ser um lugar acolhedor, prazeroso, e as pessoas envolvidas com esse trabalho, pela mesma forma, precisam ter paixão pelos livros e passar paixão de ler a leitoras e leitores. Pessoas que não gostam de ler jamais deveriam trabalhar numa biblioteca. Para os literatos, quem não gosta de ler não passa paixão pelos livros, não conquista leitores e não intervém em decisões políticas.

Eco (1994) nos leva a refletir sobre qual a atual função da biblioteca, suas finalidades certas ou incertas. Ele não nos apresenta um projeto utópico de uma biblioteca completa, mas aguça em nós o desejo de adentrar a biblioteca *de Sterling Library de Yale*, nos Estados Unidos, e a biblioteca da *Universidade de Toronto*, no Canadá. Dentre os aspectos indiscutíveis está o do acesso permitido às estantes. Mas, não parece tão insignificante dizer que uma biblioteca tem acesso permitido às estantes?

De acordo com Eco (1994, p.16), aí reside um dos “mal-entendidos que dominam a noção de biblioteca, pensar que se vai à biblioteca pedir um livro cujo título se conhece”. Segundo ele, a principal função da biblioteca está em proporcionar a descoberta de livros que nem se imaginava existirem e que se revelam tão importantes quanto àqueles de que se foi em busca. É lógico que se descobre estas preciosidades no folhear de catálogos, “mas não há nada mais revelador e apaixonante do que explorar as estantes que reúnem possivelmente todos os livros sobre um determinado tema” (idem, p.16).

Assim, “a função ideal de uma biblioteca é de ser um pouco como a loja de um alfarrabista, algo onde se podem fazer verdadeiros achados, e esta função só pode ser permitida por meio do livre acesso aos corredores das estantes” (ECO,1994, p.3). A concepção de biblioteca, segundo Eco, é a de um recinto criativo, e são perceptíveis as críticas às bibliotecas atuais. Por meio do seu livro *O Nome da Rosa*, metáfora para Biblioteca, quando ele a compara com um cerimonial religioso, ressalta a imagem negativa dos bibliotecários, que, assim como no passado, continuam como poderosos guardiões do conhecimento.

Foucault também pensa dessa forma. Para ele, ao adentrar uma biblioteca, entre uma estante e outra, entre uma prateleira e outra se descobre ao lado do livro que se tinha ido procurar um outro livro que não se tinha ido procurar, mas de grande importância. Esta função só pode ser permitida por meio do livre acesso aos corredores das estantes. Assim sendo, a biblioteca se transforma numa aventura e esta aventura seria extraordinária se, principalmente, a escola educasse, ensinasse os jovens e os adultos a usarem a biblioteca. De acordo com Eco (1994), dimensionar a biblioteca à medida do homem, aumentará o dever da escola, das entidades municipais etc., de educarem os jovens para o uso da biblioteca.

É preciso ensinar aos jovens como se usa a biblioteca, como se usa um visor para microfichas, como se usa um catálogo, como se discute com os responsáveis pela biblioteca se não cumprem o seu dever, como se colabora com os responsáveis pela biblioteca. [...] da maneira de consultar o livro [ECO, 1994, p.24].

Além disso, Eco, em *A Biblioteca* (1994, p.27), propõe que esta instituição deva ser de fácil acesso, aberta a toda comunidade, e que:

o edifício onde está situada a biblioteca pública deve ser central, de fácil acesso mesmo para os inválidos e estar aberto a horas viáveis para toda a gente. Tanto o edifício em si como o seu mobiliário devem ser de aspecto agradável, confortáveis e acolhedores; e é essencial que os leitores possam ter acesso direto às estantes.

Uma biblioteca só adquire sentido pelo trabalho de seus leitores e suas leitoras. Para Jacob (2006), a verdadeira inovação da biblioteca não se encontra nos recursos de multimídia, mas, com certeza, nas profundas modificações das normas de interação entre o leitor ou a leitora e a biblioteca.

A história das bibliotecas, desde as salas de arquivo dos palácios orientais até as bases de dados acessíveis pela internet, é, ao mesmo tempo, a história da transformação dos leitores, das leituras, das políticas de domínio e de comunicação da informação.

Segundo Muller (1984 p.14), a biblioteca ajuda “a transformar o velho em novo; o estranho em tolerável; o novo em questionável, o tornar as coisas maravilhosas”. Para ela, nos livros de uma biblioteca se encontram todos os interesses da vida. E é, segundo ela, “uma das obrigações da biblioteca mostrar à sua comunidade que isto é verdade que em seus livros estão todos os seus pensamentos, os sonhos”.

Nomes importantes surgem nos Estados Unidos no século XIX, entre eles pode-se citar Melvil Dewey e Charles Ami Cutter. Foram eles os profissionais que acreditaram no surgimento da biblioteca como nova instituição social, que atendesse às necessidades da comunidade, mas, infelizmente, a predominância foi de uma biblioteca que teve o papel de ajustar os indivíduos ao sistema.

No início do século XX, nos anos vinte, na Universidade de Chicago, surge uma outra abordagem com Butler, Danton e Martin, cujo princípio fundamental da biblioteca estaria na responsabilidade social. Nas décadas de sessenta e setenta, Egan diz respeito às novas funções da biblioteca que, além da cultura geral e do lazer, deveria incluir outras de caráter comunitário. Serviços bem diferentes dos até então esperados de uma biblioteca, deveriam ser oferecidos, como serviços aos carentes, reordenação das prioridades, rejeição de toda limitação no acesso às bibliotecas. Outros autores americanos como Young, Molholt, Penniman, Rait e Dowlin enfatizam que a biblioteca deve ser ativa, não mais de guarda.

Estudiosos do assunto, como o norte-americano Dowlin e o britânico Line, acreditavam que no início deste milênio, as bibliotecas estariam num prédio, com salas de vídeo e áudio conectadas às casas das alunas e dos alunos, permitindo conexões imediatas. Caberiam, então, às/aos profissionais da área, criar a biblioteca virtual, um sistema bibliotecário eletrônico, com informações virtuais, permitindo às usuárias ou usuários folhearem eletronicamente os livros nas imagens de estantes do seu próprio recinto domiciliar; tanto que Young acredita que a profissão de bibliotecário será substituída pela de criar bibliotecas virtuais, que consistirá das somadas informações acessíveis, e disponíveis em qualquer lugar. As instalações físicas da biblioteca, nesse sentido, se tornariam apenas como um ponto de recuperação que constituiria de uma base de dados, centralizada com textos completos.

Walter Benjamim (1995) visualizava os bancos de dados interativos dos sistemas informatizados de hipertextos e hipermídias como a fase sucessora do livro impresso. Para ele, esses novos sistemas, com forma de escrita mais versátil, se tornarão mais necessários, pois: “eles colocarão a inervação dos dedos que comandam no lugar da mão cursiva” (idem, p.30). Enquanto isso, os intelectuais da sua época debatiam a substituição da escrita manual pela máquina de escrever. Sabe-se que o surgimento de qualquer nova tecnologia sempre traz o sentimento ambíguo de entusiasmo e receios. Assim também foram as manifestações quando do aparecimento da imprensa de Gutenberg. Da mesma forma, a mudança do livro tradicional para o livro

eletrônico, para as tecnologias ligadas à literatura no ecrã, trouxe esse sentimento dúbio. Nosso universo não é mais o do claustro. A tela abrirá janelas múltiplas para configurações visuais e conceituais multidimensionais reversíveis e memorizáveis. Os efeitos da imprensa na sociedade e na cultura nos séculos XVI e XVII permitem, hoje, imaginar os próximos efeitos da informatização dos suportes de informação.

A longa história da leitura mostra também que as mudanças na ordem das práticas costumam ser mais lentas que as revoluções das técnicas e que sempre estão defasadas em relação a estas. Além do mais, segundo Chartier (2009a, p.63) “não se deve esquecer que os leitores e autores potenciais dos livros eletrônicos são ainda minoritários. [...] Continuam apegados aos objetos impressos e pouco exploram as possibilidades oferecidas pelo digital”, como durante a invenção da imprensa não se produziram, imediatamente, novas maneiras de ler.

Para Chartier (1999b) o virtual é, em certo sentido, uma biblioteca sem paredes. Essas mudanças vão permitir o sonho de uma biblioteca universal, quando se reúnem todos os livros publicados, escritos, convertidos em textos eletrônicos. Segundo Chartier (1999b, p.104), “é a disponibilidade universal do patrimônio escrito que se torna possível”. Ou como disse Borges (1972, p.89), todo livro que se é possível escrever, esgotando as combinações das letras do alfabeto, “a primeira impressão foi de extravagante felicidade”, sonho de Borges (1972, p. 84) cujo universo que outros chamam de Biblioteca “constitui-se de um número indefinido, e quiçá infinito de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação ao centro, cercados por varandas baixíssimas. De qualquer hexágono, vêem-se os pisos inferiores e superiores: interminavelmente” (BORGES, 1972, p. 84).

Estas transformações levam-nos a pensar no “*L’na 2440*”, imaginado por Luis-Sébastien Mercier e publicado em 1771. Para ele, as bibliotecas do futuro serão “como um ponto numa rede que cobre o planeta inteiro, assegurando a universal disponibilidade de um patrimônio textual, acessível em todas as partes, graças à sua forma eletrônica” (CHARTIER, 1999b, p.107).

Isso, ao mesmo tempo em que se mostra como uma “felicidade extravagante” traz riscos e suscita dúvidas como, por exemplo, qual seria a função da biblioteca? Seria o de preservar a memória do códice, a memória do objeto físico que ficará para sempre associado a dezoito séculos de cultura ocidental? Se não, qual seria a sua nova função? É certo que a ‘nova biblioteca’ não pode descartar para o esquecimento o livro, esse precioso objeto cultural. Mas também não pode ser apenas o de preservar este patrimônio cultural a função da biblioteca.

É preciso pensá-la, repensá-la, a partir da contradição etimológica. Biblioteca é uma palavra que vem do grego *bibliothéke*, derivada dos radicais gregos *biblio* e *teca* que significam, respectivamente, livro e coleção ou depósito. Etimologicamente significa *depósito de livros* e chegou até nós pelo latim *bibliotheca*. No entanto, no sentido contemporâneo, como salienta Chartier (1999), com o texto eletrônico, a ideia de biblioteca se amplia e o acesso ao seu acervo e serviços pode ser universal. É, pois, uma outra forma de biblioteca. É preciso redefinir também as noções jurídicas, regulamentares e biblioteconômicas. Quanto à primeira, diz respeito à propriedade literária, aos direitos autorais, à redefinição de *copyright*; os regulamentares buscam rever os conceitos de depósito legal, de biblioteca nacional; e no que se refere ao biblioteconômico, esta noção trata das noções de catalogação; de classificação e de descrição bibliográfica.

Para Chartier (1999b, p. 107), uma das tarefas essenciais das bibliotecas é a “de coletar, proteger, recensar [...] e, também, tornar acessível à ordem dos livros que ainda é a nossa. [...] Apenas preservando a inteligência da cultura do códex poderemos gozar a ‘felicidade extravagante’ prometida pela tela”.

E foi assim que entre o fim da Idade Média e o século XVIII, tornou-se possível o ordenamento do mundo do escrito, por meio de arrolamento de títulos, da classificação das obras, de estabelecimentos dos textos. De acordo com Chartier (1999b, p.8), “o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou

ou permitiu a sua publicação”. Entre imposição e apropriação, entre limites transgredidos e as liberdades refreadas, não se anulou a liberdade dos leitores.

Para Chartier (1999b), numa biblioteca pública, uma leitora e um leitor profissionais se sentem seduzidos ao perambularem por ela, com livre acesso às prateleiras, e descobrem livros fantásticos que não procuram. Já a biblioteca eletrônica está permanentemente aberta na rede, nas escolas, permitindo compartilhar o texto, a imagem e o som no mesmo suporte. Se, por um lado, comunica-se com o universal, por outro, estabelece com as pessoas próximas uma relação distanciada, não corporal, correndo-se o risco de se separar de toda forma do espaço comunitário, delineando um futuro bem diferente, no qual comunidades separadas ou indivíduos isolados não mais compartilharão qualquer referência comum.

Diante disso, pode-se perguntar: quando Foucault, por exemplo, começou a escrever sua arqueologia do conhecimento, onde ele passou parte do tempo pesquisando, pensando e escrevendo suas importantes e influentes obras? Para ele, o fundamento principal da biblioteca está na possibilidade de criação de um novo conhecimento. Ele compara a biblioteca a um grande labirinto do mundo, em que cada caminho constitui uma possibilidade silenciosa, um potencial para novas conexões onde se podem discutir os sistemas rigorosos de organização impostos pela biblioteca, visualizando a presença de um número infinito de espaços entre os livros onde reside a possibilidade de impossíveis mundos. Com suas estantes de livros, com seus títulos alinhados em prateleiras apertadas, no silêncio, as bibliotecas propiciam a liberação de mundos impossíveis e o desenvolvimento de fantasias, de livro para livro. Assim delineia Foucault a sua concepção de biblioteca, apresentada por Radford (2009), ao escrever que a biblioteca se torna um instrumento de possibilidades ao invés de um lugar onde a possibilidade parece esgotada.

Esse também é o ponto de vista de Borges (1972) sobre a concepção de biblioteca, ao imaginar o universo como se ele fosse uma biblioteca ou, ainda, imaginar uma biblioteca que fosse todo o universo. Em *A Biblioteca de Babel*, ele a apresenta como o Universo segundo o qual podemos transformá-la num universo à medida do homem, isto é, feliz, alegre. O narrador de Borges, no entanto, acredita ter descoberto a chave cosmológica para a biblioteca, sua teoria final sobre tudo o que existe.

Ao visitar uma biblioteca, o pesquisador, das muitas portas abertas, entreabertas e fechadas que estão no interior da biblioteca, sugerindo o que Borges (1972) chamou de *a biblioteca de Babel*, entra em três delas, que o levam a dimensões de diferentes sentidos da biblioteca. A primeira lhe fala das bibliotecas como um *lugar de maravilhas*, onde são permitidas experiências oníricas. A segunda lhe mostra um *lugar de pesquisa*, capaz de informar sobre todos os tempos e os não-tempos. Na terceira e última porta, estando agora acompanhado por Walter Benjamin (1995), o pesquisador descobre que ali também é um *lugar de semióforos*, quando se trata de uma coleção de livros. Os semióforos transmitem conhecimentos históricos e científicos aos pesquisadores. Está, portanto, num *lugar de memória*, capaz de informar sobre os fenômenos passados, como se fosse um grande *arquivo universal*.

E na Biblioteca, conforme os escritos de Battles (2003), exploram-se as múltiplas relações que se entrecruzam – relações de fantasia e de autenticidade, de loucura e de epifania, do “parnasiano” e do “medieval”.

Para Chartier e Roche (1995, p. 106), o livro é o “símbolo de todos os poderes”; desde sempre, é um atributo de superioridade intelectual e, muito notadamente, é uma indefinida gama de possibilidades para a descoberta de novo conhecimento. Como escreve Battles (2003, p.26),

pegarei um volume – digamos, o *Declínio e queda do Império Romano*, de Gebo – e algo que lerei ali levar-me-á aos versos de Calímaco ou às cartas de Sêneca. Com um dedo marcando uma dessas páginas, seguirei uma trilha que leva de Cassidoro a Francis Bacon, do califa Omar a Jonathan Swift ou John Stuart Mill. Abandonarei uma passagem para explorar outra, abrindo caminho por entre as fileiras de livros dispostos nas prateleiras. Em muitos lugares, haverá volumes empoeirados, cheios de furos deixados por insetos que têm quase tanto apetite por livros quanto eu.

Radford (1992) compartilha desses ideais revolucionários que é a biblioteca e afirma ser a liberdade de pensamento o elemento fundamental

para o desenvolvimento do ser humano. Para ele, a sociedade deve ter obrigação para com a biblioteca, caso contrário, é deixar de tratar os seres humanos como cidadãos e como cidadãs, é como se lhes roubasse a capacidade de pensar para modelá-los à forma estabelecida pelo Estado.

Ao longo dos tempos, a biblioteca se modificou, como se pode verificar nesta passagem escrita por Battles (2003, p.16):

Para Sêneca, a biblioteca é um local reservado às obras modelares. Ela seria algo semelhante a um templo, como aquele de Delfos, nas encostas do Monte Parnaso, consagrado a Apolo e às musas. Em função disso, gosto de me referir a este tipo de biblioteca chamando-a de “parnasiana”. As obras que ela abriga são o produto de uma destilação e representam tudo aquilo que é Bom e Belo (na formulação clássica) ou Sagrado (na medieval). Foi concebida como um modelo para o universo, como uma coleção finalmente orquestrada de ideais. Numa biblioteca universalista, ao contrário, os livros não são tratados desde logo como essenciais, cristalinas e preciosas. Eles são apenas textos que serão sempre retalhados e desconstruídos para dar origem a novos padrões e combinações. Como as estrelas do céu ou as flores de Lineu, eles não existem para serem louvados por qualquer qualidade ou influência particular. Antes de serem objetos do desejo, eles devem submeter-se a processos de contagem e de classificação. [...] Aquilo que a palavra significa para a sociedade – seja o sopro de Deus, as Musas, a morada do Bom e do Belo, os ventos uivantes do comércio, ou seja, uma mistura confusa de todas essas coisas – será aquilo de que a biblioteca é templo.

Neste novo século, ainda há diversas restrições ao livro, à biblioteca, que herdou teorias positivistas, aprimoradas técnicas americanas, mas não herdou a infra-estrutura, conforme se pode ver a realidade, principalmente, das bibliotecas escolares. A expectativa é de alterar suas funções diante das mudanças que perpassam a sociedade contemporânea, de tal forma que as concepções positivistas como única luz de orientação cedam espaço às concepções abordadas por Eco, Borges e Foucault, a saber, a ideia de biblioteca como fantasia, como possibilidade.

Segundo Foucault, as bibliotecas são decisivas para o desenvolvimento do conhecimento. Para ele, o conhecimento não existiria, ou pelo menos não se desenvolveria, sem a biblioteca e sem a literatura de extensão. Verdade torna-se conhecimento ou vice-versa? E acaba nas prateleiras de uma biblioteca. Como escreve Battles (2003, p.16): “Penso aqui numa passagem de Stéphane Mallarmé, que foi quem melhor expressou aquilo que sinto numa biblioteca, ao escrever que tudo no mundo existe para, algum dia, terminar num livro”. E para Jacob (2006, p.17): “A biblioteca ideal se situa assim na encruzilhada da arqueologia e da utopia arquitetônica, da nostalgia das memórias perdidas e das reconstruções que fazem as cinzas e a terra falar”.

Se, para a formação humana, segundo Bachelard, é preciso trabalhar a razão e a emoção, então, é evidente que a biblioteca deva ser o centro da escola para aguçar a imaginação, o apetite das alunas e dos alunos para o mundo fascinante da biblioteca, do livro, da leitura. Pela leitura, uma aptidão se desenvolve de forma exponencial, abre caminho para uma experiência cada vez mais vasta ao conhecimento. A literatura talvez seja a única forma possível da consciência crítica. O melhor da literatura é mergulhar nela própria para responder sobre ela. A literatura acalenta as nossas emoções, leva-nos a acreditar em novos sonhos que nos levarão à descoberta de novos caminhos. Uma outra possibilidade de vida, mais sustentável, mais ecológica, menos consumista, mais feliz, pode começar simplesmente no espaço da biblioteca.

No mundo moderno, as bibliotecas desempenharam várias funções. Segundo Grafton (2006, p.180),

as grandes bibliotecas panópticas de Paris, Londres, Berlim e São Petesburgo [...] serviram tanto ao Estado quanto a seus inimigos; abrigaram seus críticos mais exigentes, como Karl Marx ou Walter Benjamim. Por sua vez, as bibliotecas particulares foram um lugar de refúgio, onde se podia, por algum tempo, ficar ao abrigo das ondas assustadoras da história moderna (GRAFTON, 2006, p.180).

Talvez a biblioteca possa, ainda, hoje, como escreve Grafton (2006, 181), “desempenhar uma função: a da provocação. Poderá a biblioteca incitar a imaginação de novas possibilidades na vida intelectual?” Segundo ele, cabe aos bibliotecários e aos leitores responderem. E será que a escola atualmente desempenha esta função de provocação?

## A escola e os tempos modernos

As pessoas sabem o que fazem; elas  
frequentemente sabem por que fazem o que  
fazem; mas o que elas não sabem é o que  
faz (causa) aquilo que elas fazem.  
FOUCAULT

A mudança quanto à trama dos discursos, da autoria, da leitura, com certeza, influenciou a forma de ser da escola, do ensino aprendizagem. Se a modernidade propõe o trabalho árduo do estudo, supõe que a biblioteca seja a âncora da escola. Dessa forma, questiona-se: como vem ocorrendo a formação dos leitores e leitoras na escola? É realmente a biblioteca o suporte para os conhecimentos da razão e da emoção?

Foucault (1997b, p.77) chama a sociedade, a partir dos fins do século XVIII, de “sociedade disciplinar” quando o processo de pedagogização do conhecimento produziu uma nova transformação que denominou de “disciplinamento interno dos saberes”. Época em que ocorreu um fenômeno importante ou, como diz Foucault (1999c), essa nova invenção de mecânica do poder vai recair, não mais sobre a terra e sobre o seu produto, e sim sobre os corpos, por meio das técnicas da vigilância, pelas punições normalizadoras, pela organização panóptica das instituições punitivas, o que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, muito mais do que bens e riqueza.

Durante a segunda metade do século XVIII, outra forma de disciplinamento provocou uma maneira diferente de relação entre poder e saber, que não incide somente sobre os corpos, segundo Foucault (1999c) já não é uma *anátomo-política do corpo humano*, mas incide sobre os saberes. É uma outra tecnologia de poder que não exclui a técnica disciplinar que a modifica, a qual Foucault chamaria de *biopolítica ou biopoder*: poder que se aplica globalmente à população, à vida, aos vivos.

As sociedades disciplinares atingiram seu apogeu no início do século XX. Elas deram origem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo, segundo Deleuze (1992), passa de um espaço fechado a outro: primeiro a família, depois a escola, o quartel, a fábrica, esporadicamente o hospital e a prisão.

Convive-se, assim, com duas tecnologias de poder: uma técnica disciplinar, centrada no corpo, que produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo; de outro lado, uma tecnologia que é centrada na vida, uma tecnologia que procura controlar, que visa não ao treinamento individual, mas ao equilíbrio global.

Para Foucault (1997b, p.291), são mecanismos regulamentadores mais sutis, que induzem comportamentos de poupança individual e coletiva, assistência médica, caixas de auxílio, sistemas de seguro-saúde, seguro-velhice etc. Enfim racionalizar os problemas propostos à prática governamental, “pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças” (FOUCAULT, 1997b, p.89).

A justiça, o bem-estar e a saúde são importantes para os indivíduos, não porque eles são bons em si, mas porque eles aumentam a força do Estado. Foucault via as tecnologias da dominação como técnicas usadas para fazer do indivíduo um elemento significativo para o Estado. Assim, incidem sobre a população os mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores. E, entre eles, vão circular a norma da disciplina e a norma da regulamentação permitindo, a um só tempo, controlar a ordem disciplinar do corpo e dos acontecimentos.

De acordo com Foucault (1999a, 1999c), o Estado vai intervir nessas lutas mediante quatro procedimentos: seleção, normalização, hierarquização e centralização do poder disciplinar. O primeiro diz respeito à eliminação de pequenos saberes inúteis, economicamente dispendiosos. O segundo trata-se da normalização dos saberes dispersos. Já o terceiro, diz sobre a classificação hierárquica desses saberes, e o último permite a homogeneização, a centralização piramidal e o controle dos saberes tecnológicos. Compreender o

funcionamento da sociedade disciplinar é importante para entender a forma de ser da biblioteca e da escola na época atual.

Para Foucault (1999b), com a chegada do século XIX, as instituições pedagógicas, como a escola, não têm mais a função “de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades”, chamadas por Foucault (1999b) de ortopedia social. Ele classifica essa sociedade assim em oposição às sociedades penais pretéritas. Segundo Foucault (1999b), foi Jeremy Bentham, no século XIX, quem melhor definiu e descreveu, de forma precisa, as formas de poder com que convivemos, por meio do Panopticon. O século XIX fundou a idade do Panotismo.

Trata de uma forma de arquitetura a qual permite um tipo de poder do espírito sobre o espírito. [...]. O Panopticon era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior (FOUCAULT, 1999b, p.85).

Bentham se refere a uma arquitetura não mais do espetáculo, como a grega, mas de uma arquitetura da vigilância, controle permanente por poucos do comportamento dos indivíduos, da população, por essa econômica máquina óptica. A sociedade se torna panótica, controladora em que a forma de poder não é mais do inquérito, mas disciplinar.

Desse modo, a disciplina tem o poder de ordenar, individualizar, classificar, quadricular. O poder disciplinar, ao contrário do que se pensa, não destrói o indivíduo, ele o fabrica, começa por vigiá-lo, examiná-lo, para depois torná-lo dócil, útil. Para Foucault, o sujeito é produto de um poder, uma vez que mantém o corpo sob rigoroso controle a fim de torná-lo cada vez mais produtivo e, ao mesmo tempo, é produto de um saber, visto que emerge dessa relação de poder.

Os indivíduos têm o seu tempo controlado, o seu comportamento vigiado num espaço, seja ele fábrica, escola e àqueles que não se

enquadrarem nos moldes disciplinares, são lhes aplicadas normas para correção. E para conseguir tais correções, apóia-se no tripé vigilância, norma e exame. Como dito por Foucault (1997a, p.143), o poder disciplinar, tem como função maior adestrar, e o sucesso desse poder está no “uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

O primeiro do tripé, a vigilância, na sua forma simples e eficiente de olhar, existe desde a época clássica. De lá até hoje o poder adentrou as prisões, de onde se controlam os movimentos dos presidiários; chegou até às fábricas, onde também se controla o agir do operário como se vê no filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin, vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder.

Assim como monitora presos, militares, operários, também monitoram a comunidade escolar e as bibliotecas; há especificação da vigilância e integração da relação pedagógica, com duas ordens, a que corresponde às matérias e a que se refere à fiscalização. Para Foucault (1997a), a vigilância hierarquizada é uma das grandes “invenções” técnicas do século XVIII.

A norma, o segundo tripé, funciona como repressora. De acordo com Foucault, toda uma micropenalidade do tempo apóia-se na lei. Há norma para tudo; fugiu dela, é punido, se atende a ela, é compensado. O poder de regulamentação obriga à homogeneidade, mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-se umas às outras. Assim, o poder se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer, organizado em torno da norma pelo controle dos indivíduos ao longo de sua existência.

Entrelaçado à vigilância e à normatização, para individualizar os sujeitos, há o exame que é “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade por meio da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 1997a, 154).

O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. [...] o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia (idem, p.155).

O exame liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício do poder de três formas: inverte a economia da visibilidade no exercício do poder; faz também a individualidade entrar num campo documentário; cercado de todas as suas técnicas documentárias faz de cada indivíduo um 'caso'. Pelo primeiro, mantém-se sujeito o indivíduo disciplinar pelo fato de sempre poder ser visto sem cessar; pelo outro, o exame situa o indivíduo numa rede de anotações escritas; e pelo último, o sujeito é olhado, observado, contatado detalhadamente, diariamente, por uma escrita. Segundo Veiga-Neto (2005), o poder disciplinar ocupa o espaço que antes era ocupado pelo poder pastoral e pelo poder de soberania, institucionalizados nas práticas medievais. O poder pastoral é exercido de acordo com um conjunto de princípios: é vertical, sacrificial e salvacionista, individualizante e detalhista, visto que pastor e rebanho dependem um do outro; pastor se sacrifica pelo rebanho, pois deve conhecer cada ovelha.

Assim, de acordo com Foucault (1999b), a escola, a fábrica, o hospital, a prisão têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção.

Para Foucault (1999b, p. 119), “todo o sistema escolar, é também fundamentada em uma espécie de poder judiciário. A todo o momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior”, pois no grande panoptismo social, a função é precisamente a transformação da vida dos homens em força produtiva. A prisão é a imagem da sociedade, a imagem invertida da sociedade, imagem transformada em

ameaça. A prisão emite dois discursos. Num deles, em que se refere à escola, o que aqui nos interessa, diz: “Eis o que é a sociedade, vocês não podem me criticar na medida que eu faço unicamente aquilo que lhes fazem na fábrica, na escola” (FOUCAULT, 1999b, p. 121).

Dessa forma, cada instituição, denominadas por Foucault de *disciplinar* ou de *sequestro*, a escola, a fábrica, a prisão tem um poder polimorfo, pois reúne múltiplas características como a econômica, a política, a judiciária e a epistemológica que fixam as pessoas numa certa ordem, aprisionam-nas, programam-nas, por meio da *vigilância, do controle e da correção*.

Mas Foucault sempre nos lembra que em todas as épocas, seja numa sociedade soberana ou de controle, sempre houve resistência ao poder. Com a mudança das técnicas de punição, o poder passa a produzir corpos dóceis e úteis por meio dos aparelhos de controle, de vigilância e de aplicabilidade autônoma. E o poder não fica limitado a instituições como escola, hospitais, quartéis. Assim, a microfísica do poder se espalha por todos os espaços sociais, com o intuito de normalizar, adestrar a sociedade e principalmente os indivíduos. Por meio da vigilância possibilita, como no espaço de uma biblioteca, controlar, regulamentar, organizar e distribuir os indivíduos, conforme as micropenalidades. Ocorre, como diz Foucault (1999c), o entrelaçar das normas de disciplina e da regulamentação.

E a partir do desenvolvimento do capitalismo comercial e industrial, a escola, como instituição de educação formal de qualquer nível, articula-se com o sistema produtivo, cujas práticas são afinadas com os interesses da sociedade capitalista.

Diante desta realidade, as escolas confundem saber com informação e há o mínimo de incentivo na escola para a leitura na biblioteca tradicional e/ou digital, uma vez que se preocupa, de forma exagerada, com tudo que é prático, rápido, para fortalecer ao mercado, ao consumo. O que se verifica nas escolas, no entanto, são práticas educativas consagradas em repetir, em pensar o que já foi pensado, ou seja, o saber já produzido ao longo do tempo. Nesse sentido, a instituição educacional não tem relação com a função primeira

da escola: o estudar, o saber que é demorado, trabalho árduo. A biblioteca, como instituição formadora de leitores e leitoras, praticamente inexistente.

Dessa forma, há equívoco sobre a inversão dos papéis da escola e da sociedade. Esse equívoco é que deu ênfase à pedagogia das competências, inclusive as reformas para um ensino aligeirado com fins na lógica do mercado, do capital, cujo trabalho é amparado pelas leis educacionais.

Chauí (2001) escreve que a tendência é suprimir na educação a justiça, a igualdade em favor de outras categorias e conceitos como: mercado, consumidor, qualidade total, “basta examinar o *léxico* empregado para percebermos quem são seus interlocutores. Esse léxico é marcado por vocábulos como elite, demanda, eficácia, rendimento, competitividade, competência, [...] produção e produtividade” (CHAUÍ, 2001, p.110). Vocábulos como imaginar, pensar não fazem parte do comando lexical. Em razão de tudo isso, não se dá prioridade à leitura, conforme apregoa Bachelard quando afirma que a leitura deve possibilitar a imagem criadora, ao devaneio; e, nesse sentido, o que fazem as nossas bibliotecas? Como tudo é muito rápido, a biblioteca solicita a devolução do livro também de forma rápida, sem o tempo para a leitura, para a releitura. Mas, para Bachelard (1989, p.24), “com o trabalho do pensamento desenvolve-se o espírito”. Este, porém, não é o trabalho educacional alicerçado na lógica do capital.

De acordo com Abreu-Bernardes (2008, p. 192), “a ética de nossa sociedade é regida pelas leis de compra e venda do mercado. Na escola, diretrizes curriculares evocam o desenvolvimento de competências e a prioridade do saber-fazer”. Dessa forma, a dimensão da sensibilidade, da criação poética é como se fossem privilégio de poucos, o que leva Abreu-Bernardes (2008, p. 193), numa perspectiva bachelardiana, a questionar:

Onde se situa o sonho? Onde se localiza a sensibilidade, o encantamento? A uma ideologia produtivista não se deveria propor também uma filosofia do sonhador? [...] O mundo humano tornou-se servil da razão utilitária e instrumental. [...] Bachelard chega à afirmação de que para se formar, o homem

precisa devanear: pois para compreender o real, é preciso uma imaginação criadora que apreenda imagens poéticas.

É a imaginação que constitui a leitura devaneante. Daí a importância da biblioteca que oportuniza ler para obter conhecimentos, para conhecer outras visões de mundo, para devanear. Para Bachelard, para se formar o ser humano precisa devanear, é necessário uma imaginação criadora que apreende imagens poéticas, ler para esse pensador é isso, exercitar a imaginação, devanear.

E a chegada da comunicação audiovisual, a exposição constante à mídia, às imagens, ao excesso de informações nos oferecem *ilusões verdadeiras*. A televisão, por exemplo, registra, interpreta, seleciona, enfatiza as informações e constrói nosso imaginário, nossa realidade e nossas verdades, além de oferecer mecanismos ideológicos para criar tipos de comportamento e coesão social. É tudo tão rápido, não há tempo para os nossos desejos, para imprimirmos o nosso sonho.

Assim sendo, a educação fundamentada em pilares, para os epistemólogos, contradiz os tempos modernos, uma vez que a epistemologia enfatiza o trabalho do pensamento, do estudo, a epistemologia valoriza as rupturas, as diferenças, os erros, para o qual contribui a biblioteca. A educação é uma atividade intelectual que há de romper com a continuidade. Bachelard (1996) entende a superação no ato de conhecer como uma destruição do conhecimento anterior por um novo saber que, por sua vez, não poderá se prevalecer ou se impor, visto que o pensamento é mutável, é essencialmente dinâmico, implica uma contínua superação, não sendo, pois, definitivo.

Como escreve Ternes (2006, p. 123): “damo-nos conta de que o conhecimento é um processo que se faz contra conhecimentos anteriores”. O ensino, segundo Bachelard (1996), constitui um exercício da criatividade, do impulso para se aprender a viver com autonomia, como ser pensante, criativo, inventivo. Dessa forma, Bachelard (1996) leva-nos a repensar a educação escolar na sua incumbência de ocupar-se não com a transmissão do saber pronto e acabado, memorizado, mas do saber na sua forma dinâmica, criativa, inventiva, polêmica, por meio do exercício do pensamento. Se a atividade

educativa se dava apenas na comunicação do saber, implica então superá-la pela produção do novo e, dessa forma, exercitar o pensamento no que lhe é mais próprio, na mudança, no dinamismo.

Segundo Foucault, a educação não é vista como um elemento emancipatório. Para ele, há um poder disciplinar que trabalha o corpo das pessoas, manipulando-o, produzindo seu comportamento, com o objetivo de “fabricar” o tipo de indivíduo necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade capitalista. O atual processo educacional procura adaptar a educação ao trabalho, visando a desenvolver habilidades e competências específicas em função das demandas do mercado, a serviço do sistema. E essa *fôrma* de fabricar indivíduo faz com que a sociedade contemporânea viva, apesar de em meio de tanta gente, enorme solidão, por fazer da aventura humana uma mera experiência mercantilista do ter, do consumir.

A Constituição Federal (CF) traz no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.137). Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no. 9.394/96, no Art. 1º, § 2º, diz: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

E as políticas de formação de professores têm enfatizado o *operacional*, os *resultados*, estudo de métodos específicos para transmitir os conteúdos considerados prioritários; uma formação aligeirada que, segundo Brzezinski (2008), visa a “certificar” professores e professoras. Aumenta, assim, o número de docentes “certificados”; fica visível a prevalência do quantitativo sobre o qualitativo, que objetiva aumentar as estatísticas educacionais. Desse ponto de vista, é desnecessário que a professora ou o professor seja intelectual com base teórica fundamentada em princípios filosóficos, históricos. Nesses moldes, ela ou ele ganha um novo *status - técnico da aprendizagem*. Para os organismos internacionais, essa forma de ensino, tem se revelado eficaz e suficiente à formação de profissionais da educação que ministram suas aulas por meio do domínio de algumas habilidades técnicas e de manuais.

Desde Platão há discursos sobre educação que nos dizem que não há conhecimento sem teoria. Como escreve Ternes (2000, p. 81):

Minha preocupação é apenas esta: colocar a hipótese de que um discurso acerca da educação precisa ir além do apenas conjuntural. As abordagens de “conjuntura” poderem, talvez servir de ilustração. Bachelard, Heidegger, Platão ensinam-nos que não há ciências sem *theoría*.

Para Ternes (2007d, p.78), “a dificuldade pedagógica está em educar para o exercício do pensamento, para a atividade teórica”. Porém, há resistência a esse trabalho. Eis um obstáculo epistemológico: “preparar alunos para a ciência é uma verdadeira arte”.

Sabe-se, porém, que ousadia precisa de tempo, e produzir precisa de ousadia; então, produzir precisa de tempo. Estudo exige tempo. Mas nós não temos esse tempo, por isso nos angustiamos tanto com nossas produções, com nossas teses. “Nossas escolas ‘superiores’ estão todas elas direcionadas pela mediocridade mais ambígua, com professores, com plano de aula, com objetivos pedagógicos. E por toda parte reina uma pressa indecente” (NIETZSCHE, p. 2000, p.69).

Daí, o papel fundamental da educação na produção do saber, a importância de se repensar o saber velho que transmitimos anos a fio, mas que pouco avança, uma vez que não exercita o pensamento, tampouco supera o conhecimento primeiro que, por não dar base à mudança, apenas permanece no nível da opinião. Para Bachelard (1996), aí reside o perigo, pois como a pedagogia das facilidades adormece o ato de pensar, de criar, de desconstruir, identifica o conhecimento científico à opinião, ao senso comum.

Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. [...] em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar (BACHELARD, 1996, p. 18/19).

Os livros de Foucault assim como os de Bachelard, de Canguilhem, Koyré têm influenciado o pensamento em muitos campos, principalmente na educação, pelas suas ideias persuasivas. Eles oferecem ferramentas teóricas para pensar de outra forma as relações pedagógicas. Foucault (1971, p.19) ressalta que “Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo”. A partir daí, pode-se compreender melhor as dificuldades que nos impedem de avançar, como por exemplo, a dificuldade de se implantar biblioteca nas escolas e compreender o porquê de somente aos 24 de maio de 2010, ser sancionada a lei no. 12.244, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país.

Diante dessa realidade, é possível vislumbrar outro caminho a ser trilhado? É possível combater a forma como a verdade é apresentada à sociedade? É possível combater a pedagogia da competência, da facilidade, a *pedagogia dos pilares*, prescritos para a educação como verdades únicas?

Como as coisas têm de ser provocadas para que nasçam, as pessoas e a sociedade terão de repensar estas questões, por meio de uma revolução do pensamento, da educação, além de não se perderem de vista a perspectiva crítica, a capacidade de se incomodar com tudo aquilo que se quer natural, universal, uniforme, igual..., jamais deixando de questionar, pois, como sugere Blanchot (2001), a questão maior é o desejo do pensamento. Para ele resta ao pensamento desejar e ao desejo pensar. Isto quer dizer, desejar com o pensamento, pensar com o desejo. Como ele diz: Talvez... Perigosamente, talvez.

Urge uma pedagogia do pensar. Atualmente a escola se transformou, em parte, num espaço burocrático de transmissão do conhecimento, mas Bachelard, Foucault, nos instigam a pensar numa outra educação diferente da que hoje temos. Como afirma Bachelard (1996, p.18), “é impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais”, mas também não se pode basear nada na opinião:

antes de tudo é preciso destruí-la. Ela o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo como espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza (BACHELARD, 1996, p.18).

De início haverá resistência interior, um obstáculo epistemológico contra o exercício do pensamento, pelo hábito da continuidade, como, por exemplo, a falta de hábito de frequentar uma biblioteca que é, ao mesmo tempo, trabalhoso, luta, mas que é também prazeroso, pois é a realização de um projeto humanizador.

O que se exige, no entanto, é coragem para os riscos da mudança, “a que Foucault chamou de *atitude-limite*, ou seja, uma atitude não de simples negação, mas de se colocar sempre nas fronteiras para tentar ultrapassá-las, ir adiante dos limites que elas parecem impor a nós”, (VEIGA-NETO, p.2005, p.31). Atitude é uma maneira de pensar, uma maneira também de agir para que a escola seja o espaço para outras possibilidades. Urge a construção da mudança, o que requer de ousadia e de criticidade para avaliar os métodos educativos, geralmente oriundos de pedagogias consumistas, como as pedagogias da competência, alienantes e fechadas em si; necessita-se de coragem para combater a pressa superficializante, para proporcionar às alunas e aos alunos o exercício do pensamento. Mas, infelizmente, ao invés de ir à escola para trabalhar o pensamento, como diz Ternes (2006), nela se vai inclusive para matar a fome, isso porque nossas pedagogias não privilegiam o exercício do pensar, preocupando-se exageradamente com as metodologias, com a simplificação do processo educativo. Dessa forma, reforça o primeiro obstáculo epistemológico, dito por Bachelard (1996): a opinião.

O sentido da educação está no prazer de descobertas constantes, no pensar, um processo contínuo de construção e desconstrução. E a escola deve ser esse local da construção, do diálogo crítico, do questionamento, do estudar. Se não for a contextura do pensamento, qual o sentido da escola? O que leva

Ternes (2006), a questionar: quem vai à escola, o que pretende? Para ele, lá deveria ir para trabalhar o pensamento, pois, ao homem moderno, mais do que adquirir conhecimentos, precisa, constantemente, recriá-los. Saber, hoje, coloca exigências maiores do que a instrução. O saber enciclopédico perderia o seu sentido.

Cabe, então, inventar uma outra política escolar, outra política para a biblioteca. Transformada num espaço de mão dupla, onde se equilibram emoção e razão, equilibram-se o espírito científico e o poético. Este equilíbrio se torna difícil de entrelaçar quando as políticas enfatizadas são as do mercado capitalistas. Assim, contradizendo, resistindo a essas políticas, a biblioteca é, pois, a possibilidade desse duplo.

## Escola de mão dupla, outra possibilidade

Os livros podem não alterar nosso sofrimento, os livros podem não nos proteger do mal, os livros podem não nos dizer o que é bom e o que é belo, e certamente não terão como nos livrar do destino comum – a tumba. Mas os livros nos abrem miríades de possibilidades: de mudança, de iluminação. Pode bem ser que nenhum livro, por mais bem escrito que seja, consiga remover um grama de dor que seja da tragédia do Iraque ou de Ruanda, mas pode bem ser que não haja livro, [...] que não contenha alguma epifania para algum leitor. MANGUEL (1997).

A escola é o lugar primordial para o estudo; e a educação deveria contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Então, a escola, segundo Bachelard, deveria trabalhar o ser humano de forma integral, porque, por meio da ciência e da poesia o/a aprendiz vê a possibilidade de superar a si mesmo/a. Para Bachelard não há nada que o impeça de sonhar, superar, assim, a sua condição limitada de ser humano; a imaginação é a essência do espírito humano. Como escreve Ternes (1995, p.89),

Bachelard nos convida para que se abandonem as simplificações, as reduções professorais, os manuais envelhecidos. [...] voltar à escola, não é para reencontrar o conforto das coisas já realizadas, dos resultados, da erudição. É um convite, antes para o recomeço. Trata-se de devolver à escola sua função primeira: o estudo.

O contido de Bachelard é de ousadia, é de imaginar uma escola na qual o ato de pensar seja dinâmico, constante e dialógico, desejoso de instaurar o novo, que eleve o espírito, por meio da imaginação criadora; isso

exige principalmente resistência ao que representa passividade, ociosidade, senso comum, monotonia, acomodação.

E a biblioteca escolar/pública é um espaço de formação que, por meio da leitura, por meio da imaginação criadora, permite o voo profundo e verticalizante, de liberdade plena e o surgimento do inesperado, de novas possibilidades, que nos afastam da rotina monótona e repetitiva, elevando-nos o espírito.

Diante de uma realidade estável e acabada, opaca aos sonhos, entre estantes, os livros nos dotam de criatividade, animam-nos da inércia que nos roda. É no espaço da biblioteca que reencontramos valores de sonho diante do corre-corre veloz que esvazia, que nos enfraquece a sensibilidade na ilusão de uma plenitude desejante, desenfreada do capitalismo que nos leva a viver em solidão, por fazer de nossa aventura humana uma aventura do ter e não uma aventura intelectual. Como nos ensinara Eliot, *a arte é a fuga da emoção pessoal*, e para dar fugacidade às nossas emoções é importante adentrar o labirinto literário. E por ele, percebe-se que Bachelard se envolve completamente com a leitura. Ao adentrar o labirinto de estantes, de livros, de páginas, encontra-se um mundo aberto à criação, ao novo, à imaginação que deveria ser oportunizada pela escola.

Os livros exercem um verdadeiro fascínio sobre a humanidade. Eles nos permitem experimentar, conhecer ou recordar sensações, desejos, paixões, lamentos e os muitos quadros históricos que vagamente se instituem a nossa volta. Permitem-nos compartilhar nossas mais íntimas experiências em relação ao mundo. A biblioteca é feita da mesma matéria que são feitos os sonhos, uma Babel inscrita na memória dos tempos.

A biblioteca contribui para dar evasões às emoções como também é um espaço propício para que os leitores e as leitoras busquem os conhecimentos científicos. Por ser a memória humana lacunar e falível, a biblioteca é lugar instituído socialmente como *lugar de memória* que se organiza para servir de apoio à proteção da materialidade simbólica, concebida como elemento de representação coletiva. Mas é ela também, um espaço dialético, lugar de contradição, visto que por trás do silêncio de seus corredores e de suas estantes, toda biblioteca se apresenta como espaço de instigantes

disputas ideológicas, onde convivem, lado a lado, vozes de autores/as de pensamentos contraditórios e dissonantes que se manifestam por meio da ansiedade de diversos leitores e leitoras.

É a criação de um espaço de encontros utópicos e ucrônicos – convergência das idéias, perenidade e metamorfoses dos modelos e das lições, afinidades eletivas ou escolhas longamente refletidas, em que se reaviva o pensamento e o saber de outrem e de outrora através do comentário, da leitura e do jogo livre das digressões (JACOB, 2006; p.10).

Contrárias à rotina, à passividade, as obras bachelardianas contribuem para uma nova pedagogia, guiam as escolas a uma outra forma de ensinar, de aprender, que se preocupam mais com a formação das e dos discentes. Para Bachelard, formação é mais completa e abrangente do que educação, vai muito além dos conteúdos fragmentados, da repetição e da memorização de ideias tidas como verdades absolutas e imutáveis, que reduzem o conhecimento aos vícios de ocularidade. De acordo com Pessanha (1994), o vício de ocularidade põe a imaginação no domínio da imaginação formal, que nutre a formalização, faz da pessoa, simples espectadora e, do mundo, contemplação ociosa e passiva. Em nosso vocabulário e atitudes, é comum a predominância da visão e das metáforas visuais como: *contemplar, visão, vidência, perspectiva, enfoque, ponto-de-vista, teoria, visão-de-mundo* que produzem a imaginação formal.

Pessanha (1994, p.xiv) lembra que dessa forma, “o pensar é sempre entendido como uma extensão da óptica, a visão exercendo forte hegemonia sobre os demais sentidos”, a desvalorização do trabalho manual se opõe ao trabalho intelectual. Contrário a essa tradição, Bachelard retoma a tese de Anaxágoras, na qual a condição do pensamento está engendrada no papel das mãos: “o homem pensa porque tem mãos”. Como explicita Bachelard, essa concepção da imagem decorre do tradicional modo de se encarar a imaginação como faculdade copiadora, subalterna e sem autonomia.

A fenomenologia bachelardiana da imaginação não vê os fatos com os olhos. Se uma filosofia assim procede é porque ainda está presa à contemplação do espetáculo. Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de *formar* imagens, mas, para Bachelard (2001, p.1), ela é antes a faculdade de *deformar* imagens dadas pela percepção,

É sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há *ação imaginante*. Se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente [...] uma explosão de imagens, não há imaginação. O vocabulário fundamental que corresponde à imaginação não é imagem, mas imaginário.

Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. Para Bachelard (1994), uma imaginação estável e acabada “*corta as asas à imaginação*”. E é pela imaginação que se abandona o curso ordinário das coisas. Perceber e imaginar, para Bachelard, são antônimos, como presença e ausência, pois imaginar é se ausentar, é se lançar a uma nova vida.

Como proclama Blake, citado por Bachelard, “a imaginação não é um estado, é a própria existência humana”. Daí a importância de uma filosofia que seja capaz de admitir obstáculos, de viver tensões, de vivenciar o dinamismo do trabalho e da dificuldade, por isso, a luta de Bachelard contra a “ocularidade” e a “forma”.

Este filósofo diz que “o hábito é a exata antítese da imaginação criadora. A imagem habitual detém as forças imaginantes. A imagem aprendida nos livros, vigiada e criticada pelos professores, bloqueia a imaginação” (BACHELARD, 2001, p.12). Este é um dos motivos de Bachelard se interessar pelo estudo da *imaginação material*. Como disse: “para além das seduções da imaginação das formas, vai pensar a matéria, sonhar a matéria, viver na matéria, ou então – o que dá no mesmo – materializar o imaginário” (p.8).

Por assim ser, a educação e a formação, segundo Bachelard (1974), implicam primordialmente a retificação dos conceitos aprendidos, a abdicação do saber anterior. Esse pensador tem como filosofia a formação e reforma do espírito, centra-se na ideia de uma escola permanente, de pensar dinâmico e constante, promovendo o progresso espiritual do ser humano; uma escola em que a formação da pessoa se dê ao substituir o instinto conservador pelo instinto criador, que impulsiona o espírito numa ascensão vertical a buscar os meios para repensar o mundo e não apenas enxergá-lo. Daí, Bachelard propor uma *pedagogia da dificuldade*, O que requer o trabalho do estudo, a presença da biblioteca. Bachelard ilustra bem essa ideia do pensamento ao escrever:

Não se deva ir ao *Palais de La Découverte* para ver, mas deve vir aqui, e vir com frequência, para compreender. O *Palais de la Découverte* não é um museu para simples bisbilhoteiros ('badaus'). Não se deve vir passear aqui num dia de chuva, para passar o tempo, para matar o tempo. Deve-se vir aqui trabalhar. Vem-se aqui fazer trabalhar o próprio espírito. Vem-se aqui, compreender a ciência em sua novidade, para fazer-se um espírito novo, (BACHELARD, 1972, p. 137), (Tradução de Ternes).

O espírito moderno não quer dizer facilidade dada pela metodologia. Dar ênfase ao estudo significa realizar um trabalho compartilhado com a biblioteca em que o conhecimento científico e poético se entrelacem. Envolve ainda docentes e discentes nas bibliotecas, visitas às livrarias, uso de catálogos das editoras, além da formação da biblioteca pessoal, uma prática de relação social com os livros.

Dessa forma, a universidade como instância de formação precisa se adequar à epistemologia da própria época, isto é, levar em conta a natureza do pensamento moderno e a cultura do tempo, portanto. A modernidade tem uma natureza própria e não pode ser entendida como um simples aperfeiçoamento de uma história há muito já preparada. Segundo Ternes, (2006, p. 119).

As mudanças são, em essência, de ordem conceitual. [...] na verdade, o pensamento moderno transgride a própria noção de ciência ou de verdade científica, que o Ocidente adotara deste Platão. Universalidade, objetividade, pontos de partida absolutamente seguros etc., perdem força.

Para Foucault e para Bachelard, a universidade, como lugar do pensamento, deveria levar em conta o saber; tudo deveria ser pensando em função dele. Assim, eles convidam a rever a própria ideia de saber, e conclama a não se abrir mão do pensamento, o que envolve a biblioteca como centro da universidade, pois nela os valores, crenças, conhecimento científico e artístico estão disponíveis, para serem escutados, sentidos, acolhidos. Mas, como sugere Ternes (2007b, p.24), é preciso caminhar por outra vertente, com outro discurso. O espírito de modernidade impõe outra atitude, a do *pensamento*, trabalho com leitura, trabalho árduo do conceito, retorno aos textos *fundadores*.

Nesse sentido, deve-se construir um *espírito novo*, formado por duas vertentes: uma científica, *outra poética*. Escreve Ternes (2007b) que se pode também falar de um *novo espírito poético*, e até mesmo de um *novo espírito pedagógico*, com respeito à ciência, à arte, à literatura, à poesia. A vertente poética, fundamental para a formação da educanda e do educando, deve ter a mesma ênfase dada ao ensino de gramática. Esta não supera o ensino da leitura e o da escrita. O privilégio não são as classificações, as listagens; a metalinguagem de análise linguística.

Para tanto, a leitura que abriga a emoção e a fantasia precisa ser prioritária na escola. Porém, como a sociedade em geral tem dado destaque a conteúdos de ordem racional, como a matemática, a física, a estatística, o que explica o porquê de a gramática ocupar espaço privilegiado, em detrimento da leitura e da escritura que alça voo à liberdade, à imaginação, ao prazer, e ainda, porque, sobretudo, leva a refletir sobre a realidade. Entretanto, a vertente poética, fundamental para a formação do educando, tem ficado em segundo plano; tem-se privilegiado a vertente científica.

A biblioteca é uma instituição eminentemente educativa, pela possibilidade de a pessoa compreender, interpretar e transformar o mundo. Ela oferece tanto o conhecimento científico quanto o poético, sendo, assim, um espaço permanente de criação, de educação, com infinitas possibilidades para a descoberta de um novo conhecimento, visto que favorece a formação cultural, o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, a formação leva o educando e a educanda a descobrirem, a fortalecerem o seu potencial criativo, oportunizando-os a ultrapassarem a visão puramente instrumental da educação, considerada a via obrigatória para se obter resultados como o *saber fazer*, por meio da facilitação da aprendizagem. A filosofia bachelardiana contradiz essa facilidade, destaca a descoberta científica e a criação artística, o que exige pensar. O pensar exige concentração, esforço, estudo; é atividade demorada. A poesia, por exemplo, não é inspiração, nem estado emocional é um trabalho árduo que implica fazer e desfazer até que atinja sua forma mais adequada.

Há, pois, necessidade de se estimularem as duas vertentes – científica e poética - na formação básica do ser humano. Uma e outra exigem pensamento aberto à transgressão. Para Bachelard (1996), conhecer é dar ênfase à criação, à invenção; conhecer é se aventurar no âmbito do novo, é instituir novas verdades por meio da negação, do saber anterior e da retificação de conceitos e ideias que antes nos pareciam duradouras. O conhecimento é essencialmente uma atividade dinâmica de recomeço e de reorganização constante de ideias. Para esse pensador, a formação discente é muito mais completa e abrangente, quando exalta a criação e a invenção, mostra que o ato de conhecer não se reduz à repetição monótona e constante de verdades únicas.

Entretanto, a escola busca aproximar o/as discentes dos textos, dedica esforços para falar de livros, mas não os ajuda a se tornarem leitoras e leitores e ela pouco faz pela manutenção das leitoras e leitores já conquistados, pois não há continuidade da leitura, principalmente nas séries finais da educação básica. Há, até mesmo, pressão para que se dê tudo *mastigado* e, assim, não há espaço para o sonho, para o desejo; não há espaço para a leitora e para o leitor poderem se colocar no texto e sonhar. É

preciso, porém, oferecer um tempo de atividade de leitura na sala de aula e na biblioteca escolar para que alunos e alunas exercitem as habilidades de concentração, autocontrole, implicadas no ato de leitura. Afinal, ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não o exercita. É um grande equívoco pensar que se aprende, por exemplo, literatura, ouvindo explicações sobre os períodos literários dos livros didáticos. A literatura está no ler, aprende-se literatura lendo obras literárias. Então, o sentido de ensinar a pensar, vai além de estratégias de ensino e do desenvolvimento das próprias competências.

Para ilustrar, a distância desalentadora que alunos e alunas percebem entre sua capacidade de fruição e a cultura proposta pela escola não difere da aludida por Dorothea, personagem de *Middlemarch, um estudo da vida provinciana* de George Eliot (1998):

Nunca soube ver beleza nos quadros que meu tio julgava esplêndidos. E passei por Roma com a mesma ignorância. [...] Mas quando começo a examinar um por um os quadros, ou essa vida desaparece ou possuem algo violento e estranho para mim. Deve ser o meu próprio desconhecimento. [...] É muito doloroso que digam a você que algo é belíssimo e que você não consiga sentir da mesma maneira.

Dessa forma, a escola deveria abrir as portas das bibliotecas e dos livros, cotidianamente, para o pensar. Como escreve Ternes, a professora ou o professor precisa levar as alunas e os alunos a pensar. “Não de qualquer maneira, mas de determinada maneira. [...] Implica em tempo! Mas nós temos pressa! Somos ávidos de prática, de coisas úteis, de soluções! [...] não se faz ciência, porque simplesmente se eliminou do processo o que lhe é fundamental: pensar” (TERNES, 1981, p.20-22). É imprescindível, então, que se questione esta pedagogia explicativa, em que a escola fica limitada à transmissão, à assimilação do saber sistematizado.

Enquanto isso, os livros contêm histórias delirantes na única estante desbotada e trancada no fundo da sala de aula, amarelada pelo tempo, ou na biblioteca sem nenhum chamativo. A tranca e o cadeado denotam distância

entre quem lê, ou deveria ler, e o escritor. Ávida de pressa, a escola não dispõe de recreio para saborear livros e oportunizar o conhecimento do seu significado, como escreve Anne Frank (2007, p.118) em seu diário: “as pessoas comuns não sabem o quanto os livros significam para alguém escondido. [...] Miep, é ela que traz cinco livros da biblioteca a cada sábado. Nós esperamos ansiosamente o sábado”<sup>18</sup>.

Como na escola também tudo é muito rápido, vem o medo de errar. Para Bachelard, o conhecimento não parte de uma certeza, de uma verdade primeira; pelo contrário, parte apenas de erros primeiros, inicia-se sempre pelo diálogo, pela troca de argumentos e pela negação e retificação do saber anterior, impulsionando, assim, para a construção de um novo, mais ampliado.

Desse modo, o pensador, o poeta, nos anima a não temer o erro, porque o erro tem sentido positivo no processo de aquisição do saber; deixa de ser negativo para constituir-se em incentivo que impulsiona à organização de novos conhecimentos. Bachelard coloca-nos o desafio de repensar como interpretamos o erro no processo de ensino-aprendizagem. Se o erro possui função positiva ao saber, então precisamos pensar sobre a necessidade de os estudantes errarem. O erro deveria, então, deixar de ser encarado como o oposto do conhecimento verdadeiro, pois erro é constitutivo do processo de construção do conhecimento.

E é nesta desconstrução-construção, desconstrução e construção do sujeito que ele (sujeito) se eleva espiritualmente. Bachelard (1996, p.24) diz que, durante a sua carreira, nunca viu um educador mudar de método pedagógico, e isso, porque não teria senso de fracasso; e acrescenta que uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada. É, isto é, pois, um produto da escola.

A filosofia de Bachelard tem a inquietude do trabalho. Trata-se de uma filosofia que propõe a razão polêmica, plural, que sabe ser *filha da*

---

Trecho do Diário do dia 11 de julho de 1943. Anne Frank e a família permaneceram mais de dois longos anos escondidos no sótão de uma casa, por causa da guerra. Durante esse período Anne Frank escrevera um diário (de 12 de junho de 1942 a 1º de agosto de 1944). O Diário de Anne Frank é um dos livros mais lidos no mundo.

*discussão e não da simpatia*, contrapondo ao *monótono*, às *certezas da memória*, à prudência no processo de pensar.

Se na escola não existe uma aventura intelectual, quer dizer que nela reconhe-se o já conhecido, fala-se sempre a mesma coisa. Daí, Bachelard questiona: para que serve uma experiência tida como verdadeira, sobre a qual não se discute e que não é capaz de retificar erros? O processo de formação é, no entanto, a de se equivocar, mas as escolas não admitem o equívoco. Os dois sentidos de formação, para Bachelard (1996), referem-se à formação de um novo espírito científico que retifica o saber anterior e enfatiza a imaginação poética, isto é, uma escola síntese do pesquisador e do poeta.

Aí sim, a Escola prossegue ao longo da vida. Só há ciência se a Escola for permanente. É essa escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade (BACHELARD, 1996, p.309/10).

Bachelard e Foucault insistiram e Ternes ainda insiste em dizer que vem ocorrendo equívoco na educação, pois a função atual da escola é a experiência do pensamento antes da função de serviço. Eles nos instigam a não apenas cumprir ritual na escola, mas a propor também práticas que incitam à criatividade. Também, motivam-nos a nos envolver com novas alternativas, arriscando novos saberes indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores críticos. A docência se faz com o trabalho de formação humana, com o trabalho intelectual, com o pensamento, com a imaginação e com a sensibilidade, o que demanda tempo, não ocorre, pois, de forma imediata e exige luta. É a luta, o combate, o resultado do combate e, conseqüentemente, o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. Só há conhecimento na medida em que entre a pessoa e o que ela conhece, há duelo. O conhecimento é simplesmente o resultado do jogo, do afrontamento.

E é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam,

procuram dominar uns aos outros, querem exercer uns sobre os outros, relações de poder — que compreendemos em que consiste o conhecimento. Assim o conhecimento é uma invenção e não tem origem (FOUCAULT, 1999b, p. 21).

Se desde meados do século XIX, tem-se a ideia de que a escola e, principalmente a Universidade, está a serviço da sociedade, devendo constituir-se no principal espaço de inovação tecnológica e de modernização, privilegiando, antes de tudo, a formação de mão-de-obra, Bachelard, Foucault e Ternes propõem outras possibilidades como privilegiar a leitura, as ideias, o livro, o que leva Ternes a sugerir que a atual época seja chamada de *Idade do Livro*.

Para Bachelard *aprender a conhecer* supõe aprender a exercitar o pensamento desde a infância. Assim, a função do sujeito, conforme esse pensador, é a de se enganar, de se retificar. Essa afirmativa, nos remete aos escritos de Rancière (2005, p. 19) quando ele diz: “Até ali, ele havia acreditado [...] que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, que o ato essencial do mestre era *explicar*, [...] transmitir conhecimentos segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo”; a retificação veio quando Jacotot descobriu, por meio de questionamentos, que no processo educativo é essencial ao mestre a *condição de duvidar*.

O que se pretende não é tornar as alunas, os alunos grandes pintores, mas “homens emancipados, capazes de dizer *eu também sou pintor*. Significa: eu também tenho uma alma, sentimentos a comunicar a meus semelhantes” (RANCIÈRE, 2005, p.99). Assim como também “não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, sair do desprezo de si. O desafio é fazê-los emancipados e emancipadores” (142).

Como afirma o escritor italiano Gianni Rodari, não se ensina literatura para que as cidadãs ou os cidadãos sejam escritoras ou escritores, mas para que nenhum/a seja escrava ou escravo. Pois, como nos ditos e escritos Foucaultianos V, só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. Se um dos dois lados estiver completamente à disposição

do outro, tornando sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos certa forma de liberdade (FOUCAUL, 2004, p.276/7).

Acredita-se ser o saber proveniente do explicador que detém, a verdade, daí a explicação surgir de quem sabe que, além de dar à aluna ou ao aluno a crença de que ela ou ele, por si só, é incapaz de aprender, limita outras inúmeras explicações, pois um texto é lacunar. O saber proveniente do explicador torna preguiçoso o pensamento, traz insegurança quanto à capacidade intelectual, ao contrário da emancipação pela imaginação que ocorre quando uma inteligência submete a si mesma, sem ser levado por outra.

Segundo Rancière (2005), a forma como os/as docentes conduzem as e os aprendentes, por meio da lógica da explicação, faz-se presente tanto nas tendências pedagógicas tradicionais quanto nas modernas. As pedagogias modernas, de ideias mais avançadas, que vislumbram uma educação mais equilibrada entre a necessidade de formação e a valorização da aluna ou do aluno em seu contexto, têm também, na *explicação*, o fundamento do processo educacional. Ambas têm a “desigualdade como ponto de partida” (RANCIÈRE, 2005, p.14). Para Rancière, Jacotot questiona esta lógica do sistema explicador da pedagogia e propõe invertê-la, visto que a relação pedagógica parte da hipótese da desigualdade, mesmo que seja para *chegar* à igualdade; mas, para ele, numa relação emancipadora (igual, universal das inteligências), o ponto de partida é a igualdade, seu projeto de experiência.

Nesse sentido, vale lembrar que, pensar vai muito além de instrução. E instrução no período clássico era possibilitar *ver melhor*, uma vez que saber era *ver*, e se hoje ainda se reduz o saber ao visível, é porque se ministra uma educação anacrônica, de caráter instrucional, não se trata mais de *ver*; o espírito de modernidade impõe outra *atitude*, tanto Foucault quanto Ternes instigam-nos sempre a ir além do adquirir conhecimentos, isto é, recriar os conhecimentos.

Daí, ser paradoxal falar em fundamentos, em bases seguras, em pilares, pois, se todos os fundamentos de outrora ruíram, por que os de agora

iriam se perpetuar? A *episteme* moderna valoriza as novidades, não a linearidade. A história não é concebida como um contínuo relato de eventos, como num livro, em que o primeiro capítulo determina o segundo capítulo.

Desse modo, o mestre Jacotot propõe extinguir o binômio *explicação/compreensão*. A pedagogia deveria eliminar a presença do explicador – que ocupa a posição de superioridade, e buscar uma forma de pensar o pensamento, porque a explicação é um processo de embrutecimento do outro, diante da *compreensão*, posição inferior que o aluno ocupa.

É forte a tendência de facilitar a leitura das crianças. É importante distinguir, segundo Bachelard (1989), *ideia simples*, fundamental, do ato de simplificar, *ideia simplista*. Bachelard refere-se à pedagogia do “saber” simplificado, que usa métodos “simplificadores”, julgando que a criança aprende com mais facilidade. Ele adverte para o perigo de as crianças confundirem simplicidade com facilidade. Daí as críticas às pedagogias facilitadoras. Para ele, nada mais perigoso do que postular a simplicidade.

E se os alunos e alunas são *joguetes da opinião dos outros*, nos dizeres de Bachelard (1996, p. 258) tem-se de buscar uma outra possibilidade de se ensinar, mas:

Infelizmente os educadores não colaboram, não conduzem os alunos para o conhecimento do objeto. Emitem mais juízo do que ensinam! Nada fazem para curar a ansiedade que se apodera de qualquer mente diante da necessidade de corrigir sua maneira de pensar e da necessidade de sair de si para encontrar a verdade objetiva.

E aponta uma outra possibilidade de se ensinar. Segundo Bachelard, para se chegar ao conhecimento, é mister a negação do saber que se acredita verdadeiro, o que exige o ato de duvidar e, por sua vez, exige trabalho árduo, renúncias. Por que ser tão difícil desenvolver projetos inovadores na educação, como o projeto de uma biblioteca? O conhecimento não pode ser jamais ocioso, implica trabalho, retificação, mudança. Há de se

ver que não há mudanças sem o sofrimento da transição; um exemplo é a mudança de um lugar para outro, de uma casa para outra que implica desestabilização.

Cabe à escola defender uma aprendizagem nunca acabada, pois o conhecimento científico está sujeito a reformulações constantes. Para Bachelard, a aluna e o aluno não vêm à escola para adquirir cultura, mas, sim, para transformar, para demolir os obstáculos cristalizados no dia-a-dia. Assim, o sistema educacional precisa constantemente substituir o saber fechado por um conhecimento aberto. Evitar, assim, o desgaste das verdades cristalizadas que nos levam a hábitos errados. “É preciso inquietar a razão e desfazer os hábitos do conhecimento objetivo” (BACHELARD 1996, p.305).

A ciência contemporânea força o espírito a modificar os seus hábitos. Para Bachelard (1996, p.19), “Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, com o tempo, enterrar a pesquisa”, visto que o progresso é um corte em relação a um saber anterior que se pode revelar inteiramente ultrapassado. Assim, continua o autor, “Grandes homens são úteis à ciência na primeira metade de sua vida e nocivos na outra metade” (Idem, p.19).

A educação atual deveria abraçar as possibilidades imaginativas, resistir a um recuo à opressão de uma verdade única, abandonar a política baseada em certezas, dogmas e narrativas mestras, o que para Silva (2008) implica uma posição de mais modéstia por parte do intelectual e da professora e do professor, às vezes, correta, às vezes, errada, como todo mundo.

Para Bachelard é impossível entender um processo de formação humana sem se levar em conta o desenvolvimento da sensibilidade, que reacende devaneios e recompõe a vida imaginária. Ele acredita que,

o ser que medita é primeiro o ser que sonha, [...] o mundo imaginado está justamente colocado antes do mundo representado, o universo está colocado exatamente antes do objeto. O conhecimento poético do mundo precede, como convém, o conhecimento racional dos objetos. O mundo é belo antes de ser verdadeiro. O mundo é admirado antes de ser verificado. Toda primitividade é onirismo puro. (BACHELARD, 2001, p.169).

Muda-se o tempo, modifica-se o modo, mas a literatura, de forma inconfundível, continua a significar a alegria e a angústia, as certezas e os enigmas do ser humano. E é essa convivência com o mundo imaginário do texto literário que vai permitir o alargamento dos horizontes e o redimensionamento da condição de sujeito. Para tanto, a escola precisa ser recheada de livros, nas salas de aula, nos corredores, sem dizer nas bibliotecas, na área livre, e mais do que nunca, oferecer às crianças uma infância literária, estágio que marca toda a vida do indivíduo. De acordo com Bachelard, é por meio do estudo, da leitura que se é possível resgatar as duas dimensões do ser humano, o conhecimento racional, científico e o simbólico, poético, mágico e mítico, que, entrelaçados, são a âncora da educação para uma vida sustentável.

Para Nietzsche (2000), tem-se de aprender *a ver*, tem-se de aprender *a pensar*, tem-se de aprender *a falar e escrever*. A preparação para a espiritualidade consiste primeiro, em se aprender a ver, isto é, tem de se acostumar os olhos à paciência, a aguardar as coisas atentamente. Segundo ele, quando nós nos tornamos um destes que aprende, em geral, nos tornamos lentos, desconfiados e resistentes. E sobre o aprender *a pensar*, segundo ele,

não se tem mais em nossas escolas nenhuma noção do que isso significa, mesmo nas universidades. [...] o pensar deve ser aprendido, como o dançar é aprendido, como um tipo de dança. [...] em verdade, não se pode subtrair da *educação nobre a dança* em todas as suas formas: poder dançar com os pés, com os conceitos, com as palavras: eu diria ainda que também se precisa poder dançar com a *pena* (NIETZSCHE, 2000, p.71).

Paralelo ao conhecimento científico, deve-se aguçar a pedagogia da imaginação que visa à leitura e proporciona argumentos e vivências ao diálogo

interiorizado, dotando-o de rigor e de nobreza de intenções, porque ler é esclarecer os argumentos, os pontos de vista, vivências e sentimentos contidos no lido, colocando-os em relação com os do leitor. Assim, a escola de mão dupla permite a possibilidade de o poético e de o científico se entrelaçarem. Daí a importância da biblioteca.

## **Literatura: linguagem do duplo**

Blanchot (1987, p. 257) diz que a imagem, segundo a análise comum, está depois do objeto: ela é a sua continuação; vemos, depois imaginamos. Depois do objeto viria a imagem. “Depois”, significa em primeiro lugar, quando a coisa se distancia para deixar-se recapturar. O que significa dizer, então que a imagem vem antes do objeto. E a realidade literária é uma realidade imaginária, com tempo imaginário, que não se prende à linearidade cronológica.

Para pensar um novo relacionamento entre literatura e realidade, Blanchot criou o conceito do Fora, o poder da literatura de fundar a sua própria realidade, formulando a distinção entre as linguagens comum e literária. Segundo Levy (2003, p.15), “a experiência do Fora é o que leva o pensamento a pensar, realçando o impensável do pensamento, o invisível da visão e o indizível das palavras. Pensar significa aqui criar diferentes estratégias de vida para o mundo em que vivemos”.

A escrita literária é um discurso conotado que se constitui por meio de uma articulação especial da linguagem, cujo efeito é a ambiguidade entre uma realidade material e uma realidade ficcional. De peculiaridade ímpar, a realidade ficcional se constrói e se materializa sobre um mundo imaginário e se historiciza ao adquirir sentido. A história de um romance, por exemplo, pode nunca ter existido no mundo real, mas como a materialidade linguística é incontestável, e por ser a linguagem princípio criador, institui-se um outro universo.

O discurso literário se constitui pela criação de universo imaginário que é tão peculiar quanto à estética, ao estilo, à poeticidade e, também, a certa tensão dramática. Há enunciado poético manifesto na estrutura rítmica, sintática de um escrito. As palavras se interligam e se relacionam umas com as outras, evocando associação entre termos que se tornam presentes na memória de quem escreve.

A realidade literária tem características particulares e, para conhecê-las, precisa se diferenciar as funções da linguagem comum, da linguagem da

ficção. A palavra apresenta uma outra realidade, diferente da do mundo cotidiano; há outro uso da palavra e, conseqüentemente, vivencia-se uma outra versão do mundo. Literatura não é nem verdade, nem forma de inserção no tempo, é um jogo de montar e remontar fragmentos do cotidiano. A linguagem comum, por sua vez, remete a um objeto que se encontra ao nosso redor porque sua função encontra-se a serviço da comunicação e da compreensão, faz referência direta com o que designa a nossa realidade, remete a um objeto no mundo, nos dá os fatos concretos por meio de um sentido abstrato; a linguagem é, pois, um instrumento.

Por outro lado, na literatura, a linguagem não é instrumento e as palavras não mais se referem ao mundo exterior, cria um mundo próprio de fatos concretos, constrói a subjetividade com materiais de outras subjetividades, transfere a cultura objetivada ao sujeito, dá conteúdo e forma a nossas capacidades e constitui a subjetividade que olha o mundo de outra forma, permitindo imaginar outros mundos. Quando restabelecemos vínculos com este mundo, acreditamos outra vez na vida, no mundo, o que faz romper com o senso-comum, com a verdade, instaurando uma nova sensibilidade, uma outra maneira de lidar com o intolerável, convocando-nos a criar, a resistir e, sobretudo, fazendo-nos acreditar neste mundo, ao produzir outro mundo do mundo.

Para além da *representação* do mundo, Blanchot chama a literatura de “o outro de todos os mundos”. A linguagem literária não se refere a um objeto ausente, uma vez que evoca o objeto sem sua realidade plena. A literatura, como escreve Blanchot (1997, p.81), constitui-se numa “experiência que, ilusória ou não, aparece como meio de descoberta e de um esforço, não para expressar o que sabemos, mas para sentir o que não sabemos”. Vê-se que na literatura, sente-se a palavra como “a chave de um universo de magia e fascinação” (p.81), que passa por transformação, para se realizar de outro modo. Na linguagem literária, o leitor e a leitora sentem-se seduzidos a viver o que a literatura propõe. Ela não tem como a linguagem do dia-a-dia, um valor prático, funcional. Há uma transposição da irrealidade da coisa à realidade da linguagem, quando se busca não a representar um objeto, mas a criá-lo. O

poder da literatura reside aí em dar materialidade ao que nomeia, e não imitar o que já existe.

Tudo parece ser verdadeiro, mas não é. Essa impossibilidade de ser verdade é que determina a possibilidade literária, e ao se projetar para a não-linguagem, a linguagem literária torna-se real. Blanchot (1997, p.70) assim exemplifica:

o poema não cessa de ter uma existência de duas faces, de ser uma consciência que destrói o mundo, mas também uma coisa que o imobiliza, uma força de aniquilamento e uma presença indestrutível, sua própria negação, diz Saroyan, e uma realidade de pedra.

Pela negação de todas as realidades do mundo, Blanchot nos mostra que o mundo é realizado. Nega-se o real para construir-se a (ir)realidade fictícia. A literatura é, pois, paradoxal pelo fato de sua realização consistir na irrealização. Porém esta realização é sempre realização de um fato irreal.

A irrealidade começa com o tudo. O imaginário não é uma estranha região situada além do mundo; é o próprio mundo, mas o mundo como conjunto, como o todo. Por isso não está no mundo, pois é o mundo, tomado e realizado em seu conjunto pela negação global de todas as realidades particulares que nele se encontram (BLANCHOT, 1997, p.305).

Assim, a literatura nos proporciona experimentar “o outro de todos os mundos” e agir no mundo. Ela não é a explicação do mundo, ao contrário, é, contudo a possibilidade de vivenciar este outro do mundo. Isso é que constitui o Fora, a que Blanchot associa à concepção de imaginário.

A experiência da obra literária, de acordo com Blanchot, oferece à leitora e ao leitor (sonhadores para Bachelard) a possibilidade de um convívio com o mundo de imaginações particulares que sustenta e alimenta o imaginário.

Para manter aberta a um constante renovar-se, a biblioteca da escola, integrada ao trabalho cotidiano, como às bibliotecas de sala de aula, constitui um recurso indispensável. E as atividades com a literatura contribuem com a formação de leitores e leitoras capazes de reconhecerem as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Sem se preocupar com as nuances da realidade, em traduzir a ideia do real, mas em expressar a apreensão do real, a literatura é atividade artística, tem, portanto, a tarefa voltada para a cultura, na medida em que possibilita ao ser humano, por meio da imaginação e da fantasia, aprofundar-se no conhecimento do mundo e de si próprio. Apreende-se a realidade do mundo por meio do devaneio poético, uma outra forma de conhecer a realidade mais sensível e ampla.

Literatura significa uma possibilidade de pensar outros valores indispensáveis ao desenvolvimento da sensibilidade. Possibilita também voltar-se para a formação humana com uma visão ampliada, pensando o mundo em profundidade, como propõe Bachelard, ao entrelaçar razão e emoção, diferentemente da escola que prioriza uma ou outra, como no poema de Cecília Meireles "*Ou Isto ou Aquilo*". Mas, Bachelard propõe *Isto e Aquilo*, razão e emoção, pois, para ele, o processo de formação humana se completa com a dimensão devaneante e com a dimensão científica.

Para Foucault, o pensamento do Fora é o pensamento que se mantém fora de toda subjetividade. Assim sendo, o "eu" é apenas um pronome gramatical, e conforme Levy (2003, p.56), "Liberta das garras do sujeito, a linguagem entra então no domínio do anonimato"; ou como diz Foucault, é o apagamento do sujeito e o (res)surgir da linguagem.

## O apagamento do sujeito

A partir dos saberes disciplinados, século XVIII, surge uma regra nova que já não é a regra da verdade, mas a regra da ciência e, conseqüentemente, o desaparecimento do cientista amador, visto surgir a universidade com a função de selecionar os saberes.

O saber em estado selvagem, nascido alhures, se vê automaticamente, logo de saída se não excluído, pelo menos desclassificado *a priori*. [...]. Portanto: papel de seleção da universidade, seleção dos saberes, papel de distribuição do escalonamento, da qualidade e da quantidade dos saberes em diferentes níveis: esse é o papel do ensino, de homogeneização desses saberes com a constituição de uma espécie de comunidade científica com estatuto reconhecido; organização de um consenso; e, enfim, centralização, mediante o caráter direto ou indireto de aparelhos de Estado (FOUCAULT, 1999c, p. 218).

Antes do século XVIII, “O espaço da linguagem é definido pela retórica, que tinha como função relacionar uma linguagem absoluta, primordial, porém indecifrável” (MACHADO, 2005, p. 69). A partir de então, a retórica desaparece, e surge o ser da linguagem da literatura moderna, pois “o espaço da linguagem é definido não mais pela retórica, mas pela biblioteca” (Foucault, 2006b, 58).

Foucault (2006a) afirma, na conferência *O Que é um Autor*, proferida na *Société Française de Philosophie*, em 1969, que não são todos os discursos que necessitam da atribuição à figura do autor. “A função autor não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos. Em nossa civilização, não são sempre os mesmos textos que exigiram receber uma atribuição” (FOUCAULT, 2006a, p. 275). E “Há um certo número de discursos que são providos da função ‘autor’, enquanto outros são dela desprovidos” (Idem, p. 274), como, por exemplo, as linhas rabiscadas para serem ditas em

momentos especiais, um diário engavetado, um poema feito e escrito num caderno de recordações. Observa-se, também, que em relação aos diversos campos de saberes prevalência de uns em relação a outros.

Antigamente, os discursos científicos, para terem um caráter de verdade e serem valorizados, necessitavam de um autor, enquanto às obras literárias, dessa mesma época, não havia necessidade de se lançar o nome de um autor, não ocorrendo, então, uma universalização de uso da função. Já na modernidade, a literatura e a autoria são indissociáveis, pois participam da dinâmica relacional do saber e do poder. Como escreve Foucault (2006a, p.276), a partir da modernidade,

os discursos “literários” não podem mais ser aceitos senão quando providos da função autor: a qualquer texto de poesia ou de ficção se perguntará de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto. [...] O anonimato literário não é suportável para nós; só o aceitamos na qualidade de enigma. A função autor hoje em dia atua fortemente nas obras literárias.

Assim, não há, na época moderna, texto literário sem autor. Na Idade Média era indispensável a atribuição de um autor ao discurso, visto que a autoria assegurava a verdade dos fatos. “Talvez o que seja preciso chamar, com todo rigor, de ‘literatura’; tenha seu limiar de existência precisamente ali, nesse fim do século XVIII, quando aparece uma linguagem que retoma e consome em sua fulguração outra linguagem diferente, fazendo nascer uma figura obscura” (FOUCAULT, 2006a, p. 57). E ao retomar esse assunto em *Linguagem e Literatura*, Foucault (2005, p.139) escreve:

Há milênios, algo que, retrospectivamente, costumamos chamar de literatura, existe com certeza. [...] Não é tão evidente que Dante, Cervantes ou Eurípedes sejam literatura. Certamente hoje fazem parte da literatura, pertencem a ela. [...] fazem parte da nossa literatura não da deles pela excelente razão que a literatura grega ou latina não existe.

Assim, a literatura *emerge* na história nesse momento em que a escrita remete à transgressão dos ditames dos códigos linguísticos tradicionais. Daí surge a função autor como forma de atar esta atividade transgressiva. A função autor atrela-se a essa figura transgressiva, chamada literatura, e se torna uma relação entre ambos. A função autor passa, então, a habitar o universo dos discursos.

A função autor, atrelada à literatura, indica que ambas são providas de organização, normas, requer *autoridade*, é o que ocorre com a escrita literária. Há uma questão de seleção, que necessita de acordo, de ser referendada pelas instâncias da *literariedade*, como a universidade, como a academia. Sobre isso poetiza Drummond em *Política Literária*: “O poeta municipal / discute com o poeta estadual / qual deles é capaz de bater o poeta federal./ Enquanto isso o poeta federal/ tira ouro do nariz”. Como se vê, autoridade e literariedade se entrelaçam.

A partir de então, o nome do autor passa a ter um papel diferente na trama dos discursos. Este nome abrange um grupo de operações complexas que fundamentaria sua vinculação particular à ordem dos discursos e, conseqüentemente, à dinâmica do saber-poder moderno. Pelas relações que se constroem, na modernidade, entre o nome do autor, o discurso, a literatura, o saber e o poder, o autor é uma das manifestações do saber-poder moderno.

Segundo Foucault (2006a, p.274), a função autor não se constrói simplesmente atribuindo um texto a um indivíduo com poder criador; ela é, a “característica do modo de existência de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”. Isso quer dizer que tal ou qual discurso deve ser recebido de certa maneira e que deve numa determinada cultura, receber certo estatuto.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1971) menciona os procedimentos *externos* e *internos* de controle. Os procedimentos *externos* são: *a palavra interdita*, *a partilha da loucura* e *a vontade de verdade*, que funcionam como sistemas de exclusão, revelando sua ligação com o desejo e com o poder. “O que é que está em jogo senão o desejo e o poder?” (FOUCAULT, 1971, p 8). Sobre o primeiro, resumidamente, Foucault diz que

não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar tudo em qualquer circunstância. O segundo, a partilha da loucura: oposição razão/loucura diz que o discurso do louco é impedido de circular como o dos outros. E o terceiro, a Vontade de Verdade, tal como os outros, apóia-se numa base institucional: “ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios, hoje” (Idem, p.6).

Já os procedimentos internos dominam uma outra dimensão do discurso delimitam o discurso, considerando a autoria como um procedimento de controle interno do discurso, ao lado do comentário e da disciplina.

O primeiro desses princípios internos, o comentário, implica uma hierarquização dos discursos; de um lado, discursos fundamentais ou criadores e, de outro, a massa de discursos que repetem e comentam aquelas narrativas maiores. Esta hierarquia permite, de uma forma, construir novos discursos. Mas, por outra, tudo o que pode ser dito apenas consegue manifestar-se a partir da repetição incansável do já-dito. Existe, assim, um desnivelamento entre os discursos.

A disciplina constitui o princípio de controle e de delimitação da produção do discurso e se opõe ao comentário. Uma disciplina, segundo Foucault, define-se por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos, constitui uma espécie de sistema.

E o outro princípio, o autor, é considerado não como indivíduo que escreve um texto, mas como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem das suas significações, como lastro de sua coerência. Esse princípio não funciona em qualquer lugar, nem de maneira constante” (FOUCAULT, 1971, p.11). A noção de autor demarca territórios específicos no campo das ideias, constituindo um dos mecanismos de ordenação dos discursos, um dos princípios que determina nossa relação com o saber e com a literatura em nome de um poder e de uma autoridade. O *nome do autor* é a marca que possibilita unificar, delimitar, referenciar saberes.

De conformidade com Foucault (2006a, p. 274/5), “os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores (diferentes das grandes figuras sacralizadas e sacralizantes), na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser transgressores”. É esta transgressão, portanto, que indica uma responsabilidade, um novo lugar deste autor.

Até então, o comentário renascentista limitava o discurso a partir de uma identidade obtida por meio da repetição indefinida do já-dito. Assim, o autor o limita a partir de uma suposta identidade, da unidade da obra. Para Foucault, esse conjunto de mecanismos internos, procedimentos que funcionam como princípios de classificação, de ordenação, de distribuição e de organização dos escritos, implica uma relação estreita entre o saber e o poder. Pode-se afirmar que o saber-poder ligado à noção de autoria tenta impedir a proliferação dos discursos na modernidade, além de constituir mecanismos de coerção e restrição, com o intuito de unificar os diversos saberes discursivos. “O autor é o princípio de economia na proliferação do sentido. [...] Após o século XVIII, o autor desempenha o papel de regulador da ficção, papel característico da era industrial e burguesa, do individualismo e da propriedade privada” (FOUCAULT, 2006a, p. 287/8). A função autor encontra-se amarrada aos sistemas legais e institucionais que circunscrevem o domínio dos discursos; está ligada a uma vontade de verdade e garante uma suposta verdade quando se atribui um dono ao texto lido, uma forma de controlar o discurso.

Por exemplo, romances e poemas libertários compuseram o mundo que a literatura do século XIX construiu. Mas o poder da linguagem romântica vai murchando ao som barulhento da industrialização, e *A moreninha* e *O moço loiro* adentram o *Cortiço*. O que nos faz perceber que há uma profunda relação entre as escritas literárias de um período, e a literatura que se configura em determinado período.

Ao conceber o nome do autor, como marca de um discurso, a assinatura adquire valor, visto que o nome garante, identifica, autentifica o texto, dando-lhe a qualidade marcada pelo nome que a designa. É evidente que todo discurso etiquetado com o nome do autor adquire certo *status*; o

nome então funciona como uma marca indicadora de padrão de qualidade; o nome faz a diferença. O efeito e o valor de um texto são limitados pelo nome a ele associado, que lhe confere um poder, uma autoridade. Destaca-se, assim, uma relação entre o autor, o saber e o poder.

Em *O Filósofo Mascarado (Le Philosophe Masqué)*, numa entrevista concedida a Christian Delacampagne do jornal francês *Le Monde*, em 1980, Foucault (2009) exigiu que a entrevista fosse anônima e justificou sua posição, ao dizer que a cena intelectual tornou-se presa da mídia e que as *estrelas* prevaleceram sobre as ideias. Dessa forma, o que se diz conta menos do que a personalidade de quem fala. O nome é uma facilitação. Como diz Foucault (2009):

Se escolhi o anonimato, não é para criticar isso ou aquilo, o que nunca faço. É um jeito de dirigir-me mais diretamente ao eventual leitor, o único personagem que me interessa: "já que não sabes quem sou, não sentirás a tentação de buscar os motivos pelos quais digo o que lês; deixa-te andar, diz simplesmente: é verdadeiro, é falso, gosto, não gosto. Isto basta.

Quando Foucault fala de Marx ou de Freud como "instauradores de discursividade" diz:

quero dizer que eles não tornaram apenas possível um certo número de analogias, eles tornaram possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças. Abriram o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram (FOUCAULT, 2006a, p.281).

Para este pensador, só existe autor quando se sai do anonimato, modifica totalmente a discursividade anterior, porque se cria um novo campo discursivo. Em todas as sociedades, a produção de discursos é regulada, selecionada, organizada e redistribuída conjugando *poderes* e *perigos*.

É preciso, então, repensar as práticas de leitura e escrita na biblioteca. Não se pode ter como ponto de partida a existência de uma língua pronta e acabada, um discurso imutável que se encontra empoeirado nas prateleiras da biblioteca. Pela mesma forma, não é concebível tomar essa mesma língua como objeto de ensino previamente definido sobre o qual se curvam discentes e docentes. Dessa forma, ler e escrever na ou a partir da biblioteca leva a pessoa a refletir sobre o mundo que a cerca, contrapondo-o a um outro mundo que ultrapasse a epistemologia clássica, a qual concebe o sujeito como detentor de certezas, que se apropria, quando na efetivação dos seus atos de leitura e escrita, de uma língua também pronta e acabada.

Refletir sobre a leitura e a escrita na biblioteca requer ultrapassar a ideia de um edifício, com sala de leitura, com coleção de livros ordenados, em estantes enfileiradas, ou os provedores informáticos que transmitem livros digitalizados. Essa reflexão requer, portanto, rebelar-se contra os sentidos habitualmente atribuídos e cristalizados sobre este espaço de leituras, cujas relações de força envolvem as relações de poder. Uma biblioteca emerge como um espaço discursivo por excelência, o qual só adquire pleno sentido a partir da atividade linguística de suas leitoras e seus leitores. Ler numa biblioteca, como dito por Jacob (2006, p.10),

é instaurar uma dialética entre a totalidade e suas partes, [...] é tentar conciliar um desejo de universalidade e a necessidade de escolha. O trabalho na biblioteca é percurso no interior de um livro, em seguida de livros para livros e dos livros para o mundo, com suas travessias áridas, suas erranças labirínticas e seus momentos de jubilação intelectual [...]. É também uma viagem no tempo.

Essa viagem no tempo, em que se podem percorrer os corredores, estantes, e prateleiras, talvez empoeiradas, seja útil para se compreender a trajetória de poder e saber das bibliotecas.

É importante lembrar dos ditos foucaultianos, segundo os quais é invenção, o homem, a poesia, a religião, a verdade, assim o autor também o é.

E nos fins do século XIX, chega ao fim a função autor, que cede lugar ao ser da linguagem. E Foucault (2005, p.153). diz que,

a literatura começou no dia em que o espaço da retórica foi substituído pelo que se poderia chamar o volume do livro. [...] a essência da literatura, no sentido estrito do termo, a partir do século XIX, não vai ser encontrada no teatro, mas no livro. [...] se é verdade que o livro existia, com uma densa realidade, séculos antes da invenção da literatura, ele não era, contudo, o lugar da literatura; era apenas uma ocasião material de veicular a linguagem.

Foucault se interessa pelos estudos da literatura por visualizar nela a possibilidade de se pensar distante das supostas verdades, a literatura apaga o sujeito e a linguagem continua falando.

## **A linguagem continua falando...**

Foucault (1999a, p.417) em *O Homem e seus Duplos* diz que “com a literatura, com o retorno da exegese, com a constituição de uma filologia, em suma, com o reaparecimento da linguagem num pulular múltiplo, a ordem do pensamento clássico pode doravante apagar-se”. Pelos ditos foucaultianos, a escrita não mais reproduz uma palavra anterior, pois ela se caracteriza como eminentemente transgressiva, isto é, não usufrui mais do caráter de relato. A chamada obra de linguagem tem sua gênese consolidada nas palavras de Deus e da tradição. A escrita era fruto de uma reverência a uma palavra prévia, uma repetição de algo já dado. Segundo Foucault (2005, p.142), “a literatura na época clássica era apenas uma questão de memória, de familiaridade, de saber, uma questão de acolhida”. Daí, não necessitava fazer-se referência a um autor, por ela se manifestar justamente na repetição das palavras divinas, da tradição e da Verdade Revelada.

A tarefa de quem escreve deixa de ser entendida como relato, fundamentado nas palavras de Deus e da tradição, característica da escrita do período anterior ao século XVIII, e passa a ser fundamentada na ideia de originalidade. “Deixou de ser puramente passiva – de saber e memória –, tornando-se ativa e, por isso mesmo, obscura e profunda” (Idem, 142). Assim, a morte de Deus aponta para uma tarefa de criação contínua e de recusa às palavras anteriores à experiência. Para Foucault (2006a), a morte de Deus é um acontecimento que transforma as maneiras de as pessoas experienciarem a vida e, conseqüentemente, faz emergir um outro modo de escrita que recusa a tradição, a saber, a literatura. Segundo Chartier (1999a p.31),

da Idade Média à época moderna, freqüentemente [...] se definiu a obra pelo contrário da originalidade. Seja porque era inspirada por Deus: o escritor não era senão o escriba de uma Palavra que vinha de outro lugar. Seja porque era inscrita numa tradição, e não tinha valor a não ser o de desenvolver, comentar, glosar aquilo que já estava ali.

Esta escrita que surgiu na modernidade recusará todo o tipo de tradição, passando, assim, a ser entendida como atividade transgressiva que tem por objetivo recusar um já-dito.

Com a escrita modificada, transgressiva, fundamentada na ideia de originalidade, surge o direito do autor, justificada e fundamentada pela lei. Nessa época, observa-se a criação de leis relacionadas à proteção da propriedade intelectual, fundamentadas nas noções de trabalho e originalidade.

Na modernidade, com a morte de Deus, ou melhor, com o desaparecimento dos valores absolutos e o surgimento de valores humanos, significa dizer que,

o ser da linguagem da literatura moderna aparece quando desaparece essa linguagem primeira, absoluta, imediata, mas, ao mesmo tempo, muda, oculta – a Palavra de Deus, a Verdade, o Modelo – que toda obra de linguagem deve restituir, retraduzir, repetir, representar, e a linguagem, então, se volta para uma linguagem anterior – o já dito, o rumor, o murmúrio de tudo o que foi pronunciado, as palavras acumuladas na história (MACHADO, 2005, p.110).

Vê-se que o ser da linguagem literária moderna é a repetição, no sentido preciso de a linguagem literária manifestar fundamentalmente o poder de falar da linguagem, a linguagem em seu ser. Porém essa repetição tem um sentido preciso, que a diferencia de toda forma anterior de repetição, como exemplifica Machado (2005, p.114), ao comparar Homero e Joyce:

A *Odisséia* de Homero repete-se dentro dela mesma. Ulisses, por exemplo, em meio a suas aventuras, entre os feacos, ouve o aedo cantar seus próprios feitos na guerra de Tróia. A repetição, nesse caso, diz respeito ao próprio conteúdo do livro, mas quando Joyce repete a *Odisséia* é para que nessa

repetição, nessa dobra da linguagem, apareça algo que seja literatura.

O mesmo não se pode dizer da repetição de Virgílio, em *Eneida*, visto que diz respeito ao próprio conteúdo do livro. Virgílio não inverteu o sentido do mundo helênico ou do mundo homérico, a poética cantou e perpetuou os grandes feitos do herói Enéias e do Império Romano. Joyce, no entanto, embora mantivesse a estrutura de *Odisséia*, inverteu o sentido do mundo homérico, na sua odisséia moderna (anti-herói).

Isto significa dizer que o fim do período do discurso representativo coincide com o fim do classicismo, ruptura com o modelo de representação. Como já foi dito na primeira parte desse trabalho, a linguagem, na Época Clássica, funcionava como meio de se conhecer as coisas, ao contrário da Modernidade quando as palavras não dizem as coisas.

Um exemplo significativo de representação é o ensaio - *Isto não é um cachimbo* - quando Foucault (2006d) demonstra como o quadro do belga René Magritte apresenta a figura de um cachimbo com a frase “*Ceci n’est pas une pipe*”,<sup>19</sup> e nega que a figura seja igual ao nome; a palavra cachimbo não representa o nome cachimbo. Mostra, assim, o que faz a linguagem comum: chama a figura do cachimbo de cachimbo, como se o nome fosse idêntico à figura e como se a palavra fosse idêntica à coisa. Há, no entanto, uma dissociação contínua entre figura e texto. Ao mesmo tempo em que é inevitável relacionar o texto com o desenho, é impossível definir uma relação associativa entre ambos.

O fundamental do quadro de Magritte é não se esquecer de que o desenho do objeto não é o objeto, assim como a palavra não é fiel à coisa. “E eis que me surpreendo confundindo *ser* e *representar* como se fossem equivalentes, como se um desenho fosse o que ele representa” (FOUCAULT, 2006d, p.248). O que o pensador quer mostrar é que essa dissociação entre o ver e o falar perturba o modelo da representação, da semelhança, pois o que representa o quê, quando as palavras não dizem as coisas?

---

<sup>19</sup> “*Ceci n’est pas une pipe*”, (isto não é um cachimbo, 1929),

Para Foucault (2006d), falar em semelhança é afirmar uma negativa, é semelhante a um cachimbo real, mas não é um cachimbo, visto que não se pode usá-lo para fumar, é reconhecer que entre o original e a cópia há uma diferença de natureza. Já falar em similar é afirmar uma positividade, uma igualdade, por tratar-se de fatos da mesma natureza. Os livros, por exemplo, são similares entre si, assim como a segunda versão dos cachimbos é cópia, representação; são, pois, similares entre si.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault (1999a, p.12) afirma que “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam”. Esse filósofo, portanto, sustenta a ideia de que o enunciado nunca conterá o visível, assim como o visível nunca conterá o enunciado.

Assim, no período moderno, a literatura manifesta o reaparecimento do ser da linguagem e contesta o pensamento representativo. A linguagem se constitui como dupla, como dobra, e como linguagem do duplo, ela fala de si mesma.

Dessa forma, a literatura constitui um espaço de transgressão, quando as verdades são abaladas e o fixo se movimenta. Ao promover a experiência do Fora, a literatura ressalta a experiência sem sujeito, impessoal. O sujeito, portanto, é eliminado do espaço literário.

Também é importante lembrar que o Fora resiste sempre ao poder, como escreve Levy (2003, p.81),

Por ser um espaço de virtualidades, de devires permanentes, o Fora termina por constituir – e agora serei paradoxal – uma não dimensão, um Fora do poder que é sempre sua resistência. [...] E o pensamento do lado de fora é um pensamento de resistência.

Resistir é compreender que a transformação se faz necessária e, por conseguinte, torna-se necessário construir outras possibilidades de vida, por que não dizer outras possibilidades para a escola, para as bibliotecas.

Pela relação com o de fora é que a força de resistência põe em questão os poderes estabelecidos. E como resistir as malhas do poder? Pela força do lado de Fora. Por ser móvel, o lado de fora forma dobras e pregas que constituem o lado de Dentro do Fora. A dobra do lado de Fora constitui o Si, a subjetivação, um gesto ético e estético. A dimensão estética na literatura faz acontecer uma dimensão ética.

A literatura, como criação, inventa estilos de vida estéticos que estão para além dos poderes estabelecidos. Desse modo, a experiência literária é combativa, resistente, e, ao questionar os saberes, o indivíduo torna-se um sujeito ético. E restabelecer o vínculo com o mundo é, para Deleuze, uma questão ética por excelência, mas falta-nos criação, falta-nos resistência ao presente. Esta capacidade de resistir encontra-se na filosofia, na arte. Resistir é, portanto, despertar o outro que existe em nós e deve ser a atitude, principalmente, do intelectual.

## O papel do intelectual

De acordo com Deleuze (1992, p, 218), acreditar em mudança significa suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, pois “necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo”. Daí, Foucault (2008) discute o papel social do intelectual, afirmando que cabe a ele investigar os discursos tidos como “verdadeiros” no âmbito científico, mas também no contexto sóciopolítico em que vive e participa. Os saberes aos quais se vinculam as condições políticas constituem o universo desses novos intelectuais, denominados pelo filósofo como “intelectuais específicos”, em oposição ao “intelectual universal”. Ser intelectual universal era um pouco ser a consciência de todos, falar como dono de verdade e de justiça (FOUCAULT, 2008, p.9).

Ao problematizar o complexo espaço em que estão inseridos e podem atuar os intelectuais, Foucault (2008) escreve que o papel do intelectual, da professora e do professor, por exemplo, não deve ser o de dizer a “verdade” às pessoas ou o que estas devem fazer ou pensar. O trabalho de um intelectual não é modelar a vontade política dos outros, mas reinterrogar as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar. Seu papel não consiste, ou não deve ser reduzido, a ensinar a “verdade”, nem dizer à sociedade o que esta deve fazer ou pensar, mas, sobretudo, contribuir com o “instrumental” da crítica, empreendida esta como uma tarefa permanente.

A atitude política do intelectual requer uma posição diferente, a de problematizar, por exemplo, o conhecimento produzido. Como se vê, Foucault e Deleuze acreditavam que os intelectuais não podiam e não deviam falar em nome do oprimido, dizendo-lhe como resistir. Em vez disso, eles devem, ao lado deles, fazer brotar o poder dos opressores ao expor suas práticas.

Questionar “a verdade” de nossos próprios discursos, segundo Foucault, abre possibilidades de mudança, estimula-nos a refletir o fazer

pedagógico, levando-nos a reconhecer a existência de um trabalho a ser feito no interior de nosso domínio e além dele.

É preciso, então, questionar a forma de ser da escola, os modismos economicistas, as reformas apressadas e superficiais. Se desde os tempos de Galileu propõe-se a ver o mundo de forma inteligente e crítica e não apenas a aceitá-lo como é, sem discuti-lo, daí a necessidade de se repensar e superar a superficialidade do ensino fragmentado, descontextualizado que consiste em copiar e cobrar, visando a transformar o estudante num sujeito prático, evidenciando, assim, uma monocultura que corresponde à visão de determinados grupos sociais. Esse ensino traz, em seu fazer, o princípio de que só existe uma história, a que é escrita, padronizada.

Daí, para compreender as atuais políticas educacionais, exige-se a desconstrução de pretensos discursos tidos como universais; é preciso buscar entender como funcionam os mecanismos do poder, questionando, como indica Foucault (2006c), “quem fala e quem age”. Essa é, com certeza, a função de educadores e educadoras intelectuais. Foucault (2006c, p. 39-40), num diálogo com Deleuze, a respeito dos intelectuais e o poder, diz o seguinte:

Luta, não por uma "tomada de consciência" (há muito tempo que a consciência como saber é adquirida pelas massas e que a consciência como tema é tomada, ocupada pela burguesia), mas para minar e pela tomada do poder, ao lado, com todos os que lutam por ela, e não em recuo, para esclarecê-los. Uma "teoria" é o sistema regional desta luta. [...]. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. [...]. Por essa razão é que a noção de reforma é tão boba e hipócrita. Ou bem a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que professam falar pelos outros, em nome dos outros, e isso é um arranjo do poder, uma distribuição de poder que se duplica por uma repressão aumentada; ou bem é uma reforma reclamada, exigida por aqueles a que ela concerne, e aí ela cessa de ser uma reforma: é uma ação revolucionária que, do fundo do seu caráter parcial, está determinada a pôr em questão a totalidade do poder e sua hierarquia.

O problema político essencial para o intelectual não é saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é, como nos ditos de Foucault, mudar a "consciência" das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. Diz Foucault (2006c, p.39):

O papel do intelectual não é mais o de se posicionar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a verdade muda de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder ali onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento disso: na ordem do "saber", da "verdade", da "consciência", do "discurso".

Desse modo, para Silva (2008), a missão do intelectual é ajudar estudantes na compreensão e desconfiância de todos os saber-poderes.

O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores, nós próprios estamos envolvidos (SILVA, 2008, p. 251).

Isso significaria ser não apenas comprometido e solidário com os estudantes e os colegas, mas ser provocativo e desafiador. Os epistemólogos convidam-nos a ser provocativos e desafiadores, a *irmos além dos pilares, além do capital*, para descobrirmos os reais motivos e interesses das reformas educacionais, além de afirmarem que as mudanças objetivam corrigir defeitos da ordem estabelecida, da *lógica global* do sistema de reprodução. Foucault, Blanchot, Deleuze têm em comum o fato de sempre estarem fora dos modelos tradicionais, tanto no campo da literatura, da história quanto da filosofia. Eles sempre se encontraram deslizando pelas verdades já constituídas, com o intuito de abalar o que já é apresentado como pronto e acabado. Eles convidam-nos, professoras e professores, tanto como intelectuais, a levar em conta a política do trabalho árduo do estudo, do conhecer, do saber.

Assim sendo, deve-se questionar o que se ensina, como se ensina e a verdade que se ensina. Infelizmente é verdadeiro o que é útil, o que é eficaz, reduz-se o saber ao consenso, à convenção. Mas o que é útil, eficaz, não garante a formação, pois a formação se dá com orientação para o pensar. Por isso a importância de a literatura se fazer presente desde a mais tenra idade.

### CAPITULO III – LIVRO É PARA DEVANEAR

Mas o sonho não é menos importante do que o trabalho  
BACHELARD (1992)

Livro, livro. Livro é para devanear. Livro? O que é um livro? *liber* (latim clássico), *libru*. (latim vulgar). Ferreira (1986, p.1042), o define assim:

Livro, [do lat. *Libru*.] S.m.1. Reunião de folhas ou cadernos, soltos, cosidos ou por qualquer outra forma presos por um dos lados, e enfeixados ou montados em capa flexível ou rígida. 2. obra literária, científica ou artística que compõe, em regra, um volume em brochura ou encadernadas [...].

Já a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na década de sessenta, para fins estatísticos, definiu o livro como "uma publicação impressa, não periódica, que consta de, no mínimo 49 páginas, sem contar as capas". Vê-se que são definições relacionadas a um objeto, não dizem respeito à essência do livro, a sua importante função de conhecimentos, de sabedoria, de devaneio.

Mas afinal o que é um livro? É um plano preenchido de letras em linha que se destacam da realidade palpável do papel para habitar o plano virtual de nossa imaginação. Há nele um silêncio à espera de um gesto. Ou, como melhor poetiza João Cabral de Melo Neto (2010a) nA *feira do livro* [...]

Silencioso: quer fechado ou aberto/ inclusive o que grita dentro: anônimo: / só expõe o lombo, posto na estante, / que apaga em pardo todos os lombos: / modesto: só se abre se alguém o abre/ e tanto o oposto do quadro na parede, /aberto vida toda, quanto da música, / viva apenas enquanto voam suas redes. /Mas apesar disso e apesar de paciente/ (deixa-se

ler onde queiram), severo:/ exige que lhe extraiam, o interroguem:/ e jamais exala: fechado, mesmo aberto.

Livro é vida, como escreve Lygia Bojunga Nunes (1990, p.7-8),

desde que eu era muito pequena, os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras [...] o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro; [...]. Foi assim que, devagarzinho, me habituei com essa troca tão gostosa que - no meu jeito de ver as coisas - é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro mais ele me dava. Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra - em algum lugar - uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ele ia morar.

A leitura continua pela vida afora quando se tem uma infância literária.

## Infância literária

Cada cheiro de infância é uma lamparina  
no quarto das lembranças

BACHELARD

Ah! Como é bom sentir o sabor de histórias quase esquecidas, nas estantes, nos armários sem trancas, é como se fossem amigas da infância, memória e vida se entrelaçam e dão sentido às páginas. Ler é por demais saboroso, alimentar de páginas literárias que são artes da vida transfigurada em palavras, *chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra, e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: trouxeste a chave?* E com a chave mágica drummondiana, vai-se abrindo mundos e portas desconhecidas das primeiras leituras de páginas cheias de cores, de formas, de imagens, de poucas palavras, substituídas pelas metáforas entrançadas aos diferentes estilos. Os clássicos da literatura sempre referenciam a leitura, Cervantes (1964, p. 10), por exemplo, nas primeiras páginas do livro Dom Quixote de La Mancha, escreve como o gentil-homem dedicava-se à leitura de livros de cavalaria, sua “cabeça se encheu de encantamentos, batalhas, desafios, amores [...] que haviam visto naqueles livros”.

A vida só existe se existirem sonhos, utopias, como “Dom Quixote que vagueia ao sabor da aventura, em cujo delírio rebanhos viram exércitos, moinhos de vento, gigantes, simples pousadas, castelos luxuosos, criadas suadas e cheirando a alho, princesas encantadoras...” (TERNES, 2009, p. 29). Para Cervantes, uma coisa é escrever como poeta; outra, como historiador: o poeta pode contar ou cantar coisas não como foi mas como deveriam ter sido, enquanto o historiador deve relatá-las não como deveriam ter sido mas como foram, sem acrescentar ou subtrair da verdade o que quer que seja. Mas, para Bachelard (1974, p.201), “nunca somos verdadeiros historiadores, somos sempre um pouco poetas e nossa emoção traduz apenas, quem sabe, a poesia perdida”.

Uma belíssima passagem escrita por Jorge Amado fala sobre João José, um dos Capitães da Areia, que nunca vendia os livros roubados:

ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber das coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros de homens do mar, de personagens heróicos e lendários que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmo. João José era o único que lia corretamente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário da leitura despertara completamente sua imaginação e talvez fosse ele o único que tivesse consciência do heróico de suas vidas. [...] contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães de Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia (AMADO, 1979, p.29-30).

A leitura da obra de arte, como diz Jorge Amado, propicia uma viagem a *mundos diversos*, produz o alargamento do campo do possível, a consciência de outras possibilidades de ser e existir e mostra o poder e a força da leitura na vida de uma pessoa e de um grupo social.

Um cavalo-de-pau alado se faz Rocinante para ir até o mar ouvir, nas noites de lua nos cais do Mercado, nas feiras, nos pequenos portos, os desejos, anseios dos *Capitães da Areia*. Pela leitura, “João José era o único que lia corretamente entre eles, e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário da leitura despertara completamente sua imaginação” (AMADO, 1979, p.30). Em outras páginas continua “—Também já li um livro... Um livro de João de Adão. Se eu tivesse tado numa escola como tu diz, tinha sido bom. Eu um dia ia fazer muito quadro bonito. Um dia bonito, gente alegre andando, rindo, namorando assim como aquela gente de Nazaré, sabe? Mas cadê a escola?” (p.118).

O ser humano aprende a criar ideias e a desenvolvê-las ainda pequeno, são as ideias que constroem o mundo. Em *A Filosofia do Não*, Bachelard (1974, p.236) escreve que, do ponto de vista neurológico,

a criança nasce com *um cérebro inacabado* e não, como afirmava o postulado da antiga pedagogia, com um *cérebro inocupado*. A sociedade acaba na verdade o cérebro da criança; acaba-o através da linguagem, através da instrução, através da educação. Pode acabá-lo de diversas maneiras. [...] E a educação proposta por Korzybski – dever-se-ia acabar o cérebro da criança como um organismo *aberto*.

Mas, para isso, primeiro precisa psicanalizar os educadores e educadoras, despindo-os do fazer aristotélico. Assim, a leitura deve começar na infância, permeada de contos de fadas, como propõe Bettelheim (1980, p.20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. [...]. Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é.

Ainda sobre esse assunto, o psicólogo americano James Hillman acredita que as pessoas que, na infância, leram histórias ou escutaram alguém lê-las estão “mais preparadas e possuem um prognóstico melhor que aqueles que jamais conheceram nenhuma história... Fazendo parte da vida desde cedo, a leitura representa uma perspectiva na vida” (FISCHER, 2006, p.296). Assim, a leitura deveria constituir-se não só o principal foco da pesquisa educacional, mas o próprio alicerce do currículo escolar. Daí a importância de se assimilar o

maior número possível de leituras por toda a vida, porque “restringir a leitura é restringir a própria vida” (idem, 291). Os momentos mais preciosos vividos na infância, muitas vezes, devem ser atribuídos às leituras, lembradas com perfeição pelo resto da vida.

Fischer fala a respeito de um dos maiores bibliófilos da Inglaterra, do século XVIII, Dr. Johnson, o mais celebre homem das letras daquele país, incentivador da leitura às crianças:

Costumo levar a criança à biblioteca e deixo que ela escolha o que deseja ler. Não se deve desestimular a criança a ler nenhuma coisa de que ela demonstre gostar, partindo-se do princípio de que o texto está além de sua compreensão. Se for este o caso, a criança não tardará a perceber e desistirá; se não, a criança, é óbvio, irá absorver o que lê... (FISCHER, 2006, p.241)

O referido bibliófilo instrui-nos a “manter o maior número de livros possível por perto, pois assim poderia ler sobre qualquer assunto que lhe desse vontade, a qualquer hora” (idem, 242). Daí a importância de a escola ter livros na biblioteca, na sala de aula, na área de vivência.

Em *A poética do devaneio*, Bachelard (2006), apresenta uma filosofia ontológica da infância quando destaca seu caráter durável. Para ele, o domínio das recordações da infância, guardadas, desde a infância, na memória, é um domínio de distinção difícil, *a memória sonha, o devaneio lembra*. As lembranças da infância feliz são ditas com uma sinceridade de poeta. Por alguns de seus traços, *a infância dura a vida inteira*. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta. Para Bachelard (2006, p.21),

é preciso viver, por vezes é muito bom viver, com a criança que fomos, pois nos fornece uma consciência de raiz: *toda a árvore do ser se reconforta*. Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel.

Faz-se necessário que a leitura iniciada nas primeiras séries prossiga ao longo da educação básica<sup>20</sup>. O contato exclusivo com conteúdos do livro didático tolhe o crescimento da faculdade responsável pelo desenvolvimento intelectual, espiritual e artístico do aluno e da aluna. Ao mesmo tempo, condiz com as propostas atuais de leveza e não do aguçar da imaginação. Por que insistimos na dilaceração do conhecimento se ele se faz espargido por toda a literatura? Por que não adentrar um meio de transporte e viajar pelo mundo para aprofundar *a Geografia de Dona Benta* de Monteiro Lobato, viver inúmeras aventuras com Júlio Verne, ao dar *a volta ao mundo em oitenta dias* conhecendo as ciências da conquista humana? Conhecer, na França, as comoventes histórias de *Os Miseráveis* de Victor Hugo, que roubou pão e passou dez anos preso como ladrão? E as pungentes passagens da vida de *Madame Curie, a primeira pessoa a ser laureada com um prêmio Nobel de Física e de Química*?

Ao aportar-se no Brasil, fica-se sabendo da vida do povo no tempo do rei Dom João VI, pelas *Memórias de um Sargento de Milícias*, contadas por Manuel Antônio de Almeida. Adentremos a carruagem de *Os Bruzundangas*, (Lima Barreto), para conhecer a cultura, a política e economia da República Velha. Quer um pouco de comédia?, então passe as páginas e divirta-se com *O Noviço* (Martins Pena), dos primeiros anos de D. Pedro II. Que tal mudar de condução ou de política? Proclame a República com *Isaú e Jacó* (Machado de Assis).

Nas férias ou de volta às aulas, lá vem *O Homem que Calculava* para transformar em brinquedo a tão árida *Aritmética de Emília*, e nada melhor do que mergulhar *no Poço do Visconde*, para conhecer nossas riquezas petrolíferas e, ao sair de lá, passear de Rinoceronte pelo *País da Gramática*, ir

---

<sup>20</sup> As propostas pelo quadro geral de conteúdo ministrado numa 5ª série (6º ano) de estudantes de até doze anos de idade, são de conteúdos soltos, com pouca ênfase à leitura, apenas do livro didático. Como consta do plano de ensino: 1o. Bimestre / 2000 • Linguagem, língua oral e língua escrita e gramática. • Frase – tipos de frase; • Pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, travessão, vírgula) • Artigo; • Diversão silábica; • Substantivos; • Acentuação; • Textos do livro didático e / ou mimeografados; • Redação; • Livros Paradidáticos; • Ortografia: terminações: -ês / -esa e - ez / eza, (CHAGAS, 2001, anexo III)

à cidade de *Portugália* e nela visitar o grande bairro *Brasilina* ou, então, no Rocinante tomar partido com Emília nas aventuras do nosso cavaleiro com *Dom Quixote* na defesa da criança injustiçada. As crianças fantasiam, sonham, acreditam em seus ideais e veem no cavaleiro andante um personagem em quem podem se reconhecer, pois, para ele, não importa quão absurdo, irreal e distante estejam seus objetivos.

Passaremos dias e dias nessa viagem imaginária, escrevendo páginas e outras páginas sobre obras literárias, o fantástico não está em falar da literatura literária, mas em viajar e sonhar pelas próprias páginas dos livros literários; é nessas aventuras literárias que se aprende a estrutura da nossa língua. Daí a importância da leitura em todas as disciplinas, pois ela aguça a imaginação.

Bachelard (2008) escreve que, quando criança, reunimos todas as possibilidades. Somos artistas e cientistas, conhecemos e experimentamos o mundo pela nossa capacidade inventiva. “*Crianças, éramos pintor, modelador, botânico, escultor, arquiteto, caçador, explorador. E o que aconteceu com tudo isso?*” (BACHELARD, 2008, p.76). Cadê o artista e cientista que éramos pela nossa capacidade inventiva? São os adultos que nos respondem pelo mundo que perderam!

Eles sabem, acreditam que sabem, dizem que sabem... Demonstram para a criança que a Terra é redonda, que ela gira em torno do Sol. Pobre criança sonhadora, quanta coisa não és obrigada a escutar! Que libertação para o teu devaneio quando deixas a sala de aula para galgar a encosta, a tua encosta! Que ser cósmico é uma criança sonhadora! (BACHELARD, 2006, p.122).

Quando a criança é desafiada continuamente a agir e reagir, ela reúne todas as possibilidades criadoras e inventivas. Este momento intenso de investigações materialistas da ficção é a época da construção da imaginação, do *armazenamento das imagens primeiras*. Ao interagirmos com as produções poéticas da criança, deparamo-nos com o sentimento de *ter sido essa criança* com esse momento prazeroso de criação e invenção.

Neste momento ímpar, mágico, em que nos sintonizamos com a criança, significa o momento da primeira vez. “Horas há, na infância, em que toda criança é o ser admirável, o ser que realiza a *admiração de ser*. Descobrimos assim em nós uma infância imóvel, uma infância sem devir, liberta da engrenagem do calendário.” (BACHELARD, 1988, p.111), e nos admiramos ao reencontrar em nós essa criança. “A lembrança pura não tem data. Tem uma estação. É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças”. Para o autor, o mundo da infância é ilustrado com suas cores primeiras, verdadeiras.

Pelos devaneios revemos o mundo nas cores da infância, colorido. Os devaneios, segundo Bachelard, ajudam-nos a habitar o mundo, a habitar a felicidade do mundo. E o devaneio poético é “uma abertura para um mundo belo, para mundos belos” (idem, p.13). E continua em outras páginas:

E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância? (BACHELARD, 2006, p.94).

Faz-se necessário, então, “transformar o gosto literário em hábitos” (idem, p.3). Por meio das palavras de Franz Hellens, escreve Bachelard (2006, p.130):

A infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez cumprido o seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros, e continua a nos enriquecer sem que o saibamos... Ai de quem não poder se lembrar de sua infância, reabsorvê-la em si mesmo, como um corpo no seu próprio corpo, um sangue novo no sangue velho: está morto desde que ela o deixou.

Bachelard nos leva a recuperar o “estado de infância” na idade adulta; o que não significa infantilizar-se; ele nos desafia a assumir nossa infância a partir de nossa maturidade. Este é o desafio proposto por ele: o respeito ao ponto de vista da criança, aceitar questionamentos, reconhecer equívocos, aprender que corrigir não é humilhar, mas ratificar. Eis uma questão complicada, pois:

Assim que a criança atinge a idade da razão, assim que pede seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser objetiva – objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser “objetivos”. Empanturramo-la de sociabilidade. [...] A infância – essa massa! – é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros (BACHELARD, 2006, p.102).

Como nos ditos bachelardianos, *imaginar sempre será mais que viver*, pois envolve inventar e instaurar outras realidades, exercitar outros viveres. Ou como no poema *Reinvenção* de Cecília Meireles: *porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada*.

Entrar numa biblioteca, abrir os livros, adentrar páginas e páginas é uma tessitura acalentadora, é aguçar, é alinhar os fios da trama do imaginário. É abrir portas e janelas para a criatividade e a fantasia, é mergulhar no rico e sedutor jogo das palavras que tecem a narrativa ou o poema, sentir a delícia do destrinçar do texto, buscar nele múltiplos sentidos ou, até mesmo, sentir que pode não ter sentido. O labirinto das frases, das páginas, dos livros conduz a pessoa ao interior de si mesma, é uma busca de soluções para as questões que se apresentam como indiscutíveis, e à medida que as supera, torna-se um novo ser. Como escreve Bachelard, (1974, p.204), “quando vamos ao fundo dos labirintos do sono, quando tocamos nas regiões de sono profundo, conhecemos talvez uma tranquilidade ante-humana”. Assim a biblioteca torna-se um espaço poético, indispensável à imaginação.

## Do não à mão, a imaginação

[...]  
*Invejo o ourives quando escrevo:  
Imito o amor  
Com que ele, em ouro, o alto relevo  
Faz de uma flor.*

[...]  
*Torce, aprimora, alteia, lima  
A frase; e, enfim,  
No verso de ouro engasta a rima,  
Como um rubim.*

*Quero que a estrofe cristalina,  
Dobrada ao jeito  
Do ourives, saia da oficina  
Sem um defeito:*

*E que o lavor do verso, acaso,  
Por tão subtil,  
Possa o lavor lembrar de um vaso  
De Becerril.*

*E horas sem conto passo, mudo,  
O olhar atento,  
A trabalhar, longe de tudo  
O pensamento.*

*Porque o escrever - tanta perícia,  
Tanta requer,  
Que ofício tal... nem há notícia  
De outro qualquer.*

[...]

*Olavo Bilac (2010a)*

Ao longo dos séculos, a prioridade foi dada à imaginação reprodutora. Bachelard, inovador da concepção de imaginação, amante da poesia, da arte, propõe uma pedagogia capaz de trabalhar as dimensões do sonhar e do pensar pelo viés poético *da imaginação criadora*, ancorada nos quatro elementos constitutivos e formadores da cosmologia primitiva (ar, terra,

fogo, água), contrário à tradição filosófica secular que dá ênfase à *imaginação reprodutora*.

Imaginação vem do latim *imaginatio*, segundo Ferreira (1986, p.918), “é a faculdade de evocar imagens de objetos que já foram percebidos; imaginação reprodutora”, e prossegue, é a “faculdade de formar imagens de objetos que não foram percebidos, ou de realizar novas combinações de imagens: imaginação criadora [...]”. Imagem (do latim: *imago*) significa a representação visual de um objeto.

Pela *Asas da Imaginação*, Pessanha (1994) discorre sobre essa dualidade. A *imaginação formal*, chamada de *imaginação reprodutora*, é a faculdade mental de evocar, sob a forma de imagens, objetos conhecidos por uma sensação ou experiência anteriores, puramente evocativa; que depende das sensações e da memória; dependência direta das nossas percepções, a imaginação reside numa evocação. Chauí (1995, p.132) exemplifica imaginação reprodutora assim:

se nesse momento eu fechar os olhos posso imaginar [...] os livros nas estantes, a porta, a janela. A imagem seria a coisa atual percebida quando ausente. Seria uma percepção enfraquecida, que, associada a outras, formaria as idéias no pensamento.

Esta imagem transforma o mundo em objeto de visão, de contemplação. A outra, a *imaginação material*, a que chamamos de *imaginação criadora*, é a faculdade mental que cria e recria imagens novas, é a imaginação produtora, poética, inventora de novas imagens, imaginação que produz novas imagens libertas da sensação ou da percepção imediata de objetos externos. Caracteriza-se, assim, a invenção criadora do espírito humano. Como escreve Pessanha (1994, p.xiii), “Bachelard a investiga a partir de textos (imagens literais/literárias) ou obra de arte (imagens pintadas, gravadas esculpidas)”; é o que ocorre em todo seu sugestivo livro *O Direito de Sonhar*.

Por meio de textos literários e pictóricos, Bachelard (1994) substituiu pelo enfoque estético o que antes era psicológico-gnosiológico, quando se

abordava “a imaginação no contexto de uma explicação sobre a origem e os níveis do conhecimento (relação imagem/ideia, possibilidade de um pensamento sem imagem etc.)”. Distingue-se, então, a *imaginação reprodutora*, como a que representa a imagem de alguma coisa que já conhecemos, por meio da *imaginação criadora*, em que a pessoa é capaz de produzir obras de arte, fazer as ciências e as técnicas progredirem. Há, assim, uma prática da fenomenotecnia<sup>21</sup> presente na arte e na ciência.

Segundo Bachelard, citado por Pessanha (1994, p.xvi), “a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; dela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade, é uma faculdade de sobre-humanidade”. Como se vê, Bachelard afirma ser a função da imaginação oposta à de formar imagens sobre o real, de deformá-las. De acordo com Paiva (2005, p.130),

Bachelard considera que as imagens formais e estáveis – como os conceitos – tendem a se tornar obsoletas, visto que são facilmente corroídas pela ação do tempo e se desgastam: tudo o que se subsume em formalizações tende à paralisia. As obras da imaginação material, inversamente, não anacronizam porque estão sempre em movimento.

Para essa pesquisadora, até o início do século XX, atribuiu-se à imaginação papel menor, subordina-se à razão, privilegia a estabilidade, a certeza, a exatidão, as leis. Mas, Bachelard a manterá à distância e crítica, por meio da *imaginação material*, pois discorda pela forma como o mundo é entendido pela psicanálise, como espetáculo para a visão, o *vício da ocularidade*.

Bachelard rompe com a tradição intelectualista cartesiana, ao permitir outra compreensão do fenômeno da imaginação - *A imaginação*

---

<sup>21</sup> De acordo com Almeida (2007, p. 45/6), Fenomenotécnica é uma das noções mais singulares e mais ricas de toda epistemologia bachelardiana. A fenomenologia científica é, antes de tudo, uma fenomenotécnica, “acontecimentos da razão”. A noção de fenomenotécnica surge pela primeira vez na obra de Bachelard, em 1931, no artigo, “Noumène et microphysique”: qual seja: o divórcio irreversível entre o conhecimento propriamente científico e o conhecimento imediato, ou seja, o abandono do espírito que orientava o conhecimento até o século XIX, no qual” a ciência e a filosofia falavam a mesma linguagem”.

*material que instiga a mão criadora* do artista, que enfrenta a concretude do mundo, que tem desafios concretos. Ela é criadora de novas sintaxes, de novos jogos de signos, não permanece limitada ao território da imaginação formal, como desdobramento do puro ver. A imaginação material é a faculdade de formar imagens que transcendem a realidade e permitem à pessoa ultrapassar sua própria condição humana - significativa contribuição à imaginação poética.

Por outro lado, a imaginação material se constitui e se comporta de outra maneira, ela não é contemplativa, pois de forma dinâmica e transformadora busca resistir às forças do concreto, num corpo-a-corpo, com ênfase nas mãos. Não ociosas. Como poetisa Cora Coralina (1976, p.59), “Olha para estas mãos/de mulher roceira, /esforçadas mãos cavouqueiras/ [...]. Mãos tenazes e obtusas, / feridas na remoção de pedras e tropeços, /quebrando as arestas da vida. Mãos alavancas/na escava de construções inconclusas”. Outra é também a reação da mão para Bachelard, mão operante que une trabalho e liberdade, “instrumento da vontade de poder e da vontade de criar, mão artesã, mão trabalhadora”, como em epígrafe poética de Bilac (2010a): “Invejo o ourives quando escrevo: / Imito o amor / Com que ele, em ouro, o alto relevo /Faz de uma flor. / Torce, aprimora, alteia, lima / A frase; e, enfim, / No verso de ouro engasta a rima, / Como um rubi”.

Bachelard (1994, p.52-54), como num laboratório poético, à mão laboriosa, escreve:

E a matéria existe imediatamente sob sua mão obrante. Ela é pedra, ardósia, madeira, cobre, zinco... O próprio papel, com seu grão de sua fibra, provoca a mão sonhadora para uma rivalidade da delicadeza. A matéria é, assim, o primeiro adversário do poeta da mão. Possui todas as multiplicidades do mundo hostil, do mundo a dominar. O verdadeiro gravador começa sua obra num devaneio da vontade. É um trabalhador. Um artesão. Possui toda a glória do operário. [...] Essa consciência da mão no trabalho renasce em nós na participação no ofício do gravador. Não se contempla a gravura; a ela se reage, ela nos traz *imagens de despertar*. [...] Todos os sonhos dinâmicos, dos mais violentos aos mais insidiosos, do sulco metálico aos traços mais finos, vivem na mão humana, síntese da força e da destreza.

Mão que luta, cria, transforma. Há também um manifesto de criação da poética da imaginação material na introdução de *A Água e os Sonhos*, que se vincula às quatro raízes ou elementos primordiais do cosmos: o ar, a água, a terra, o fogo. Como se vê, na poética bachelardiana, está implícito uma defesa constante do trabalho pela mão humana.

Enquanto a cidade científica é povoada pelos trabalhadores coletivos da descoberta e da demonstração que conduzem à investigação, a cidade poética é habitada pelos trabalhadores solitários, porque as obras imaginárias se desenvolvem na solidão iluminadas pelas chamas de uma vela bachelardiana,

Só, à noite, com um livro iluminado por uma vela – livro e vela, dupla ilha de luz, contra as duplas trevas do espírito e da noite. [...] A vela, companheira de solidão, principalmente companheira do trabalho solitário [...]. Então as horas se alternam na vigília solitária. As horas se alternam entre a responsabilidade de saber e a liberdade das fantasias, esta liberdade fácil demais do homem solitário (BACHELARD, 1989, p.58).

Essa tetra valência da imaginação, elementos da física pré-socrática são fontes inesgotáveis para os devaneios criadores; permanecem como substâncias alimentadoras da criatividade interminável da arte, responsáveis por uma das mais importantes e peculiares contribuições de Bachelard à compreensão do fenômeno poético. E sob a dependência dos quatro elementos estão os sonhos e os devaneios, as fantasias poetificantes dos principais artistas. *Sonha-se antes de contemplar*. Antes de ser um espetáculo consciente, toda paisagem é uma experiência onírica. Afirmção constantemente reiterada por Bachelard: nada é pensado sem antes ter sido sonhado. Só olhamos com uma paixão estética as paisagens que vimos antes em sonho. Segundo esse pensador, é preciso restituir ao pensamento suas “avenidas de sonhos”.

Bachelard (2001, p.12) caracteriza os quatro elementos como “os hormônios da imaginação” e afirma que principalmente o elemento ar

imaginário é o hormônio que nos faz *crescer* psiquicamente, assim como o elemento fogo e suas imaginações materiais produzem o temperamento poético do psiquismo ígneo. O elemento terra, o psiquismo terrestre. O elemento água, o psiquismo hidrante ou hídrico. A imaginação material demonstra a objetividade poética de nossa ancoragem no mundo. Bachelard relaciona os poetas a cada elemento:

o fogo com Hoffmann, para a água com Edgar Poe e Swinburne, acreditamos poder, no tocante ao ar, tomar um grande pensador, um grande poeta como tipo fundamental. Pareceu-nos que Nietzsche podia ser o representante do complexo da altura (BACHELARD, 2001, p.16).

Em *A Água e os Sonhos*, Bachelard (1997, p.13) escreve:

Ora, veremos o maniqueísmo do devaneio mais nítido que nunca quando Edgar Poe medita diante dos rios e dos lagos. É pela água que Poe, o idealista, Poe, o intelectual e o lógico, retoma contato com a matéria irracional, com a matéria “atormentada”, com a matéria misteriosamente viva.

Logo depois, a afirmação: “Nietzsche é do tipo mesmo *do poeta vertical, do poeta das alturas, do poeta ascensional*” (*idem*, p.128), um poeta da ação. O ar é para Nietzsche a substância da liberdade, da alegria sobre-humana, “a alegria *terrestre* é riqueza e peso – a alegria *aquática* é moleza e repouso – a alegria *ígnea* é amor e desejo – a *alegria aérea* é liberdade” (*idem*, p.136), liberta-nos do nosso apego às matérias é, pois, a matéria da nossa liberdade.

Pode-se, em conformidade com Bachelard, classificar os poetas ao pedir-lhes para responder à pergunta: “Diz-me qual é o teu infinito e eu saberei o sentido do teu universo; é o infinito do mar ou do céu, é o infinito da terra profunda ou da fogueira?” (*idem*, p.6). E acrescenta: “o verdadeiro poeta é aquele que nos inspira”; no entanto, diz que o poeta do fogo, da água e da terra não transmitem a mesma inspiração que o poeta do ar. Para ele, no reino da

imaginação, o infinito é a região em que a imaginação se afirma como imaginação pura.

A partir desta imaginação, criadora e ativa, descortina-se um novo universo de imagens poéticas. Só se pode considerar uma doutrina completa da imaginação humana quando tiver atribuído às formas a sua exata matéria. A primeira atitude, então, está em combater e superar a hegemonia da visão e das metáforas visuais.

Na primeira análise de Bachelard, sobre a imaginação, nas obras *A formação do Espírito Científico* e *A Psicanálise do Fogo*, concebe a imaginação como obstáculo inconsciente à formulação de conceitos científicos; mas há mudanças a partir do momento em que o autor visa à compreensão ontológica da imagem, nas obras sobre a água, a terra e o ar, quando Bachelard se aproxima do surrealismo, que também trabalha com as possibilidades imaginantes do inconsciente.

Esse seria o momento da primeira ruptura, mas, de acordo com Almeida (2007), é arriscado estabelecer uma divisão coerente da obra bachelardiana; talvez fosse mais prudente falar em descontinuidade, uma vez que tanto *A formação do Espírito Científico* quanto *A Psicanálise do Fogo*, ambas publicadas em 1938, aproximam-se e se distanciam ao mesmo tempo, representam momento de transição no desenvolvimento do pensamento bachelardiano. Já com a publicação de *La poétique de l'espace* (*A Poética do Espaço*) há nova descontinuidade, “mas talvez aqui o termo ruptura encontre maior pertinência” (idem, p.173). A primeira, *A formação do Espírito Científico*, é, para Almeida, na perspectiva histórica de sua epistemologia, um exercício mais maduro e mais desenvolvido, enquanto a segunda, *A Psicanálise do Fogo*, abre caminho para “a rica meditação em torno das imagens materiais” (idem, p.173). Ressalta Lacroix, citado por Almeida (2007, p.170):

assim como há uma ruptura entre os livros científicos e os livros literários há também outra ruptura, quiçá mais profunda, entre os trabalhos sobre a imaginação material – a água, o ar, a terra, o fogo – e os dois, ou melhor, os três últimos: *La poétique de l'espace*, *La poétique de la rêverie* e *La flamme d'une chandelle*. Estes nos oferecem a chave para os demais trabalhos, inclusive os científicos, e introduzem, para além de

toda propedêutica, a uma verdadeira pedagogia do espírito. Desaparece toda a psicanálise o homem se revela criador, fonte e origem; criador de mundos – seja o mundo da ciência, seja o mundo da arte.

Em a *Psicanálise do Fogo*, Bachelard busca distinguir o estudo dos sonhos pelo estudo do devaneio. A partir de então, como falam por si mesmos os títulos de suas obras, (*A Água e os Sonhos*, *O Ar e os Sonhos*, *A Terra e os Devaneios da Vontade* e *A Terra e os Devaneios do Repouso*), quando o autor refere-se ao sonho, está se referindo ao devaneio, ou ao sonho na sua dimensão desperta; entrelaçam-se sonhos e devaneios, permeados pelas ligações entre poesia e ciência, razão e devaneio, consciência e onirismo, elaborando o conceito de experiência (científica e poética), por meio de experiências imaginárias com os elementos sonhados.

De acordo com Bachelard (2001, p.113), naturalmente, Roberto Dersoille (sonho desperto) “se dá conta de que o psiquiatra e o educador deveriam *desentulhar* tudo quanto entrava o futuro psíquico de um ser, se antes era uma alma *pesada*, também não se torna uma alma *leve* da noite para o dia”. E o poeta sonhador argumenta que não basta sonhar, é preciso aprender a sonhar, e aprender a querer sonhar. Um passado malfeito será retificado pela função própria da imaginação. Como escreve Bachelard, “Sabe querer quem sabe imaginar. À imaginação que ilumina a vontade se une uma vontade de imaginar, de viver o que se imagina” (BACHELARD, 2001, p.112). “Que seria dos grandes sonhos da noite se não fossem sustentados, nutridos, poetizados pelos lindos devaneios dos dias felizes?” (BACHELARD, 2006, p. 202).

Para esse filósofo, “os livros são nossos verdadeiros mestres no sonhar. Sem uma total simpatia de leitura, por que ler? Mas, quando entramos realmente no devaneio do livro, como parar de ler?” (idem, p.200).

O mundo deve voar. [...] há tantos seres que vivem de voar, que o vôo é seguramente o mais próximo destino do mundo sublimado. [...] Um ser que pode voar não deve ficar na terra: é necessário que, de uma vez por todas, ela voe. É necessário

que ela mergulhe e nade e singre através dos ares. Voe, filha do nada, alma solitária, vela obscura...Voe!... E ela voa. As substâncias se alteram. Um sopro espesso como onda a sustenta. Ela atinge o poder passarinhante (BACHELARD, 2006, p. 200/1).

Bachelard mostra-nos uma possibilidade do imaginário para despertar nossa atenção diante do mundo em que vivemos, das outras pessoas e de nós mesmos. O sonho desperta, liga a pessoa a si mesma e a prepara para experiências imaginárias autônomas, vida saudável em relação ao cotidiano, tornando concretas as experiências de liberdade, felicidade e bem estar. E ao se aproximar dos poetas, percebe-se os limites da ciência e da razão, e estabelecer limite já é ultrapassá-lo. Assim sendo, por meio dos poetas, compreendem-se melhor as possibilidades experimentais, visualizam-se as afinidades entre experiência científica e experiência poética da pessoa com seu mundo, numa espécie de livrar a saúde do filósofo, por meio de experiências com a imaginação, pois “as fontes de nossa energia e de nossa saúde estão em nossas próprias imagens dinâmicas” (Bachelard, 2008, p.67).

Ao se aproximar das teorias dos poetas surrealistas que ligam razão e imaginação, sonho e aventura, pensamento e instrução, Bachelard vai elaborando uma outra concepção de razão, amplia a noção de racional pela noção de surracional (surrealismo + racional), na medida em que pensa se aventurando e se aventura pensando porque, para esse autor, uma confluência entre razão e imaginação, o verdadeiro objetivo do surrealismo não estava em criar um novo movimento literário, pictórico, ou filosófico, mas, sobretudo, em fazer com que a sociedade mudasse de vida.

Assim, Bachelard percebendo a necessidade de uma *filosofia aberta* que trabalhasse sobre o desconhecido e buscasse no real o que viesse a contradizer os conhecimentos anteriores, em que uma experiência nova dissesse *não* à experiência anterior, publica *A Filosofia do Não*. Tem-se, assim, no devaneio, o princípio dinâmico das tentativas, de erros, invenções, descobertas. A partir desse princípio, Bachelard compreende as teorias maiores como devaneios maiores, sobre achados e inventividades do mundo.

Para Bachelard, a imaginação é uma das formas da audácia humana. Assim sendo, a imaginação não derivada nem tampouco está subordinada a razão. O que leva Bachelard (1974, p.166) a questionar o cientista:

quais são vossas tentativas, vossos ensaios, vossos erros? Quais são as motivações que vos levam a mudar de opinião? Por que razão vocês se exprimem tão sucintamente quando falam das condições psicológicas de uma nova investigação? Transmitem-nos, sobretudo as vossas ideias vagas, as vossas contradições, as vossas ideias fixas, as vossas convicções não confirmadas. [...] Dizei-nos o que pensais, não ao sair do laboratório, mas sim na hora que deixais a vida comum para entrar na vida científica. Dai-nos não o vosso empirismo da tarde, mas o vosso rigoroso racionalismo da manhã, o a priori do vosso sonho matemático, o entusiasmo dos vossos projetos, as vossas intuições inconfessadas. Se pudéssemos assim alargar a nossa pesquisa psicológica, parece-nos quase evidente que o espírito científico surgiria também numa verdadeira dispersão psicológica e conseqüentemente numa verdadeira dispersão filosófica, dado que toda a raiz filosófica nasce de um pensamento.

O tcheco Kafka escreveu certa vez algo assim *um livro tem de ser o machado que rompe o oceano congelado que habita dentro de nós*. Isso mesmo, foi assim que ocorreu ao me desviar de costumeiras leituras para a tessitura desta tese, outro viés. Essa mudança brusca fez sentir, de repente, como se tivéssemos distantes de quem pudesse socorrer-nos. Porém, por outro lado, a leitura é desafio, e é o desafiar que nos capacita, encanta-nos e nos enriquece, como escreve Bachelard (2006, p. 26):

Que benefícios nos proporcionam os novos livros! Gostaria que cada dia me caíssem do céu, a cântaros, os livros que exprimem a juventude das imagens. Esse desejo é natural esse prodígio, fácil. Pois lá em cima, no céu, não será o paraíso uma imensa biblioteca?

Leituras e releituras vão desafiando-nos, possibilitando-nos percorrer caminhos não usuais de descoberta. Difícil é sair do jogo do nosso ritmo. Os reencontros com a leitura levam-nos a adquirir o ritmo e vão fortalecendo a nossa trama com os escritores e preenchendo os espaços em branco, as entrelinhas, as ambiguidades e, assim, vamos participando intimamente desse jogo.

Ah! Blanchot, nesse jogo com as palavras, você foi o maior desafio. Não foi fácil acompanhá-lo. Como excursionar uma montanha, “é preciso aprender a respirar, regular o passo, do contrário desistiremos logo” (ECO, 1985, p.36). Diante dos obstáculos, a vontade era esquecê-lo num canto de uma outra estante. Mas como, se as páginas de outros *espaços literários* também falavam de você? Diante das incertezas, a *chama da vela* bachelardiana alumia os labirintos das páginas incompreensíveis. Envolvida no emaranhado de páginas e páginas, capturada pela leitura, pouco a pouco encontrava um estágio de sedução. Mistérios, vazios, silêncios! Ler Blanchot é participar de um processo que nos lança “para fora de nós mesmos para ouvir, não a palavra, mas o que vem antes da palavra, o silêncio, a palavra mais alta do silêncio” (BLANCHOT, 1997, p.44).

A partir do momento que se afinam os ouvidos e se escutam os murmúrios que se escondem por detrás ou em todas as dimensões da escrita, ouve-se o silêncio. E a partir do ouvir o silêncio compreender-se-á a importância do *trabalho* na escola na perspectiva epistemológica, de se trabalhar com o pensamento.

Mas se foi passageiro o primeiro flerte com Blanchot, com certeza, é porque estava acostumada a ler o que já compreendia, na opacidade da superfície, deformada pelo intelectualismo da imagem formal. Não sei de onde vinha força insistente para uma leitura, meio obscurecida para mim. Entre o *ar* e os *sonhos* num som leve, distante, ouve-se:

Por que não voas? Qual é, afinal, o peso que te impede de voar comigo? Quem te obriga a ficar inerte sobre a terra? Sobe na minha balança e eu te direi se, a rigor, podes ser meu companheiro, meu discípulo. [...] Primeiro voar, depois conheceremos a terra! (BACHELARD, 2001, p.142).

O livro fechado. Na capa, em letras miúdas, podia-se ler: “Imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova”. Desviado o olhar, à minha à frente o *livro por vir* trazia em letras diminutas: “A literatura começa com a escrita”, esticando o olhar um pouquinho mais, entre a *água e os sonhos*, estava escrito que “a verdadeira poesia é uma função de despertar”. E olhar já não alcançava os outros dizeres. E o olhar percorreu todo o espaço. O acordeom, a cítara, o piano, o violão com as rouxinóis desafinadas, quanta poesia há neles, mas todos emudecidos, dando voz e vez aos livros que nas estantes organizadas, desorganizavam o pensamento.

E, assim, começa-se a escrever. “Como não devanear enquanto se escreve?” É a pena que devaneia. É a página branca que dá o direito de devanear. “Se ao menos fosse possível escrever só para si! Como é duro o destino de um fazedor de livros! É preciso cortar e recoser para dar seqüência às ideias” (BACHELARD, 2006, p.17). E o que pretende a escrita? Quem responde é Blanchot (1997, p. 45):

Libertar-nos do que é. E o que é é tudo, mas é primeiro a presença das “coisas sólidas e preponderantes” tudo o que para nós marca o domínio do mundo objetivo. Essa libertação se realiza graças à estranha possibilidade que temos de criar o vácuo ao nosso redor, de colocar uma distância entre nós e as coisas. Esta possibilidade é autêntica (“temos direito”) porque está ligada ao sentimento mais profundo da nossa existência, a angústia, dizem uns, o tédio, diz Mallarmé. Vimos que ela corresponde exatamente à função da escrita, cujo papel é substituir a coisa por sua ausência, o objeto por seu “desaparecimento vibratório”. A literatura tem por lei esse movimento na direção de outra coisa, na direção de um *para-além* que, no entanto, nos escapa, já que não poder ser, e do qual só retemos “para nós” que “o consciente falta”.

Dessa forma, dá-se o movimento da escrita, cortando palavras, relendo e entrelaçando a leitura de Blanchot com a de Bachelard e outros. E é justamente nesse entrelaçar de leituras que se percebe que um texto não surge

no espaço, solto, está sempre ligado a outros que os antecedem, é uma escavação do espaço de novas leituras-escrituras. Há diálogo entre o texto e todos os outros textos escritos antes. Como disse Eco (1985, p.40), “os livros falam sempre de outros livros e toda a história conta uma história já contada. Isso já sabia Homero, já sabia Ariosto, para não falar de Rabelais ou de Cervantes”.

Um escritor sempre nos remete a outro. Como nesta tessitura, por exemplo, Foucault remeteu-nos a Bachelard que nos remeteu a Nietzsche que nos remeteu a Derrida que nos remeteu a Ternes que, outra vez, remeteu-nos a Foucault,... a Bachelard, como no círculo do elementos. Mas, quando retorna a Bachelard, já não é o mesmo Bachelard que reencontramos, a leitura é outra, assim a nossa leitura nunca tem fim. Na releitura, entre as dobras das frases, há sempre uma nova descoberta, parece até que é a primeira leitura que se faz do livro. As leituras que vamos entrelaçando de um autor com outro nos fazem perceber o que antes não víamos. Assim, não revivemos, não reencontramos emoções de uma leitura anterior, pois, entre uma leitura e outra, há avanços, há rupturas, compenetrados mais na alma do texto, pelas lacunas deixadas pelo escritor. Como, em *Se numa noite de inverno um viajante*, Calvino (2009, p.259) escreve:

Cada novo livro que leio passa a fazer parte daquele livro abrangente e unitário que é a soma de minhas leituras. Isso não acontece sem esforço; para compor esse livro geral, cada livro particular deve transformar-se, relacionar-se com os livros que li anteriormente, tornar-se o corolário ou o desenvolvimento ou a refutação ou a glosa ou o texto de referência. Há vários anos frequento esta biblioteca e a exploro volume por volume, prateleira por prateleira, mas poderia demonstrar-lhes que não fiz outra coisa senão prosseguir na leitura de um único livro.

Calvino nos remete a Mallarmé, ao idealizar seu *Le Livre* sem início, nem fim, em permanente construção, único e múltiplo, impessoal e soma de todos os livros, dispensando a assinatura do autor sempre a favor de uma

condição verbal da literatura. Este *grande livro*, conforme Mallarmé, não obedeceria a uma ordem fixa de construção, possuiria uma forma móvel e indicaria novas e infinitas combinações e possibilidades.

Quando se lê um texto literário, a imagem construída por meio dele tem significado em si mesma, no momento presente, e de forma diferente em cada leitor ou leitora, que se torna neste momento também autor/a, por isso que nenhum texto é definitivo, porque o/a leitor/a o reinventa a cada leitura. À medida que o tempo passa mudamos, e a imagem do lido também muda, ocorre na releitura a redescoberta de nós mesmos/as. O maravilhoso da leitura reside neste fato de o autor não ter o controle do seu próprio texto. Segundo Blanchot (1987, p.11), “o escritor nunca sabe que a obra está realizada. O que ele terminou num livro, recomeçá-lo-á ou destruí-lo-á num outro. Valéry, celebra na obra esse privilégio do infinito, ainda vê nela o lado mais fácil: que a obra seja infinita”.

Como se vê, cada leitura é sempre reescrita, sempre reencontro, com um texto interrompido pelas contra palavras de outras leituras e leitores/as. Assim, percebe-se que não existe um verdadeiro e único sentido de um texto. Há uma correlação entre eles, tanto no sentido de ligações entre eles, quanto no sentido de mensagens que eles remetem uns aos outros: leituras, desdobramentos, transformações. Diz Eco (1983, p. 330) que não raro os livros falam de livros, é como se falassem entre si. Segundo ele,

a biblioteca parecia-lhe ainda mais inquietante. “Era então o lugar de um longo e secular sussurro, de um diálogo imperceptível entre pergaminho e pergaminho, uma coisa viva, um receptáculo de forças não domáveis por uma mente humana, tesouro de segredos emanados de muitas mentes e sobrevividos à morte daqueles que os produziram.

Como nos ditos de Foucault (2007, p.26), “está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede”. Assim, nessa rede de relações se entrelaçam e entrechocam as várias vozes sociais de uma dada época. Daí a historicidade da linguagem e dos sujeitos.

Bachelard está sempre nos relembrando, ora num livro, ora noutro, que um livro dever ser lido mais de uma vez; é preciso ler um grande livro duas vezes, uma pensando, outra sonhando, “num convívio de devaneio, com o sonhador que o escreveu” (BACHELARD, 2006, p. 85). Já em outra parte, ele nos aconselha a

não ler com demasiada rapidez e a cuidar para não engolir trechos excessivamente grandes. Dividam, diz-nos, cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas forem necessárias para melhor resolvê-las. Sim, mastiguem bem, bebam em pequenos goles, saboreiem verso por verso os poemas. Todos esses preceitos são belos e bons. Mas um princípio os comanda: antes de mais nada, é necessário um bom desejo de comer, de beber e de ler. É preciso desejar ler muito, ler mais, ler sempre. Assim, já de manhã, diante dos livros acumulados sobre a mesa, faço ao deus da leitura a minha prece de leitor voraz: “A fome nossa de cada dia nos daí hoje...” (BACHELARD, 2006, p.26).

Após relê-las, nem é preciso dizer, não queríamos ser passageiros/as da dispersão, e percebemos que não precisava ir incessantemente de livro em livro e criar vínculo entre tantas leituras. Mudamos de bonde e de rumo, a travessia. Avançamos agora lentamente... Às vezes, a chama da vela, em silêncio, acompanha-nos; por este viés, há tantas palavras e coisas incompreensíveis, enigmáticas para nós, estamos nos tornando lentamente, como disse Nietzsche (2007, p.13) “um ser ‘subterrâneo’, que cava, perfura”, escavo um poço mais profundo do que o *Poço do Visconde* quanto mais escavo: “Será que isso é avançar”? Será que ainda tem – *um caminho?*” Talvez uma certeza: teremos a nossa ‘aurora’<sup>22</sup>. E se repetem as palavras bachalerdianas: “é preciso ler um grande livro duas vezes; uma

---

<sup>22</sup> Ciro Mioranza, na apresentação do livro *Aurora*, escreve que a aurora anuncia um novo dia. “*Aurora* quer romper essa maneira tradicional de agir e de avaliar. Uma nova forma de pensar, de agir e de se comportar, um novo ideal de sim diante do outro, um novo ideal de cada um diante da sociedade. Um novo tempo. Uma nova vida. É tudo o que o homem quer. [...] *Aurora*, para Nietzsche, é também um novo despertar para uma verdadeira vida – do homem e da humanidade inteira” (NIETZSCHE, 2007, p 7/8).

pensando, outra sonhando”. Desse propósito, de no mínimo duas vezes, comunga Nietzsche (2007, p.18), ao afirmar:

um tal livro e um tal problema não têm pressa: e, além disso, somos amigos do *lento*. [...] Não foi em vão que fui filólogo, e talvez ainda o seja. Filólogo quer dizer professor de leitura lenta: acaba-se por escrever também lentamente. [...] De fato, a filologia é essa arte venerável que exige de seus admiradores antes de tudo uma coisa: manter-se afastado, tomar tempo, tornar-se silencioso, tornar-se lento – uma arte de ourivesaria e um domínio de ourives aplicado à *palavra* uma arte que requer um trabalho sutil delicado e que nada realiza se não for aplicado com lentidão.

Para Nietzsche (2007, p.18), numa época de “trabalho”, quero dizer, de precipitação, de pressa indecente que se aquece e quer “acabar” tudo bem depressa, mesmo que se trate de um livro, antigo ou novo. Essa própria arte não acaba facilmente com o que quer que seja, ensina a ler *bem*, isto é, lentamente, com profundidade, com prudência e precaução, com segundas intenções, portas abertas, com dedos e olhos delicados...

E Bachelard continua pelos escritos de Almeida (2007 p. 161):

é preciso sempre rever as bases! [...] é preciso retomar tudo; não podemos fundamentar nada sobre as lembranças da véspera. Não é por haveres demonstrado algo ontem que poderás demonstrar o corolário hoje. [...]. Conseqüentemente, acredito que, se devêssemos definir o racionalismo, será necessário defini-lo como um passado claramente recomeçado, e recomeçado a cada dia.

Assim, bem interroga Almeida (2007, p.161) “a leitura revela a mesma exigência que a escritura?” Ambas se entrelaçam, como escreve Bachelard, por meio das palavras de Rilke: “para escrever um único verso que seja, é preciso ter visto muitas cidades, [...] é preciso sentir como os

passarinhos voam e saber que movimentos as pequenas flores fazem quando se abrem de manhã”.

Lembra-nos Foucault, porém, em *A escrita de si*, que a prática da escrita não é exclusiva das pessoas letradas, defende ele que a palavra escrita interessa a todas as pessoas que desejam *cuidar da alma, atenuar os perigos da solidão, construir a memória material de coisas lidas, ouvidas e pensadas*; exercitar, enfim, o pensamento a partir do sentido é encontrar-se face a face consigo e com o outro. A escrita de si é, para ele, o registro de pensamentos, desejos, movimentos interiores e ações de quem escreve.

Os gregos utilizavam-se de registros diários reunidos em cadernos, como apontamentos, lembranças e reflexões do próprio autor ou de outros, chamados de *hypomnemata*, coleção de coisas lidas e ouvidas, que desempenham a função de matéria-prima para os exercícios de pensamento, “podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda” (FOUCAULT, 1992, p. 134/5). A escrita de si, segundo Foucault, era, para os filósofos gregos, uma das atividades que contribuíam para o *auto-adestramento*, uma prática essencial no aprendizado da arte de viver. Dessa forma, os *hypomnemata* acabavam sendo um antídoto eficiente, uma vez que cada pessoa, no ato de escrever, realizava sua seleção do que havia lido, visto ou escutado. Para Machado (2005, p.134).

A correspondência – como a de Sêneca, Marco Aurélio, Plínio, Cícero –, que, mesmo sendo escrita para ser enviada, é, para quem escreve, além de um treinamento, um modo de se manifestar a si mesmo e aos outros, uma narrativa escrita de si na vida cotidiana.

O poema, por exemplo, é essencialmente uma aspiração a imagens novas, poesia é transgredir a realidade rotineira, devolver à imaginação a sua função de tentativa de risco, de imprudência, de criação; infelizmente se faz presença quase só em fragmentos de epígrafes.

Não é o poeta em pessoa, mas é a própria poesia que fala em um grande verso, por meio das grandes imagens. Escutar esta palavra e sua

singularidade é a função do artista, sem dúvida, mas também do leitor e da leitora. Não nos esqueçamos de que, também, para Bachelard, “a poesia é metafísica instantânea. Em um curto poema, ela deve dar uma visão do universo e o segredo de uma alma, ser o objeto, a um só tempo” (ALMEIDA, 2007, p.190).

Aceitamos então, o desafio. O desafio de adentrar outro mundo, diferente do mundo anterior, que significou permitir a nós mesmos/as nos aventurar na experiência da liberdade que a renúncia propiciava-nos. O desafio nos faz desprender da suposta segurança do cotidiano recheado de rotinas, da inércia, dos hábitos, estilos estabelecidos, como a preocupação em resolver problemas imediatos, a concentração de esforços nos planos de curto prazo, apego ao conservadorismo que resiste a mudanças, a discussões, a reflexões que tratam do como e o que ensinar, além da recusa à colaboração de colegas por receio a críticas ou interferências no próprio trabalho. O desafio nos leva a romper com os (pré)conceitos preestabelecidos, a sair do convencional e a dar asas à imaginação. Podemos, nesse sentido, evocar as palavras de Bachelard (2001, p. 66), “o vôo é uma beleza primeira”. E digamos: o desafio é uma alegria primeira porque nos tornamos leves pela força poética. O desafio de aventurar-nos pela leitura nos leva a um mundo novo pela mobilidade de abandonar simplesmente o curso dos fatos.

Libertamo-nos ao aceitar o desafio. Bachelard (2001, p.11) nos apresenta esse movimento de elevação como uma viagem para cima, em que *o impulso vital é o impulso hominizante*. É no desafio que se constituem os caminhos da grandeza: *todo caminho aconselha uma ascensão*. Com seus ensinamentos, Bachelard enuncia um aforismo: *quem não sobe, cai*, e afirma que “o homem, enquanto homem, não pode viver horizontalmente”, “sob uma *impulsão leve*, fácil, simples: um leve *bater do calcanhar* contra a terra nos dá a impressão de um movimento libertador”, (BACHELARD, 2001, p.29). Esse movimento libera em nós um poder de mobilidade que nos era desconhecido e que os sonhos nos revelam. O importante é que a volta à terra não é uma queda, pois ao retornar a ela, uma nova impulsão nos devolve imediatamente a liberdade do voo.

Na biblioteca há tantas e tantas, obras fascinantes, aguardando que os educadores e educadoras estimulem a andar pelos corredores, a percorrer as páginas, como Bilac (2010b), descreve na crônica *Júlio Verne*, no seu livro *Ironia e Piedade*, as reações de um jovem que lia na Biblioteca:

fiquei sentado em frente a um mocinho imberbe e pálido, que devorava com os olhos e com a alma as páginas do livro que pedira. Quando cheguei, já ele estava no fim do volume; e, a cada página voltada, uma vibração nova, de ansiedade, de supremo gozo intelectual, de infinito encanto de espírito, agitava a sua face de adolescente, sob a claridade crua da lâmpada elétrica. Os seus olhos, num movimento febril, iam do começo ao fim de cada linha, voando; os seus dedos torturavam a quina da folha, dobrando-a; [...] Quando a última linha morreu sob o flamejamento dos olhos ávidos, houve na face do leitor um afrouxamento súbito da força vital — um como alívio misturado de tristeza — alívio de quem se liberta de repente de um grande peso, tristeza de quem vê findar um sonho esfalfante e ao mesmo tempo suave. O mocinho ficou algum tempo imóvel, fixando na capa do volume um olhar indeciso e flutuante — um desses olhares “que olham para dentro”; — depois, levantou-se, teve um espreguiçamento de todo o corpo, e saiu, lentamente, como ainda embalado pela última vaga da fantasia em que se perdera. Curioso, ergui-me do meu lugar, e apanhei o livro, que ficara sobre a tábua da mesa. Era a *Viagem à roda da lua* de Júlio Verne. Quantas vezes, também, como aquele menino que saíra da sala da Biblioteca e ali gozara e sofrera tanto com a leitura de Júlio Verne — quantas vezes também, eu devi a esse grande encantador de almas o consolo único dos meus sofrimentos de criança! [...] O que mais desenvolveu a minha imaginação e o que consolou as vagas e indefinidas tristezas da minha adolescência foi a leitura de Júlio Verne [...].

Para Bilac, assim como nos informa Zilberman (2001) também para Raul Pompéia, Érico Veríssimo, para Jorge Amado, a escola é o avesso do livro, uma vez que ela sufoca a imaginação, e Júlio Verne, foi para todos eles, a forma de escapar a opressão, a rotina da sala de aula. As páginas de Júlio Verne conduziram-nos de volta à liberdade, quando na sala de aula eram obrigados a pensarem pela cabeça dos outros, como se fosse uma única verdade, remete-nos a Foucault. A literatura alarga as oportunidades de

compreensão do mundo, apontando outras possibilidades. Esse é o maior temor que a leitura possa inspirar, leva os/as utentes a alterarem sua visão de mundo.

Ao mesmo tempo, outras leituras vão apontando possibilidades antes *invisíveis*, ou melhor, possibilidades que nossas *mãos* ainda não faziam contextura. E, assim, nossa mente vai se abrindo a novos entendimentos e a novas ideias, conectando-nos a outro universo. Uma formidável maravilha a capacidade de aprender com a imaginação criadora! É uma outra possibilidade para a escola a *pedagogia da imaginação*, como sugere Bachelard, quando o livro se torna a poética do espaço e a biblioteca o espaço da poética.

## Da poética do espaço ao espaço da poética

Para sonhar, não é preciso fechar os olhos, é preciso ler.

FOUCAULT (2006, p.80)

Uma biblioteca é assim como um encontro com Bachelard, como se fosse uma viagem pela *A Poética do Espaço*, título de um dos seus belíssimos livros da vertente noturna ou poética. A nossa trama tanto com um como com outro vai se tornando forte e vai preenchendo espaços em branco, chamados entrelinhas.

O livro sacudiu-nos a imaginação, essa transa entre leitora e escritor é única, magnífica, nos dá a medida exata de uma parceria. Os livros bachelardianos, da vertente lunar, são lições de sonho, e Bachelard consegue nos ensinar a sonhar quando ele próprio sonha. Como é agradável ler seus livros! Transportam-nos para um espaço poético, envolvente, quando nossas experiências do cotidiano se transfiguram e nos levam para um mundo novo.

Pela manhã, à tarde, à noite, a qualquer hora, no nosso recanto solitário de leitura não nos sentia só, sempre de mãos dadas com este autor voraz de poesia. Ao olhar para a estante, os livros pareciam prontos para um prostrar. E valeu a pena a espera, é como se eles soubessem que o caso era de encanto, e por meio deles mergulhamos no poço da imaginação, e no puxar dos fios foram surgindo sonhos, fantasias..., que nos levam ao computador. E, por meio das palavras de Bachelard, vamos tecendo algumas páginas, delineando ora as emoções das próprias páginas ora as próprias emoções.

Os livros nos fortalecem, dão-nos certa segurança, diante da insegurança que se tem de um acontecimento novo, como a da tessitura desta tese.

Livro sempre foi, pode-se dizer, um caso de amor, de intenso envolvimento. Desde a infância, tirar o livro do armário é tirar a poeira do livro das lembranças entre o pular da amarelinha, nas cavalgadas, nos banhos escondidos das águas cristalinas, sempre imaginando por que fazer assim, se

podemos não fazer assim, quando nossa imaginação voltava para aquele mundo de encantamento. Livro é uma relação de amor.

Bachelard reconstrói suas recordações de infância como um poeta, num clima de sonho em que os gestos e as coisas tidas como insignificantes adquirem uma dimensão universal. Por meio de *A poética do espaço* ele nos apresenta variados espaços recorrentes na literatura; vai da casa ao canto, passando pelo porão, sótão, cabana, gaveta, cofre, armário, ninho, concha, até chegar ao canto. Todos esses espaços estão recheados de poesia. Numa simples gaveta, num cofre ou mesmo num armário. O poeta busca a poesia no ninho, na concha, no cantinho da casa, na miniatura, no grande e no pequeno, e, sobretudo, na imensidão íntima que ressoa em seu interior. Segundo ele, as coisas do cotidiano, entre elas as mais usuais, as mais íntimas, como a casa, o quarto, a gaveta..., relacionam-se profundamente com nossa vida e desencadeiam sentimentos e lembranças. É um espaço poético na *Poética do Espaço*.

Bachelard (1992, p.197) toma o espaço “como um instrumento de análise para a alma humana”, como é o espaço da biblioteca, ímpar para a alma humana, que se entrelaça com todos os outros espaços. Ao se espalharem por toda a casa, telas, plantas, música, livros, é poema que irradiamos, principalmente nos armários cheios de livros. Nesta bela obra, Bachelard (1992) tece considerações sobre a imagem poética, diz que ela “tem um ser próprio, um dinamismo próprio”. O pensador poeta de *A Poética do Espaço* mostra-nos, então, que há poesia dentro de cada pessoa e em toda à sua volta. Para ele, a casa é “o nosso primeiro universo”, como “um verdadeiro cosmos”, é “o nosso canto do mundo” (BACHELARD, 1992, p.200).

É dessa mesma forma que visualizamos a biblioteca, como o primeiro universo da escola. Como a casa, a biblioteca é o abrigo primordial do ser humano; ela o acolhe e o faz sonhar e pode desfrutar a solidão. A casa é uma metáfora da família; e a biblioteca, a metáfora da vida. Há duas formas de se imaginar a casa: de forma vertical ou central. Por meio da verticalidade, vai-se do sótão ao porão. O sótão está mais perto das nuvens, da racionalidade do telhado; logo cria imagens claras, “cobre o homem que tem medo da chuva e do sol” (idem, p.209).

Veremos a imaginação construir “paredes” com sombras impalpáveis, reconfortar-se com ilusões de proteção ou, inversamente, tremer atrás de um grande muro, duvidar das mais sólidas muralhas, em suma na mais interminável dialética, o ser abrigado sensibiliza os limites de seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos (BACHELARD, 1992, p.200).

Por outro lado, o porão é a parte mais obscura, irracional da casa; por ser noite o tempo todo lá, então o tempo todo sente medo. Lá permanecem, como disse Mário Quintana, os analfabetos, aqueles que aprenderam a ler e não leem. A outra maneira de pensar a casa é por meio da centralidade, que levará ao sentido da cabana na sua simplicidade. No seu aconchego, o encontro com a solidão. Diante dessas solidões, para a casa questiona-se: “o aposento era grande? O sótão era cheio de coisas? O canto era quente? [...]” (BACHELARD, 1992, p. 203). E para a biblioteca: que lembranças alunas e alunos têm da biblioteca? Que livros trazem lembranças e atingem o plano dos devaneios? Se nesse ambiente vivem os seres protetores, como se sentiam protegidas/os? Como a casa natal, a biblioteca ficou fisicamente inscrita nelas e neles? Foi um abrigo de sonhos? “Ou onde tudo é máquina ávida íntima foge por todos os lados” (idem, p.215).

As lembranças viram histórias. Assim, a cabana e o livro representam a intimidade do refúgio. Como um amigo ou amiga, trazem conforto e abrigo. “Mas os livros estão aí para nos darem mil moradas aos nossos devaneios. Na torre dos livros, quem não viveu horas românticas? Essas horas voltam. O devaneio tem necessidade disso” (Idem, p.213).

De acordo com Bachelard (1992, 201), a casa é um dos maiores poderes de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos da pessoa; assim também o é a biblioteca. Nessa integração, o princípio que faz a ligação é o devaneio. Tanto a casa quanto a biblioteca mantêm a pessoa por meio “das tempestades do céu e das tempestades da vida”. Ambas sempre como um grande berço. “Como num paraíso material, o ser mergulha na fartura, é cumulado de todos os bens essenciais” (Idem, p.202).

Luís Borges e Umberto Eco falam de um espaço singular, a biblioteca. Tocam na questão mais séria desse espaço, o silêncio. Bachelard (1992) escreve: “com que arte Rilke toca o silêncio e a imensidão dos espaços do silêncio!”. E continua: “Os barulhos emprestam colorido à extensa e lhe dão uma espécie de corpo sonoro. Quando, entretanto, a ausência deles a abandona em toda a sua pureza, a sensação do vasto, do profundo, do ilimitado toma conta de nós no silêncio”.

A biblioteca é um espaço poético e tem uma relação muito forte com *A Poética do Espaço*. O poeta faz em *A casa e o universo*, segundo capítulo de *A poética do espaço*, uma leitura de espaços escritos por escritores importantes, como Baudelaire, Edgar Allan Poe, Henri Bosco, Rilke. Ele acolhe a casa como um “centro de proteção” que se torna o “centro de um devaneio” (BACHELARD, 1992, p.222).

Tanto a casa quanto a biblioteca assumem funções diferentes de proteção: enquanto na primeira não há luta com o universo, na outra há. De Baudelaire é o exemplo que Bachelard obtém para a casa que protege sem luta, quando, numa situação de neve, a pessoa é acolhida do frio pela casa. Assim diz Baudelaire: “extratos da felicidade do inverno”. O inverno evocado é um reforço da felicidade que existe em habitar” (1992, p.223). Abrigar-se, assim, do frio passageiro, corresponde à ida à biblioteca, para uma “pesquisa”, quando nem se chega a *ler as linhas*, nenhuma leitura prévia, uma rápida transcrição, cópia desconexa do que está na página. Já sobre a outra casa, Bachelard (1992, p.226) vale-se de Henri Bosco. Durante uma tempestade, “a casa lutava bravamente [...] ventos violentos. [...] outros ventos vieram [...]. A casa se apertou contra mim, como uma loba, e por momentos senti seu cheiro descer maternalmente até o coração. Ela foi realmente a minha mãe, naquela noite”, ampara seu filho contra a agressividade do universo manifestada na tempestade.

Assim, é o verdadeiro sentido da biblioteca. Busca atrair o aluno e a aluna para o interior dos livros. De início, se sente medo, incapaz de uma contra palavra diante da palavra dita e escrita. Vai-se descobrindo que ler é dialogar com o texto lido. É, portanto “intertextualizar”, trazer para o texto um contexto, descobrir que não raro os livros falam de livros, é como se falassem

entre si. Descobre-se ainda que as suas contra palavras multiplicam as possibilidades de compreensão do texto e também do mundo, porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, a hospedar e a modificar-se diante de novas palavras que o texto nos traz. Passada a tempestade, “a choupana se transformou num castelo forte da coragem para o solitário que deve aprender aí a vencer o medo” (BACHELARD, 1992, p. 227). Sendo assim, o heroísmo da casa passa a habitar a pessoa para o interior dos livros, quando passa do *ler as linhas, para ler as entrelinhas, e depois ler para além das linhas*. E é essa leitura a que possibilita a formação do leitor ou da leitura plenamente desenvolvida. É esse é o verdadeiro sentido da escola: o estudo, como já anunciado por Foucault, por Bachelard, por Ternes e por outros.

Bachelard fala também das sensações que os espaços como a gaveta, os cofres, fechaduras e os armários provocam na intimidade do ser. Trata-se de sonhar, de vivenciar emoções que cultivamos desde a infância. Ao darmos sentido a esses espaços, damos-lhes alma. Assim, uma viagem pelos espaços da biblioteca é uma viagem em busca de espaços, conquista de espaços, quando nesse espaço percebe-se o valor das pequenas coisas. Entre elas, as mais usuais, as mais íntimas, aquelas que fazem parte de nosso cotidiano e que se relacionam profundamente com nossa vida social, pessoal e também psicológica, e até mesmo guardam ou escondem irreveláveis segredos. “No cofre estão as coisas inesquecíveis” (idem, 252). “Poderíamos dizer que os escritores nos dão seu cofre para ler” (BACHELARD, 1992, p.251). Assim, ao dar às pequenas coisas profundidade, tem-se em troca a poeticidade, a sensibilidade, a intimidade. As palavras cumprem um ofício no cotidiano, mas não perdem a poética.

Outro pequeno espaço lembrado por Bachelard é o do *ninho*. Ele o compara com a casa. Para ele, os pássaros edificam para si mesmos tão belas edificações, como no provérbio “Os homens sabem fazer tudo, menos os ninhos dos pássaros” (p.257). A descoberta de um ninho é sempre uma emoção nova para quem vive no bosque e nos campos. Será que o ninho na escola não seria a biblioteca com seus preciosos livros? “A leitura de um livro que se limita aos fatos diminui bem depressa o entusiasmo” (Idem, 257). Que

emoções novas há senão pelas páginas literárias? Meu Deus! Como isto nos é invisível!? É o centro do universo, “é nos livros que gozamos a surpresa de descobrir um ninho” (BACHELARD, 1992, p.260). Enquanto o ninho se refere à imagem de uma casa que alicerça uma vida de autonomia, símbolo de aconchego, a concha, ao contrário, leva-nos à interioridade. A concha-biblioteca é segurança.

Como afirma Bachelard (1994, p.94), “A concha é um objeto para sonhar, um objeto que arrasta cada um de nós para sonhos inconfessáveis, sonhar concha é habitar na morada fantástica”. Nesse sentido, voltar-se para a concha, é voltar-se para a interioridade à qual ela nos remete. É o interior da casa; lugar de livros é lugar de segurança, de proteção, garantia de sobrevivência. A concha é da natureza. “Aqui, a natureza imagina, e a natureza é sábia” (BACHELARD, 1992, p. 178).

Voltar-se para a concha-biblioteca é aludir à realidade da formação. Quanta grandeza se encerra ali! No encontro com a concha nos encontramos com o “mistério da vida formadora, o mistério da formação lenta e contínua” (*Idem.* p.267). Sutil, na sua pequenez, “a casa se revela tão bela, tão imensamente bela que haveria sacrilégio em sonhar habitá-la.” (*Idem.* p.267). Segundo Bachelard, conhecemos o imenso no que parece insignificante. Sob o foco da lente de aumento da imaginação, encontramos a possibilidade do conhecimento do incomensurável, do escondido e do manifesto.

A figura da casa é a que melhor pode ilustrar o processo de construção de nossa condição de seres projetados para o mundo. Para nos compormos, nos recolhemos no interior da concha-biblioteca, onde os devaneios são possibilidades de nos remetermos ao nosso interior. Em certa medida, nosso próprio interior é a nossa primeira casa. E “os menores interesses preparam os grandes” (*Idem.* p. 276); na convivência com a *concha-biblioteca*, descobrimos realidades para muitas das quais não nos damos conta. Em todo caso, o relacionar-se com ela desperta em nós a atenção para potencialidades adormecidas, impulsiona-nos ao ato criador, desperta-nos para o jogo de existir.

No interior da concha-biblioteca, há proteção para viver no mundo de tantos contratempos. É o caramujo um monge errante; leva consigo sua casa,

viaja pelo mundo afora, sempre com a possibilidade de recolher-se em seu claustro.

A caverna-concha é aqui uma cidade fortificada para o homem só, para o grande solitário que sabe defender-se e proteger-se por simples imagem. Não há necessidade de barreira, torna-se possível invadir o interior da concha; desvelar os seus mais preciosos segredos, porta travada: os outros terão medo de entrar... (BACHELARD, 1992, p. 283).

A biblioteca é como a concha, e também como o ninho que nos remete a uma casa de vida autônoma, que nos conduz a novas possibilidades, força e vigor. Sempre buscamos refúgio em algum canto. E o livro é um canto que se caracteriza pela segurança. E nesse aconchego e quietude de alma aberta ao devaneio, o canto se torna “um armário de lembranças” (idem, p. 290).

E assim, continua Bachelard entre a miniatura e a imensidão íntima. A partir de espaços pequenos, deduzem-se os grandes. Para o poeta, o grande está contido no pequeno. Vê-se, assim, quanta grandeza, sabedoria há nas páginas dos livros; por meio delas, alcança-se a magnitude do universo. E por ser o devaneio particular, então o ser humano transforma a imensidão em intimidade. É impossível atingir a imensidão a não ser pelo conhecimento íntimo de cada um, a imensidão está em nós. E à medida que a intimidade se aprofunda, a grandeza caminha no mundo, “parece então que é por sua ‘imensidão’ que os dois espaços: o espaço da intimidade e o espaço do mundo se tornam consoantes. Quando se aprofunda a grande solidão do homem, as duas imensidões se tocam, se confundem” (BACHELARD, 1992, 329). “O no exterior e o no interior são ambos íntimos; estão sempre prontos a inverter-se” (p.339). Assim é o espaço por ser vivido no seu interior; não é unicamente exterior.

Bachelard em *A Poética do Espaço* dá unidade à vida por meio de espaços singulares, circulares, em oposição aos que ferem; compõe uma

história de amor pela literatura. Ah! Como ali “a vida era bela. Não! A vida é redonda” (idem, 349).

Diante de uma realidade estável e acabada, opaca aos sonhos, entre estantes, os livros nos dotam de criatividade, animam-nos da inércia que nos roda, alteram o incansável cronômetro, revelam a avalanche de coisas que a toda hora nos querem vender. É no espaço da biblioteca que reencontramos valores de sonho diante do corre-corre veloz que esvazia, que nos enfraquece a sensibilidade na ilusão de uma plenitude desejante, desenfreada do capitalismo que nos leva a viver em solidão, por fazer de nossa aventura humana uma aventura do ter e não uma aventura intelectual. Como nos ensinara Eliot, “a arte é a fuga da emoção pessoal”, e para dar fugacidade às nossas emoções adentramos o labirinto literário. Por ele, que se percebe o Bachelard adepto da arte pela arte, que se envolve completamente com a leitura. Para ele, a arte é uma reduplicação da vida, uma espécie de emulação nas surpresas que excitam a nossa consciência.

Ao adentrar o labirinto de estantes, de livros, de páginas, encontra-se um mundo aberto à criação, ao novo, à imaginação.

## A tessitura da tese

(...)

Mas leio, leio... Em filosofias tropeço e caio,  
cavalgo de novo meu verde livro,  
em cavalarias me perco, medievo;  
em contos, poemas me vejo viver.

Como te devoro, verde pastagem!...  
Ou antes carruagem de fugir de mim  
e me trazer de volta à casa  
a qualquer hora num fechar de páginas?

Tudo que sei é ela que me ensina.  
O que saberei, o que não saberei nunca,  
está na Biblioteca em verde murmúrio  
de flauta-percalina eternamente.

Carlos Drummond de Andrade (2010)

Tecer esta tese foi também devanear. Dentre as leituras, apaixonei-me, sobretudo, pela poética de Bachelard. Escrever sobre biblioteca, livros é escrever sobre uma paixão pessoal. Sempre tive fascínio pelos livros, pelas bibliotecas que tiveram um enorme significado para mim, fizeram barulho em minha vida. Vivia no mundo de histórias antes mesmo de saber ler, eram mil e uma noites de mil histórias e fantasia. Minha infância literária foi como no *canto* de Bachelard (1992, p.151) “um armário de lembranças”, quando numa situação de quietude e aconchego, a alma fica aberta ao devaneio. Com raras exceções, as bibliotecas das escolas por onde passei, os livros sempre enfileirados numa sala de muita ordem e pouco convidativa, sob ecos do Psiu!!!!, Do Silêncio!!!!!!

Desde a minha inesquecível infância na Fazenda Campo Belo, os livros, como o vento, assoviavam dentro de mim, despindo-me das minhas certezas. Quando adentrava a carruagem de *A Cinderela* ora percorria a distante floresta da *Chapeuzinho Vermelho* para socorrer *Joãozinho* e *Maria*, ora apenas corria pelas campinas, / à roda das cachoeiras, / *Atrás das asas ligeiras/ Das borboletas azuis!* O meu mundo era imenso, ensolarado, recheado

de páginas. *Às sombras das bananeiras, debaixo dos laranjais*, simplesmente lia. Em diferentes lugares, deitada nos galhos de uma árvore ou debaixo dela, às margens do riacho doce, nada melhor do que um dia ensolarado recheado de leituras, saboreando páginas e páginas. Entre páginas, o relógio parece não escandir o curso do tempo. Ah! Drummond, eu não sabia *que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé. Mas a poesia deste momento inunda minha vida inteira*. Como escreve Báez (2006, p.20),

lia porque cada boa leitura me dava motivos mais fortes para continuar lendo. [...] sei que quando folheava páginas tão íntimas esquecia a fome e a miséria, o que me salvou do ressentimento ou do medo. Enquanto aprendia a ler, desprezava a solidão tremenda em que me encontrava, hora após hora.

A literatura nos proporciona um imenso bem estar; ao folhear as páginas íntimas dos livros, despreza-se a solidão tremenda que se encontra em nós. Ah! Se todas e todos tivessem esta oportunidade de se alimentarem das linhas, das páginas fascinantes de fantásticos livros. O quanto é aprazível, por exemplo, ler romances Pela fala de W. F. Poole, diretor da Biblioteca Pública de Chicago, Battles (2003, p.148) diz escreve:

Nunca encontrei uma pessoa de grande cultura literária que não confessasse que, em algum período da vida, usualmente na juventude, leu romances em excesso [...]. Constatei por observação própria que, no desenvolvimento mental de qualquer pessoa que adquire cultura literária, há um período limitado em que ela permanece mergulhada em romances, é possível que, nesse período, leia romances em excesso. Uma vez satisfeito esse desejo, porém, passa a campos mais alargados de estudo.

Vê-se que “Um livro é sempre, para nós, uma emergência acima da vida cotidiana. Um livro é a vida exprimida, portando um aumento da vida”

(BACHELARD, 2006, p.88). Mas, é importante lembrar dos escritos de Blanchot, (2005, p. 129):

a leitura é uma felicidade que exige mais inocência e liberdade do que consideração. Uma leitura atormentada, escrupulosa, uma leitura que se celebra como os ritos de uma cerimônia sagrada, coloca de antemão sobre o livro os selos do respeito que o fecham pesadamente. O livro não é feito para ser respeitado, e “a mais sublime das obras-primas” encontra sempre, no leitor mais humilde, a medida justa que a torna igual a si mesma, de acesso fácil. A prontidão do livro a abrir-se, e a aparência que ele conserva de estar sempre disponível – ele, que nunca está ali –, não significa que esteja à nossa disposição, significa antes a exigência de nossa completa disponibilidade.

E quando chegava da cidade, um livro novo, outra vez é Drummond (2010) que me empresta seus versos para traduzir as minhas emoções: *Chega cheirando a papel novo, mata de pinheiros toda verde. / Sou o mais rico menino destas redondezas. / (Orgulho, não; inveja de mim mesmo). / Ninguém mais aqui possui a coleção das Obras Célebres.* É assim que me sentia. Todas as sensações vinham à tona. Olhava, cheirava, abraçava, admirava para depois adentrar as páginas para os encontros inusitados como Alice na toca do coelho. Infância, jogo e linguagem marcos essenciais do meu mundo poético.

Ainda pode-se dizer pelos ditos foucaultianos que os livros foram uma espécie de bomba. “Depois da explosão, se poderia lembrar às pessoas que esses livros produziram um belíssimo fogo de artifício” e ainda “livros que sejam úteis precisamente no momento em que alguém os escreve ou os lê” (FOUCAULT, 2006, p.6).

A ternura pelos livros e o meu primeiro emprego na Biblioteca Pública Municipal de Jataí/GO foram mera coincidência. Não tinha aquele *espaço do saber* o poder de encanto que exerceu sobre milhares de pessoas como a Biblioteca de Widener, em Harvard, com estantes intermináveis, mas nela alimentavam-me os livros desde os clássicos universais aos jataienses. Naquele espaço exíguo, o meu mundo era imenso, viajava no Rocinante de

Dom Quixote, vivia as aventuras ora dos *Mosqueteiros* Atos, Portos, Aramis ora de Ulisses na sua *Odisséia* para reencontrar a sua amada Penélope; senti a solidão de *Robinson Crusóé*, as incertezas de *Hamlet*, atravessava o *Mar Morto* e escondia os *Capitães da Areia* no Cavalo de Tróia; descia dO *Tronco* e pegava a *Enxada* de Bernardo Élis para ir à *Serra do Cafezal* de Maria Eloá, onde moravam Os *Pioneiros* de Basileu França, *À Sombra Desta Mangueira* ou sob *A Chama de Uma Vela*, simplesmente lia.

Nesse aconchego lia e propagava diferentes escritores, de diferentes momentos, de diferentes países. A Biblioteca Pública apresentava um cabedal das diversas modalidades de expressão, de percepção dos outros e do mundo, textos literários, de literatura clássica ou popular, mas sempre literatura. Como diz o poeta Ferreira Gullar: *é a realidade que faz a nossa cabeça* e propagar os livros tinha a função de abrir as janelas para esta realidade. Vê-la, tocá-la, ouvi-la, falá-la. Foi um aprendizado magnífico em minha vida, foi um nutrir-se de leitura estimulante. Como nos dizeres de Simone de Beauvoir, “escondidas no silêncio da biblioteca, mascaradas pela escura monotonia das capas, todas as palavras estavam lá, esperando que eu as decifrasse. Eu sonhava me enfiar naqueles corredores e nunca mais voltar”. Tinha a impressão de que os livros estavam sempre esperando por mim, indicando múltiplas possibilidades de tornar mais viva a chama literária. Assim como a chama nos mantém aquecidos em noites frias, nos dá a luz, os livros são chamas que nos alimentam. Ler é assim como cantarola Jessé: *Voa, voa minha liberdade. Entra se eu servir como morada. [...] Voa, feito um sonho desvairado desses que a gente sonha acordado*. Ler como disse Gilberto Gil (2010)

É transcender, é possibilitar, é ir além do nosso mundo imediato – tantas e tantas vezes nos abrigamos no confronto acolhedor da leitura. [...]. Ler é abrir janelas, destramelar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros, tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos. E que convívio maravilhoso se dá numa Biblioteca, esta magnífica invenção coletiva da Humanidade: envoltos no manto do silêncio que aí reside e que nos convida à concentração e à reflexão, as Bibliotecas

nos dão acesso aos infindáveis conhecimentos encontrados nos livros, dispostos em convívio pacífico, lado a lado, em suas estantes e prateleiras.

Para uma leitora que ia devorando livros e mais livros, afastando-se de uns, relendo outros, fios de palavras iam conduzindo-me ao labirinto, quando um diálogo silencioso começou a ganhar fôlego. E assim, depois de tantas leituras, o que me resta? Escrever. Como afirma Deleuze, escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se. Uma escritura é apropriar-se dos dizeres de Blanchot (1987) “não é acabada nem inacabada”. Para Blanchot (1987, p. 86),

Escrever muda-nos. Não escrevemos segundo o que somos; somos segundo o que escrevemos. Mas donde vem o que é escrito? Ainda de nós? De uma possibilidade de nós próprios que só se afirmaria unicamente pelo trabalho literário? Todo trabalho nos transforma, toda ação realizada por nós é ação sobre nós: o ato que consiste em fazer um livro modificar-nos-ia mais profundamente.

Como suporte teórico, uma excursão, principalmente às teorias chartieranas, bachelardianas, foucaultianas, em busca da concepção principalmente sobre a biblioteca, o livro, o conhecimento e a leitura que aguçam a imaginação. Não é fácil. Nossas possibilidades de conhecimento são por demais pequenas, e do pouquíssimo que sabemos, muitas vezes, sabemos de forma superficial.

Desse modo, caberia aos educadores e educadoras nas suas práticas educativas, articularem, e não simplesmente aliam, os conteúdos à experiência sociocultural das alunas e dos alunos. Assim, ao invés de negar a elas e a eles esses conteúdos por considerá-los próprios da classe dominante, deve-se questionar a sua condição de verdade absoluta. Em que contexto e momento históricos essa verdade se deu como a única possível. Existiriam hoje outras verdades? Lembrando, porém, que cada verdade se constitui de uma polifonia de outras verdades.

Segundo Varela (2008, p.95), embora as instituições escolares desempenhem de fato funções de submetimento, elas podem desempenhar também funções libertadoras. Nelas é possível, cotidianamente, transmitir a paixão pelo conhecimento, como, por exemplo, pela poesia. Também é possível a formação de sujeitos críticos que resistam às formas de imposição.

Ao ler, os leitores e as leitoras convivem com coações de políticas que procura fixá-los na trajetória de uma “boa e correta leitura”! Mas subvertem-se. Afinal, diante da rua que continua a exercer seus encantos com as mais fantásticas narrativas sobre as (des)aventuras humanas, o muro já não se faz tão alto.

Sinto-me como Kafka, nos dizeres de Blanchot (1987, p. 60), “Quanto mais Kafka escreve, menos seguro ele está de escrever. [...] Estou no limite definitivo, ficará inacabada” e “A história nunca é mais do que um fragmento, depois do outro fragmento. Como, a partir de pedaços, posso fundir uma história capaz de ganhar impulso e desenvolver-se?” (BLANCHOT, 1987, p. 54).

E nessas derradeiras linhas, já o regresso à vida corriqueira. Não, não, engano, jamais o retorno para o mesmo lugar. “Todas as coisas passam, transformam-se. É essa ação de passar adiante” (idem, p.138). Depois de apaixonantes leituras, impossível voltar para o mesmo lugar. Como escreve Calvino (2007, p.46), “às vezes um trem vai embora pelos trilhos à beira-mar e nesse trem estou eu, que parto”. No rosto marcas do cansaço como, *a um poeta*, Olavo Bilac (2010a) escreve: *Longe do estéril turbilhão da rua, /Beneditino, escreve! / (...) / Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua.*

O ato de escrever leva a pessoa a uma condição isolada, de exílio, de limites, de silêncio mesmo quando na sala ao lado acontecem belíssimas apresentações de patinagem artística numa *Olimpíada de Inverno* ou uma decisiva partida futebolística da *Copa do Mundo*. “O que é que significa ‘estar só’? Quando é que se está só? [...] A solidão do artista, ser-lhe-ia necessária para que ele exerça a sua arte” (BLANCHOT, 1987, p.11). E continua:

Escrever é entrar na afirmação da solidão onde o fascínio ameaça. É correr o risco da ausência de tempo, onde reina o

eterno recomeço. É passar do Eu ao Ele, de modo que o que me acontece não acontece a ninguém, é anônimo pelo fato de que isso me diz respeito, repete-se numa disseminação infinita (BLANCHOT, 1987 p.24).

No bonde da literatura científica ou poética inesquecíveis companheiros de viagem, especialmente Bachelard, Chartier, Foucault, Ternes, Nietzsche... Todos os dias foram transformados num vaivém de novas releituras e reescrituras como numa estação, tanta gente nova que chegou *prá ficar*, gente que nos fez sorrir que nos fez chorar *gente que chegou para sempre, prá nunca mais voltar...* Entre tantos encontros, agora é hora também de despedida, como na canção *Encontros e Despedidas* de Milton Nascimento e de Fernando Brant.

(...) *Coisa que gosto é poder partir*  
*Sem ter planos*  
*Melhor ainda é poder voltar*  
 Quando quero...

Todos os dias é um vai-e-vem  
 A vida se repete na estação  
 Tem gente que chega prá ficar  
 Tem gente que vai  
 Prá nunca mais...(...)

(...) *A hora do encontro*  
*É também, despedida*  
*A plataforma dessa estação*  
*É a vida desse meu lugar*  
*É a vida desse meu lugar*

*É a vida...*

## EPÍLOGO

Nada é gratuito. Tudo é construído

BACHELARD (1996, p.18)

E estamos chegando ao ponto final. Um ponto final é sempre lacunar. Como diz Zilberman (2001, p.118), a linearidade com que as palavras se apresentam é enganadora, porque, entre umas e outras, escondem-se lacunas, como se os espaços vazios não fossem visíveis. “O tecido literário é fino e delicado, mas não maciço: contém orifícios, mimetizando a porosidade constitutiva do papel, e por essa superfície propensa à absorção do outro penetra o leitor”. Um ponto final é um novo (re)começo. É impossível finalizar um estudo. Esse foi um trabalho de leituras, de escrituras e de reescrituras de textos, uma construção de um espaço em que se torna possível o intercâmbio entre os saberes diante do saber que se sabe incompleto e questionável. Instaurou-se um diálogo com vários autores, vozes de algumas autoras poderão ser ouvidas mesmo que em seu silêncio, durante a escrituração dessa tese. Essas várias vozes direcionaram-nos a lugares não percorridos, por caminhos inseguros, íngremes, que nos levam a destituir das nossas certezas, de nossas verdades.

Considera-se verdadeiro um princípio ou um sistema porque lhe é útil, enquanto adequados à realidade existente. Como afirma Foucault, não existe a verdade, mas as verdades, pois elas são construídas historicamente,

A 'verdade' é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem; a 'verdade' está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica quanto para o poder político); a 'verdade' é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); a 'verdade' é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); a 'verdade' é objeto de

debate político e de confronto social (as lutas 'ideológicas') (FOUCAULT, 2008, p.13).

Verifica-se que ao longo do tempo o poder, o saber, o conhecimento, a verdade não são universais, são históricos, restritos às condições de enunciado de cada época. Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*, escreve que *tudo é não é relativo depende do ponto de vista*, assim como para Nietzsche verdade é um ponto de vista. E sobre o conhecimento, diz Foucault (1999b, p.18/9):

não há uma natureza do conhecimento, uma essência do conhecimento, condições universais para o conhecimento, mas que o conhecimento é, cada vez mais, o resultado histórico e pontual de condições que não são da ordem do conhecimento.

E no tempo atual, a verdade da biblioteca tem sido o regulamento, se ela cumpre com o regulamento, pouco importante é se forma ou não leitores e leitoras. Daí a importância de os professores, professoras, intelectuais saberem que poderes são necessários enfrentar e quais nossas possibilidades de resistência hoje, se Foucault preocupa-se é com o presente. Se a biblioteca tenta fechar os sujeitos e os saberes, no ímpeto de torná-los iguais, *A Chama de Uma Vela*, de Bachelard (1989), põe em claro que mesmo unindo duas velas, as chamas não se tornam iguais. Por mais que busquem fazer dos usuários indivíduos homogêneos com atitudes e comportamentos iguais, sempre haverá brechas por onde os sujeitos mostram diferentes, ensaiando novas formas de pensamento, novas formas de organização e de transmissão mais horizontais, abrindo caminho a outras formas de relação na escola, que envolvam a biblioteca. Porém as bibliotecas não têm conseguido se adaptarem à ligeireza necessária, mesmo assim, os pensadores são unânimes ao escreverem que a biblioteca do passado foi o que a sociedade determinou, e assim também o será no momento atual e no futuro.

Lê-se mais do que nunca, mas o que se lê está longe de ser literatura. Daí, a necessidade de incrementar a leitura literária na escola, proporcionando às alunas e aos alunos um espaço habitado por livros diante de um ambiente desoladoramente despovoado deles ao se encontrarem confinados nas bibliotecas, quando estas existem.

Mas se a escola foi criada para ensinar a linguagem escrita, pensar que esse objetivo pode ser alcançado sem nela mergulhar principalmente na leitura é tão absurdo como pensar que se pode ensinar a nadar sem uma piscina onde alunas e alunos possam mergulhar. É nesse ponto que a biblioteca deve intervir fazendo parte do planejamento geral do ensino, que se deve precisar que lugar ocupa a leitura do livro, que espaço ocupa a biblioteca. Esses espaços de leitura são significativos para a educação literária, poética, científica.

Ler é esclarecer os argumentos, ponto de vistas, vivências e sentimentos contidos no lido. Dá forma a nossas capacidades de olhar o mundo de outra forma, permitindo imaginar outros mundos... Formar leitores e leitoras requer condições para a prática de leitura como dispor de uma boa biblioteca na escola. Os livros são feitos para circular. Eles não devem ficar inertes em uma biblioteca, ao contrário, devem ser lidos, em momentos de leitura livre em que a professora ou o professor também leia; planejar as atividades diárias de leitura; visitar a biblioteca e debater sobre o lido, possibilitar às alunas e aos alunos a escolha de suas leituras por meio da sugestão de vários títulos, por fim, deve-se construir na escola uma política de formação de leitoras e leitores quando todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Segundo Bachelard (2006) em, *A Poética do Devaneio*, é a partir do devaneio, proporcionado pelo poético, que somos seres livres. Ser livre, portanto, é ser capaz de questionar a política, de questionar a maneira como o poder é exercido, contestando suas reivindicações de dominação.

Daí a importância também de as professoras, professores, gestoras e gestoras assimilarem contribuições da epistemologia de Bachelard, de Foucault. Pode-se salientar o quanto eles contribuem para repensarmos

nossas concepções a respeito do conhecimento comum. Eles nos colocam diante da obrigação de questionar o conhecimento cotidiano dos e das estudantes, bem como permitir o questionamento de nosso próprio conhecimento cotidiano, no processo de ensino-aprendizagem.

Sentimos imensa dificuldade de superar obstáculos chamados por Bachelard (1996) de *obstáculos epistemológicos*, como a distância entre a escola e a biblioteca. Se há esta distância, isso dificulta o trabalho com a leitura que faz enxergar o que está ao nosso redor com mais exatidão, com mais nitidez cada uma das diversas gradações de uma cor; a leitura com múltiplos olhares, tom, tonalidade; sentidos diversos como no texto imagético da página que nos leva a perceber a diferença delicada entre coisas do mesmo gênero, o grau de força ou de doçura das imagens. Pela leitura registramos imensuráveis fatos da nossa vida; sem elas escapam-se tanto os fatos corriqueiros quanto histórias importantes da humanidade.

E a escola que deveria ser o espaço por excelência de desenvolvimento de leitura e escrita acaba por se tornar indiferente a essa questão fundamental, pelas ineficientes condições de trabalho, especialmente das bibliotecas escolares. A biblioteca no seu quase silêncio, limitada quase sempre no tempo e no espaço, no murmúrio que ainda resta, precisa se recompor e ganhar voz, vez que é ilimitada nas suas possibilidades de construir e reconstruir o mundo.

Diante das precariedades das condições de trabalho, do pouco entusiasmo pela profissão, a professora e o professor sentem-se desmotivados e desinteressados em ampliar seus conhecimentos, daí surgem resistências a mudar suas prática. Libâneo (2000) diz que os professores incorporam a cultura institucional que tem uma história, pretensões, rotinas, estilos estabelecidos. Ao conviver com a cultura da escola, as professoras e os professores se orientam de três formas: O *presentismo*, as professoras e os professores preocupam-se em resolver problemas imediatos, concentram seus esforços nos planos de curto prazo na sala de aula e acham que podem conseguir alguma realização. O *conservadorismo* – as professoras e os professores resistem a mudanças, para tanto evitam discussões, reflexões que

tratam do que ensinam; e o *individualismo* – recusam a colaboração das e dos colegas por medo de críticas ou de interferências no seu trabalho.

Buscar alternativas para a leitura, recuperar a imaginação criadora diante da precariedade do magistério brasileiro é uma questão extremamente difícil, mas nunca *impossível*. A professora e o professor, em conjunto com a biblioteca, precisam construir uma nova forma de posicionar-se, como elaborarem e executarem projetos de leitura e, sobretudo, brigar por bibliotecas, pois, sem esse suporte é quase impossível formar leitoras e leitores. Esses fatores calam a voz das professoras e, conseqüentemente, emudecem também a voz das alunas e dos alunos.

Mudanças significativas não acontecem por decreto, envolvem processo de compartilhamento, mediado por uma educadora ou um educador experiente que instigue avanço. Portanto, a lei 12.244 de 24 de maio de 2010, sobre universalização das bibliotecas, levará décadas para mudar a realidade delas. A lei é uma direção, será necessário, porém, o envolvimento de toda a sociedade neste desafio de se construir 25 bibliotecas por dia até 2020, nos estabelecimentos do ensino, prazo limite para adequação à medida. O livro eletrônico barateia os custos de acesso ao conhecimento, mesmo sendo de forma virtual, corporifica a biblioteca de Babel ideada por Jorge Luis Borges.

Diante do poder eletrônico promovedor de diferentes possibilidades, acredita-se no fim do livro, mas no início do século XX, o cinema, como nova expressão artística, ameaçou a hegemonia do teatro que, por sua vez, é ameaçado pela televisão, em seguida vieram os videocassetes, DVD, canais pagos entre outros se harmonizaram entre ruptura e continuidade, o que sugere que o livro também não vai desaparecer. Contudo, com a internet deve se repensar a etimologia, o conceito de biblioteca; com a biblioteca virtual é necessário repensar a autoria, o direito autoral é constantemente violado, por meio da indústria da fotocópia, que se inicia na graduação, nas próprias universidades

Para Chartier (1999b, p. 106), “não se decreta uma revolução técnica. Ela não é tampouco suprimida. O códex a realizou quando suplantou o rolo”. Dessa forma, com o surgimento do livro eletrônico (*ebook*), como afirma

este historiador, o mais provável para as próximas décadas é a coexistência entre as duas formas do livro, a impressa e a eletrônica e, também, os três modos de inscrição e de comunicação dos textos – a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica. De acordo com Chartier, à medida que a pessoa tiver necessidade de registrar sua história e seu pensamento, ela criará novos elementos que atendam as necessidades do seu tempo.

Ao revisar sobre a evolução das funções e papéis da biblioteca na sociedade, Müller (1984) afirma que a instituição biblioteca não é uma entidade independente; para ela, a biblioteca depende inteiramente de uma série de fatores: depende do seu contexto social, cultural, econômico, político, tecnológico.

A biblioteca, na época atual, deveria ter como principal função o apoio ao ensino nas duas vertentes, a científica e a poética. Todavia, a política educacional, pouco contribui para isso. Os conteúdos acadêmicos ocorrem por meio de reprodução de textos fragmentados. Vive-se a era da fragmentação, a formação de formadores e de formadoras ocorre, na maioria das vezes, em fragmentos de capítulos e não por meio do livro por inteiro, além disso, Libâneo (2000, p.4) diz que,

a baixa formação cultural tem provocado um efeito-cascata no sistema de formação de professores: Os candidatos a professores entram na faculdade com um baixo preparo cultural e científico, os professores universitários ou desconsideram esse fraco repertório cultural ou rebaixam o nível de exigência teórico. [...] Espera-se formar sujeitos pensantes, sem que eles próprios tenham desenvolvimento das habilidades de pensamento.

Na educação básica a soberania é do livro didático. Enquanto nas poucas bibliotecas, os livros organizados, cheirando a mofo e grande parte de seus funcionários com a função simples de “guardião de livros” de classificar, catalogar e pedir silêncio, num processo burocrático e procedimentos técnicos que não atendem às necessidades dos e das utentes, contrariando a ideia de

Foucault, segundo a qual na *Idade do Livro* deveria ser a época do estudo árduo, do pensamento que leva à educação formadora. Pensar exige concentração, é atividade demorada, exige esforço, estudo tanto o científico quanto o poético e ambos exigem pensamento aberto.

A história tem nos mostrado que a escola, sozinha, não é capaz de promover plenamente o acesso à leitura e à educação, necessita, pois, de outros espaços, como o das bibliotecas para que essas práticas ocorram. Ela se caracteriza como lugar privilegiado para que a alquimia da leitura e dos processos educativos se desenvolva e se efetive. Isto porque, por entre seus corredores e estantes que preservam a infinitude do conhecimento humano, cada usuário e usuária se sente confortável para buscar, encontrar e utilizar conhecimentos geradores de outros novos conhecimentos.

E a questão levantada na introdução: Será que a biblioteca contribui para a formação de leitores e leitoras? Ao longo do desenvolvimento do trabalho verificou-se que não. Em tese, formar leitores, a maioria das escolas não cumpre isso. Muda-se de função ao longo do tempo, em conformidade com a vontade de verdade de cada época, como nos lembra Foucault, mas a mudança não ocorre em função da formação de leitores e leitoras. Nos tempos antigos, a biblioteca era depósito, *casas dos tabletes*. Além de local de guarda e manuseio de material escrito, a primeira função da biblioteca, historicamente, era indistinta da função do arquivo, tinha a função de memória, que se refere a reunir e preservar os registros do conhecimento. E os leitores? A Biblioteca de Alexandria inspirou poder, era um lugar erudito destinado aos homens de letras. Já a biblioteca medieval era um centro de produção de manuscrito. Na Alta Idade Média, elas destinam-se apenas à minoria que frequentam os conventos, mosteiros e palácios, as primeiras bibliotecas reais eram acessíveis apenas aos sábios. O livro na Idade Média, além do valor material e intelectual, tinha um valor da cruz, sagrado. Antes de os deuses se evadirem, a biblioteca era algo intocável, divino. Durante o Renascimento, época áurea das bibliotecas; talvez se possa dizer que nessa época o livro viveu a sua mais bela e apaixonante história; é o livro livre das salas escuras, livro desacorrentado, para que na *Idade do Homem* pudesse ser social, havendo maior consciência social do seu significado. Atualmente, a biblioteca tem sido um lugar pouco

atrativo, com utentes que a frequentam esporadicamente, vão em busca de um livro para copiá-lo, se educação básica ou fotocopiá-lo, se graduação. A pouca atração para adentrar as portas da biblioteca, conseqüentemente dificultará adentrar as páginas do livro. Assim, a Idade do Livro convive sem nenhuma resistência com o silêncio da biblioteca.

Na idade média brasileira, e séculos depois, por exemplo, não houve a preocupação com a formação de leitores e muito menos com a de leitoras. A censura chegava de todas as formas, no silenciar das políticas públicas, das políticas de ordem religiosa, econômica e militar. O INL foi silenciado da função de circulação de livros. E o livro didático usado na educação básica fragmenta o conhecimento e não aguça o gosto pela leitura.

O que se espera não seria a biblioteca como substituta da escola, ambas deveriam realizar um trabalho em conjunto, isto é, de mão dupla. Enfim, a verdadeira inovação da escola será talvez modificar em profundidade as regras de interação entre o leitor, a leitura e a biblioteca.

As bibliotecas são lugares de confrontos, de sonhos e de pesadelos. Lugares onde se inscrevem as angústias e as esperanças de uma época, bem como suas contradições e confusões, espaços estes permeados por tensões contraditórias, mas que estão abertos ao mundo das realidades e das ideias. São instrumentos privilegiados do saber por meio dos quais, nossa tradição, nossa memória coletiva e nosso patrimônio cultural se mesclam para urdirem o tecido a que chamamos de identidade se constitui, se nutre e se valoriza. Portanto, seja como espaço físico, como símbolo de uma ordem cósmica ou social, ou como forma visível da razão humana, as bibliotecas são lugares que guardam histórias e despertam o fascínio e o encantamento. Lugares onde tais elementos se transmutam, perturbando e excitando fantasias, irmanando o sonho com a ação,

tudo isso encontra manifestação material nesse auto-retrato que chamamos de biblioteca. E nosso amor a ela, nosso desejo de conhecê-la melhor, nosso orgulho por suas façanhas, enquanto andamos entre estantes cheias de livros que prometem mais e mais delícias, são algumas das provas mais felizes e comoventes de que conservamos – apesar das

misérias e pesares desta vida e mais até do que desejaria alguma divindade ciosa – uma fé íntima, consoladora, quiçá redentora, em algum método por trás da loucura. (MANGUEL, 2006; p.265/266).

O ideal de uma biblioteca é que no meio de centenas de livros delgados ou espessos, multicoloridos ou pálidos, ordenados ou amontoados nas prateleiras, houvesse a *prática de leitura*, porque ler ensina a pensar o mundo com os olhos de outros; quando se lê com autenticidade consegue-se ler além do que está escrito entre uma página e outra do livro. Esta é a reinvenção necessária da leitura, longe da prescrição de fichamentos com perguntas e respostas.

Quando se ensina os e as estudantes a lerem, eles começam a folhear os livros, vão lendo com maior interesse e exclamando, como Fedina: - “Santo Deus! Mas quanta coisa a gente aprende! Quem diria!” (CALVINO, 2007, p.76). Quando a biblioteca faz barulho na vida das pessoas, apaga-se o silêncio da *Idade do Livro*.

## REFERÊNCIAS

ABREU-BERNARDES, Sueli T. *A poética na formação humana: leituras de uma educadora*. Goiânia/GO, 2008, 230p.(Tese de Doutorado), Universidade Federal de Goiás/UFG.

ABREU, Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003. – (Coleção Histórias de Leitura).

ALMEIDA, Céline F. O cuidado do pensamento. In: *O Popular*. Magazine, Goiânia, 6 maio. 2009, p.2.

ALMEIDA, Fábio Ferreira de. *A poética como ontologia da diferença: ensaio sobre a filosofia de Gaston Bachelard*. Rio de Janeiro, 2007. Tese de doutorado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. 48. ed. Rio de Janeiro, Record, 1979.

ANDRADE, C. DRUMMOND. *Biblioteca verde*.  
<http://www.textosetextos.kit.net/drummond.htm>. Acesso. 30 mar.2010.

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade: Ensaio sobre a imaginação das forças*: Trad. Maria Ermantina de A. P. Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *A poética do devaneio*. 2. ed. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 1997. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu, Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. *O Direito de sonhar*. 4. ed. Tradução de J. A. Motta Pessanha, Rio de Janeiro: B.Brasil, 1994.

\_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1992, p.181-354.

\_\_\_\_\_. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. O Novo espírito científico. Trad. Remberto Francisco Kuhnen In: *Os Pensadores*. 3. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1988. p.1-91.

\_\_\_\_\_. *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico*. Trad. De Joaquim José Moura Ramos, Victor Civita, 1974.

\_\_\_\_\_. L'actualité de l'histoire des sciences. In: *L'engagement rationaliste*, Paris: Presses universitaires de France, 1972, p. 137-152.

BAÉZ, Fernando. *História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque*. Trad. Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BARATIN, Marc e JACOB, Christian (Dir). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Trad. de Marcela Mortara, 2.ed.Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

BATTLES, Mate. *A conturbada história das bibliotecas*. Trad. João Virgílio Gallerani Cuter. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Obras escolhidas, II. 5. ed. Trad. Rubens Rodrigues T. Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERGIER, Jacques. *Os Livros Malditos*. São Paulo: Editora Hemus, 1971.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 9 ed. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BILAC, Olavo. Profissão de fé.  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000179.pdf>. Acesso: 12. jan.2010a

\_\_\_\_\_. *Ironia e Piedade: Crônica da Ofícia do livro*  
[http://www.seminariodesaoroque.com/giordano/julio\\_verne.htm](http://www.seminariodesaoroque.com/giordano/julio_verne.htm). Acesso: 02.jun.2010b.

BLAIR, Ann. Bibliotecas portáteis|: as coletâneas de lugares-comuns na Renascença tardia. In:BARATIN, Marc e JACOB, Christian (Dir). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Trad. de Marcela Mortara, 2.ed.Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, p. 74-93.

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moisés, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A conversa infinita*. Trad. Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.

\_\_\_\_\_. *A parte do fogo*. Trad. de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BORGES, J. Luís. A Biblioteca de Babel. In: *Ficções*. Copyright Bueno Aires, Porto Alegre: Abril, 1972, p.84-94.

BRASIL, Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). *A história ou a leitura do tempo*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. 2. ed. Trad. Nilson Moulin, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Um general na biblioteca*. 2. ed. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANFORA, Luciano. As bibliotecas antigas e a história dos textos. In: BARATIN, Marc e JACOB, Christian (Dir). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Trad. de Marcela Mortara, 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, p.234-245.

\_\_\_\_\_. *A Biblioteca desaparecida: histórias da biblioteca de Alexandria*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (orgs). *História da leitura no Mundo Ocidental*. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 2002. vol. 1.

CASTRO, C. Augusto. *Produção e circulação de livros no Brasil: dos jesuítas (1550) aos militares (1970)*. <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/201/305>. Acesso: 15.jan.2010.

CERVANTES, Miguel. *Dom Quixote de La Mancha*. Trad. Maria Tostes Regis. Belo Horizonte/MG: Ed. Itatiaia Ltda., 1964. (Clássicos da Juventude, 8).

CHAGAS, Flomar A. Oliveira. *Com texto no contexto de 5ª série: Inovações no ensino de Português e sua recepção por professores*. Goiânia/GO, 2001. (Dissertação de Mestrado), Universidade Católica de Goiás/UCG.

\_\_\_\_\_. *Biblioteca Pública de Jataí: mais do que um histórico, uma história apaixonante*. Boletim Biblioteca Pública Municipal Dante Mosconi, Ano I, n. 1, Jataí, 2006/7. (projeto ver, ouvir, contar).

CHARTIER, Roger. *Entrevista*. Trad. Maria do Carmo Cardoso da Costa. [http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=60](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=60). Acesso: 30. mar. 2010.

\_\_\_\_\_. *A história ou a leitura do tempo*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

\_\_\_\_\_. (org.). *Práticas da leitura*. trad. Cristiane Nascimento. 4.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII*. Trad. Luzmaras Cursino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo C.C. de Moraes, São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999a.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora da UnB, 1999b.

CHARTIER, Roger; ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jacques, NORA, Pierre (Dir.). *História: novos objetos*. Trad. Terezinha Marinho, 4. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

CHAUÍ, Marilena. Modernização versus democracia. In: *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. *Convinte à filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COMENIUS. *Didática magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti, São Paulo: Martins Fonte, 1997.

CORALINA, Cora. *Meu livro de cordel: Poemas e Crônicas*. Ed. Clultura Goiana/Goiás, 1976.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 13. ed. Trad. Ephraim Ferrera Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DELEUZE, GILLES. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: *Conversações, 1972 – 1990*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção TRANS).

DEPRAZ, Natalie. *Compreender Husserl*. Trad. Fábio dos Santos, Petrópolis-RJ:Vozes, 2007. (Série Compreender).

ECO, Humberto. *A biblioteca*. Trad. de Maria Luísa Rodrigues de Freitas, Lisboa: Difel, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pós-escrito a o nome da rosa*. 4. ed. Trad. Letizia Zini Antunes Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. *O nome da rosa*. 21. ed. Trad. Aurora Bernardini e Homero F. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISHCER, Roger Steven. *História da Leitura*. Trad. Claudia Freire, São Paulo: Unesp, 2006.

FORTUNA, Felipe. Quando queimam as bibliotecas. In: *Jornal do Brasil*, Caderno Ideias & Livros. Rio de Janeiro, 15.mar.2008.

FOUCAULT. Michel. *O filósofo mascarado*. <http://www.alfredobraga.pro.br/discussoes/filosofomascarado.html>. Acesso: 10. fev. 2009.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 26. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro Graal. 2008.

\_\_\_\_\_. *A Arqueologia do Saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a, p.264-298. (Ditos e Escritos III).

\_\_\_\_\_. A linguagem ao infinito. In: *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p.47-59. (Ditos e Escritos III).

\_\_\_\_\_. Os intelectuais e o poder. In: *Estratégia, poder-saber: Organização e seleção de textos*: Manoel Barros da Motta; tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p.37-47. (Ditos e Escritos IV).

\_\_\_\_\_. Isto não é um cachimbo. In: *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d, p.247-263. (Ditos e Escritos III).

\_\_\_\_\_. Linguagem e Literatura (1964). In: MACHADO, R. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005. p. 137-174.

\_\_\_\_\_. *Ditos e escritos V – ética, sexualidade e política*. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau Ed. 1999b.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999c. (coleção tópicos).

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete, 32 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

\_\_\_\_\_. *L'Ordre du discours*, Leçon inaugurale ao Collège de France, prononcée le 2 décembre 1970, Paris: Éditions Gallimard, 1971. (Trad. de Edmundo Cordeiro e António Bento).

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Trad. De Ivanir Alves Calado. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIL, Gilberto. PNLL: *Estado e Sociedade pelo desenvolvimento da leitura no Brasil*. <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1006>. Acesso: 16. jan.2010.

GRAFTON, Anthony. Como criar uma biblioteca humanista: o caso de Ferrara. In: BARATIN, Marc e JACOB, Christian (Dir). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Trad. de Marcela Mortara, 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, p. 169 – 181.

GIRON, Luis Antonio. *O fim das bibliotecas municipais*. <http://www.readmetro.com/show/en/MetroSaoPaulo/20090325/1/14/#>. Acesso aos 11 de abril de 2009.

GOMES, Laurentino. *1808: com uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, Sonia de C. *Bibliotecas e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Pioneira, 1983.

HALLEWELL Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2. Ed. São Paulo: Edusp, 2005.

HOBBS, T. *Leviatã*. Introdução. [http://www.arqnet.pt/portal/teoria/leviata\\_02intr.html](http://www.arqnet.pt/portal/teoria/leviata_02intr.html). Acesso: 29. dez.2009.

JACOB, Christian. Ler para escrever: navegações alexandrinas. In: BARATIN, Marc e JACOB, Christian (Dir). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Trad. de Marcela Mortara, 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, p 45-73.

JACOB, François. A estrutura visível. In: *A lógica da vida*. Trad. de Ângela Lureiro de Souza. Rio de Janeiro: Grall, 1983, p.25-80.

KOYRÉ, Alexandre. A contribuição científica da Renascença: In: *Estudos de História do Pensamento Científico*. Trad. de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 46-79.

LATOURE, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: BARATIN, Marc e JACOB, Christian (Dir). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Trad. de Marcela Mortara, 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

LEI no 12.244, de 14 de maio de 2010  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm).  
Acesso: 30. maio. 2010.

LEVY, T. Salem. *A experiência do Fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003 (Conexões).

LIBÂNEO, J. Carlos. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. Anais do X ENDIPE. Rio de Janeiro, 2000. p.11- 45.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MACEDO, Neusa D. de. *Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual*. São Paulo: SENAC: Conselho Regional – 8ª Região, 2005.

MANGUEL, Alberto. *Biblioteca à Noite*. Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELO, Orlinda Carrijo. *A invenção da cidade: leitura e leitores*. Campinas/SP, 2002. (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, Faculdade de Educação.

MELO NETO. Para a feira do livro.  
<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/joao-cabral-de-melo-neto/para-a-feira-do-livro.php>. Acesso. 20. mar.2010a.

MILANESI, Luís. *O que é biblioteca*. São Paulo: Brasiliense, 1983. – (Coleção primeiros passos: 94).

\_\_\_\_\_. *Biblioteca*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MORAES, Rubens Borba de. *Livros e bibliotecas no Brasil colonial*. 2. ed. Brasília, DF: Brinquet de Lemos/Livros, 2006.

MÜLLER, Suzana P. Machado. Biblioteca e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. *R. Esc. Biblioteconomia*. UFMG, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 7-54, mar. 1984.

NELLES, Paul. Justo Límpio e Alexandria: as origens “arqueológicas” da história das bibliotecas. In: BARATIN, Marc e JACOB, Christian (Dir). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Trad. de Marcela Mortara, 2.ed, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, p. 200-216.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. Trad. Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007, (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal-66).

\_\_\_\_\_. *Crepúsculo dos Ídolos* (ou como filosofar com o martelo). Tradução Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: *Os Pensadores*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 43-52.

NUNES, Lygia Bojunga. *Livro: um encontro com Lygia Boyunga Nunes*. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

PAIVA, Rita. *A imaginação na ciência, na poética e na sociologia*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2005.

PESSANHA, J. A.M. Bachelard: as asas da imaginação. In: BACHELARD, Gaston. *O Direito de sonhar*. Tradução de J. A. Motta Pessanha, Rio de Janeiro: B.Brasil, 1994.

QUEIROZ, Raquel de. *O Quinze*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

RADFORD, Gary P. Positivism, Foucault, and the fantasia of the library: conceptions of knowledge and the modern library experience.p.408-424. <http://www.fims.uwo.ca/people/faculty/frohmann/lis602/grfant1.pdf>. Acesso:20.0 ut.2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 192 p. (coleção Educação: Experiência e Sentido).

REVEL, Judith, *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos-SP: Clara Luz, 2005.

Ricardo. Cassiano. Ladainha.  
[http://www.fccr.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=580:cole-tanea-de-poemas-de-cassiano-ricardo-livro-06&catid=151:cassiano-ricardo&Itemid=67](http://www.fccr.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=580:cole-tanea-de-poemas-de-cassiano-ricardo-livro-06&catid=151:cassiano-ricardo&Itemid=67). Acesso. 10. jan. 2010.

RICHÉ, Pierre. As bibliotecas e a formação da cultura medieval. In: BARATIN, Marc e JACOB, Christian (Dir). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no ocidente*. Trad. de Marcela Mortara, 2.ed.Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, 246-256.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

SILVA, Helena de F. N. *A Biblioteca e suas representações: análise das representações de alunos e professores na UFPR*. Curitiba, 1996. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná/Curitiba.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008, (Ciências Sociais da Educação).

SILVA, Waldeck Carneiro de. *Miséria da biblioteca escolar*. 3.ed. São Paulo:Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época: v.45).

SÓFOCLES, Édipo Rei. In: *Édipo Rei, Antígone, Prometeu Acorrentado*. (Tragédias gregas). Trad. J.B.Mello e Souza. Rio de Janeiro:Ediouro, s/d, Coleção Universidade.

TERNES, José. *Michel Foucault e a idade do homem*. 2.ed. Goiânia: Ed. UCG : Ed. da UFG, 2009.

\_\_\_\_\_. *Infinitas similitudes*. Texto apresentado em sala de aula do Doutorado, disciplina Epistemologia, 2007a .

\_\_\_\_\_. *Acerca da noção de modernidade*. Colóquio apresentado, na Universidade Católica de Goiás (UCG), 14 jun. 2007b,

\_\_\_\_\_. *Foucault e a História*. Texto apresentado na disciplina Epistemologia e Pesquisa Educacional do Doutorado em Educação da UCG, 2007c.

\_\_\_\_\_. *A noção de autoria na modernidade*. Texto digitado. Texto apresentado na disciplina Epistemologia e Pesquisa Educacional do Doutorado em Educação da UCG, 2007d.

\_\_\_\_\_. Foucault, a escola, a imprudência de ensinar. In: KOHAN, W. Omar; GONDRA, José (Orgs.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Foucault e o nascimento das ciências humanas. In: *História Revista*. Revista do Departamento de História e do Programa de Mestrado em História.Goiânia, 9 (2): 191 – 204, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Pensamento moderno e educação. IN: *Educativa*. Goiânia: Editora UCG. V.6, n.1, p.25-46, jan./jun., 2003.

\_\_\_\_\_. Educação e verdade. In: *Educativa*. Goiânia, v. 3, p. 71-82, jan./dez.2000.

\_\_\_\_\_. *Experiência Primeira e Conhecimento Científico*. Texto digitado. (1999).

\_\_\_\_\_. Bachelard, um racionalismo não-escolar. In: *Revista Reflexão*. Campinas, no.62, p.81-92, mai-ago, 1995.

\_\_\_\_\_. Por um conceito de filosofia. In: *A reflexão filosófica e seu direito à cidadania na cidade científica*. Goiânia: UFG, 1981.

UNESCO. Redação sem discriminação: pequeno guia vocabular com dicas para evitar as armadilhas do sexismo na linguagem corrente. Trad. Maria Angela Casellato, Rachel Holzhacher e Juan Manuel Fernandez. São Paulo: Textonovo. 1996.

VARELA, Julia. O estatuo do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, (Ciências Sociais da Educação), p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo J. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* 2. ed. São Paulo: Senac, 2001, (ponto futuro; 3).