

DANIEL ALDO SOARES

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E O ESTRANHO

GOIÂNIA, GO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

DANIEL ALDO SOARES

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E O ESTRANHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Univer-
sidade Católica de Goiás como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educa-
ção, sob a orientação do Professor Dr. José Ternes.

GOIÂNIA-GO
2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

DANIEL ALDO SOARES

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor José Ternes.

Aprovada em 17 de maio de 2013.

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Doutor José Ternes (Orientador)

.....
Profª. Doutora Albertina Vicentini de Assumpção (PUC-GO)

.....
Profª. Doutora Maria Luiza Ferreira Laboissière de Carvalho (PUC-GO)

.....
Profª. Doutora Alice Maria de Araújo Ferreira (UnB)

.....
Prof. Doutor Goiamérico Felício Carneiro dos Santos (UFG-GO)

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Soares, Daniel Aldo.

S676e Educação literária e o estranho [manuscrito] / Daniel Aldo

Soares. – 2013.

136 f.; 30 cm.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2013.

“Orientador: Prof. Dr. José Ternes”.

1. Literatura - Estudo e ensino. I.Ternes, José. II. Título.

CDU: 82.0(043)

À Palavra, que era desde o princípio, e que, através dela, todas as coisas foram feitas, e, sem ela, nada do que foi feito se fez.

A todos vocês [...]
[...] muito obrigado!

SUMÁRIO

RESUMO	.....	09
ABSTRACT	.....	10
APRESENTAÇÃO	.....	11
INTRODUÇÃO	.....	15
CAPÍTULO UM ESTRANHAMENTO E EDUCAÇÃO	.....	28
CAPÍTULO DOIS RUPTURA E TRANSGRESSÃO	.....	51
CAPÍTULO TRÊS O FEIJÃO E A PEDRA	.....	95
CONCLUSÃO	.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	.....	131
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	.....	134

Mas a qualquer um que tiver será dado, e terá em abundância; mas ao que não tiver até o que tem ser-lhe-á tirado.

Mateus 25:29

RESUMO

A partir da experiência em sala de aula de Ensino Médio como professor de Literatura, esta tese surge como estudo de reflexão teórica sobre o lugar do texto literário e os modos de sua abordagem pela escola. Através da leitura e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1989, 2002 e 2006, foi possível compreender a tendência dos documentos oficiais em integrar a Literatura aos estudos de linguagem, o que desencadeou uma série de problemas e incoerências para o ensino de Literatura no Ensino Médio brasileiro. Dentre várias questões, a ausência do texto literário em sala de aula foi analisada e, por ser impensável se ensinar Literatura com esta ausência, esta tese discorre sobre duas perspectivas teóricas: uma formalista e outra fenomenológica, para se discutir a necessidade e urgência de se estudar Literatura pelo e através da leitura do texto literário dentro e fora da sala de aula. Assim, após uma introdução geral sobre o problema, apresento a ideia de *estranhamento* como posta pelos formalistas russos, mais precisamente por Chklovski. A escolha deste fenômeno se dá pela impossibilidade de se perceber o estranhamento literário sem a leitura do texto. Nesse sentido, a segunda parte desta tese é construída com base nos estudos de Gaston Bachelard sobre a imagem poética. Numa perspectiva fenomenológica, o filósofo mostra a urgência do confronto entre o leitor e o texto literário, num sentido de ruptura e percepção de uma transgressão que permite a criação de novas imagens ou de novas metáforas. Por essa razão, a terceira parte desta tese discute os documentos nacionais que regularizam e compõem as diretrizes do ensino de Literatura no Ensino Médio no Brasil. Os pressupostos teóricos postos nos capítulos anteriores veiculam esse debate e, por ele, defendendo o ensino pelo estranhamento, no sentido de ser urgente a leitura do texto literário nas aulas de Literatura. A proposta aqui feita, certamente, não pretende trazer respostas a um problema do ensino nacional, mas possibilita abrir espaços para se discutir e se estudar, com mais veemência, o estudo do texto literário.

Palavras-chave: Literatura, texto literário, *estranhamento*, ruptura, transgressão, ensino

ABSTRACT

This thesis emerges as the study of a theoretical reflection on the place of the literary text and the ways of its approach by Brazilian school system, from the experience I had in High School as a teacher of Literature. By reading and analyzing the “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1989, 2002 and 2006), it was possible to understand the trend of these official documents to integrate Literature to Language studies, which triggered a series of problems and inconsistencies in the teaching of literature. Among these issues, the absence of literary texts in the classroom was analyzed, and because it is unthinkable to teach Literature with this absence, this thesis discusses two theoretical perspectives: a formalist and a phenomenological. These led us to discuss the need and urgency of studying Literature by reading the literary text in and outside the classroom. So, after a general introduction about the problem, I present the idea of “*estranhamento*” as placed by the Russian formalists, more precisely by Chklovski. The choice of this “phenomenon” is because we have to consider the impossibility of one noticing the literary “*estranhamento*” without reading a text. Accordingly, the second part of this thesis is built, however, based on studies of the poetic images by Gaston Bachelard. Through a phenomenological perspective, the philosopher shows the urgency of the confrontation between reader and literary text, as a sense of *ruptura* and perception of a transgression, that allows one to create new images or new metaphors. Therefore, the third part of this thesis discusses the National Documents that regulate and compose the guidelines of teaching Literature in Brazilian High Schools. The theoretical positions used in the previous chapters convey this debate, and for it, I stand for the idea of teaching Literature through “*estranhamento*”, because it is urgent to bring back the practice of reading literary texts during the classes of Literature. The proposal made here certainly do not want to bring answers to a problem of national education, but it opens spaces for discussing and studying, more vehemently, the study of literary texts.

Keywords: Literature, literary text, *estranhamento*, *ruptura*, *transgressão*, Teaching

APRESENTAÇÃO

Até a intervenção de Lionel, enquanto líamos o mito de Dédalo e Ícaro em umas das aulas de Literatura que ministrava, não havia me atentado a relacionar a famosa história do garoto alado com a Educação. Todavia, quando a voz daquele menino, assentado na última carteira da fila próxima às janelas, atravessou a sala e interrompeu minha leitura do mito pude ver, pela leitura de Lionel, as urgências da Educação impressas nos versos de Ovídio.

“Esse pai foi um burro e um covarde, ca...” !, gritou o aluno. “Ele tinha *que* ter feito armas para enfrentar o monstro, e não asas para fugir!” Assustado com a abrupta intervenção, calei-me por alguns instantes. “O que você disse, Lionel?” “Isso mesmo que o senhor ouviu!” Ele não quis repetir nem dar continuidade à sua fala, mas o que havia colocado para nós, naquela manhã, foi o suficiente para fazermos uma leitura de Dédalo e Ícaro diferente da que estávamos acostumados a fazer.

Achei e ainda acho que Lionel tinha razão. É certo que Dédalo tinha ensinado o filho a arte do vôo. É certo que testaram as asas. É certo que Ícaro havia sido advertido quanto aos riscos de se voar próximo ao sol. Entretanto, enfrentar o monstro poderia não ser a melhor nem a mais fácil solução, porém, ao menos, a mais corajosa. Dentro do labirinto que ele mesmo havia construído, Dédalo, certamente, conhecia caminhos de deixar o monstro numa situação de impossibilidade ao contra ataque. Se suas habilidades artesanais lhe conferiram meios de construir asas e voar, muito menos difícil seria confeccionar armas para enfrentar o monstro preso em seu labirinto.

A verdade é que não gostamos de enfrentar nossos monstros. Qualquer outra saída, até a mais complicada delas, se transforma em nossa opção. Enfrentar monstros não nos é natural. E foi exatamente isso que Dédalo fez: ele encontrou outra saída: construiu asas para si e seu filho Ícaro. Antes de deixarem a ilha em que o monstro estava pelo ar, advertiu seu menino dos perigos caso voasse muito próximo ao sol ou ao mar. Fizeram rápidos testes e treinos e, em seguida, fugiram do monstro. Todos sabemos do trágico fim desse mito: Ícaro ficou para trás e se encantou com o vôo [...] subiu alto demais e, devido o calor do sol, suas asas derreteram o que resultou em sua queda fatal.

Acho que Lionel tinha razão. Enfrentar o monstro, o que também poderia resultar em morte, seria, pelo menos, uma atitude de maior valentia. De igual modo, seríamos mais valentes se, na escola, enfrentássemos os “monstros” postos em nossos labirintos educacionais. Por exemplo, a partir da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394/96¹, os Parâmetros Curriculares Nacionais² propuseram integrar as disciplinas de Língua Portuguesa (gramática e produção de textos) e Literatura aos estudos de Linguagem. Dessa forma, a grade curricular do Ensino Médio nomeou essa integração de Língua Portuguesa, o que pressupôs uma valorização de seus conteúdos em relação aos de Literatura. Com isso, o ensino literário foi lançado num labirinto gigantesco e, o texto literário, por ser complexo e exigir tempo de qualidade para ser lido e analisado, tornou-se o seu *monstro*.

E agora, José? Perguntaria o poeta. E agora, professores de Literatura, o que fazer: construir asas para, como Dédalo e Ícaro, fugirmos desse labirinto e monstro ou confeccionar armas e enfrentá-lo com diligência e coragem? O fato é que muitos de nós, professores de Literatura do Ensino Médio, optamos pela construção de asas: caímos na sugestão indigesta dos PCNs (2002) e abandonamos nosso monstro (o texto literário) no labirinto. “Precisamos deixar nossos alunos se aventurarem nas asas do saber”, afinal, “a Literatura é vasta, tudo é Literatura!” Foi assim que trouxemos para as aulas de Literatura os *raps*, as tiras, os quadrinhos, as letras da música popular brasileira, literatura de cordel, romances populares, notícias de jornal, de revista, de sites, blogs, etc. Além destes, optamos pelas adaptações que as editoras fizeram dos clássicos da Literatura Brasileira, pois afinal, é mais fácil ler Machado de Assis em quadrinhos: “os alunos ficam mais interessados [...]”.

Ler o texto literário nas aulas de Literatura é coisa retrógrada e do passado. Uma onda pedagógica da atratividade tem varrido a escola como um Tsunami: “Vamos cantar! Vamos “analisar” letras de canções! É um “oceano” sem fim: Pluft, Plaft, Zoom!”. Hoje, nas escolas de Ensino Médio, os livros literários são lidos para se fazer exercícios avaliativos, seminários (em que se reconta enredos ou se apresentam análises pré-fabricadas e retiradas de sites), ou ainda, pela mais nobre razão: de se “prestar” vestibulares. Creio que desse modo, de fato, “não vamos a lugar nenhum”.

A leitura do texto literário nas aulas de Literatura, o que deveria ser óbvio é, hoje, um monstro que não queremos enfrentar. Se nos esquivamos de ler os clássicos romances, a situação ainda é pior quando pensamos nos textos em verso. Poemas são arrancados de seus livros como se não fizessem parte de uma composição, de um todo. Os livros didáticos, que muito contribuem para essa desordem no ensino de Literatura, ao apresentarem poemas desconexos de seus contextos, geram nos alunos uma falsa ideia: o poema é escrito livremente e que o livro de poemas não passa de um arranjo ou

1. A partir desse momento lê-se: LDB 9.394/96.

2. A partir desse momento lê-se: PCNs.

um conjunto de “poesias” escritas aleatoriamente, sem formar, com os outros poemas do livro, o todo que o compõe.

Tudo isso, ao longo dos anos, tem causado uma luta interior todas as vezes que preciso planejar o ano letivo e selecionar os conteúdos a serem vistos nas séries do Ensino Médio. De um lado há a carga horária mínima e massacrante; de outro, o extenso conteúdo da disciplina: são os conceitos da gramática, as habilidades de escrita da produção textual e a longa lista de escolas literárias e suas características distribuídas entre autores e obras. Nessa angústia, os *raps* e outros textos com a “cara” de Literatura falam alto, gritam, esbravejam! Sem dúvida é mais fácil seguir por esse caminho: o desejo de voar e se livrar do monstro cresce. O céu é imenso, afinal. Mas, e o monstro? E o texto literário? Seria justo abandoná-lo?

Ao escrever a dissertação de mestrado em que tratei da tradução, fui confrontado com as escolhas necessárias e inevitáveis do tradutor frente ao texto estrangeiro e sua tradução: ou o tradutor é fiel à língua estrangeira e faz uma tradução literal, ou ele é fiel à sua própria língua e opta por uma tradução mais livre. Angústia semelhante, monstros diferentes. Desde então, resolvi pensar na construção de armas para enfrentar o monstro do labirinto do ensino de Literatura e, por fim, deixar de fazer asas para meus alunos.

À guerra! Talvez essa seria a máxima que me levou a este estudo (tese). Pensar o ensino de Literatura pelo enfrentamento de seu monstro. Pensar em devolver às aulas de Literatura o texto literário. Pensar, nesse processo, o papel do professor, como também, suas escolhas e abordagens. Pensar e propor, porque não, a educação literária pelo estranhamento³.

Este texto, portanto, foi escrito com o intuito de defender esta tese: a do Ensino de Literatura pelo estranhamento e leitura de texto literários dentro e fora da sala de aula. Por tal razão, após esta breve apresentação, introduzo as questões discutidas por essa tese numa visão panorâmica, tanto dos documentos oficiais nacionais que regimentam o ensino de Literatura no Ensino Médio brasileiro, quanto das teorias do formalismo russo e fenomenologia bachelardiana.

O primeiro capítulo traz uma breve fortuna crítica sobre as ideias dos formalistas russos sobre o estudo do texto literário. Neste, abordo Eikhenbaum e Chklovski mais precisamente, mas ainda procuro apresentar concepções de outros teóricos e suas posições frente a leitura e análise do texto literário.

3. Este termo não somente refere à teoria apresentada pelos Formalistas Russos, mas, nessa tese, abrange outros aspectos como a ruptura e transgressão, que são noções postas por Bachelard como veremos no segundo capítulo. Ainda, ao dizer *estranhamento*, refiro-me à presença do texto literário em sala de aula, o que hoje tem sido *estranho* à prática de se ensinar Literatura. Ao colocar esse termo, pensei em escrever “monstruoso” ou “monstro” para evitar confusões com a teoria de Chklovski. Todavia, não gostei da frase: educação literária pelo monstruoso. Ela, certamente, causaria outros desconfortos e, possivelmente, más compreensões. Entendemos o estranhamento literário como referência ao belo, enquanto o monstruoso, ao horroroso. Assim, preferi deixar o termo “estranhamento” mesmo arriscando descontentamento teórico.

E, por se tratar de estranhamento, ainda coloco algumas concepções teóricas da tradução que, por ser uma leitura precisa e crítica, coopera naquilo que propomos em relação à presença do texto nas aulas de Literatura.

O segundo capítulo dedica-se aos escritos de Gaston Bachelard. Primeiramente, faço uma digressão aos estudos do filósofo no campo do saber científico. Isso permitiu tratar dos obstáculos epistemológicos e compreender a segunda fase dos estudos de Bachelard, período em que ele se dedicou à Literatura. Numa perspectiva fenomenológica, o filósofo defende a leitura do texto literário num sentido de perceber a ruptura e a transgressão das imagens poéticas.

O terceiro capítulo procura, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e teorias postas nesta tese, analisar o lugar do Ensino de Literatura no Ensino Médio. Neste, volto à proposta do ensino literário pelo estranhamento.

A conclusão parte deste último capítulo e, nela, convido a uma reflexão política sobre o assunto. Nela trato de documentos como o Plano Decenal de Educação e o da Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia) elaborado por países desenvolvidos como meta educacional para os subdesenvolvidos.

No mito de Dédalo e Ícaro, a figura do rei pode deixar de ser comentada, afinal, foi ele quem deu a opção de construir o labirinto para nele se colocar o monstro. Dédalo não tinha de escolher entre lutar e fugir: o rei já havia decidido a fuga. De igual modo a escola: “reis” já decidiram por nós. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são, em suma, o decreto para se abandonar os monstros. Afinal, pra quê enfrentar as complexidades da ciência e da arte se podemos evitá-las? Pra quê permitir os alunos de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento conhecerem os “labirintos” e saber as poderosas armas de se enfrentar o “monstro”? Igualá-los aos dos países desenvolvidos? Afinal, para manter os desenvolvidos, *desenvolvidos*, se faz necessário manter os subdesenvolvidos, subdesenvolvidos.

O problema da ausência do texto literário nas aulas de Literatura está além dos limites dessa disciplina: é uma questão política. Portanto, creio que a proposta desta tese: ensinar Literatura pelo estranhamento volta à fala do meu aluno Lionel: façamos armas para enfrentar o *monstro*! À guerra!

INTRODUÇÃO

É interessante ler sobre as “risadas divertidas” de Schiller, na ilustre companhia de Goethe e de Voss ao lerem as traduções de Antígona, do grego para o alemão, feitas por Hölderlin. Haroldo de Campos (CAMPOS, 1969:93) comenta a decisão de Hölderlin em percorrer, enquanto tradutor do grego, “caminhos próprios, intrilhados, diferentes do convencional, comportando-se com originalidade em relação à palavra original de Sófocles.” Essa postura, fez de Hölderlin um tradutor exegeta, como comenta Campos, deixando notável em sua tradução a versão da literalidade à forma do original. Como exemplo, completa Campos, “aquela palavra vermelha - aquela fala que se turva de vermelho” - arrancada do texto grego, foi a causa das risadas de Schiller e seus companheiros. De modo diferente das traduções feitas de Antígona até então, que, em vez de traduzir o sentido denotativo *kalkháino*, preferiam o sentido figurado que, como mostra Campos, é o “estar sombrio”, ou seja, é o ato de “estar mergulhado em reflexões, meditar profundamente sobre qualquer coisa.” Assim, ao preferir o denotativo ao conotativo, Hölderlin provocou um estranhamento monstruoso que scandalizou os críticos e tradutores de sua época. Contudo, muito contribuiu Hölderlin com sua monstruosa Antígona.

Para Walter Benjamin (2008), em seu famoso ensaio “A tarefa do tradutor” (2008), Hölderlin alargou as fronteiras da língua alemã. Ele ainda cita a caracterização de tradução de Rudolf Pannwitz, ao lado das frases de Goethe nas suas notas ao Divan:

as nossas versões, mesmo as melhores, partem dum princípio falso: elas pretendem germanizar o índico, o grego, e o inglês, em vez de indianizar, helenizar e inglesar o alemão. Elas têm um respeito e uma veneração muito maior pelos usos e costumes da sua própria língua do que pelo espírito de uma obra estrangeira... o erro fundamental do tradutor consiste em este se agarrar ao estado em que por acaso se encontra a sua língua em vez de a submeter ao poderoso impulso das outras línguas (BENJAMIN 2008:41).

Ao submeter o alemão ao poderoso impulso do grego, Hölderlin estranhou sua própria língua. Sem dúvida, o conteúdo denotativo do original não permanece na tradução. A compreensão cultural dos termos os modifica em situações distintas. Certamente, na tradução de Hölderlin, a fala de Ismênia não antecipa a angústia vivida por Antígone. A “fala que se turva de vermelho” não traduz o tormento impresso na voz de Antígone. Assim, “a fala turva de vermelho” é estranha, monstruosa para o leitor alemão contemporâneo de Hölderlin. Todavia, essa fala quebra certa fluidez. O leitor, certamente, *para* sua leitura nesse momento. A compreensão da cena em que aparece o perverso decreto de Creonte,

acompanhado pela fúria de Antigone, impedida legalmente de enterrar o irmão, interrompe-se. O que seria uma “fala turva de vermelho”? Todo automatismo da percepção e recepção do leitor é interrompido. O estranho instaura-se.

Essa interrupção liberta o texto e o leitor da morte. A leitura extremamente simples e fluida não permitiu o leitor alemão compreender a beleza estética do texto grego. Na impossibilidade de correspondência entre as línguas, a literalidade na tradução permite um entrave de compreensão. Tudo o que até então era familiar, desfamiliariza-se. O que era pleno, encontra uma falha; logo, o leitor é impedido de continuar frente a tamanha barreira, e para. Ao parar, observa, vê o *imastigável grão*¹ (um monstro), pondera; luta com o sentido e percebe o estranho. Desse modo, ele não corre o risco de deixar morrer a essência poética do texto grego traduzido para sua língua. Esse monstro o assusta, mas lhe evita a morte. O texto, mesmo noutra língua, é singular, e por isso vive.

Pudesse ter Narciso visto um monstro e não a sua beleza encantadora. O belo jovem, conta a mitologia, que no afã de uma caça resolveu repousar próximo a um lago. Este, isolado, estava sob a sombra de várias árvores e não havia onda sequer movendo suas águas. De tão quieto, o lago parecia um grande espelho. O jovem que até então a ninguém se rendia, ao se debruçar sobre o lago a fim de beber um pouco daquela água, logo viu um rosto tão perfeito, tão belo, tão atraente que, sem possibilidade de relutar, apaixonou-se. Por alguns instantes, permaneceu imóvel. Estava encantado. Sua primeira visão o tomara por completo. Esta sua primeira experiência havia sido suficiente para lhe roubar as impressões. Não mais precisava de outra coisa. Tudo estava completo. Por isso, toda floresta e todo seu trabalho de caça terminavam ali. A imagem que via no lago possuiu-lhe os olhos e fez Narciso cego.

Narciso, por conseguinte, iniciou uma conversa com aquele jovem, sem saber, de início, que era a sua imagem. A ela, revelou sua súbita paixão. Queimava-se por um beijo. Queria-lhe em seus braços. “Por que foges de mim? Quando me aproximo, vejo que se aproximias. Quando me afastas, vejo que te afastas.” Nessa luta em tentar ter sua própria imagem, Narciso percebe que vê a si próprio. A visão de si (seu mundo) era intensa a ponto de lhe cegar os olhos. O familiar se instaurou e Narciso não mais podia ver além de si. Era consciente do tênue fio d’água que o separava daquele a quem o atraía; ele sabia que nada via além de si, mas a *percepção primeira* lhe roubou a possibilidade de romper com o obstáculo e enxergar além de seu próprio mundo.

A história de Narciso faz-me voltar a Paulo Freire (1981/1994:20) quando disse em seu texto *A importância do ato de ler* que “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra”. Em outras palavras,

1. Termo retirado da poesia de João Cabral de Melo Neto, *Catar Feijão*, que será comentado no último capítulo dessa tese.

Freire defende o conhecimento empírico, o familiar, como fator anterior, imprescindível, ao conhecimento científico. De fato, a desfamiliarização de um objeto necessita, anteriormente, da familiarização deste. Todavia, vale considerar nesta questão o risco posto por Bachelard: a experiência primeira é um obstáculo ao conhecimento científico; há de se romper com ela. Ler o mundo antes de se ler a palavra, como proposto por Freire, é essencial, contudo não se pode permitir a leitura do mundo dominar ou apagar a leitura da palavra; não se pode deixar de considerar que ler o mundo é o meio pelo qual se chega à leitura da palavra: este é o fim.

A leitura do mundo por si seria voltar ao fosso de Narciso, o que não permitiria uma compreensão clara e real do que se vê. Por ser fascinante, a leitura do mundo é como o fio d'água que nos prende ao lago de nosso mundo e, por isso, não se pode ver além dele. Nesse ponto, creio ter uma questão para se pensar a escola; ela é um dos principais ambientes para se compreender o mundo, seja pela ciência ou pela arte (Literatura). Logo, a escola não pode deixar de fazer a *leitura mundo*. Entretanto, precisa-se romper com essa primeira experiência (o obstáculo da *fascinação primeira*) e permitir aos nossos alunos enxergarem além de seus mundos. Enfim, o ambiente escolar se constitui no espaço de ultrapassar o conhecimento oriundo das experiências empíricas, dos experimentos quotidianos para alcançar o conhecimento científico; portanto, a escola é o espaço propício para se romper com as metáforas do dia-a-dia, dos textos populares revestidos de uma literariedade aparente para a construção de novas metáforas, o que permitiria ao aluno o desenvolvimento de uma mente criadora e aberta para o conhecimento literário em sua forma mais genuína, isto é, a leitura.

Enquanto professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio tenho visto, tanto pelos programas curriculares quanto pelos livros didáticos publicados, uma ausência de compreensão ou de preocupação em separar a Língua da Literatura. Essa ausência tornou-se, ao longo dos anos, uma perturbação, não somente para mim quanto para vários outros colegas com os quais trabalho. Assim, justamente por causa desta ausência aceitei o desafio em fazer, daquilo que nomeiei perturbação, essa pesquisa. Não nego que há, nela, inúmeros caminhos a serem seguidos: uma pesquisa empírica, uma pesquisa via análise literária e, ainda, teórica. Diante dessas possibilidades, poderia, também, me ocupar analisando livros didáticos e documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. Todavia, optei por ser mais teórico apresentando breve análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como também uma reflexão sobre um ponto que julgo ser fundamental ao se pensar o ensino de Literatura: o uso do texto literário para se *ensinar Literatura*.

Sem dúvida diria ser um grande desafio falar sobre todo o ensino de Literatura. Precisaria primeiramente separar o que os PCNs integraram, ou seja, a Língua da Literatura. Além disso, para definir Literatura seria essencial a abordagem das correntes da crítica que se ocupam de todo esse trabalho. Como, porém, pretendo ser mais preciso, tomo uma questão da crítica literária posta pelos formalistas russos no início do Século XX para o desenvolvimento da primeira parte desta pesquisa. Em continuidade, utilizo dos escritos de Gaston Bachelard para tratar de uma visão fenomenológica da interpretação de textos literários. A escolha veio justamente pela ausência referida anteriormente. Como dito, durante meus anos como professor de Literatura percebo o quanto se estuda as escolas literárias, as épocas e características dos textos canônicos, a vida de autores, mas, de fato, pouco se lê, pouco se fala, pouco se sabe sobre o pouco que é lido. Os livros didáticos são repletos de “trechos” e comentários sobre este ou aquele livro. E, pela fusão da Literatura à Língua, muitas vezes, o pouco do texto literário que ainda existe é rebaixado a um segundo plano, em prol da vinculação de um outro gênero textual como o de jornais, de revistas, publicitários, tiras animadas e outros para facilitar o trabalho em sala de aula: “É mais fácil de os alunos aprenderem!”, dizem. Essa confusão presente hoje no Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio é resultante de uma série de fatores como a não separação do ensino de Língua (gramática, leitura e interpretação de textos não literários e redação) do ensino de Literatura, a carga horária não suficiente à quantidade de conteúdo e outros que não serão tratados nesta tese; isso exigiria uma pesquisa à parte e, possivelmente, investigação empírica.

Assim, frente a esse cenário, angustiado pela ausência causada nesta “fusão”, tanto a Língua quanto a Literatura perdem-se e, em muitos casos, deixam nossos alunos *ausentes* de enfrentarem a monstruosidade da *fala turva de vermelho* de Hölderlin, presente em muito de nossos textos literários e outros conteúdos. A “maré” do ensino de Literatura atualmente caminha para a procura da facilidade: textos simples, não literários e, se complicados, os professores apressamos a compreensão com “*explicações fantasmagóricas*”, que não passam de uma tradução barata do que seria complexo. Se compreendo Narciso como uma máxima do egoísmo e da ignorância de si por não compreender e ver além de seu mundo, diria que nossas escolas produzem, a cada ano, “Narcisos em massa”: jovens, “caçadores” e destemidos, loucos pela beleza da floresta, porém confinados aos “laguinhos” propostos e curricularmente definidos, condenados a viverem presos na fascinação da leitura única de seus mundos.

Gostaria somente de esclarecer que não me oponho totalmente aos Programas Curriculares Nacionais, contudo urge compreender a Literatura além da Língua, pela separação de uma e outra na grade

curricular e na prática escolar. O que ressalto é a incoerência de nossos programas ao desconsiderar, basicamente, que quanto uma tanto a outra exigem especialidades diferentes e, portanto, profissionais diferentes. Todavia, isso é desconsiderado nas escolas de Ensino Médio, onde especialistas da Língua ensinam Literatura e os da Literatura, Língua.

Não tenho a pretensão de encontrar “culpados” para a situação corrente, mas ressaltar que este *não* entendimento da Literatura enquanto uma disciplina distinta da Língua colabora para um atropelamento de conteúdos, o que tem reduzido a Literatura à sua história.

Gaston Bachelard, filósofo Francês, ao escrever sobre o conhecimento científico tratou com veemência a necessidade de se ultrapassar a experiência primeira. Segundo seus escritos, é inegável a presença de uma fascinação primeira para se chegar ao conhecimento científico. Entretanto, ele ressalta a necessidade de se ultrapassar esse estágio, o qual ele denomina de *obstáculo epistemológico*. Se tomar o que Bachelard apresentou e confrontá-lo com a situação do ensino de Literatura no Ensino Médio diria que os alunos, como uma maioria, correm o risco de não irem além da fascinação primeira nas aulas de Literatura, o que resulta no que chamo aqui de *ausência*, e neste caso, do conhecimento literário.

Quanto a essa fascinação primeira, Bachelard comenta:

Às vezes nos maravilhamos diante de um objeto eleito; acumulamos as hipóteses e os devaneios; formamos assim convicções que têm aparência de um saber. Mas a fonte inicial é impura: a evidência primeira não é uma verdade fundamental. De fato, a objetividade científica só é possível se inicialmente rompemos com o objeto imediato, se recusamos a sedução da primeira escolha, se detemos e refutamos os pensamentos que nascem da primeira observação. Tal objetividade, devidamente verificada, desmente o primeiro contato com o objeto (BACHELARD 2008:01).

A tese aqui proposta, portanto, busca compreender o ensino de Literatura, mesmo incorporado ao de Língua Portuguesa, quanto a superação do obstáculo da *fascinação primeira*. Para tanto, o estudo e compreensão do conceito de estranhamento como proposto pelo Formalismo Russo e o da fenomenologia de Bachelard em seus estudos literários são fundamentais para tecer esse texto; pois, diante da realidade do ensino de Literatura no Ensino Médio, o centro desta pesquisa voltou-se para a análise e entendimento das possíveis relações entre o estranhamento e a Literatura.

Assim, estabeleço um diálogo entre as propostas dos PCNs de linguagem e suas tecnologias (2002 e 2006), quanto ao estudo da Literatura no Ensino Médio hoje, com o conceito de estranhamento segundo a teoria formalista (russa) e a formação de uma mente criadora segundo os estudos literários fenomenológicos de Bachelard. Tal análise propõe o ensino da Literatura pelo texto, pelo processo de

criação e estranhamento causado no leitor, e não unicamente via história da Literatura ou estudo de escolas literárias.

Ao propor, então, o uso de textos literários para o ensino de Literatura, (o que deveria ser óbvio), de pronto, precisaríamos conhecer e analisar como a crítica literária vê e compreende o texto literário. Contudo, toda essa análise demandaria um tempo maior para essa pesquisa e a inviabilizaria pela ocasião e fim para qual foi proposta. Essas condições exigiriam escolhas conflituosas, pois vive-se atualmente uma realidade discrepante quanto ao ensino da Literatura, na proporção em que o texto literário está praticamente ausente do ambiente escolar. Portanto, a opção foi buscar posicionamentos teóricos que considerassem, com veemência, o texto literário. Nessa perspectiva, por ser uma das mais inovadoras correntes da crítica literária do século XX, o formalismo russo se tornou fundamental para esta pesquisa. Logicamente, não há a pretensão de se fazer um estudo sobre essa corrente, mas o primeiro capítulo dessa tese se ocupa em apresentá-lo, em linhas gerais, como breve introdução ao estranhamento, que é o ponto gatilho para a discussão dessa tese.

Por essa razão tomamos os escritos de Chklovski (1917/1965), mais precisamente o seu texto: *A arte como procedimento*, em que se tem uma compreensão das leis de percepção e de visão, que, segundo o teórico, automatizam ações. Quanto a automatização da percepção, vale destacar, o seu papel em migrar a sensação (do objeto) para o inconsciente. Isso se assemelha a uma ação que, diferente e desconfortável nos primeiros momentos em que é feita, se automatiza e fica imperceptível à medida em que se torna habitual. Essa “inconscientização” pela automatização (de objetos) acontece similarmente no que se refere ao discurso prosaico². As leis desse discurso, para Chklovski (1917/1965:80) “com a sua frase inacabada e a sua palavra pronunciada apenas metade explicam-se pelo processo de automatização”. E ainda conclui, “é um processo de que a expressão ideal é a álgebra, onde os objetos são substituídos por símbolos.” Esse *processo* permite um modo de pensamento algébrico, em que não mais se vê os objetos, mas apenas os reconhece segundo traços primeiros. O objeto é reconhecido pela sua superfície, pelos seus traços marcantes, o que leva posteriormente a uma percepção, e não a sua visão³. Nesse sentido, Chklovski (1917/1965:79) comenta que “a vida desaparece, transformando-se num nada.” E completa, “se toda a vida complexa de muitas pessoas se desenrola inconscientemente, então é como se essa vida não tivesse existido”. De fato, não é função do discurso prosaico romper com a “forma”

2. Entende-se em Chklovski que o discurso prosaico caminha em direção contrária ao poético. Este não é o discurso do texto literário, mas o do popular. Assim, compreende-se que textos publicitários, de jornais, revistas e outros de fim semelhantes são constituídos pelo discurso prosaico, e não pelo literário. Dessa forma, tornam-se inapropriados para o estudo de Literatura.

3. Vale ressaltar que para o formalista, o texto literário deve provocar, no leitor, a visão de determinado objeto; deve causar a sensação de uma nova experiência mesmo frente a um objeto familiar. Nesse sentido, o objeto desfamiliariza-se e o estranhamento instaura-se para o leitor.

e estruturas linguísticas, muito menos causar estranhamento no leitor e, portanto, não cabe ao ensino de Literatura a apropriação deste discurso. Em defesa do discurso literário para a Literatura, torna-se necessário, portanto, passar pelo prosaico e analisar particularidades de ambos. Todavia, ele não pode assumir o lugar do literário, nem se comportar como tal, nas aulas de Literatura.

Nesse enlace, a automatização do objeto é peculiar ao prosaico, como definido por Herbert Spencer, nos termos de Chklovski (1917/1965:78), quando comenta sobre a economia da energia mental que prevê a obtenção máxima de resultados com o mínimo de energia gasta. Uma vez no inconsciente, nossas ações transformam-se em hábitos, tornando-se costumeiras e automáticas. Assim, quanto mais costumeira e determinada for a ação, tanto mais automática se torna. A economia da energia mental, o que acarreta no aumento da potencialidade e na rapidez da percepção do fenômeno que acompanha a identificação do objeto, e não em sua visão.

De fato, essa percepção pela automatização como dito por Chklovski é parte integrante ao ato de conhecer. Nessa analogia, a leitura do mundo, como disse Freire, não pode ser descartada pela leitura da palavra. Entretanto, a automatização presente na leitura do mundo não pode ser transferida para a leitura da palavra; não podemos cair no equivoco de querer aplicar as peculiaridades do discurso prosaico no poético, nem deste naquele. Em outros termos, poderíamos enfatizar que ao nos referir ao ensino de Literatura precisamos ter a plena clareza de que o *estranho*, e não o *familiar*, é a característica que deve ser considerada primeira e primordialmente. Dessa forma, ressaltaria que está na palavra, e não no mundo, a possibilidade de se ler a palavra.

Eis, então, segundo Chklovski (1917/1965:81), a razão para a existência da arte: a de dar uma sensação de visão, e não de reconhecimento, do objeto. A arte deve ultrapassar a percepção do objeto para que este seja, novamente, visto. O processo da arte, nesses termos, consiste em “obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e duração da percepção”, ou seja, é um processo de estranhamento. Este é responsável para devolver ao sujeito a sensação de visão e vida. O obscurecimento da forma *açula* a atenção do leitor para ver, e não somente reconhecer o objeto a ser apreendido. As formas externas, superficiais, não são mais suficientes para a compreensão do objeto; servem apenas para seu reconhecimento. Essa compreensão exige romper com as sensações primárias; exige ir além do automatismo, o que demanda aumentar o tempo de duração com o objeto para romper com paradigmas anteriores, oriundos da percepção.

Nesse prisma, nos cabe indagar: não deveria ser o procedimento da arte (Literatura), adotado

como procedimento para se ensinar arte? Semelhantemente, não deveria ser o ensino da Literatura caracterizado ao procedimento da própria Literatura? Não deveriam as aulas de Literatura promover a oportunidade do aluno se deparar e se confrontar com o obscurecimento da forma? E se as aulas de Literatura permitissem o aumento da duração da percepção do objeto? Não seria o ensino de Literatura uma possibilidade para os educandos ultrapassarem os limites do reconhecimento de objetos para conferi-lhes a possibilidade de visão? Não seria insuficiente, portanto, o papel da escola se ela se restringir à leitura do mundo? Não deveria a escola estranhar? Não seria a função do ensino de Literatura proporcionar uma experiência de estranhamento? Não seria a função do professor de Literatura permitir que seus alunos experimentassem a singularidade do texto literário? Em síntese, não estaríamos, enquanto professores de Literatura, retirando do *ensino literário* a sua essência ao optarmos pelo uso restrito, em sala de aula, de textos com discurso prosaico? Não estaríamos descaracterizando o ensino de Literatura ao colocarmos a leitura de textos literários em segundo plano, enquanto enfatizamos o estudo da história da Literatura e das escolas literárias?

Ferrara, em sua leitura de Chkloviski ressalta que,

estranhar não significa substituir o simples pelo elaborado ou pelo complexo, mas pelo singular, de tal modo, que quando a expressão culta equivale ao uso comum, o mais estranho é apelar para o termo vulgar. É nesse descentramento do uso comum, nesse insólito, nesse desvio da norma que se situa aquela qualidade de estranheza, de divergência que está na base da produção e da percepção estéticas (FERRARA 1986: 32).

Nessa análise, *estranhar* exige desviar-se do comum, e tal ação provoca mal estar, escandaliza, contudo, propicia ao leitor a capacidade de ver. Repentinamente, um dado objeto assume nova configuração, recebe em si novo significado e permite o alcance de maior complexidade para sua compreensão. Da ordem do não familiar, o “estranho” incomoda por revelar perspectivas outrora impensadas.

A “Arte como procedimento” de Chkloviski é, portanto, um ensaio preocupado com a qualidade estética da obra de arte, especificamente, do texto literário; entretanto, por centrar-se nos sujeitos criador e receptor, não há porque não enfatizar que se trata, também, de uma ação efetivamente educativa. Ao falar do texto literário e de suas peculiaridades, o ensaísta afirma que este deve ser denso a ponto de frear, constantemente, a leitura para que o leitor tenha contato direto e permanente com o estranhamento, de sorte que, a partir de então, possa abstrair uma leitura mais completa, o que evidentemente não desconsidera o processo de criação do texto literário. Chkloviski evoca o leitor, pois é no ato de ler

que o estranhamento se faz notório. Este não deixa de ser um texto que permeie o ensino de Literatura, uma vez que a formação do aluno como leitor de texto literário é um de seus fins, e, as noções de estranhamento, como apresentadas pelo formalista, tornam-se fundamentais para o professor de Literatura em sua prática docente. Há de se considerar, ainda, que o texto literário, objeto artístico presente na escola, é fruto de um processo de criação, fator indispensável na formação de indivíduos. Portanto, o ensino de Literatura também deve se atentar à sua relevância fundamental para a compreensão da educação como mecanismo de possibilitar, aos seus sujeitos, uma experiência genuína de criação. Por razões como essas, o ensino de Literatura deve ser visto não *somente* como um espaço para se saber das escolas literárias, suas épocas, características e histórias; de igual modo, existe um eminente risco de reduzi-lo sem medida, se o exercício da aula de Literatura for um lugar para apenas se conhecer ou identificar enredos, classificar narradores e demais elementos constituintes do texto literário em prosa. Não estou aqui desmerecendo tais práticas ou análises, mas questionando o fato de o ensino de Literatura se limitar a aspectos estruturais. Além do mais, o que pode ser mais agravante é o total abandono da leitura do texto literário pela adoção do não-literário, sobrepondo o ensino da “Língua” ao da “Literatura” dentro da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O espaço que a escola tem para o ensino de Literatura pode ser visto como mais uma oportunidade de formar, nos educandos, uma mente criadora, capaz de enxergar no texto a possibilidade de criar novas imagens, de superar as metáforas antigas e já conhecidas, comumente usadas para gerar um efeito de sentido.

Mesmo parecendo contraditório, não se pode deixar de considerar que para estranhar, fundamentalmente, precisa-se ter ou conhecer o familiar, ou seja, o não estranho. Nesse enfoque, é preciso ter conhecido o objeto anteriormente, compreendê-lo em contextos específicos, tê-lo como familiar ou próprio, para finalmente, em uma outra visão, sentir-se horrorizado ou maravilhado com a nova aparição ou o novo sentido. Aliás, não foi exatamente o que aconteceu com a “fala turva de vermelho” de Hölderlin? Certamente, para os alemães, as palavras “fala”, “turva” e “vermelho” eram familiares a todos; velhas conhecidas dos leitores, porém causa de “assombro” e escândalo. Como? Ao combinadas na frase, no contexto da discussão de Antígona e Ismênia, ficaram monstruosas. Isoladamente faziam sentido, eram conhecidas, mas esta tal combinação queria dizer o quê?

O estranho, portanto, pode se apresentar como horrível: basta considerarmos o fato de um objeto, outrora apreendido, conhecido, lançado no inconsciente, reconhecido por um processo automático e preguiçoso, não exige um esforço a mais para compreendê-lo. A ação do cérebro (pensamento) é

automática, reconhece o objeto familiar pelos contornos de sua superfície e isenta os olhos de verem. Contudo, quando tal objeto é posto numa situação ou local desconhecido, estranha. A tal “fala” de Hölderlin seria facilmente reconhecida se o tradutor tivesse usado palavras como pesarosa, angustiante, sombria. Porém, ao usar “turva de vermelho”, interrompe o automatismo do pensamento e exige enfrentamento. Essa condição de luta da “visão não familiar” do objeto com a “familiar” gera, conseqüentemente, o estranhamento. No entanto, a presente tese não se limita a tratar do estranhamento e tão pouco a contribuição para o que se entende como ensino de Literatura. Além da contribuição da crítica literária, aqui fornecida pelo Formalismo Russo, busco também em Bachelard, filósofo francês, suas contribuições quanto à leitura e compreensão do texto literário a partir de uma visão fenomenológica. A razão de investigar seus escritos sobre a Literatura justifica-se pela grande evocação e importância que Bachelard confere ao texto. Frente à imagem poética, o referido autor utiliza unicamente do próprio texto, da imagem ali impressa, para lê-lo e compreendê-lo. Diante do texto, o leitor é convidado a um devaneio poético, a encontrar na nova imagem sua essência criadora, livre e isento de buscar fora do texto qualquer auxílio para validar a sua interpretação.

Em vários de seus textos, Bachelard emprega o termo *psicanálise*, pois seus estudos literários buscaram em elementos da natureza uma gênese ou um padrão para se ler e compreender o discurso poético. O termo *psicanálise* em Bachelard não contém nenhuma relação com a de Freud; pelo contrário, enquanto este busca analisar a psique humana, aquele busca entender o processo criativo da mente (do poeta, neste caso). Todavia, em momento algum Bachelard usa ou acredita ser o texto um meio para se analisar o autor, ou, um mecanismo para identificar “verdades” ocultas no subconsciente daquele que as cria. Portanto, o essencial para o pensamento bachelardiano é o fato de o texto poético ser visto a partir dele mesmo. Nessa perspectiva, o filósofo francês ainda separa a noção de texto nas esferas do social, da história, de seus elementos estruturais e outras vias usadas pela crítica literária na análise de um texto. Para o autor, o texto é lido puramente no instante em que ele é lido. No momento em que ele se revela ao leitor pelas suas imagens novas, o texto literário mostra sua novidade e grandiosidade. Segundo Bachelard, o texto deve, além de encantar e maravilhar o leitor, levá-lo a uma “perturbação” mental que o inspirará e o desafiará à criação de novas e puras imagens. A verdadeira imagem poética, para o filósofo, rompe com as imagens antigas e repetidas. Essa ruptura do velho pela novidade da imagem poética transgride a linguagem.

Nesse enfoque, a literaridade do texto, seja pela ruptura, transgressão ou estranhamento, só pode

ser percebida se lida. A intenção aqui não é a de defender este ou aquele ponto de vista em relação à literatura ou ao discurso poético. Não há necessidade de confrontar essa ou aquela corrente da crítica, mas, o intuito é pensar o ensino de Literatura a partir do texto poético. O confronto se instaura, se for o caso, em questionar a prática escolar do Ensino Médio em abandonar ou fazer mal uso do texto literário. Há de se considerar, portanto, a partir das teorias aqui apresentadas, que o ensino de Literatura deve ultrapassar a metodologia de apenas se referir aos livros literários presentes no currículo escolar através de seus resumos ou trechos postos nos livros didáticos. Compreender, por fim, que o ensino de Literatura não dispensa o texto literário exige assumir uma postura de radicalidade em relação aos modos e preceitos metodológicos e didáticos, no qual, a Literatura está inserida, enquanto parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa do cenário educativo brasileiro. Esta postura diferenciada se assemelha à dos formalistas e Bachelard quanto ao não abrir mão do texto literário nas aulas de Literatura; pois a materialidade discursiva, em questão, é condição indissociável para a dinâmica das aulas de Literatura e para a formação de leitores. Nesse sentido, devemos delimitar o que é a área de abrangência da Literatura, o que significa dissociar a Língua da Literatura no currículo escolar do Ensino Médio. Além disso, não podemos concordar, definitivamente, com o uso do discurso prosaico ao invés do poético para o ensino de Literatura.

Pensar a formação do sujeito cognitivamente exige pensar, inevitavelmente, a formação de uma mente científica e criadora. A retirada do texto literário da sala de aula pressupõe a desvalorização de uma mente voltada para a imaginação, por outro lado, o uso de textos de jornais, revistas e outros com discurso prosaico coloca em risco a formação dessa mente “criadora” e, conseqüentemente, dos sujeitos autônomos, como prevêem os Parâmetros Curriculares Nacionais. A Literatura, sem dúvida, é parte integrante e essencial para esse processo de formação intelectual.

Nesse prisma, se os PCNs consideram o ensino da Literatura essencial para a formação do jovem, deveríamos considerá-la em suas dimensões e peculiaridades, o que significaria oportunizar ao ensino de Literatura o espaço suficiente, na grade curricular, para trabalhar o texto literário na sala de aula. Isso talvez abriria espaço para pensarmos em uma *educação pelo estranhamento*, sem anular a experiência primeira, a percepção do familiar, mas provocando nela um desconforto produtor de conhecimento e criatividade. Educar pelo estranhamento consistiria em refutar os pensamentos oriundos de uma primeira observação, seria não cair no lago de Narciso; antes o manteria ativo em sua tarefa de caçar. Nesse caso, a escola não buscaria maravilhar seus sujeitos. Não seria seu objetivo a fascinação, mas a

ironia. Não o belo compreensível, mas a monstruosidade do vermelho de Hölderlin.

Dessa maneira, para o desenvolvimento dessa tese, portanto, parto da apresentação, em linhas gerais, do formalismo russo, como também o conceito de *estranhamento* em arte, mais precisamente no texto literário, proposto Victor Chklovski. Ainda apresento algumas correntes da crítica literária que, de modo geral, se opuseram ao formalismo; e não deixo de tratar do Kitsch como um paralelo ao discurso literário, sem desconsiderá-lo com tal.

Como comentado na apresentação, busco nos escritos de Bachelard suas observações sobre o texto poético. Mesmo que brevemente, volto ao *Bachelard* científico e, apresento a noção de obstáculos epistemológicos para alcançar o pensamento ou espírito científico moderno, o que efetiva a compreensão da primeira parte da poética bachelardiana. Nela, a proposta do filósofo é a de caracterizar as imagens poéticas, objetivamente, dentro de características científicas a partir dos quatro elementos, a saber, água, ar, terra e fogo. Contudo, ao longo de sua pesquisa, ele percebeu a impossibilidade da não subjetividade no estudo do texto poético e, portanto, partiu para os estudos fenomenológicos da imagem poética. Num movimento contínuo, a percepção bachelardiana da imagem poética o levou a considerá-la como singular, devido aos processos de ruptura e transgressão que deve enfrentar para a criação de novas metáforas.

O uso de bases teóricas distintas não deixa de conferir a esta tese um terreno melindroso e frágil para sua sustentação. Todavia, independente de suas diferenças, todos concordam sobre a importância e indispensabilidade de se ler o texto literário. Dessa forma, essas teorias servem esta tese para confrontar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e suas Orientações Curriculares no âmbito da linguagem e suas tecnologias. Portanto, a construção da proposta de se ensinar Literatura pelo estranhamento tornou-se possível.

Dessa forma, o ensino da Literatura no Ensino Médio aqui proposto não caminha no sentido de reduzi-lo à uma “sabatina”, tipo catequese, das escolas literárias e de suas características. O que se discute aqui quanto ao ensino de Literatura é, basicamente, sobre a urgência de se abandonar o uso (leitura) de textos com linguagem prosaica⁴ como objeto das aulas de Literatura. Ainda, há o confronto e a recusa de se trabalhar unicamente com excertos de clássicos literários e suas leituras, como vindo nos livros didáticos, com o único fim de se conhecer da história da Literatura e da vida/obra de seus principais autores. A defesa está no ensino de Literatura pela leitura do texto literário, considerando a relevância de permitir ao aluno a experiência de ser confrontado pelo estranhamento por ele provoca-

4. Entende-se estes textos como os escritos com finalidade exclusiva de comunicação, por exemplo, os textos de jornais, revistas, propagandas, e outros específicos para informação. Este termo foi retirado do texto “A arte como procedimento” de Victor Chklovski.

do. Isso não retira o lugar do estudo das condições históricas, sociais, além de outras características presentes em no estilo, na escola e na época, antes, compreende-se a necessidade de se ter tal estudo na última série do Ensino Médio. A retomada dos conceitos dispostos ao longo dos capítulos para se fazer uma leitura crítica dos PCNs e suas propostas reiteram o anseio de se ter o ensino da Literatura pelo estranhamento, provocado pelo confronto e leitura de textos literários como proposto pelos formalistas russos e Gaston Bachelard.

CAPÍTULO UM ESTRANHAMENTO E EDUCAÇÃO

Ao escrever sobre a teoria do método formal em 1925, Eikhenbaum afirma que, para os formalistas, o essencial não seria o método, mas, sim, “a Literatura como objeto de estudo”. Não era intenção dos formalistas discutir metodologia, mas buscavam tratar de princípios teóricos norteadores do estudo literário. O texto de Eikhenbaum, A teoria do “Método Formal”, como um balanço de todo trabalho dos formalistas durante um período de 10 anos (anteriores ao de 1925) apresenta os fundamentos do Formalismo Russo, que para o autor, ultrapassou o caráter de metodologia e se elevou à ciência, a partir da Literatura como o seu objeto de estudo. Assim, ao tratar dos “princípios concretos” que os formalistas aplicam em seu método, Eikhenbaum (1965:33) ressalta a característica de constante superação da ciência e do cuidado de não estabelecer verdades. Ele ainda afirma que vários métodos podem ter lugar nessa ciência (método formal), contudo ele ressalta que “a atenção destes deve ser voltada unicamente ao caráter intrínseco da matéria estudada”, ainda completa: “o que nos caracteriza não é o formalismo enquanto teoria estética, nem uma “metodologia representando um sistema científico definido, mas é o desejo de criar uma ciência literária autônoma a partir das qualidades intrínsecas da matéria literária”.

Justamente as “qualidades intrínsecas da matéria literária” é o que nos chama a atenção para esta tese. A análise do ensino de Literatura aqui proposta parte do fato de o texto literário estar ausente ou fragmentado nas aulas de Literatura, portanto, ao sugerir o uso do texto literário para o ensino de Literatura, tal prerrogativa do “Método Formal” torna-se fundamental. Mesmo assim, não há pretensão aqui de se cair nos extremos do Método Formal em ser indiferente ou negligente aos problemas gerais da Estética, da Psicologia, da História, da Sociologia, entre outros. Em síntese, a questão é voltar-se ao texto, considerá-lo como objeto primordial e indispensável às aulas de Literatura no Ensino Médio.

Nessa lógica, os formalistas, ao referirem-se às qualidades intrínsecas da matéria literária, consideravam a leitura e a crítica do texto sem recorrerem às questões externas à Literatura. Nessa ênase, a luta dos formalistas era para libertar a palavra poética das tendências filosóficas e religiosas presente nos simbolistas. Dessa maneira, a recusa de interpretações filosóficas e estéticas tornou-se característica dos formalistas. Assim, negavam a confusão das diferentes ciências e dos diferentes problemas científicos aplicados à Literatura. Para eles,

o objeto da ciência literária deve ser o estudo das particularidades específicas dos objetos literários que os distinguem de qualquer outra matéria, independentemente do fato de, pelos seus traços secundários, esta matéria poder dar pretexto e direito de a utilizarem noutras ciências como objeto auxiliar (EIKHENBAUM 1965:36).

Ao desconsiderar, portanto, o uso de qualquer outra ciência para o estudo da Literatura, o formalismo volta-se unicamente para o texto literário. Como não se serviram da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia para seu “método” de crítica literária, a *literaridade* tornou-se o fator que determinava uma obra literária ser literária. Esta seria, em síntese, os elementos intrínsecos e específicos ao texto literário que o permitem classificá-lo como Literatura.

Para a consolidação de suas ideias a cerca da materialidade discursiva¹ enquanto arte escrita, confrontar o texto literário com o *não-literário* foi essencial para os formalistas. Eikhenbaum (1965:37) afirmou que “o confronto da língua poética com a língua quotidiana ilustrava este processo metodológico”. Então, ao tratar dos problemas fundamentais da poética, os formalistas não orientavam seus estudos nos caminhos da história cultural ou da vida social, mas caminhavam em direção à linguística, uma vez que esta tinha um foco de estudo semelhante; contudo, ressalta Eikhenbaum, os formalistas apoiavam-se noutros princípios e propunham outros objetivos. Paralelamente, os linguístas não deixaram de se interessar pelo método formal, afinal, os fatos da língua poética são domínios linguísticos. Todavia, mesmo com uma aproximação entre uma e outra, os formalistas tinham seus limites definidos. Os confrontos que provocavam entre a língua quotidiana e a língua poética definiram a compreensão de que, enquanto a primeira é usada com finalidade exclusiva e puramente prática de comunicação, a segunda não. Há de se considerar que a língua poética procura compreender a língua enquanto uma reprodução artística, que encanta, “ilumina” e enaltece a vida dos indivíduos, nesse caso, mais precisamente, os leitores. Se, na língua quotidiana, os sons, os elementos morfológicos e outros formantes linguísticos não têm valor autônomo por serem usados unicamente para comunicação, na língua poética, tais formantes linguísticos, ainda que tenham valor comunicativo, têm, também, valor autônomo, pois promovem aos leitores a possibilidade de extrapolarem as linhas gerais do pragmatismo textual e chegarem ao estranhamento.

Esta é uma noção fundamental dentro do formalismo, pois a partir dela nos é possível compreender a construção do conceito de *estranhamento*. O entendimento da diferença entre língua quotidiana e poética quanto à finalidade comunicativa ou não, reforça a ideia do uso de palavras sem se refe-

1. Ao escrever “materialidade discursiva” refiro-me ao texto literário (prosa ou verso).

rir ao seu sentido, muito comum na fala. Em se tratando da língua poética não se espera tamanha “ingenuidade”; a palavra é posta na frase (ou no verso, se poesia) com intenção articulatória, e não simplesmente com construções transracionais² típicas dos simbolistas que usam as palavras no texto literário (poesia) unicamente para produzir imagens, e os sons do verso unicamente para servirem de elementos de uma harmonia exterior, sem lhes acompanhar um sentido. Para os formalistas, na língua poética, tanto as palavras quanto os sons por elas produzidos possuem, em si mesmos, significação autônoma. Desse modo, a teoria geral de Potebnia, de que “a arte é o pensamento em imagens”, é revista pelos formalistas e serve de ponto de partida para Chkloviski escrever seu artigo “A arte como processo”, em que trata do processo de *estranhamento*.

Para Eikhenbaum (1965:43), esse artigo de Chkloviski “representa uma espécie de manifesto do método formal, e abriu caminho à análise concreta da forma”. Neste, há um rompimento claro entre os princípios do formalismo e os do simbolismo. Chkloviski inicia o artigo com objeções claras à teoria de Potebnia de que “a arte é o pensamento em imagens”. Para o formalista, portanto, não existe coerência poética em afirmar que as imagens e sua relação com aquilo que explica. Dentro daquilo que levanta Chkloviski contra ao posto pelo simbolismo está a invariabilidade das imagens. Ele escreve:

Quanto mais se esclarece uma época, mais nos persuadimos de que as imagens que considerávamos como a criação de um certo poeta são retiradas por este a outros poetas quase sem alterações. Todo o trabalho das escolas poéticas já não é então senão a acumulação e a revelação de novos processos de dispor e elaborar o material verbal, e consiste muito mais na disposição das imagens do que na sua criação. As imagens são dadas, e em poesia recordamo-nos muito mais das imagens do que as utilizamos para pensar (EIKHENBAUM 1965:43).

Nessa perspectiva, a objeção de Chkloviski ao simbolismo não se distancia de sua clara compreensão da distinção entre língua prosaica (quotidiana) e poética. O formalista entende que a comunicação não é a finalidade principal da língua poética. Ao contrário, as palavras assumem nela autonomia. A mera disposição das imagens no texto poético não pode ser o elemento primordial, mesmo que, para ser entendido como tal, ele necessite deste trabalho com as imagens. Para Chkloviski, há de se considerar a criação das imagens, há de se pensar na posição que a palavra ocupa na frase; a língua poética exige que a palavra (imagem) seja articulada no texto, e não posta de forma aleatória. Portan-

2. As construções transracionais revelavam-se como um fato linguístico frequente e como um fenômeno que caracterizava a poesia. Ela justificava o uso de palavras no verso que apresentavam uma significação enganadora, fictícia, o que permitia muitos poetas a “confessarem que não haviam compreendido o sentido dos seus versos.” Chkloviski chama a atenção ao aspecto articulatório devido sua importância para a fruição de uma palavra transracional, que nada significa. Para ele, as construções transracionais permanecem exterior à língua, uma vez que, para falar-se de uma significação da palavra, exige-se que ela sirva necessariamente para designar noções.

to, ele diferencia, ainda, a imagem poética da prosaica. Se a segunda se manifesta com caráter de se comunicar um sentido, a poética “deseja” estranhá-lo. O que Chkloviski então propõe é um processo artístico que tem por objetivo aumentar a dificuldade e a duração da percepção. Assim, a arte (texto literário, mais especificamente) deve ser compreendida como um meio de destruir o automatismo da percepção. Não seria delegada à imagem a função de facilitar a compreensão de seu sentido, ela não tem de esclarecer ou “facilitar” a percepção do texto literário; mas, sim, permitir uma leitura (percepção) peculiar do objeto.

Nesse aspecto, o pensamento de Potebnia defende a inexistência da arte frente a ausência da imagem. Segundo Chklovski (CHKLOVSKI 1917/1965:76), o autor trouxe deformações monstruosas, no sentido de redefinir os conceitos a cerca da visão do texto literário até o momento, os quais somente tiveram a possibilidade de alguma mudança depois de vinte e cinco anos, quando o acadêmico Ovsiniko-Kulikovski finalmente “isolou a poesia lírica, a arquitetura e a música, e viu nisso uma forma singular da arte” a saber, a arte sem imagem. Esta “nova” compreensão da arte abriu caminhos para a imagem ocupar outra posição no texto literário, a de não somente ser um meio prático de pensar, mas o de reforçar a impressão; a de não ser um elemento de comunicação ou “facilitador de sentido”, mas o de dificultar e prolongar a percepção do objeto. A imagem, para Chkloviski, não é usada para economizar as forças do pensamento por torná-lo mais fácil e claro, mas para obstruir sua fluidez. Nesse sentido, o texto literário, no pensamento do formalista, deve ser milimetricamente elaborado; a palavra não pode ser posta na frase com a mera intenção de comunicação, mas para buscar um sentido ainda não pensado para si, num sentido ainda não imaginado, o que completa a essência do texto ou, a literariedade propriamente dita.

Nessa abordagem, a linguagem poética, diferente da cotidiana, precisa da economia da língua. Ela não busca o automatismo nem se prende às leis gerais da percepção. Nesse assunto, Chklovski mostra que as ações habituais se tornam automáticas. Ele trata do assunto buscando o exemplo da “sensação”, tida por cada um, ao segurarem pela primeira vez uma caneta ou ao falarem pela primeira vez uma língua estrangeira. Chklovski comenta:

as leis do nosso discurso prosaico com a sua frase inacabada e a sua palavra pronunciada apenas metade explicam-se pelo processo de automatização. É um processo de que a expressão ideal é a álgebra onde os objetos são substituídos por símbolos. No discurso quotidiano rápido, as palavras não são pronunciadas; não são senão os primeiros sons da palavra que aparecem na consciência (CHKLOVSKI, 1917/1965:76).

Nesse modo algébrico de pensar, comenta Chklovski (1917/1965:81) “os objetos são considerados no seu número e volume, eles não são vistos, são reconhecidos segundo os primeiros traços”. Na verdade, os objetos não são vistos no pensamento algébrico, eles são somente reconhecidos pela sua superfície. O que acontece é uma percepção rasa do objeto que o enfraquece, como afirma Chklovski (1917/1965:81), primeiramente em seu lugar enquanto percepção e depois em sua reprodução. A esse fenômeno, em que ocorre o máximo da economia das forças perceptivas, os objetos são dados por um único de seus traços. Chklovski chama essa peculiaridade de *processo de automatização do objeto*. Nele, os traços do objeto são suficientes para o reconhecimento *inconsciente* do mesmo. Para o crítico, uma vida desenrolada inconscientemente é, de fato, o mesmo que a inexistência dessa vida. Fenômeno como esse é possível e esperado em textos prosaicos. Neles, os objetos precisam ser reconhecidos; e não pode haver espaço nem para estranhamento, tão pouco para o prolongamento da percepção. Assim, em textos prosaicos existe a necessidade urgente de se comunicar algo, mas não a de se criar, o que inviabiliza para esse modelo, uma nova percepção e significação do objeto. Nestes textos, não se estranha, se esclarece.

A partir da definição de automatização do objeto, Chklovski (1965:79) caminha para a questão central de seu texto que é apresentar o processo de estranhamento do objeto (chamado no texto de processo de *singularização*) como o procedimento da arte. Segundo o formalista, para, de fato, se ter um objeto artístico, (no caso da Literatura, um texto literário) é necessário que ao ler o texto (ou ao estar diante do objeto artístico), o leitor deve “ter a sensação da vida, para sentir os objetos”. Ainda continua: “para sentir que a pedra é pedra, existe aquilo a que se chama a arte”. Seria insuficiente ao texto literário, constituído por uma língua poética, confinar-se à finalidade de comunicação. Ele precisa ir além, urge a este apresentar determinado objeto com precisão e dificuldade, a ponto de prolongar o contato do leitor com o objeto e permiti-lo ter uma outra visão do que já lhe era familiar. Esta nova visão é, portanto, diferente, às vezes horrorosa como a “fala turva de vermelho” de Hölderlin, e, definitivamente, estranha. Chklovski define, claramente, o processo do estranhamento dos objetos ao escrever:

a finalidade da arte é dar uma sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o processo de singularização dos objetos e o processo que consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado; a arte é um meio de sentir o *dever do objeto*, aquilo que já se tornou não interessa à arte (CHKLOVSKI 1917/1965:82).

Todavia, vale aqui destacar que a forma obscurecida, e o aumento da dificuldade e duração da percepção somente tornam possíveis se o texto literário estiver ao alcance do leitor. Distante dos olhos daquele que lê, o texto não estranha. O que volto a ressaltar é quanto à urgência de se ter o texto literário nas aulas de Literatura para que o aluno possa perceber a língua poética e confrontá-la com a prosaica. Caso o ensino de Literatura se confunda com o de Língua Portuguesa (gramática, leitura de texto e redação), corre-se o risco de, frente ao estranhamento e dificuldade do texto literário, se perder a Literatura. É necessário ao professor da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas públicas estar atento aos perigos de se perder o ensino de Literatura. Diante da grande quantidade de conteúdo anual programado para cada série do Ensino Médio, e do escasso número de aulas semanais (cinco aulas de quarenta e cinco minutos cada), escolhas são inevitáveis. Contudo, ao eleger textos prosaicos (jornais, revistas, tiras e outros) para o trabalho de leitura e interpretação de texto não podemos permitir que tal “eleição” seja de caráter substitutiva. Muito menos seria viável “mascarar” o ensino de Literatura se a visão do docente for a de se apoiar unicamente nas leituras dos clássicos pelos alunos (em casa) e à prática reprodutora de enredo (na maioria das vezes, retirados de sites ou blogs) pelos seminários apresentados por grupos. Seria fundamental, portanto, para as aulas de Literatura, a compreensão tida pelos formalistas de que o confronto da língua poética com a prosaica pode colocar em evidência suas características peculiares presentes nos textos. Enfim, a efetização da percepção de processos como o a *automatização* e o *estranhamento* (dos objetos) teria maior possibilidade de acontecer.

Assim, a partir desse entendimento, certamente, o leitor (aqui, o aluno) distinguiria os limites do texto literário e o identificaria com melhor precisão. Creio que a experiência ampliaria a visão ingênua do aluno em acreditar que texto literário (ou poético) se restringe à poesia ou aos clássicos que, via de regra, classificam com juízo de gosto: “os livros chatos”. Não que isso alteraria o gosto, mas lhes conferiria elementos para efetiva classificação. Quanto a Chklovski, essa perspectiva de separar os processos de automatização e do estranhamento, lhe permitiu concluir que “a finalidade da imagem não é tornar mais próxima a nossa compreensão, ou a significação que ela tem em si, mas criar uma percepção particular do objeto, criar a sua visão e não o seu reconhecimento”. O *estranhamento* em arte como proposto pelo crítico, portanto, constitui-se no ato de criação em que o referencial artístico criado tem como fim proporcionar uma visão, ou ainda, uma nova configuração capaz de redirecionar a leitura que se tem do objeto. Na Literatura, o texto poético alcança o seu ideal artístico quando

sua linguagem e as imagens que o constituem residem além das experiências quotidianas, em outras palavras, o texto poético se apresenta numa máxima de pensamento por um mínimo de palavras que obedecem à uma regra estrutural interna ao texto, ao mesmo tempo que suas imagens não trabalham a fluidez do pensamento, mas a intriga.

Ferrara (1986:33) explica que Chklovski apresenta a teoria do estranhamento³ como um meio de não questionar a função da arte, mas a de especificar o fenômeno artístico. Para tanto, comenta Ferrara (1986:33) que era necessário a libertação dos apriorismos filosóficos ou metafísicos e buscar o específico artístico, o que acarretaria, naquele momento histórico, invariavelmente em abandonar o estudo das questões externas à obra como a psicologia e a sociologia, buscando, então, o estudo da obra propriamente dita, ou seja, as circunstâncias internas ao texto, no caso da Literatura.

O apelo de Chklovski ao não reconhecimento do objeto artístico, mas à sua visão, define a arte pelo processo de estranhamento e propõe ao leitor a visão da realidade por perspectivas ainda não pensadas. Assim, como a realidade conhecida é vista por um ângulo desconhecido temos, portanto, um não-reconhecimento; o enfrentamento desta condição prolonga o contato do leitor com o texto e o leva ao que seria *um novo* conhecimento ou ainda, a conhecer outra vez, mas nunca ao reconhecimento. Logo, o reconhecimento seria uma competência da ordem prosaica, e não poética. E isso se torna possível pelo enfrentamento do texto e de suas estruturas internas. Segundo os formalistas, o entendimento do poético pelas suas aproximações psicológicas ou sociológicas afasta o leitor do texto propriamente, por colocá-lo numa zona de reconhecimento superficial do objeto (realidade)⁴.

Entretanto, o estranhamento das imagens e das estruturas sintáticas, morfológicas e semânticas do

3. Ao comentar o estranhamento de Chklovski, Ferrara (1986:33) busca na Grécia antiga a palavra *mimese* e explica este termo, em arte, como “afastamento da realidade”, e que, para Aristóteles, seria “uma coisa manifestamente melhor que a realidade”(FERRARA, 1986:31), Ferrara bem recorda que na *Poética* aristotélica o termo em questão deveria ser visto como uma elaboração de “uma semelhança imagem da natureza” ou de uma “imitação de uma ação humana”, o que independe do juízo de valor “melhor ou pior que a vida real”. De tal modo, a *mimese* seria compreendida como uma identidade da obra, que tinha o seu valor determinado pelo grau de semelhança à representação da Natureza ou da ação humana da qual propunha fazer. Comenta Ferrara (FERRARA, 1986:31) que a arte “era uma reprodução do mundo suscetível de ser vivida, fazia desta reprodução seu objetivo e admitia, com isso, estar dominando a realidade, o artista supunha estar de posse de uma estrutura que na verdade o possuía e o transformava em elos de sua engrenagem; reproduzia e defendia algo sobre o que não tinha controle, acreditava produzir e, na verdade, era produzido pela natureza. A realidade não era vetor de inspiração, mas um obstáculo, um meio contra a inspiração”. Bem lembrada a questão da *mimese* como pensada por Aristóteles, pois essa compreensão clássica se coloca, inversamente ao pensamento moderno sobre arte como proposto por Chklovski. Nessa comparação, se antes se via a obra de arte a serviço da realidade, agora tem-se a realidade a serviço da obra de arte, num sentido de reinvenção da realidade pela obra para proporcionar uma “outra visão dela”.

4. É importante anotar que outras correntes da crítica literária surgiram após o formalismo russo. Apesar de este ter sido, como considerado por Jean-Yves Tadié (19 :17), a escola possivelmente mais inovadora do século XX, o formalismo russo foi amplamente questionado quanto a prática de interpretar o texto unicamente pelo texto. Após a Hermenêutica de Heidegger pensou-se na instabilidade da obra literária e de sua inevitável passagem de um contexto histórico para outros, podendo, por causa disso, extrair dela novos significados. Tadié comenta que, para Gadamer, por exemplo, a interpretação de uma obra do passado consiste num diálogo entre o passado e o presente. O que uma obra nos “diz” depende das perguntas que lhe fazemos e, tais perguntas, estão intimamente ligadas ao nosso ponto de vista histórico. Posteriormente, uma corrente voltada para a recepção ganhou força entre a crítica literária que compreendeu a leitura como um processo dinâmico. A ideia de uma leitura linear deu lugar à simultaneidade de se ler tanto para trás quanto para frente; o leitor é sujeito participativo e construtor do significado daquilo que lê. Ao ler prevê e recorda, supõe e abandona suposições, revê suas crenças, deduz e também cria. Wolfgang Iser comenta, em *O ato da leitura* (1978), que os textos são dotados de repertórios e estratégias e, para lê-los o leitor precisa estar familiarizado com as convenções literárias aplicadas em uma obra. Em outras palavras, o leitor precisa ter amplo conhecimento do contexto para compreender o texto.

texto permite ao leitor o prolongamento da duração da percepção do objeto e o sentir do *devoir* do texto literário (poético).

Todavia, estranhar não consiste em substituir o simples pelo complexo, mas pelo singular, comenta Ferrara, que

quando a expressão culta equivale ao uso comum, o mais estranho é apelar para o termo vulgar. É nesse descentramento do uso comum, nesse insólito, nesse desvio da norma que se situa aquela qualidade de estranheza, de divergência que está na base da produção e da percepção estética (FERRARA, 1986:35).

O estranhamento, então, não se realiza unicamente no ato criativo, mas também no de leitura. Mesmo com a defesa dos formalistas de se fazer a leitura (análise crítica) do texto somente pelos seus elementos intrínsecos, seria um risco desconsiderar o leitor no processo de leitura de um texto. Wolfgang Iser em *O ato da Leitura* (1976) afirma:

Enquanto se falava da intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembraram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos [...] a leitura dos textos é uma pressuposição indispensável, ou seja, um ato que sempre antecede os atos interpretativos e seus resultados (ISER, 1976:49).

No caso da Literatura, a teoria de Chklovski em estranhar consiste em construir, pela linguagem, o estranhamento da percepção. Consciente do papel do leitor no processo de leitura do texto, Chklovski considera a percepção, mesmo que a sua teoria do estranhamento volte-se para o ato criativo do texto literário. Para ele, o texto literário estranha ao construir um significado desprovido de significado referencial, mas que se substancializa no todo da estrutura interna do texto. Quanto a esta compreensão de Chklovski, Ferrara aponta que

Não existe, pois, uma emancipação do significado, mas uma autonomia em relação ao referente; cria-se, assim, uma sintaxe que gera uma semântica interna ao texto criativo que se revigora nas próprias estruturas insólitas que nele se produzem. O estranhamento de Chklovski culmina numa definição sintática do específico artístico como a criação da obra de arte difícil, do texto estranho de percepção duradoura (FERRARA 1986:35).

O entendimento de Chklovski sobre o ato criativo fundamentado no estranhamento permitiu, dentre tantos *insights*, o de entender dois caminhos distintos na criação de um texto; se de um lado o texto literário é construído na intenção de estranhar a linguagem e permitir a criação de novos significa-

dos para se ter uma outra visão da realidade; do outro, o texto, *dito* literário (com língua prosaica), é construído para, meramente, imitar a realidade e conferir o reconhecimento desta, e não a sua visão.

Esses caminhos permitem estabelecer pelo menos dois parâmetros a arte bem divergentes e não menos distintos. Logo, quando uma obra é definida pela crítica como extremamente difícil e de público seletivo - ela se constitui por fundamentos do *estranhamento*; uma obra extremamente fácil é destinada para um público de massas - quando esta é construída por fundamentos inversos aos propostos por Chklovski.

A possibilidade desses extremos surge ao considerar o leitor como um sujeito passivo no ato da leitura. Caso os formalistas tivessem tratado do processo de leitura em conjunto com o da construção do texto, chegariam à compreensão de que a obra de arte é mais que o texto e que somente se realiza em sua concretização. Para Iser (1976:50), no entanto, uma obra de arte somente se concretiza na convergência do texto com o leitor. Seja o texto literário ou não, sem a presença do leitor, permanece incompleto. A figura do leitor é, portanto, importante e decisiva para a sua completude.

Frente a questão do leitor, Roland Barthes (2004:170) propõe um texto em favor de se trabalhar com mais veemência uma teoria da Leitura. Barthes salienta sobre as ideias a cerca do leitor e de seu papel em relação ao texto. Ele se posiciona em favor de uma teoria da leitura, pois o que se fala sobre o leitor se restringe ao fato deste se projetar na obra do escritor.

Barthes (2004:170) ainda trata de uma questão pertinente e corrente nas escolas: a *interdisciplinaridade*. Ele avalia que esta corrente não pode consistir em justapor disciplinas diferentes, mas “consiste - ou melhor, consistirá - em destruir dialeticamente cada disciplina estabelecida em proveito de uma disciplina desconhecida”. Como Barthes explica, se há verdadeiramente um problema na questão da interdisciplinaridade, esse é a leitura. Esta, como definida por Roland Barthes (2004: 171), “é um fenômeno *sobredeterminado*, que implica níveis de descrição diferentes. *Leitura é aquilo que não para*”. (Grifo do autor) Assim, portanto, a leitura é de caráter dinâmico, envolve o leitor ao texto e o texto ao leitor; ela é uma possibilidade de criação e re-criação do texto.

No sentido de que o objetivo desta tese é discorrer sobre o papel do professor de Literatura em formar no aluno uma consciência literária, a compreensão da leitura e do papel do leitor, na lógica desta pesquisa, tem um lugar indispensável. Portanto, o processo de *estranhamento* é um dos fundamentos teóricos desta pesquisa, pois esse estudo passa obrigatoriamente pelo fenômeno da percepção, explícito: o desafio de encarar a leitura e sua prática na sala de aula. Dessa forma, o confronto do texto lite-

rário com o prosaico⁵, como uma possibilidade para as aulas de Literatura, e a consideração do papel do leitor (aluno), como fator indispensável para a concretização da obra de arte, tornam-se relevantes.

Assim sendo, não posso deixar de, neste momento, antes de continuar a discorrer sobre a ideia de estranhamento apresentada por outros autores, abrir um espaço para tratar do texto voltado para as massas. Barthes (2004:51) já havia indagado sobre a possibilidade de a obra de massa chegar à sala de aula e, sobre tal questão afirmou que, caso acontecesse, encontraria “fatalmente” o exercício típico da “pedagogia clássica: a explicação de texto”. Abro esse espaço para tratar da obra de massa, pois como predisse Barthes, ela chegou à escola, e também, à sala de aula. O mercado editorial tem investido muito nesses textos e, cada vez mais, há um grande contingente de alunos lendo livros de auto-ajuda, traduções de longas séries para adolescentes e, ainda, adaptações de clássicos da Literatura Brasileira. Nessa perspectiva, considero, o leitor (aluno) como sujeito participante na *concretização* de uma obra, e que o *estranhamento* de um texto se realiza pela sua leitura. Não podemos descartar a possibilidade de um texto ser totalmente *estranho* para alguns leitores, mesmo sendo considerado pelos críticos como *Literatura para as massas*.

Primeiramente, é necessário retomar a noção deixada por Barthes quanto ao que seria “explicação de texto”. Como de praxe nas aulas de Literatura, a explicação de texto seria “uma análise que versa sobre um objeto extremamente restritivo: o texto, ou, na verdade, um trecho de linguagem; seria uma crítica de linguagem”. Ao se colocar na posição de “explicador” de texto, o professor de Literatura procura esclarecer tudo o que possivelmente estaria “escuro” no texto; ele traz às claras o sentido das palavras, além de fazer uma análise das partes constituintes do texto. A chamada “análise literária” nas aulas de Literatura é o momento em que o aluno é anulado do processo, e por conseguinte, sua possibilidade de enfrentamento e leitura (própria) do texto. Haveria alguma coisa estranha aos olhos de nossos alunos ao ler um texto para as massas? Que relações nossos alunos estabeleceriam entre uma obra de massa e uma literária, como definida pelos cânones?

Sem delongar no assunto e fazer todo um histórico da cultura das massas, colocarei o foco especificamente sobre a Literatura de massas e ao que Umberto Eco (2008:69) chamou de *estrutura do mau gosto*. Este é um fenômeno de difícil definição, mas que, a cultura alemã conseguiu, resumidamente, categorizá-lo em uma palavra: *kitsch*. Intraduzível em outras línguas, a palavra alemã passou a ser utilizada para referir-se o fenômeno na arte, aqui na Literatura, para classificar as obras fabricadas para o consumo, portanto, de fácil compreensão, recheada de imagens conhecidas e pré-fabricadas,

5. Vale lembrar que quando digo “texto prosaico”, refiro-me aos escritos em linguagem prosaica. Isso não significa que sejam textos em prosa, o que seria outra coisa totalmente diferente.

com a finalidade de provocar um efeito sentimental, já provocado e comentado, já confeccionado de modo que o conteúdo se dissolva numa atmosfera de aparência poética.

Nos termos de Chklovski, textos assim se assemelham à definição de Potebnia quando se refere à relação da imagem com o que ela explica. A imagem pode ser um predicado constante para assuntos variáveis como também pode ser muito mais simples e clara do que, de fato, explica. O objeto artístico, então, pode ser “criado como prosaico e captado como poético; ou criado como poético e captado como prosaico”, comenta Chklovski. Contudo, o formalista pondera que ao se examinar as leis da percepção⁶ é notório o fato de que as ações se tornam automáticas quando habituais. Esse processo de automatização é o que o faz ser contrário em considerar textos de linguagem prosaica como obra literária. Para ele, as leis do discurso prosaico com a sua frase inacabada se explicam pelo processo de automatização. Como sua tese em defesa do texto literário (poético) é a de que a “finalidade da arte é dar uma sensação do objeto como visão e não como reconhecimento” (CHKLOVSKI, 1917/1965:81), Chklovski retira do texto prosaico, mesmo com aparência de poético, a possibilidade de ser literário.

O que não podemos desconsiderar, seja enquanto leitores, pesquisadores ou professores de Literatura, principalmente, é a forte presença dessa produção prosaica mercantil na realidade e no cotidiano de nossos alunos. Como dito, livros de auto-ajuda, traduções de best-sellers e adaptações de clássicos da Literatura Mundial e Brasileira têm sido lidos tendenciosamente, embora, enquanto professores de Literatura assumimos uma postura de repulsa e “censura” a essas leituras. Todavia, não seria o confronto destes textos com os literários um meio de se chegar ao ensino de Literatura? Mostrar ao aluno as diferenças do texto adaptado com o original não seria uma oportunidade de deixar o *estranhamento* presente no texto se revelar e construir no aluno uma consciência literária?

Desconsiderar o *Kitsch* como uma mercadoria ordinária; uma secreção artística derivada da venda dos produtos de uma sociedade em grandes lojas; ou ainda como mais um fenômeno social universal voltado ao consumo, como escreve Abraham Moles, seria ingenuidade. Contudo, apagar sua possível contribuição ao ensino de Literatura pelo seu “confronto” com textos literários seria desperdiçar uma oportunidade singular para *estranhar* o ensino literário na escola.

6. Ao tratar da percepção e informação Umberto Eco (A obra aberta, Trad. Giovanni Cutolo. Perspectiva: São Paulo, 1932/2007. p. 145) afirma que o caráter fundamental da percepção é o fato de ela “resultar de um processo *flutuante*, que comporta trocas incessantes entre predisposição do sujeito e configurações possíveis do objeto, e que essas configurações do objeto são mais ou menos estáveis ou instáveis dentro de um sistema espaço-temporal mais ou menos *isolado*, característico do *episódio comportamental*...” A percepção pode ser expressa em termos de probabilidade, de acordo com o que se vê na termodinâmica ou na teoria da informação. De fato, o percebido apresentar-se-ia como a configuração do sensível, momentaneamente estabilizada, sob a qual se manifesta o reagrupamento mais ou menos redundante das informações úteis que o receptor extraiu do campo estimulante, no decorrer da operação perceptiva. Isso porque o próprio campo estimulante oferece a possibilidade de se extrair dele um número indeterminado de modelos com redundância variável; mas também porque aquilo que os gestalistas chamam de “boa forma” é, na realidade, aquele que, entre todos os modelos, “requer uma informação mínima e comporta uma redundância máxima”. Assim, a boa forma corresponderia “ao estado de probabilidade máxima de um conjunto perceptivo flutuante”.

Esse fenômeno social, além dos conceitos filosóficos e artísticos em que se concentraram as poéticas na determinação do feio e do belo para a “imensa praia” do consumo em que se “instalou” o Kitsch, fez o texto optar por *não estranhar*, mas familiarizar-se. Os autores dessas obras, pontua Eco (2008:72), gostam de utilizar expressões carregadas de fama poética, ou elementos que tenham uma capacidade de noção afetiva. A Literatura do Kitsch não somente está embreada de seus princípios como o da inadequação, da acumulação, de percepção sinestésica, do meio-termo, do conforto, como também desempenha as funções econômico-cultural e pedagógicas como critério sócio-estética para alimentar a vida do bom senso (MOLES, 2007:10). Esses textos operam pela acumulação e pela repetição de diferentes estilos, empilhados no mesmo texto sem conanetação alguma. Assim, o Kitsch faz uma série de associações automáticas que o faz ser medido pelo grau de banalidade dessas associações. Moles comenta que o Kitsch sempre apresenta

um herói que caminha através dos embates. Em todas as variações possíveis desses embates, mantém um coração puro, inalterável, um amor profundo e acima de toda e qualquer razão. O industrial é poderoso, voluntarista, eficaz. A mulher bela é pobre - o que ligeiramente inverossímil. A criança está perdida; o servidor é fiel; o amigo é leal e o irmão é fraternal. Os pares de adjetivos estão sempre em oposição e tendem para a dicotomia mais extrema (MOLES, 2007:119).

Todas essas associações de acumulação, de repetição redundante são uma articulação fundamental para envolver o leitor numa trama sem descobertas ativas, mas, segundo Eco (2008:73) servem para, simplesmente, sujeitá-lo com violência ou assinalar determinado efeito. A crença é que, na emoção causada pelo Kitsch, se tenha uma fruição estética, pois, segundo Eco, o Kitsch surge como uma espécie de mentira artística⁷. Eco acrescenta:

Ersatz, facilmente comestível da arte, é lógico que o Kitsch se propunha, então como cibo ideal a um público preguiçoso que deseje adir os valores do belo e convencer-se de que os goza, sem perder-se em esforços empenhativos; e Killy refere-se ao Kitsch como típica atitude de origem pequeno-burguesa, meio de fácil afirmação cultural para um público que julga estar fruindo de uma representação original do mundo, quando, na realidade, goza unicamente de uma imitação secundária da força primária das imagens (ECO, 2008:73).

Nesse sentido, o autor discute a noção de ser um cibo ideal, principalmente ao que se refere a um

7. Em seu livro: A Literatura em Perigo, Tzvetan Todorov comenta o uso da Literatura pelas massas. Segundo o autor, a Literatura serve para muita coisa, inclusive no auxílio à vida. Ele diz: “A Literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos torna ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos faz compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revela o mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A Literatura tem um papel vital a cumprir. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido a sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a Literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo”. (TODOROV (1939/2010:76)

público preguiçoso. Nesse âmbito se concentra o cerne do problema pedagógico do Kitsch. Assim, numa compreensão adequada do texto e de sua criação e função estética, as aulas de Literatura podem se constituir enquanto um momento para açular a percepção dos alunos quanto as diferenças textuais da linguagem e da imagem, tanto de um texto literário quanto a de um prosaico, seja original, ou adaptação.

Dessa maneira, ao considerar que o Kitsch tem uma função pedagógica⁸ ou educadora que é chegar ao “bom gosto” mediante um processo de depurações sucessivas, passando assim pelo “mau gosto”, podemos ampliar nossa noção quanto ao papel do professor de Literatura. Como já comentado, análises da forma textual do Kitsch comparadas às de textos literários podem permitir a formação de parâmetros textuais para os alunos serem capazes de discernir e perceber tanto o processo de criação de um texto quanto os elementos de sua literariedade. A ação do educador literário, portanto, pode ir além dos estudos de escolas literárias, da *recontagem* do enredo e da classificação dos elementos estruturais da narrativa; o professor de Literatura pode explorar o texto literário além de sua análise formal do texto e ir além (das análises) sociais, históricas, filosóficas, psicanalíticas, etc. A leitura do texto literário em sala de aula, seja para o confronto do literário com o prosaico, seja para a observação de seus elementos constituintes, é essencial e indispensável para o ensino de Literatura se configurar no Ensino Médio.

A retomada do ato de leitura nas aulas de Literatura permite a visão do texto como um lugar de convergência deste com o leitor. Ao compreendê-lo como um meio de “transposição” para um ambiente livre onde é plenamente possível criar e permitir-se criar, o leitor (aluno) tem sua mente ativada à criação, proposta de Bachelard ao estudar obras literárias - a de formar uma imaginação criativa ou uma *mente criadora*.

Ir além de uma “dissecação” de textos literários pelos professores de Literatura é urgente para as aulas dessa disciplina. A obra de arte literária somente poderá ser percebida por nossos alunos quando estes forem confrontados pelo próprio texto; quando, pela leitura própria, o texto se estranhar e provocar o “desconforto” de uma leitura “estranha”. Pensar o ensino de Literatura unicamente pelo estudo de análises pré-fabricadas, leitura dos trechos de livros, história e classificação das escolas literárias, e ainda, pelo estudo e leitura de adaptações é desconsiderar, por completo, o ensino de Literatura. Ao pensar o ensino de Literatura, inevitavelmente, se exige pensar em leitura de textos literários e, por se constituírem de uma *língua poética*, o confronto se instaura e o texto estranha.

8. MOLES, Abraham. O Kitsch. Trad. Sérgio Miceli. Perspectiva: São Paulo, 2007. p. 77

Quanto ao *estranho* na arte, Sigmund Freud (1919/1996:239), ao justificar seu estudo sobre estética, busca no *estranho* a “teoria das qualidades do sentir”. Diferente de Chklovski que encontra no estranhamento o “belo” literário, Freud o relaciona ao “*assustador*”. O assustador, explica, acontece porque o estranho tende a “deformar” o comum ou, na linguagem freudiana, o familiar. Nessa leitura, o que os escritos de Freud deixam claro é o fato de que, para estranhar, primeiramente, precisa-se de ter o conhecimento do familiar. Isso, em termos de obra de arte, como aqui tratado, para o leitor perceber o estranhamento no texto literário, anteriormente, ele precisa ter contato e se habituar com textos de linguagem prosaica ou os populares; razão pela qual discuto, relaciono e apresento para a base deste ensaio, o Kitsch. Não é possível reconhecer o estranho se o familiar for desconhecido. Não se percebe a linguagem *estranha* de determinado autor se, anteriormente, o leitor não tiver se habituado com a linguagem de outros autores (no sentido de uma trilha de leitura). Um objeto precisa ser compreendido em seu contexto próprio e familiar antes de se apresentar estranho ou desfamiliarizado. O processo de estranhamento, então, é um processo de *desfamiliarização* do objeto, o que nos leva a compreender que, o processo de educação literária consistiria em *desfamiliarizar* os conceitos e experiências literárias populares, histórica e culturalmente construída, e repassada, enquanto um discurso “corriqueiro”, para nossos alunos. A educação literária pelo estranhamento aconteceria a partir das experiências de leitura *desfamiliarizantes* tidas pelos nossos alunos. Isso significa que o professor de Literatura deveria oportunizar ao aluno alguma experiência de leitura de textos prosaicos (não-literários, adaptações, Literatura de massa) e confrontá-la com experiências significativas de leitura de textos literários, o que provocaria um debate textual num sentido de destacar o “estranho” e permitir o estabelecimento de diretrizes e parâmetros para compreender a *literariedade* ou não de um texto.

Ao comentar Schelling, no que menciona sobre o não familiar, Freud compreende que o estranho trabalha num sentido contrário às imagens lançadas no inconsciente. Estas são as familiares e se tornam reconhecidas por um processo automático e “preguiçoso”, como também comenta Chklovski, pois elas já fazem parte de nosso modo de pensar ou do arsenal de imagens contidas em nosso inconsciente: nenhum esforço é necessário para compreendê-las. Dessa maneira, na perspectiva posta por Chklovski (1917/1965:81) “o objeto é reconhecido pelos contornos de sua superfície e isenta os olhos de perceberem”, de fato, “o que vêem”. Entretanto, quando um objeto é apresentado distante dessa familiaridade, ele salta aos olhos e expõe o estranho. O leitor é incomodado a interromper a fluidez de sua leitura, porque uma desconhecida e desagradável sensação se instaura, não para o reconhecimento do objeto,

mas para a sua visão.

O processo de estranhamento do objeto artístico literário é o processo no qual imagens ainda não pensadas têm a possibilidade de surgir. É pelo estranhar o familiar que se chega à nova imagem. É nesse processo que a imagem mais sublime pode surgir e permitir a fruição estética.

Nesse sentido, considerando a proposta do texto literário como a de apresentar uma singularidade, por que não propor às aulas de Literatura, a leitura e o estudo do texto literário a partir de suas bases constituintes e de criação? Não seria coerente ao professor de Literatura, também, possibilitar aos seus alunos o contato direto com o texto literário integral para *açular* uma visão crítica a partir dos elementos constitutivos do texto? Não seria interessante ao professor de Literatura pensar suas aulas sem as intermináveis análises e explicações que “dissecam” o texto, deixando-o morto para seus alunos?

O confronto do aluno com o texto literário abre portas à novas possibilidades de leitura e, porque não dizer, *leituras*. A relação entre o leitor e o texto é dinâmica e se modifica através do tempo. Para Foucault (2010:24), “uma mesma e única obra literária pode dar lugar, simultaneamente, a tipos de discurso bem distintos: a *Odisséia* como texto primeiro é repetida, na mesma época, na tradução de Bérard, em infindáveis explicações de texto, no *Ulisses* de Joyce” (grifo do autor). A leitura analítica de um texto literário (discurso literário) não é nem estática nem morta. De modo contrário, ela permite ao leitor a experiência de criação. Assim, por meio desses exemplos, se compreende a tradução como uma leitura atenta e crítica de um texto. Entende-se, por fim, que um texto se “recria” pela leitura de outro, como apresentado por Foucault. A escolha de Hölderlin em traduzir literalmente para o alemão a fala de Ismênia, como mostrado no início desta tese, seria outro exemplo do dinamismo e possibilidade da concretização da obra pelo leitor. A sua tradução (literal) é também a tradução de sua leitura. A opção em estranhar a língua alemã deixando em sua tradução de Antígona a “prova” de ser “estrangeira” possibilitou o surgimento de outro texto, porém estranho.

Como posto por Chklovski, o estranhamento centra-se no ato criativo, na relação autor/texto, contudo trabalha para sua realização na percepção. Considerar, então, a leitura do texto e análise de sua forma, elementos intrínsecos, são, de fato, imprescindíveis para o Formalismo Russo. Para se perceber o estranhamento se faz necessário voltar os olhos ao discurso literário por si e entrar numa “ordem arriscada do discurso”. Nesse enfoque, aponta Foucault:

eu não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor

como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz (FOUCAULT, 2010:7).

A angústia apresentada por Foucault frente ao discurso é por ele mesmo aliviada ao colocá-lo na “ordem das leis”. E, se há leis para o discurso literário, seria o próprio discurso o responsável para apresentá-las. Não estaria fora do texto literário os elementos de sua literariedade. Não obstante, seus efeitos, seu estranhamento, se realizam no sujeito que o lê e dele se apropria. Para o filósofo, “o autor seria aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real”, mas a articulação do que está silenciado em um dado texto se dá pelo desnível entre o texto lido e o texto escrito. Certamente, a leitura de um leitor não equivale exatamente ao que está escrito. Nesse sentido, os significados compreendidos não são, necessariamente, os escritos no texto. Os valores de uma época, a inserção do sujeito leitor em sua sociedade, história e tempo; a bagagem de leitura daquele que lê e outros fatores devem ser considerados. Todavia, o texto não pode ser abandonado ou desvalorizado, nem diminuído em função destes fatores, na medida em que, o texto literário é o eixo primordial para as aulas de Literatura. Nesse âmbito, ele não pode, em hipótese nenhuma, ocupar um papel secundário nesse jogo de interesses que confronta a própria materialidade textual e o surgimento das escolas literárias, bem como, a sua história e influência na sociedade.

Nessa ênfase, é justamente por estar na ordem das leis que se pode estranhar o discurso. Foucault trata deste fator como transgressão, um gesto relativo ao limite. Talvez o limite que força a palavra a transgredir seja a morte e, como escreve Foucault, “somente depois de terem inventado a escrita que a linguagem aspira a uma continuidade: mas é também porque ela não queria morrer que decidiu um dia concretizar-se em signos visíveis e indeléveis”. No texto escrito a palavra abre o espaço para sua expansão e fixação; ali ela produz, cria e permanece viva. Se entrar em conflito com as leis do discurso, torna-se poética e corre o risco de perpetuar-se; se não estranha, permanece na ordem da fala e, mesmo estando escrita, corre o risco da morte.

Para Foucault (2009:48), “a morte é, sem dúvida, o mais essencial dos acidentes da linguagem (seu limite e centro)”. Por sua causa a palavra, no verso, deve lutar contra si mesma, deve deter-se e dominar-se, forçar uma multiplicação de imagens e possibilidades que, mesmo estranhas, mesmo transgredindo, possa criar e se dar a vida. A escrita seria um posicionamento da palavra num espaço virtual da auto-representação e do redobramento. Foucault explica que isso é “a escrita significando não a coisa, mas a palavra, a obra de linguagem não faria outra coisa além de avançar mais profunda-

mente na impalpável densidade do espelho, suscitar o duplo deste duplo que é já a escrita”. O duplo suscitado pela palavra na imagem poética pode vestir-se de aparência familiar ao leitor, todavia, a palavra pode suscitar um lado inesperado de si; assim, transgride seu duplo e estranha a frase ou o verso. Foucault afirma que a

obra de linguagem é o próprio corpo da linguagem que a morte atravessa para lhe abrir esse espaço infinito em que repercutem os duplos. E as formas dessa superposição constitutiva de toda obra só é possível na verdade decifrá-las nessas figuras adjacentes, frágeis, um pouco monstruosas em que o desdobramento se assinala (FOUCAULT, 2009:48)

A leitura do texto literário possibilita ao leitor o encontro com esses duplos repercutidos no texto. A análise dessas figuras adjacentes, mesmo que monstruosas, como posto por Foucault, permite a percepção de elementos que conferem a literariedade de um dado texto. A transgressão da palavra aos limites de si mesma retira da frase o elemento patético que adocica (facilita) a leitura de um texto; antes, busca o indizível, o intraduzível, o estupor, o êxtase, o estranho. Portanto, para o Foucault,

a literatura inicia quando o livro não é mais o espaço onde a palavra adquire figura (figuras de estilo, de retórica e de linguagem), mas o lugar onde os livros são todos retomados e consumidos: lugar sem lugar, pois abriga todos os livros passados neste impossível “volume”, que vem colocar seu murmúrio entre tantos outros - após todos os outros, antes de todos os outros (FOUCAULT, 2009:XXII)..

Assim, a concepção da Literatura abordada não é um espaço familiar aos leitores acostumados com a leitura do enredo pelo enredo, nem aos atentos à estrutura (por ela mesma) que constitui o texto. O pensamento foucautiano aponta para um lugar diferente, distante das visões superficiais e entediantes que invariavelmente acompanham a prática docente. Logo, o que o filósofo deseja enfatizar é que a arte, em torno da escrita, é aquela “irrigada” por literariedade, fator que se torna indispensável após o contato com o estranhamento. A Literatura, como posta por Foucault, assume um lugar diferente e que transgride por sua impossibilidade de ser.

A leitura do texto literário deve, a partir dessa consideração de Foucault, se atentar ao espaço “sem lugar” do texto. A percepção do leitor passa, então, da palavra para seu duplo, buscando o lugar em que todos os livros passados estão abrigados. Nessa percepção, mesmo com todos outros após e antes de todos os outros, mesmo com toda retomada da palavra que se re-inaugura nesse “volume impossível”, o leitor experimenta o devir do texto literário no próprio estranhamento do livro.

Nessa concepção, é impossível que o ensino de Literatura insista em ter o texto literário ausente

de si. Não se pode perceber e tão pouco compreender a Literatura somente pela leitura de textos prosaicos. Não se pode ver o estranhamento da palavra no texto se nos restringirmos ao estudo da História da Literatura ou das características de suas escolas de época. Nesse pensamento, o professor não deve negligenciar a esta situação, porém, ao contrário, assumir uma postura de confrontar o dito cristalizado de que o estudo das escolas literárias é mais importante que o estudo do próprio texto. Se, de fato, espera-se ensinar Literatura no Ensino Médio, a volta do texto literário às aulas de Literatura é urgente.

Nesse caminho, ainda acrescento que o desejo de realizar essa pesquisa e propor o ensino de Literatura pelo estranhamento surgiu, além da experiência de sala de aula, da de traduzir um conto do inglês para o português numa pesquisa sobre crítica literária e tradução. Essa experiência de leitura atenta e crítica do texto (para a tradução), como também o estudo de teorias da tradução, fez me atentar mais cuidadosamente para o problema do ensino de Literatura. Traduzir o conto do inglês para o português exigiu escolhas importantes e distintas; elas definiriam e revelariam minha leitura do texto. A teoria serviu de amparo para as decisões e caminhos para os quais permiti minha leitura percorrer. Portanto, creio ser importante tratar, mesmo que brevemente, de alguns princípios da teoria da tradução, uma vez que tratam de escolhas de leitura que, até certo ponto, tangem o processo de estranhamento presente no texto literário.

Para se discutir os princípios da tradução e como eles passam pela questão do estranhamento, se faz necessário compreendermos o ponto divisor responsável por alimentar as discussões que deram origem às teorias da tradução. Este “ponto divisor” gerou, ao longo dos tempos, duas forças que orientam as pesquisas sobre tradução. Assim, de um lado, há os que defendem a tradução fiel ao original, respeitando as escolhas do autor, mesmo que na língua para a qual se traduz o texto soe, ao leitor, estranho. Por outro lado, há os que defendem as ideias da *belle infidèles*, em que a tradução deve ser isenta da fidelidade ao texto original, mas a sua fidelidade deve ser à língua para a qual está sendo traduzido o texto, ou, em outras palavras, ao leitor. Schleiermacher explica:

Ou o tradutor deixa o autor em paz o máximo possível e leva o leitor em sua direção; ou ele deixa o leitor em paz o máximo possível e leva o escritor em direção ao leitor. Esses dois caminhos são tão diferentes um do outro que um ou o outro devem certamente ser seguidos o mais rigorosamente possível, qualquer tentativa de combiná-los pode-se ter a certeza de que se produzirá um resultado altamente duvidoso e carregar-se-á o perigo de o escritor e o leitor se perderem um do outro completamente. A diferença entre estes dois métodos, bem como o relacionamento de um com o outro, deve ser imediatamente óbvia (SCHLEIERMACHER: In: VENUTI, 2000:49).

Tal distinção é óbvia, tanto que os defensores da *belle infidèles*, como D'Abblancourt (2000:32) afirmam ser a exatidão, na tradução, inimiga da grandeza. Os defensores da tradução livre defendem a ideia de que o texto traduzido é uma obra de criação do tradutor e tem como objetivo tomar o lugar do original, e não auxiliar o leitor a compreender particularidades da língua da qual se traduz. Segundo D'Abblancourt, o que se agrada em determinada língua estrangeira pode ser intolerável na nacional. Em outras palavras, a tradução deveria familiarizar o texto estrangeiro, e nunca deixá-lo estranho ao leitor nacional.

Nietzsche, por outro lado, foi categoricamente contra esse tipo de tradução. Para ele, traduzir livremente é um ato de barbárie; um crime contra a língua da qual se traduz. Sua objeção à esse tipo de tradução justifica-se ao compará-la à prática brutal do Império Romano em “conquistar” outros povos. Traduzir livremente, segundo o filósofo, é voltar à barbárie romana; é praticar um ato violento.

Parece que nos perguntam: “Não devemos renovar a antiguidade para nosso uso? Não devemos alojá-la comodamente em nós, os de hoje? Não será legítimo insuflar a nossa alma nesse corpo morto? Porque enfim, ele está morto; e tudo o que está morto é tão feio! [...] De fato, conquistava-se então traduzindo ... não somente negligenciando a história, mas ainda mais, acrescentando a alusão à atualidade, e riscando, para começar, o nome do autor a fim de o substituir pelo seu; de modo algum com a ideia de roubo; não, com a melhor consciência, a do *Imperium Romanum*. (NIETZSCHE, 2008:84)

Traduzir desconsiderando a literalidade para Nietzsche era destruir o texto escrito em sua língua original. A tradução livre, para ele, retira os traços da originalidade do texto, tratados por Antoine Berman como a prova de sua estrangeiridade. Um texto traduzido literalmente, certamente, apresenta-se estranho ao leitor; em casos como a tradução de *Antígona*, do grego para o alemão, como feita por Hölderlin, pode ser até monstruosa, todavia permite o leitor alemão conhecer as particularidades e peculiaridades da língua grega. Berman comenta que na tradução de Hölderlin o traço do estrangeiro é essencialmente percebido a ponto de nos permitir, hoje, um raro acesso à Palavra da tragédia grega (Greek tragic Word)⁹. Esse acesso à Palavra grega, completa Berman, nos revela a essência velada de cada tradução.

Foucault (1964) aponta a necessidade de se admitir a existência desses dois tipos de tradução. Segundo o filósofo, elas não têm o mesmo tipo de função nem de natureza. Se em uma algo deve permanecer idêntico, a outra se projeta na língua para a qual é traduzida. Segundo Foucault, a boa

9. BERMAN, Antoine. Translation and the Trials of the Foreign. Trad. Lawrence Venuti. The translation Studies Reader. Second Edition. Routledge: New York, 2004. p. 276.

tradução seria a que busca exatidão, e não o uso da língua traduzida para *descarrilhar* a língua para qual se traduz.

Se o horror à tradução livre se dá pela sua posição em familiarizar o texto traduzido, o louvor à tradução literal está em estranhar, na língua de chegada, a língua da qual se traduz. Se a tradução livre faz o leitor ler um texto estrangeiro com característica de nacional, a literal permite o leitor ter uma experiência diferente, a saber, a sensação do estrangeiro: percebe-se, então, os traços da estrangeira estranhamente na língua nacional. Uma tradução que “opera uma negação sistemática da estranheza da obra estrangeira”, comenta Berman (2002:18), é uma “má tradução”.

Toda essa volta à tradução foi necessária para enfatizar o estranhamento, pois, outra vez, o ato de traduzir exige que o exercício de leitura seja atento e crítico; além disso, há o ato de se ler um texto traduzido que requer do leitor atenção e a consciência de se estar lendo uma tradução. A leitura de um texto vindo de outra língua, de outra cultura exige cuidados em se perceber a obra criada pelo tradutor e *A Obra* escrita pelo autor. Portanto, a boa tradução (literal), a que não nega a “estranheza” da língua estrangeira na nacional, mantém “viva” a prova do estrangeiro na língua de chegada. A leitura de textos assim, portanto, urge por leitores mais exigentes e mais preparados para enfrentarem a *estranha* literalidade, e talvez, certa monstruosidade como ressalta Schelling ao comentar a *Antígona* de Hölderlin.

A escolha do mercado editorial por traduções livres (não literais) se justifica, em muito, pelo perfil de seus leitores. Geralmente, o leitor não espera encontrar um texto truncado, de difícil compreensão pelo estranhamento da língua. John Milton (2002:79) ao comentar a questão da tradução literal e da de fábrica (escolhida pelo mercado editorial) explica:

O alvo de muitas das traduções literárias é um pequeno número de pessoas versadas, os grupos aristocráticos e os acadêmicos. Isso pode ser percebido com clareza no pensamento dos românticos alemães. Mais especificamente, Lawrence Venuti comenta que o tipo de tradução que Schleiermacher recomenda “buscar preservar as diferenças linguísticas e culturais do texto estrangeiro, mas apenas da maneira que isso possa ser entendido na tradução por um reduzido número de leitores, uma elite educada”. Assim, paradoxalmente, uma tradução que deveria ou poderia tornar uma obra acessível a todos os membros letrados de um novo grupo linguístico, acaba por dirigir-se a uma facção ou a uma casta específica que, dessa forma, exclui a maioria dos leitores (MILTON, 2002:79).

Nesse pensamento, o mercado editorial preferiu servir-se das traduções não literais à educar ou elevar o grau de exigência de seus leitores¹⁰. Retirar do texto as complexidades, suas dificuldades e

10. Em: *Os limites da interpretação*, Umberto Eco trata da questão da leitura pela categorização de dois tipos de leitores-modelo: um leitor-modelo ingênuo e um leitor-modelo crítico. O primeiro faz sua leitura nos limites da semântica, que é o resultado do processo pelo qual o leitor, diante da manifestação linear do texto, preenche-o de significado. Já o leitor-modelo crítico consegue distinguir e ler as razões estruturais pelas quais o texto pode produzir as possíveis leituras semânticas. (ECO, 1990/2000:12)

particularidades, deixá-lo o mais familiar e possível para o leitor brasileiro é um caminho mais rápido e mais lucrativo. Questões como prazos de entrega tornaram-se mais relevantes à precisão dos termos e significados traduzidos. Milton comenta que “mesmo com alguns erros, principalmente se não estiver dirigido a um mercado erudito” a tradução precisa ser entregue e publicada para não se perder prazos. De fato, o mercado editorial pouco se importa em proporcionar ao leitor estrangeiro uma sensação do estrangeiro pela tradução¹¹.

Creio, portanto, que inserir a tradução nesta pesquisa torna-se uma questão fundamental. Ela nos permite compreender a importância de a educação literária na escola assumir, definitivamente, o seu papel em formar leitores críticos e conscientes de suas escolhas de leitura. Ensinar Literatura, unicamente, pela classificação de textos segundo as características de escolas literárias ou pelas intermináveis análises com a finalidade de servir as expectativas de exames para se ingressar nas universidades brasileiras, seria reduzir o valor, poder e impacto deste ensino na sociedade. Ensinar Literatura pelo estranhamento, certamente, ampliaria o horizonte de leitura de nossos alunos e sociedade. O tratamento e compreensão do par escrita/leitura, como posto por Barthes (2004:170), pela escola, possivelmente, devolverá o texto literário à sala de aula de Literatura e, pelo estranhamento, o aluno poderá ser “educado” a enfrentar um texto poético mais denso e perceber, por si, os elementos de sua literariedade.

Em seu livro *Dialética do Esclarecimento* (1947/1985), Adorno e Horkheimer afirmam que num sentido mais amplo do progresso do pensamento, “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”. Segundo eles, a opinião de alguns sociólogos mostra como a “diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a sociedade a um caos cultural [...] pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”. Esse “ar de semelhança” seria um repúdio ao diferente, perceptível tanto na tendência de se traduzir livremente quanto na escolha de textos prosaicos para o ensino do literário. A tendência ao esclarecimento presente na sociedade moderna (contemporânea) coopera para uma racionalidade técnica, como afirma Adorno (1969:100) “a racionalidade da própria dominação”. Uma dominação

11. A partir da década de 1930, a chamada “idade de ouro” da tradução, editoras brasileiras publicaram um grande número de tradução de clássicos. A produção de livros no Brasil aumentou substancialmente nesse período (governo de Getúlio Vargas). Vargas procurou aumentar o custo dos livros importados da França para incentivar a tradução no Brasil. Essa política nacionalista foi compatível ao interesse em traduzir obras do exterior, uma vez que a nação poderia se orgulhar em ter disponíveis as grandes obras da Literatura mundial traduzidas em sua língua materna. O Clube do Livro, tentativa mercadológica de aumentar significativamente a impressão e distribuição (venda) de livros, teve grande impacto no mercado editorial brasileiro. Monteiro Lobato, comenta Milton, via no clube do livro a possibilidade de popularizar o livro fazendo com que esse fosse vendido como mercadoria em lojas e bancas de jornais; procurando levar a leitura a ser uma atividade recreativa. O novo consumidor do livro seria o leitor de classe média, ou de classe baixa, o que justificaria um texto menos complexo e, porque não, condensado. Um romance condensado consiste na sua redução pelo tradutor. Esta redução pode ser aleatória, pelo resumo de capítulos, e não sua tradução integral; ou, por concentrar-se somente na narrativa e retirar trechos reflexivos ou descritivos; ou ainda pela retirada de pormenores, julgados pelo tradutor como “partes insignificantes”. As condensações e adaptações são lucrativas, pois se vende o mesmo título com um número reduzido de páginas ou com linguagem direcionada às diferentes faixas etárias. Nessa “onda”, temos as peças de Shakespeare escritas em prosa; A Odisseia de Homero para crianças; e clássicos da Literatura nacional adaptadas e facilitadas.

pela alienação das massas: optar por traduzir livremente produz menos esforço à educar para o diferente; optar pelo uso de textos menos complexos - adaptações ou prosaicos - para as aulas de Literatura exige menos ao enfrentamento da obra literária. A racionalidade técnica, continua Adorno, “é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”. E qual tem sido a contribuição da escola nessa alienação pela racionalidade técnica? Como o ensino de Literatura tem contribuído para formar sujeitos alienados, incapazes de analisar por si próprio o que lêem, muito menos discernir o literário do não literário? Não somente a escola coopera com a “alienação” de seu público (alunos/leitores), mas o público também favorece o sistema da indústria cultural e sua invasão ao espaço educacional. Para Adorno (1969:104), “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural”. Tudo tende a uma tradução estereotipada de tudo. Observar os contornos do objeto é menos complexo à ter o objeto desfamiliarizado; por quê enfrentar o *estranhamento* e se perceber uma poética quando a informação é o centro da cultura de uma época? “No esquema da reprodutibilidade mecânica supera em rigor e valor todo verdadeiro estilo, cujo conceito serve aos amigos da cultura para transfigurar em algo de orgânico o passado pré-capitalista”, completa Adorno (1969:105).

Se o *estranhamento*, como posto por Chklovski, consiste em aumentar o tempo de duração e percepção do leitor com o objeto, a educação literária pelo *estranhamento* seria oportunizar ao aluno condições reais, dentro e fora da sala de aula, de leitura e confronto com o texto literário, buscando em sua “monstruosidade” o “belo”; em sua dificuldade, o prazer; em sua complexidade, o poético. O *estranhamento* seria a clara objeção às marcas da “reprodutibilidade mecânica” no texto literário; seria provocar a volta do olhar dos alunos ao texto e sua literaridade; seria perceber a condição “não orgânica” do texto literário.

A educação literária pelo *estranhamento* seria negar, então, essa superação da “reprodutibilidade mecânica” ao estilo. Ela seria um processo para que os alunos pudessem ser educados à percepção e diferenciação do que seja ou não literário e, assim, não tomarem um pelo outro. A educação pelo *estranhamento* não seria um modo de criar no aluno uma repulsa ao texto de massa, mas o de criar nele um espírito crítico para identificá-lo e separá-lo do literário. Dessa forma, ao tomar um texto (livro) para sua leitura (deleite), o aluno teria autonomia para escolher o que ler, isento de ser levado ingenuamente ao consumo induzido da indústria cultural.

De modo algum creio que o estudo do texto literário na escola deveria abandonar a história da Literatura, as análises sócio-históricas, psicológicas e culturais; muito menos diria que as características

das escolas literárias e a vida dos autores não deveriam ser estudadas; contudo, insisto que ao se ensinar Literatura não se poderia perder de vista o texto literário. A leitura e análise de sua construção, de sua forma, dos elementos que constituem sua literariedade precisam ocupar o lugar central no ensino de Literatura. Assim, se o texto não-literário aparecer nas aulas de Literatura que não seja para assumir o espaço do literário, mas para ser confrontado em sua estrutura e particularidades. Se o extremo *familiar* estiver presente no ensino de Literatura no Ensino Médio, que seja para levar o aluno ao *estranhamento* e, pelo estranhamento, estranhar sua concepção de texto para se aprender pelo texto os traços de sua literariedade. A educação pelo estranhamento permitiria o ensino de Literatura assumir o seu papel de formar sujeitos autônomos, conscientes de suas escolhas e capazes de exercer o seu papel de cidadão crítico. Para Antonio Candido (1988:191), o ensino de Literatura é indispensável e fundamentação na formação do homem, pois, segundo ele, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da Literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

CAPÍTULO DOIS

RUPTURA E TRANSGRESSÃO

Não pretendo distanciar-me, por mais que possa acontecer, do problema central desta tese: propor a educação literária pelo estranhamento. Essa proposta surge da necessidade de se retomar o uso do texto literário para as aulas de Literatura no Ensino Médio. Quanto à organização curricular nacional, o ensino de Literatura está inserido no ensino em uma habilidade do ensino de Língua Portuguesa (nome, aliás, da disciplina nas escolas) e, por esta razão, primordialmente, há um grande contingente de dificuldades, inconsistências e incoerências, justamente porque a Literatura é estudada como uma modalidade da disciplina de Português, o que pressupõe uma classificação, sobretudo, quanto ao grau de importância. Assim, enfrentamos, no Ensino Médio brasileiro, incoerências e ausências quanto ao ensino de Literatura.

Dessa forma, as disciplinas, enquanto estiverem integradas, os seus conteúdos ficarão comprometidos. Não proponho que o ensino de Literatura prevaleça sobre a organização da língua ou a produção de texto, ao contrário, que elas estejam no mesmo padrão de igualdade.

Nesse prisma, a baixa carga horária, a especialização do professor em uma dessas áreas e outros fatores colaboram para que o ensino da Língua Portuguesa sobressaia ao da Literatura. De um modo geral, os livros didáticos também entram nesse jogo, ao que restringem o ensino da Literatura à sua fragmentação histórica, e ao recurso didático metodológico de classificar escolas e autores em função do ano de produção ou da cronologia de escritores.

Outro fator importante é a fragmentação de textos literários canônicos, limitando os professores ao ensino por amostragem. A opção de muitos é a de estabelecer seminários para os alunos apresentarem a leitura de romances para a sala de aula (“valendo nota”) e, via de regra, pela falta de compreensão e de como se analisa o texto literário, estas apresentações não vão além da contagem oral do enredo e da apresentação estrutural da obra.

Portanto, tratei da teoria do estranhamento, como proposto pelo Formalismo Russo, no primeiro capítulo e, neste, apresento algumas ideias de Bachelard, formuladas a partir de sua extensa leitura e análise fenomenológica de textos literários. Como o ensino de literatura no Ensino Médio hoje passa por uma crise quanto ao uso do texto em sala de aula, tanto a tendência formalista quanto as reflexões de Bachelard podem reorganizar e redirecionar a prática docente quanto ao local preciso do texto literário na sala de aula.

Bachelard se ocupou em considerar tanto a ciência quanto a literatura. Apesar de muitos tratarem sua pesquisa como estudos distintos, creio serem complementares. Esse dado é relevante para a compreensão do ensino de Literatura, enquanto uma ciência, na proporção em que a leitura da obra literária e da crítica que a completa são indissociáveis para uma prática docente capaz de transcender aos discursos comuns e cristalizados. Assim, a complementariedade dos estudos de Bachelard nos permite compreender o conhecimento filosófico/científico como uma construção de superação de obstáculos epistemológicos e outras questões adjacentes, como também o conhecimento literário seguindo o mesmo caminho de superação, não de obstáculos de ordem epistemológica, mas de imagens primárias, primeiras ou primitivas. Não me deterei dessa complementação conceitual para não delongar o texto e perder o foco, contudo ressalto que a experiência enquanto professor o permitiu, ao filósofo francês, compreender o ensino em sua complexidade, tanto na ciência quanto na Literatura. Mesmo não escrevendo diretamente sobre a escola, Bachelard discute a questão do professor, de suas crenças educacionais e do papel da escola em toda sua obra, seja na epistemologia da ciência, seja na fenomenologia da poesia.

O que talvez seja mais reticente nos escritos de Bachelard sobre o texto literário é a questão da imagem poética e a apropriação que dela faz o leitor. Neste sentido, ele trata a imagem poética como um evento único e novo, o que ativa outras inferências e construções imagéticas, fazendo o leitor ser participante do texto lido. Dessa forma, a possibilidade de ativação da mente criadora se dá pela novidade das imagens poéticas presente no texto literário.

Embora não queira me ocupar em trazer para esse texto a biografia de Bachelard, creio que vale deixar um breve comentário sobre a vida do autor. Nascido no final do século XIX, na região da Champagne francesa, Gaston de Bachelard cresceu e formou-se numa província distante de Paris e dos grandes centros intelectuais franceses. Em 1903, conclui seu bacharelado e, posteriormente, sua licenciatura em matemática. Iniciou sua carreira de professor no ensino secundário onde lecionou ciências e, mais tarde, filosofia. Em 1930, muda-se para Dijon para lecionar filosofia das ciências na Faculdade de Letras e, em 1940, vai para Paris lecionar na Universidade de Sorbonne¹.

A trajetória acadêmica de Bachelard o fez percorrer caminhos tanto na Epistemologia quanto na “filosofia literária²”; não nos prenderemos nesta distinção, por esta, além de ter sido muito tratada, não apresenta relevantes acréscimos ao que é proposto nesta tese. Contudo, a menção de tal distinção é importante para situarmos o leitor nos caminhos que pretendemos percorrer neste texto de cunho teórico.

1. BARBOSA, Elyana & BULCÃO, Marly. Bachelard, pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 19-20.

2. Termo usado pelo professor Fábio Ferreira de Almeida em sua tese: A poética como ontologia da diferença - Ensaio sobre a filosofia de Gaston Bachelard, p. 12.

Afinal, o objetivo aqui é analisar os escritos de Bachelard, principalmente que se referem ao campo de sua “filosofia literária”, não com o intuito de buscar as imagens por ele estudadas, mas para discutir e compreender a posição do professor de Literatura a partir do entendimento de como a imagem literária se apresenta diante de seu leitor. É certo que Bachelard não trata diretamente do professor de Literatura, e, muito menos, do tema *educação*, que é algo implícito em sua obra, apresentado através da noção de formação do sujeito. Em Bachelard, o tema da formação é dividido entre duas culturas: a científica e a literária, ou ainda entre razão e imaginação³.

Como dito, não tenho a pretensão de discorrer sobre tais diferenças, nem tratar do modo como Bachelard refletiu a formação do sujeito. Todavia, ao propor averiguar a leitura do texto literário em sala de aula e a posição do professor de Literatura enquanto participante do processo de formação do aluno, preciso considerar alguns aspectos pontuais do pensamento filosófico de Bachelard, tanto da Noturna, quanto da Diurna⁴. Portanto, inicio essa reflexão partindo de algumas noções de formação científica, para, posteriormente, aprofundar na análise de seus escritos sobre a Literatura. Nem todos os seus escritos estão aqui postos, mas, certamente, os que tratam da ideia de ruptura e transgressão, desde sua noção de obstáculos, estão aqui comentados. Esta não é uma análise filosófica sobre os escritos de Bachelard, muito menos crítica, mas é uma construção de fundamentação para se compreender, mesmo que ainda distante, as noções de autor sobre a leitura do texto literário.

As teses de Bachelard sobre a formação científica partem de uma concepção moderna da ciência. É em torno dela que o seu pensamento se desenvolve, no intuito de elaborar a ideia de “psicanálise⁵ do conhecimento objetivo”, apresentada em seu livro “*La formation de l'esprit scientifique*”, em que, segundo Almeida (2007:13)⁶ se “destaca, de maneira espontânea, a noção de obstáculo epistemológico”. Almeida (2007:13) ainda chama a atenção a uma conferência de Bachelard (1971), “A atualidade da história das ciências”, que coloca em jogo “a história, assim como a psicanálise⁷ do conhecimento,

3. FABRE, Michel. Gaston Bachelard - La formation de l'homme moderne. Paris: Hachette Éducation, 2001. p. 09.

4. Usa-se o termo “diurno” para referir aos textos de Bachelard que tratam da ciência especificamente; e o termo “noturno” para os da “filosofia literária”

5. Quanto ao termo *psicanálise*, que é muito usado por Bachelard e, por isso, também nessa tese, vale esclarecer, aqui, a diferente noção da palavra e de seu uso. O fato é que a psicanálise bachelardiana não tem relação alguma com a de Freud. A questão aqui não está em observar traços inconscientes do autor presentes em seus textos para chegar a uma terapia mental para melhor conhecimento do ser. A psicanálise, em Bachelard, estaria em função ao estímulo da consciência e racionalização do espírito. O que está em questão é a meditação de uma obra em sua máxima profundidade, o que conduz ao exame minucioso de problemas para libertar a criação de seu criador. A psicanálise seria uma possibilidade maior de compreender e de gerar. Bachelard afirma que “La psychanalyse étudie un vie d'événements. Nous cherchons à connaître un vie sans événements, une vie qui n'engrène pas sur la vie des autres.” (P.R., p.111) Ginestier (1968:141) afirma que “en effet, il s'agit d'abord de se laisser aller, de s'abandonner au dynamisme des images, surtout de ne pas intervenir afin de ne pas rompre le charme”. E comenta Bachelard a questão de “Cet ouvrage qui montrerait que l'imagination est un flamme, la flamme du psychologisme, serait bien agréable à écrire, on y passerait sa vie”. Nesta visão de poesia pura, a chama de um espírito brilha numa unidade completa no cosmos, no tempo presente. “O devaneio de uma vela comunica dentro de grandes devaneios a vida anterior, com a grande reserva de uma vida solitária”. A psicanálise em Bachelard estaria mais para uma compreensão da imagem poética inserida em seu contexto: uma interpretação da imagem que se traduz de uma outra língua para o logos poético. Não há em Bachelard o desejo de análise do subjetivo do autor, mas da imagem poética pura, de sua origem e capacidade de provocar o surgimento de outras imagens poéticas.

6. ALMEIDA, Fábio Ferreira. A poética como ontologia da diferença - Ensaio sobre a filosofia de Gaston Bachelard. Tese defendida em Abril de 2007, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

7. Vale ressaltar que nas obras de Bachelard o termo “psicanálise” não é aplicado para referir-se à análise de um homem ou de um paciente. Para o filósofo, o termo é usado em referência ao conhecimento. A grande questão posta, segundo Almeida, é o sentido de uma psicanálise do conhecimento. Há

os obstáculos à objetivação e, fundamentalmente, a recorrência que se impõe sistematicamente ao epistemólogo”. Segundo Almeida (2007), tal afirmação permite destacar uma compreensão de modernidade em Bachelard, cujo ponto de partida se dá a partir da afirmação do filósofo de que “a história das ciências não pode ser, simplesmente, documentada⁸”, mas julgada com um sentido continuamente aperfeiçoado nos valores da verdade. O julgamento aqui, comenta Almeida (2007:14), não se restringe à pessoa do historiador ou de um grupo de pesquisa, mas o de uma época: o presente. Bachelard (1971:142), nesse sentido, explica que o historiador das ciências deve conhecer o presente para ser capaz de julgar o passado. Ainda acrescenta que “o historiador das ciências deve aprender o melhor possível da ciência que propõe escrever a história”.

Nos escritos de Bachelard sobre as ciências contemporâneas, há a afirmação da existência do “novo espírito científico” revelado nas então recentes descobertas da ciência. Para o filósofo do não (1996:7), a ciência se revela insuficiente em conciliar leis e fatos, em “delinear os fenômenos e ordenar em série os acontecimentos decisivos de uma experiência”. O “novo espírito científico” (1996:8) se opõe ao contentamento fenomenológico e procura o porquê matemático”. Dessa forma, a abstração ganha espaço naquilo que chama de espírito científico, ela se matematiza, pois passa a ser provada. O pensamento científico se move de uma ordem geométrica visual ou da necessidade de uma imagem (metáfora), para alcançar uma abstração completa. E, para conseguir clareza em seu pensamento, Bachelard apresenta a evolução histórica do pensamento científico em três etapas.

Assim, a primeira a ser destacada é o que chama de *estado pré-científico*. Este compreende o período de novas buscas no campo das ciências ocorridos na Antiguidade Clássica, no renascimento, como os séculos XVI, XVII e até o XVIII. A segunda, a do *estado científico*, parte do final do século XVIII, continuando durante todo o século XIX, até o início do século XX. E a era do *novo espírito científico*, que para Bachelard inicia no ano de 1905, quando a Relatividade de Einstein revoluciona a ciência e contraria conceitos primordiais que até o momento eram tidos como verdades eternas e absolutas. Nesse prisma, o novo paradigma de Einstein modifica as ciências exatas a ponto de Bachelard (1996:9) afirmar que, justamente após esta data “a razão” multiplicou “suas objeções” ao dissociar e religar “as noções fundamentais”, propondo, dessa forma, “as abstrações mais audaciosas”. Nessa busca episte-

mológica. Bachelard percebe a modernidade como o momento ideal para o surgimento de uma nova de se considerar, portanto, que o espírito possui uma história e o conhecimento não é alheio a seu passado. É preciso relembrar a não existência de uma obediência à uma linearidade na história do pensamento. Isso nos leva a compreender que a psicanálise do conhecimento está relacionada à historicidade do conhecimento, que por certo caminho, como apresenta Bachelard em *A formação do espírito científico*, considera o erro como possibilidade real de se conhecer algo. O mal para o avanço do conhecimento, ou do espírito científico, não é o erro, mas as certezas.

8. BACHELARD, Gaston. “Actualité de l’histoire des sciences”. In. _____. *L’engagement rationaliste*, p. 141. [L’histoire des sciences ne saurait être simplement un histoire enregistrée] Tradução minha.

postura científica. O concreto e o parcialmente abstrato perdem espaço na construção da ciência e o abstrato encontra o seu lugar. Dessa forma, para o filósofo, surge na modernidade aquilo que denomina de “novo espírito científico”.

Em *A formação do espírito científico*, Bachelard nos mostra que não somente há uma divisão na história do pensamento científico, mas, individualmente, o espírito atravessa três etapas. A primeira, o concreto, se dá na concentração do espírito às primeiras imagens do fenômeno, momento em que está voltado à Natureza; a segunda, o concreto-abstrato, o espírito adiciona esquemas geométricos à experiência física. Numa situação paradoxal, como afirma Bachelard, o espírito terá segurança de sua abstração se esta não estiver puramente fundamentada em si, mas representada por uma intuição sensível. A terceira, o abstrato, é o desligamento do espírito de sua experiência imediata e sua ruptura com a realidade primeira.

As considerações de Bachelard quanto aos três estágios propostos do pensamento científico terminam ao levar em conta os diferentes interesses do espírito que lhe constituem a base afetiva. Em conformidade com a proposta inicial de *A formação do espírito científico* em contribuir com a psicanálise do conhecimento, Bachelard (1996:12) afirma sobre o seu dever que, segundo a proposta de intervenção numa cultura objetiva, seria o de “justamente deslocar os interesses”. Em ideias como essa de se deslocar interesses é que Bachelard acrescenta, em seus escritos, suas posições em relação à educação. Para ele, o primeiro dever do educador seria criar e manter, em qualquer estágio de formação, um interesse vital pela pesquisa desinteressada. Nessa ênfase, clareia-se a tarefa da filosofia científica que, segundo Bachelard, significa a derrubada de qualquer utilitarismo, de qualquer subjetividade, “voltando o espírito do real para o artificial, da representação para a abstração”. O pensamento científico exige, portanto, uma marca de sua objetividade. Ele acontece a partir de um “diálogo impreciso entre o sujeito e o objeto”, e caminha na tentativa de isolar “centros absolutos de objetivação”. Para Bachelard (2008:77), “o sujeito puro se afasta assim que reconhecemos a necessidade de purificar as intuições primeiras”. A objetivação se torna possível a partir da eliminação dos erros da subjetividade e da consciência do fato. A ciência, na perspectiva bachelardiana, tem de buscar a normatização e a coerência; estimular o espírito na descoberta da verdade. E, segundo o filósofo, uma verdade é inexistente numa experiência primeira. Ela exige uma polêmica; ela exige o erro. Por tal razão afirmou (2008:79), categoricamente, que “a primeira e mais essencial função da atividade do sujeito é errar”. A complexidade do erro do sujeito determinará a riqueza de sua experiência, que nada mais é além da

“lembrança dos erros ratificados”.

Como dito anteriormente, a pedagogia bachelardiana não está explícita em seus textos, não obstante, ao mensurar a perspectiva de erro, e melhor, que este pode e deve ser ratificado, o autor enfatiza e considera possível a compreensão do lugar da escola como um espaço de construção de novos conceitos pela derrubada ou destruição de velhas crenças. Noutros termos, a educação se realiza num trabalho contínuo de desconstrução para reconstruir, num sentido de superação e alcance de uma nova visão de qualquer objeto já visto, ou conhecido pelo sujeito.

A concepção de *erro* possibilita compreender que o pensamento científico não pode ser resultado de uma experiência imediata. A imagem primeira não pode ser conclusiva. Toda hipótese exige uma contradição para não correr o risco de inutilidade, pois de nada serve uma experiência que não retifica erro algum. A experiência científica, conclui Bachelard, é uma experiência de contradição à experiência comum; sua cientificidade se caracteriza justamente na perspectiva de ratificação dos erros.

Ao comentar essa questão proposta por Bachelard, a professora Marly Bulcão (2009:56) afirma que “se admitirmos que o conhecimento científico é constituído por verdades objetivas, temos que considerar as novas aquisições científicas como contemplações das teorias anteriores”. A leitura de Bulcão é, de certo modo, controversa aos escritos de Bachelard, considerando que as novas aquisições científicas, se é que o conhecimento científico pode ser assim chamado, não viria pela contemplação de teorias anteriores, e sim da superação de obstáculos epistemológicos como o conhecimento primeiro, geral e outros. O surgimento do novo espírito científico por um progresso descontínuo da História das Ciências pela introdução da noção de “ruptura”, torna-se possível, no pensamento bachelardiano, a partir do conceito de *obstáculos epistemológicos*, termo pelo qual o problema científico deve ser colocado.

A *ruptura* é um processo divisor de águas. Ela separa o novo do velho. Ela é o ponto em que a superação de um obstáculo se instaura. Mas, para que haja uma ruptura no conhecimento é necessário haver um conhecimento anterior. E este, devido aos obstáculos epistemológicos, exige uma superação ou rompimento com um “saber” científico cristalizado.

Os obstáculos epistemológicos causam a inércia, a estagnação e até a regressão do conhecimento científico. Eles não são fatores externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, comenta Bachelard (1996:17), nem pela fragilidade dos sentidos e do espírito humano. Os obstáculos epistemológicos acontecem no próprio ato de conhecer, que se dá contra um conhecimento anterior pela destruição do mal estabelecido oriundo da experiência imediata e plena. Nessa perspectiva, o imediatismo é

um prejuízo para o conhecimento, principalmente, porque, ele não proporciona uma leitura totalitária do objeto de estudo.

Em *A psicanálise do Fogo*, Bachelard (2008:01) afirma que “a objetividade científica só é possível se inicialmente rompemos com o objeto imediato, se recusamos a sedução da primeira escolha, se detemos e refutamos os pensamentos que nascem da primeira observação”. A ciência, portanto, se opõe à opinião, uma vez que esta, ao designar os objetos pela utilidade, se impede de conhecê-los. A opinião é vilã na construção do conhecimento científico, e nela, nada pode ser fundamentado. Para Bachelard, (1996:18) a opinião, que é o primeiro obstáculo a ser superado, pensa mal, pois traduz necessidades em conhecimento e, por tal razão, deve ser destruída. Segundo o filósofo, o espírito científico não permite emitirmos uma opinião sobre questões não compreendidas; é necessário, primeiramente, formular perguntas. Para o espírito científico, diz Bachelard (1996:18), “todo conhecimento é resposta a uma pergunta”. “Se não há pergunta”, continua, “não pode haver conhecimento científico”.

Essa ideia de não se aceitar respostas prontas e de se exigir perguntas para a construção do conhecimento científico muito se assemelha ao que, posteriormente, Bachelard afirmará quanto à formação de uma mente criadora. Utilizando de termos e exemplos de ordem literária, ele conclui que a poesia (texto literário) exige uma imagem nova. Ele não se contenta com metáforas *antigas*, as já utilizadas por outros poetas. A verdadeira imagem poética é aquela que mensura a construção da palavra à imagem ainda não pensada e vivenciada pelo leitor. Ela é oriunda, portanto, de um trabalho para encontrar-se com a imagem jamais pensada e particularizada a um texto. Nesse enlace, tanto o escritor quanto o autor são responsáveis pela imagem construída ao longo do texto; é pertinente apontar que eles configuram um espaço dialético permeado pela criação de novas imagens, únicas e particulares.

Se por um lado existe a possibilidade de se encontrar, nos estudos bachelardianos da ciência, elementos de sua poética, por outro, sua postura referente à educação se intensifica na complementariedade de seus estudos. Como exemplo, para mostrar que um obstáculo epistemológico, pelo hábito intelectual útil e sadio, com o tempo, pode enterrar o pensamento científico, Bachelard (1996:19) utiliza da declaração de Bergson de que o nosso espírito considera, tendenciosamente, como mais clara a ideia que costuma utilizar com frequência. Posteriormente, ao ganhar clareza, a ideia se valoriza indevidamente; torna-se dominante e polariza o espírito. Comumente, há de se convir que contradizer essa ideia é menos preferível à sua confirmação, o que é característica do instinto conservativo, e não do *formativo*; assim, o domínio daquele sobre este, no homem, tende a cessar o crescimento espiritual.

Vale ressaltar que, nesses termos, crescimento espiritual nada se relaciona com religiosidade, antes, pelo espírito científico presente no homem. Se esse espírito cresce, ou seja, se o conhecimento científico ganha espaço na mente desse homem, há, então, crescimento espiritual.

Nesse viés, Bachelard denuncia como o *instinto* destaca a resistência de certos obstáculos epistemológicos. O conservadorismo científico que reúne analogias, imagens e metáforas perde a abstração e a objetivação do pensamento. O espírito científico, como posto por Bachelard, é averso à posição de contemplação e admiração do conhecimento pronto, fechado e concluído. Não há como se considerar mais, na modernidade, a ideia de unidade no pensamento científico como se fazia na era pre-científica (século XVIII) da ciência. A unificação fácil de um objeto como a unidade de ação do Criador, a unidade de organização da Natureza, a unidade lógica, como postas por Bachelard (1996:20) não mais se aplica ao novo espírito científico. Agora, existe a necessidade de retificar o pensamento e fugir da unidade. A homogeneidade é um risco ao pensamento científico, pois um homem movido por esse espírito quer saber mais, e se sabe mais pela ação de questionar.

Questões como essa ironizam a escola quanto à sua cultura em formar cabeças fechadas por serem bem feitas, no sentido de, constantemente, confirmar, e não contradizer os saberes passados. O ensino deveria partir da contradição, do confronto direto dos conhecimentos tidos anteriormente. A prática da educação pode permitir o estudo da noção de *obstáculo epistemológico*; estudo que também é possível através do desenvolvimento histórico do pensamento científico. Concentrar-me-ei mais especificamente em tratar da prática da educação, não por julgá-la mais importante, mas por ser mais apropriada à tese e para evitar divagações não pertinentes à questão aqui proposta.

De acordo com Bachelard, a noção de obstáculo pedagógico é desconhecida na educação. Uma das coisas que Bachelard (1996:21) acha surpreendente é que os professores de ciência não compreendem o fato de alguém não compreender. Essencialmente, o professor não compreende a “psicologia do erro” e imaginam que o espírito científico inicia pela “reconstrução de uma cultura falha pela repetição da lição”; é uma prática recorrente ver professores de ciências querendo fazer seus alunos entenderem determinada experiência pela repetição de ponto por ponto. Não se leva em conta, na maioria dos casos, que os alunos chegam à escola com conhecimentos empíricos já construídos. Portanto, o caso não seria fazê-los adquirir determinado conhecimento, mas mudar os já sabidos. Não é uma questão de aquisição de uma cultura, mas de mudança, de derrubada de obstáculos sedimentados pela vida cotidiana, além

da retificação de tais conhecimentos. Esta seria a base da ruptura: transgredir e superar uma noção empírica de determinado objeto. O que caberia aos professores e à escola seria um trabalho permanente para evitar que a cultura científica entre em estado de inércia. Nesse sentido, é preciso colocá-la sempre em permanente mobilização. Para isso, seria necessária a substituição do conhecimento fechado pelo aberto; do estático pelo dinâmico; e da dialetização de todas as variáveis do conhecimento.

No decurso de sua carreira como professor, diz Bachelard (1996:24), “nunca vi um educador mudar de método pedagógico. O educador não tem o *sensu do fracasso* justamente porque se acha um mestre. Quem ensina, manda. Daí, a torrente de instintos”. Entretanto, para o progresso do espírito científico posições inflexíveis não contribuem; faz-se necessário perceber o fracasso e detectar os obstáculos epistemológicos precisamente. Cabe aqui um parêntese quanto ao ensino de literatura: o uso de análises literárias prontas e trazidas para a sala de aula com fim pedagógico reforça o senso de fracasso do aluno. Como sua capacidade de leitura é inferior à do professor e à do crítico (autor da análise), o aluno do Ensino Médio tende a sentir-se incapaz de ler e analisar, por si, um texto literário. O que o uso e leitura do texto nas aulas de Literatura pode atenuar é a ideia de que o discurso literário é impenetrável e incompreensível para o aluno (leitor). A prática da leitura de análises literárias pelos alunos para se fazer uma prova, como o vestibular, ou apresentar um seminário (valendo nota) tem causado um efeito que confere monstruosidade e horror ao texto literário, justamente por provocar no aluno a sensação de fracasso.

Em um sentido semelhante, ao comentar sobre a pedagogia bachelardiana, Paul Ginestier (1968:86) escreve:

Dans la première partie de son livre sur *la formation de l'esprit scientifique*, le philosophe déplorait l'attitude positiviste du pédagogue, prompt à compter ses “succès”, à adopter des méthodes devant assurer le “succès”. Les psycho-pédagogues, avec leurs batteries de tests, prétendent maintenant mesurer ce succès - une mauvaise méthode a ainsi trouvé sa fin et sa justification, et elle est vraiment dans le vent parce qu'elle aboutit à la scro-sainte statistique. Si Jean répondit à 68 des 100 questions et Pierre à 63, comme il est facile de dire que Jean a un potentiel culturel de 5% plus élevé que celui de Pierre!... et cette précision est exactement ce que Bachelard appelait “la mesure du néant”. Il voulait, au contraire, que l'on se penche sur la notion d'*obstacle pédagogique*, pratiquement méconnue parce qu'il est commode d'ignorer les échecs. Une certaine forme de savoir conduit à l'arrogance, comme Molière le montra si bien dans ses personnages de pédants, de médecins et de précieux. L'éducateur demeure, plus qu'un autre homme exposé à la tentation de l'autorité (GINESTIER, 1968:86)⁹.

9. Na primeira parte de seu livro sobre a formação do espírito (mente, intelecto) científico, o filósofo lastima a atitude positivista do pedagogo, pronto a calcular seus “sucessos”, a adotar métodos que devem assegurar o “sucesso”. Os psico-pedagogos, com suas baterias de testes, pretendem agora medir este sucesso – um método deficiente encontrou nisto seu fim e sua justificação, e ele está realmente na moda porque ele conduz à estatística sacrossanta. Se Jean respondeu 68 das 100 questões e Pierre respondeu 63, como é fácil dizer que Jean tem um potencial cultural de 5% mais elevado que o de Pierre!... E esta precisão é exatamente o que Bachelard chamava de “a medida do nada”. Ele queria, pelo contrário, que se examinasse a noção de obstáculo pedagógico, praticamente desconhecida porque é cômodo ignorar as falhas. Certa forma de saber conduz à arrogância, como Molière o mostrou tão bem em seus personagens de pedantes, de médicos e de afetados. O educador fica, mais do que qualquer outro homem, exposto à tentação da autoridade.

Sejam epistemológicos ou pedagógicos, a noção de obstáculos atravessa a obra de Bachelard. Em *A formação do Espírito Científico*, ele classifica os obstáculos em gerais e particulares. Para Bulcão (2009:57) “os obstáculos gerais podem ser reduzidos às metafísicas opostas que constituem motivo de crítica constante na obra de Bachelard: realismo e racionalismo. Os obstáculos particulares são mais específicos e muitas vezes já estão implícitos nos gerais, sendo destacados por Bachelard mais por uma questão de clareza de exposição”. A análise que o filósofo faz desses obstáculos, segundo Paiva (2005:95) está detida ao que devem ser suplantados para que se “prevaleça uma perspectiva verticalmente científica e racional, e que erradique os resquícios de um pre-saber ou as representações fundadas na imaginação”. Ainda sobre os obstáculos epistemológicos, o que deve ficar claro, segundo Michel Fabre (2001:35) é que estes não se constituem pela “falta de conhecimento, mas no conhecimento empírico já estabelecido com bases em intuições e em experiências familiares”.

Não gostaria, portanto, de me prender às especificidades dos obstáculos epistemológicos descritos por Bachelard, pelo menos as dos particulares. Entretanto, para melhor compreendermos o perfil de seu pensamento literário, desde sua gênese, em que pensava poder classificar a literatura nos termos da ciência, até o momento de ruptura, que o faz deixar a epistemologia pela fenomenologia. Creio ser necessário tratar, mesmo que brevemente, dos obstáculos gerais propostos por Bachelard. Assim, será tratado, em linhas gerais, como o obstáculo da experiência primeira ou da observação primeira é sempre um obstáculo para a ciência. Outro ponto relevante é verificar, também, como o do conhecimento geral se configura em um mal das generalidades instantâneas após uma observação, responsáveis por cegar o observador e impedi-lo de ver um pouco mais além.

Em *A Formação do Espírito Científico*, escreve Bachelard (1996:29) “o primeiro obstáculo é a experiência primeira”. Esta não constitui uma base segura para a construção do conhecimento científico, pois, por seu caráter empírico, retira da crítica a possibilidade agir. A experiência primeira é a que se forma com a Natureza, a partir do contato do indivíduo com o mundo externo, numa dinâmica que envolve tanto os valores internos quanto aqueles que estão alicerçados no mundo exterior, que se trata, nesse caso, da própria Natureza. Nesse âmbito, temos que espírito científico deve ser formado num movimento contrário à Natureza; ele se forma pela reforma. A compreensão da tese proposta por Bachelard de que o conhecimento científico é contra a Natureza é complexa, pois a educação científica elementar costuma, como mostra o filósofo (1996:30), “interpor entre a Natureza e o observador livros muito corretos, muito bem apresentados”. Ele mostra como os livros de física de sua época eram cui-

dadosamente copiados uns dos outros, fornecendo uma ciência imóvel, com jeito de natural. A ciência ensinada na escola é elaborada num laboratório ruim, reclusa da rua ou do campo, e está desligada das observações primeiras.

Esse cenário limitado do fazer científico, faz com que Bachelard construa um paralelo com o período pré-científico no século XVIII. Ele evidencia como o livro de ciências, na época, não era controlado pelo ensino oficial. O ponto de partida do livro era a Natureza, e nele havia interesse pela vida quotidiana. Seu objetivo era servir a comunidade, portanto, consistia num material de divulgação para o conhecimento popular. Não havia distinção de nível entre autor e leitor. Já o livro moderno, como fala Bachelard, traz a ciência como ligada a uma teoria geral. O senso comum é abstraído do livro e seu caráter orgânico é tamanho que impossibilita uma leitura aleatória dos capítulos. O livro não oportuniza ao leitor o espaço para o questionamento; há somente a possibilidade de se reproduzir respostas por meio de roteiros pré-estabelecidos. No ensino científico moderno, ironiza Bachelard, o livro comanda. Todavia, o do século XVIII está inserido na vida de todos os dias. O autor dialoga com o leitor e se mostra interessado por questões da Natureza. Bachelard cita uma advertência escrita na primeira página do livro *La Nature dans la formation du Tonnerre et la reproduction de Etres vivants*, de Abbé Poncelet, que mostra a preocupação do autor em escrever sobre o trovão, pois sua principal intenção era minorar as impressões desagradáveis que este costumava causar a inúmeras pessoas. Bachelard ressalta que a Natureza não mais assusta nem atemoriza o homem com seus repentes, pois a ciência já explicou os seus fenômenos.

O livro do século XVIII, sem dúvida, provoca interesse ao leitor pelo seu caráter pragmático, contudo, a satisfação imediata à curiosidade, adverte Bachelard (1996:36) pode ser um obstáculo para a cultura científica, em vez de benefício. Em casos como este, o conhecimento pode ser substituído pela admiração, e as ideias, pelas imagens. Livros assim iludem o leitor ao utilizarem uma facilidade extrema pela retirada do sentido de problema, próprio do pensamento científico. A inexistência do problema estabiliza o pensamento e paralisa o progresso. Para exemplificar o “mal” da experiência primeira, Bachelard tratou da ciência da eletricidade que, durante o século XVIII, teve dificuldade em geometrizar o fenômeno da eletricidade estática por não conseguir abandonar o aspecto pitoresco da observação primeira. As doutrinas primitivas referentes a fenômenos de alta complexidade, como o da eletricidade estática, apresentavam-se como fáceis ou como a “marca de um empirismo evidente e básico”. Bachelard (1996:37) satiriza a agradabilidade para a “preguiça intelectual limitar-se ao empirismo, chamar

um fato de fato e proibir a busca de leis! Ainda hoje”, continua, “os maus alunos de física “compreendem” as fórmulas empíricas. Pensam que a fórmula não passa de um conjunto de números disponíveis, que basta aplicar a cada caso particular”. O espírito pré-científico não busca a compreensão do fenômeno, contenta-se em vê-lo. Não há nele um interesse em procurar a variação, somente a variedade, que o leva de um a outro objeto, sem método, sem rigor, sem normatização. O espírito pré-científico procura apenas a ampliação de conceitos pela objetivação de todas as variáveis possíveis de um fenômeno. Por tal razão, diz Bachelard (1996:39) que o espírito pré-científico “consegue enriquecer a compreensão do conceito e prepara para a matematização da experiência, [...] e sempre acha que o produto natural é mais rico do que o artificial”.

O grande problema na observação do fenômeno está no acentuar-se de seu lado pitoresco em detrimento à objetivação de sua essência. A imagem pitoresca é perigosa, pois ela induz a uma hipótese não provada, não averiguada. Nesse sentido, a ciência pode se tornar vítima de prerrogativas e mimetismos discursivos não reais, e aliás, pouco satisfatórios. Para Bachelard (1996:37) “uma ciência que aceita as imagens é, mais que qualquer outra, vítima das metáforas”. Por essa razão, o filósofo defende que o espírito científico não deve aceitar as imagens, as analogias e as metáforas como parte constituinte na construção do conhecimento científico.

Todavia, há de se considerar que as experiências, no ensino, são de grande valia. Repletas de imagens, tornam-se marcantes e permitem os alunos observarem a ilustração de um teorema. Deve-se, então, considerá-las como um falso centro de interesse e, sendo assim, Bachelard chama a atenção para os professores não deixarem as experiências no laboratório, mas proporcionar aos alunos a oportunidade de abstração a partir do concreto. O que não deve acontecer é reduzir o ensino a uma “montanha de experiências” sem a possibilidade real de se criar problemas oriundos do concreto. O verdadeiro espírito científico não reside na repetição mecânica de experimentos outrora realizados para explicar um fenômeno natural, mas em gerar questões que permitem a abstração do pensamento e a retificação do conhecimento empírico já adquirido. A experiência primeira é um obstáculo epistemológico se o pensamento se engessar nela, ou seja, se considerá-la como final e completa; contudo, descartar a experiência primeira para a formação do conhecimento científico pode ser insanidade. Vale salientar que a existência da primeira experiência possibilita sua superação como obstáculo, o que, aliás, é imprescindível para o conhecimento científico. Se não existisse a experiência primeira, como surgiriam as perguntas? Como poderia haver retificação do conhecimento?

Sem o equacionamento racional da experiência determinado pela formulação de um problema, sem o constante recurso a uma construção racional bem explícita, pode acabar surgindo uma espécie de *inconsciente do espírito científico* que, mais tarde, vai exigir uma lenta e difícil psicanálise para ser exorcizado. [...] É preciso então reavivar a crítica e pôr o conhecimento em contato com as condições que lhe deram origem, voltar continuamente a esse “estado nascente” que é o estado de vigor psíquico, ao momento em que a resposta saiu do problema. Para que, de fato, se possa falar de *racionalização da experiência*, não basta que se encontre *uma razão para um fato*. A razão é uma atividade psicológica essencialmente politrópica: procura revirar os problemas, variá-los, ligar uns aos outros, fazê-los proliferar. Para ser racionalizada, a experiência precisa ser inserida num jogo de *razões múltiplas* (BACHELARD, 1996:51)

A dificuldade, comenta Ginster (1968:91), reside na prática da ruptura. Ora, o equacionamento racional da experiência somente é possível com a existência de um mínimo de interpretação. Toda interpretação é subjetiva e inteiramente passiva ao erro. Na experiência primeira, há de se contar, que nós mesmos, servidos de nossas paixões e desejos inconscientes, é o que existe de mais imediato. Nessa ênfase, ao se deparar com qualquer objeto para descrevê-lo objetivamente, estamos sujeitos a uma série de relações íntimas distantes do terreno da observação. Qualquer raciocínio apressado pode, demasiadamente, romper com a objetividade. Daí a necessidade de saber racionalizar a experiência pela busca de uma razão para um fato. Revirar os problemas, variá-los e ligá-los uns aos outros faz a experiência passar por um jogo de razões que, possivelmente, livra o conhecimento construído das armadilhas inconscientes da subjetividade.

Esta subjetividade, para Bachelard, é de origem afetiva e não perceptiva. Para tratar do assunto, o filósofo recorreu à alquimia para mostrar como os seu simbolismo pode estar ligado a forças que preexistem no inconsciente. Há no alquimista, como constatou Bachelard (1996:60) um caráter completo de convicção. Vale lembrar que o alquimista, no século XIX, ainda não compartilhava de uma concepção filosófica que somente viria com a modernidade, início do século XX. Para o alquimista e toda época pré-cientista, a hipótese se apóia numa lei profundamente irrevogável, o que ilustra um estado de alma ou condição de uma mente. Assim, a alquimia, nas palavras de Bachelard (1996:60), “*é um memento para uma ordem de meditações íntimas*”. “Não são as coisas e as substâncias que são postas à prova”, continua, “são os símbolos psicológicos correspondentes às coisas, ou mais ainda, os diferentes graus de simbolização íntima dos quais se quer verificar a hierarquia”. Em *Études d’histoire de la pensée scientifique*, Alexandre Koyré (1973:42) afirma que “o domínio do sensível é o domínio próprio do conhecimento humano. Sem sentimento, não há ciência”.

Esse domínio sensível dito por Koyré (1973:61) é, no empirismo, a simbolização de todo o ser, de toda a alma, o que marca uma subjetividade que vai além da experiência material. O empirismo, diferente do científico, está “inserido num contexto de hipóteses racionais”. O fracasso de um experimento alquimista, por exemplo, não está ligado ao objeto material de fora, ou seja, o objeto estudado, como seria numa experiência movida pelo espírito científico moderno. Para este, um fracasso material seria, de imediato, um fracasso intelectual. Já para o empiricista, o fracasso material questionaria a moral do experimentador. Isso seria um sinal de sua superficialidade psicológica, de uma meditação rasa, de uma prece pouco fervorosa. Pergunta Bachelard (1996:61), “como vai o alquimista purificar a matéria se não purificar a própria alma?”

Essa crença de que a moral anda amalgamada à vida científica e acadêmica do homem ainda persiste. É a herança do concreto, do intuitivo e do pessoal, típico da era pré-científica. Ao educador cabe formar o espírito científico no aluno pela separação do objeto de seu observador; ele deve retirar toda “carga” de afetividade que possivelmente danificará a pesquisa científica. Ele deve tornar *desinteressante* o objeto estudado, libertá-lo de todo juízo e gosto. O educador deve estar consciente de que o aluno sempre se fascinará com os fenômenos mais interessantes, mais espantosos, pois estes atraem-lhe os desejos, as paixões e a alma. Portanto, o erro não pode ser evitado, na medida em que permitirá o primeiro conhecimento objetivo. A sala de aula deve ser um espaço aberto ao erro. Ela precisa promover o risco. Assim, se aplicarmos esse princípio ao ensino de Literatura, as aulas alcançarão o objetivo de educar o aluno à *Literatura* se permitir e proporcionar a oportunidade de *erro* pela tentativa da leitura crítica e analítica do texto literário pelo aluno. Esse paradigma oferece ao aluno experimentar o texto no sentido de ter contato da experimentação, por fim, da acessibilidade do material discursivo literário. Portanto, sem a presença do texto nas aulas esse risco inexistente; sem o risco, o ensino de Literatura é débil e o conhecimento literário pode se comprometer.

Começam a despontar os primeiros alvares da objetividade. A objetividade aparece num detalhe, como uma mancha num quadro. Enquanto a intuição parecia oferecer tudo numa só olhada, a reflexão se detém numa dificuldade particular. Ela objeta uma exceção. Desde o primeiro esforço, o espírito se manifesta numa polêmica cheia de argúcia. A intuição é de boa-fé, o espírito parece, portanto, de má-fé. Melhor dizendo, ele não tem fé. Está feliz porque duvida. Instala-se na dúvida como num método, pensa destruindo, fica mais rico porque despreza coisas. Toda reflexão sistemática procede de um espírito de contradição, da má vontade com os dados imediatos, do esforço dialético para sair de seu próprio sistema. Seria tão fácil organizar um pensamento subjetivo de acordo com as ilusões primeiras! Por que havemos nós, você e eu, de juntar nossos devaneios tranquilos e tentar criar comunidades intelectuais? Que cada um fique no seu canto, fechado em seu pensamento subjetivo, cultuando uma razão que permanecerá pessoal! Temos em nossa apercepção tudo o que é preciso para coordenar uma cultura, para amalgamar nossos conhecimen-

tos, para totalizar nossas lembranças na unidade de nossa consciência. Apesar disso, queremos prejudicar a calma monarquia de nosso pensamento solitário! Resolvemos de repente chocar o senso comum, perturbar a ilusão comum. E - novo paradoxo - é desse esforço para impor uma ideia original que nasce no homem a razão universal! É o detalhe que dita a lei; a exceção torna-se a regra; o sentido oculto é o sentido claro! A essa primeira conquista objetiva corresponde uma verdadeira conversão racional (BACHELARD 2008:79)

Resolvi inserir essa longa citação, pois por meio dela torna-se possível perceber uma inquietação da subjetividade para a formação ou criação de uma discursividade objetiva. Partindo de uma mancha, de uma olhada sorrateira, passando pela dúvida, a reflexão sistemática cresce em um espírito de contradição. Toda imagem oriunda das questões postas no “cada um fique em seu canto”, “monarquia de nosso pensamento solitário”, “chocar o senso comum”, são “ferroadas” para a inquietação da apatia da subjetividade, num intuito não ingênuo de despertar para a objetividade científica. Creio que o excerto posto anteriormente permite uma retomada concisa de todo exposto sobre o saber empírico e o científico. Ainda, essa “monarquia de nosso pensamento solitário” põe em cheque as práticas de leitura unicamente em casa quando se trata de ensino de Literatura.

É inegável que o aluno deve ler as obras literárias em casa, no entanto, em momento algum, podemos desconsiderar suas leituras em sala de aula. A escola, como espaço democrático do saber objetiva a desalienação dos alunos. A formação do sujeito autônomo é uma das funções da escola e, de acordo com o artigo 35, inciso II da LDBEN nº 9.394/96, o ensino médio precisa preparar o aluno para a cidadania. Além disso, o inciso II da mesma lei trata do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Certamente o “fique cada um no seu canto” não promoverá nem a autonomia nem a construção crítica do pensamento. Cada um deve sair do seu canto e expressar-se. A sala de aula de Literatura precisa se constituir num espaço plural, em que cada aluno possa ler e revelar, seja por textos escritos, seja por participações orais, suas percepções e compreensão de leitura. O conhecimento, seja literário, seja científico, precisa permitir o contato do sujeito com o objeto estudado. As divagações pelas hipóteses empíricas não levarão ao conhecimento científico, nem as leituras de textos não-literários, seja adaptações, conduzirão ao literário. Se a ciência precisa superar seus obstáculos para sua realização, a literatura precisa enfrentar o texto literário para compreender a literaridade. Passar pelo *estranhamento* da língua poética é imprescindível no estudo e ensino de Literatura.

Koyré (1971:261) enfatiza que o nascimento da ciência moderna é concomitante a uma transformação, uma mutação da atitude filosófica no sentido de uma inversão ao valor atribuído ao conhecimento intelectual (razão) comparado à experiência. Bulcão (2010:106) afirma que Bachelard, preocupado em

ênfatisar o progresso descontínuo do pensamento científico, como Koyré, ressalta que a história das teorias é o espaço onde se dá a trama das discontinuidades e a superação dos obstáculos, cujo resultado é o aumento da racionalidade.

A predominância da razão sobre a experiência sensível é possível, em Bachelard, pela ruptura com o conhecimento empírico através da superação dos obstáculos da experiência primeira, como anteriormente comentada. Assim, apresento, a partir dos próximos parágrafos, os pressupostos epistemológicos a cerca do conhecimento geral.

Para Bachelard (1996:69), nada foi tão prejudicial ao progresso do conhecimento científico quanto ao que chamou de falsa doutrina do (conhecimento) geral. Essa doutrina, dominante de Aristóteles a Bacon, ainda persiste, para muitos, como fundamental ao saber. Tal doutrina é uma “suspensão da experiência, um fracasso do empirismo inventivo”. Para melhor ilustrar o pensamento constituinte da doutrina do geral, Bachelard aborda, de modo simples, “o raciocínio indutivo, baseado numa série de fatos particulares, leva à lei científica geral, os professores de filosofia descrevem rapidamente a queda de vários corpos e concluem: todos os corpos caem”. O filósofo destaca que o pensamento moderno apresenta-se numa generalidade retificada e ampliada da teoria de Aristóteles quando afirmava que “os corpos leves, fumaça, vapor, fogo e chama, encontram no empírio o seu lugar natural, ao passo que os *graves* procuravam *naturalmente* a terra”. Entretanto, conforme retratado por Bachelard, os professores de filosofia ensinaram que, sem exceção, todos os corpos caem. Isso constitui, portanto, uma lei geral sobre a gravitação dos corpos.

Nesse contexto, Bachelard propõe que as generalidades são mal postas por causa da busca apresada de um conceito. Em contrapartida, no pensamento corrente da era pré-científica, as grandes verdades deveriam ser definições intocáveis. Elas serviriam para definir, clara e categoricamente toda doutrina. Elas seriam a constituição do pensamento científico, e serviriam de base para gerarem outros pensamentos. Contudo, o que essas leis causam é, nada menos, que um bloqueio às ideias.

Se observarmos o pensamento sobre a queda dos corpos posta acima, percebe-se que a descrição do fenômeno se basta no uso e significado do verbo cair. Esse verbo oferece a essência da queda. Todo o fenômeno se identifica na palavra. Assim, o processo de identificação do fenômeno é breve, não há mais o que dizer, não há mais o que observar, o que, para Bachelard, enfraquece o pensamento experimental.

Paralelamente, Bachelard aponta a pedagogia como prova de que o uso de definições breves e gerais

satisfazem a inércia do pensamento. O uso de conceitos gerais, extremamente claros, completos, fechados e úteis serve para alimentar a preguiça de pensar outras possibilidades ou de se estudar, mais de perto, os fenômenos postos pelo conceito generalizado. O problema da generalidade está em sua ação de inibir e impedir o pensamento. Segundo o filósofo (1996:72), o conhecimento muito geral impede a zona de desconhecimento se resolver em problemas precisos. Como exemplo pedagógico que emperra a pesquisa científica, Bachelard aponta a ideia (matemática) de tabela que, segundo ele, é constitutiva do empirismo clássico. A tabela, independente qual seja, tendenciosamente, exclui variações, perturbações e anomalias. Ela contém a falsa ideia de que se é possível compartimentar o conhecimento. A física contemporânea, como interpõe Bachelard (1996:73), trabalha quase exclusivamente na zona *das perturbações*. A tabela é um método paradoxal de isolar fatos, por incrível que pareça, já isolados. Ela se mostra, desde Bacon, inconsistente. Bachelard (1996:73) comenta Liebig que afirmou ser o método de Bacon incompreensível “quando se sabe que ele é juisconsulto e juiz [...] sob esse ponto de vista, compreende-se de imediato a divisão em Instâncias que adota e os valores relativos que lhes atribui; é como se ouvisse testemunhas e, a partir das disposições delas, fundamentasse o julgamento”. Nesse sentido, a tabela, instrumento fiel da pedagogia, serve para generalizar o pensamento a partir de juízo pessoal tendencioso.

O pensamento geral, ou a generalização, portanto, caminha contra o pensamento científico moderno que fundamenta sua atitude na formação bem elaborada dos conceitos. Contudo, não se pode descartar o pensamento geral como um possível ponto de partida na formação de um conceito científico. Este é formado não somente pelas repetidas observações particulares de um fenômeno, mas pela *deformação* de um conceito primitivo ou de uma ideia geral. Tal ideia de construção de determinado conceito pela *deformação de conceitos anteriores* faz o pensamento científico moderno sair de uma zona estática, como na era pré-científica, para uma dinâmica, uma vez que o conceito científico deve ser visto, sempre, em via de aperfeiçoamento. Ele nunca se fecha; está constantemente em construção. Na modernidade, diz Bachelard, se percebe que a ciência *constrói* seus objetos, que ela nunca os encontra prontos. Ela não procura o universal, mas o que há de específico no fenômeno, e tal especificidade estranha a generalidade; assim, o pensamento científico moderno volta-se à objetividade do pensamento que se determina pela exatidão, precisão e coerência, o que não é possível para o conhecimento geral. Logo, por buscar a precisão, o conceito científico exige o *anti-conceito*, pois ao conceituar sobre o comportamento de um determinado objeto, deve-se investigar, não somente o que o faz ter tal comportamento,

mas também, o que o impede de comportar outros significados, no campo do conhecimento, de modo diferente do visto. Bachelard (1996:90) afirma que “na ciência moderna, maior tendência a reduzir do que a aumentar as quantidades observadas [...] o ideal de limitação predomina. O conhecimento científico que falta precisão, ou melhor, o conhecimento que não é apresentado junto com as condições de sua determinação precisa, não é conhecimento científico”. O filósofo defende, nesse ponto de vista, que o conhecimento geral não somente estaciona o pensamento científico, mas que é, antes, um quase conhecimento, a saber superficial, vago e cego.

Apesar de compreender, como apontou Almeida (2007:167) que a obra de Bachelard é atravessada por uma espécie de linha diagonal em que a poética bachelardiana se apresenta, gostaria de deixar um pouco a “vertente epistemológica” para entrar, mais especificamente, na “vertente poética”. Como nosso objetivo aqui não é um estudo ontológico, muito menos uma busca de se levantar uma “vertente pedagógica” da obra de Bachelard, mas investigar, através das análises literárias do filósofo, a posição do leitor diante do livro e das imagens proporcionadas pela palavra dos poetas, para então, continuarmos a proposta, num próximo capítulo, de se ter o ensino da Literatura pelo estranhamento.

Nesse sentido, diferente da proposição de Almeida em seu estudo sobre a poética bachelardiana, a partir de então, nossas análises buscarão as obras de Bachelard que dedicam à Literatura. Nessa lógica, o foco central é continuar este estudo e texto a partir de *A psicanálise do fogo*, observando o lado noturno do “homem integral”, posto por Bachelard, em que a voz do poeta repercute na alma do leitor. Almeida (2007:166) afirma que, “sob esta luz difusa e variada é, sem dúvida, o devaneio e a imaginação que interessam”.

Nossa investigação aos livros de Bachelard que compõe sua “filosofia literária” seguirá, portanto, segundo a disposição deixada por Lacroix, em seu artigo Gaston Bachelard: *el hombre y la obra*, que apresenta a obra de Bachelard dividida entre: livros que abordam uma psicanálise de elementos específicos e os livros de pura criação. Os de *psicanálise*, ainda, se separam quanto à psicanálise científica e psicanálise literária. Lacroix (1973:15-21) afirma que além da ruptura entre os livros científicos e literários de Bachelard, há outra ruptura mais profunda, entre “os trabalhos sobre a imaginação material - a água, o ar, a terra, o fogo - e os três últimos: *A poética do espaço*, *A poética do devaneio* e *A chama de uma vela*”. Segundo Lacroix, 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”. Sem muito nos ocupar com a vertente do “espírito”, buscaremos a concepção de “pedagogia”, no sentido

já posto aqui, da posição do professor de Literatura e sua atuação, uma vez compreendido o lugar do aluno diante do livro (texto literário) e o da imagem poética nessa relação dialógica.

Esse estudo parte para as veredas literárias da obra de Bachelard seguindo uma linearidade cronológica de publicação; mesmo parecendo dar um tom didático à tese, percebo que a ordem primária de apresentação aqui contribuirá para melhor compreensão da proposta apresentada e comentários sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais no próximo capítulo.

Publicado no mesmo ano que *A formação do espírito científico*, *A psicanálise do fogo* como mostra Almeida (2007:172), representa um momento de transição no desenvolvimento do pensamento de Gaston Bachelard, uma vez que abre caminho para as meditações do filósofo em “torno das imagens¹⁰ materiais”.

As meditações bachelardianas das imagens materiais não seguiram o caminho objetivo de sua epistemologia histórica, mas o das peculiaridades referentes à subjetividade. Se por um lado, ao propor uma psicanálise do conhecimento, sua epistemologia buscava detectar erros para ultrapassá-los numa tentativa de evitar a estagnação do espírito científico aos conceitos comuns e imediatos; ir além dos obstáculos epistemológicos era, segundo Almeida (2007:177), uma espécie de cura do pensamento de seus traumas secretos; por outro lado, as reflexões de Bachelard em torno das imagens materiais contam com a análise de textos clássicos e modernos, buscando neles uma identificação e caracterização de seus complexos (de Prometeu, de Novalis, de Empédocles [...]). Aqui, a objetividade racionalista deve ser reduzida, não se anseia superar os complexos, muito menos compreendê-los, mas na subjetividade das análises das imagens materiais, embora pareça antagonico, pretende-se viver no complexo.

Enquanto a razão necessita do erro para superá-lo, para reconstruir-se constantemente, o devaneio¹¹

10. As palavras *imagem* e *imaginação*, como a *psicanálise*, têm em Bachelard significados distintos do da psicologia. Ele afirma que a imaginação é uma das forças da audácia humana e, a palavra *imagem*, um produto da imaginação. Ainda, o que Ginestier (1968:153) afirma é que a imaginação bachelardiana constitui a força espiritual que se manifesta diante das reduções metafóricas e conceituais. E, nesse sentido, a imagem seria, em nós, o sujeito do verbo *imaginar* - o mundo se imagina dentro do devaneio humano *Les images ne sont pas des concepts. Elles ne s'isolent pas dans leur signification. Précisément elles tendent à dépasser leur signification. L'imagination est alors multi-fonctionnelle.* (BACHELARD, 1948:3) *Les images ne se laissent pas classer comme le concepts. Même lorsqu'elles sont très nettes, elles ne se divisent pas en genres qui s'excluent.* (BACHELARD, 1948:289) *L'image, oeuvre de l'imagination absolue, tient au contraire tout son être de l'imagination.* (BACHELARD, 1957/2010:79) Ginestier nos chama a atenção que “seulement lorsque les images possèdent une affinité profonde avec des intérêts inconscients, alors elles travaillent d'une manière autonome, s'appellent les unes les autres, créent un monde pour lequel les adjectifs intérieur e extérieur perdent leur sens. Une vérification par l'existence intervient, car nous nous plaçons dans un domaine où les notions s'imposent avant d'être prouvées. Cette inversion démontre que l'action ne provient ni de la perception ni de l'intelligence” - Bachelard escreve, ainda, que se uma imagem presente não faz pensar em uma imagem ausente, se uma imagem ocasional não determinar um prodígio de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, esta não é proveniente da imaginação”. (BACHELARD, 1943/1950:7). A imagem é, em Bachelard, portanto, um fruto da imaginação que, por usa singularidade e capacidade de provocar estranhamento, gera outras imagens, outras possibilidades e uma “explosão” de pensamento. Para Ternes, em seu artigo *Alargar o espírito, tonificar a alma*, publicado em *Perspectivas filosóficas de expressão francesa*, (2007), a imagem é um produto da poesia tanto como *verdades* da ciência. Ele mostra como, em Bachelard, a noção de imagem se difere da aristotélica, que a tinha como o que está no lugar de alguma coisa, como se fosse uma representação de algo. Para o filósofo, escreve Ternes, “vale o instante, o da emergência da imagem” (2007:105). A imagem simplesmente se mostra; ela não aceita sua redução à forma, não comunica, não media coisas nem o passado, a imagem *fala*. Ternes acrescenta que “no caso da poesia ou da literatura, não importa o que se diz acerca de um poema ou de um romance. Importa o que eles nos dizem. Ainda, para Bachelard, “a imagem é a expressão da alma”, comenta Ternes, portanto, a linguagem poética nada oculta. Ela nada tem para além de si mesma. A imagem é a realidade, é ser. “A palavra fala” (BACHELARD, 1974:350). Quanto às questões educacionais, Ternes traz uma ordem frequente de nossos professores: “Dê a sua interpretação”; o que para Bachelard seria um horror! As imagens não são postas para serem interpretadas, pois não mediam nada, não são como um véu que “esconde” uma realidade; elas são, para ele, a realidade.

11. A análise que Bachelard faz das imagens materiais estão na ordem do sonho e do devaneio. Não se apóia na razão, no concreto, no objetivo; mas no imaginário.

recupera os temas primitivos e não cessa de trabalhar, afirma Bachelard (2008:5), “como uma alma primitiva, a despeito do pensamento elaborado, contra a própria instrução das experiências científicas”.

O devaneio¹² inconsciente contém, de modo real e ativo, tudo aquilo que é artificial para o conhecimento objetivo. Bachelard (2008:31) chega a afirmar que o sonho é mais forte que a experiência.

Nesse sentido, para mostrar todo arquétipo do conhecimento via sua psicanálise, ele analisa o fogo, não como um objeto científico posto para um pensador, mas como um fenômeno que faz o homem pensativo. Bachelard (2008:4), então, distingue esses homens - o pensador, busca encontrar os erros, os obstáculos, para superá-los. O pensativo é o homem solitário que junto ao fogo brilhante da lareira é uma consciência na solidão.

Toda a análise que ele busca fazer do fogo é para perceber o sentido de uma “psicanálise das convicções subjetivas relacionadas ao conhecimento dos fenômenos do fogo”, por essa razão, Bachelard (2008:6) diz ser uma psicanálise do fogo. Todo esse estudo e análises procuram evidenciar como a evidência primeira, as convicções subjetivas, as experiências íntimas desviam o pensamento da verdade e são obstáculos à objetividade. Às visitas, os complexos de Prometeu, Empédocles e Novalis são para o leitor compreender melhor os hábitos de espírito, em virtude de experiências familiares que, ao longo do tempo, tornam-se rígidos e dificultam a libertação de qualquer homem desses ranços inibidores do fazer e conhecer da ciência.

Ao referir-se ao mito de Prometeu, símbolo da transgressão e do risco, como bem assinalou Almeida (2007:187), o fogo é apresentado como um ser social e não natural. Essa observação feita por Bachelard (2008:15) deriva de uma arguta observação da “estrutura e educação de um espírito civilizado”. Segundo o filósofo, o fogo exige um respeito a si que não é natural ao homem, mas construído a partir de um ensino tradicional passado às gerações no decorrer da História. O temor ao fogo não vem de processamento natural e consciente de nosso conhecimento. A inibição natural pela queimadura somente acontece após a intervenção social. Nesse sentido, afirma Bachelard:

se a criança aproxima sua mão do fogo, seu pai lhe dá um tapa nos dedos. O fogo castiga sem necessidade de queimar. Seja esse fogo chama ou calor, lâmpada ou fogão, a vigilância dos pais é a mesma. Inicialmente, portanto, o fogo é objeto de uma *interdição geral*; donde a seguinte conclusão: a interdição social é nosso primeiro *conhecimento geral* sobre o fogo. O que se conhece primeiramente do fogo é que não se deve tocá-lo. [...] visto que as inibições são, à primeira vista, interdições sociais, o problema do conhecimento pessoal do fogo é o problema da *desobediência engenhosa*. A criança quer fazer como seu pai, longe de seu pai, e, qual um pequeno Prometeu, rouba fósforos (BACHELARD, 2008:15-16).

12. Eis outra palavra que, em Bachelard, exige uma atenção especial. O devaneio é uma palavra que designa um fenômeno (de la veille e non du sommeil. Elle apparaît lorsqu'on se trouve dans un état où le moi demeure si bien oublié avec son histoire événementielle que l'esprit peut errer selon ses propres impulsions. Sa liberté ressemble donc à celle du rêve). Bachelard diria que o devaneio é uma minemotécnica da imaginação.

O fogo é, portanto, o elemento da vontade de transgredir, de ir além dos limites sociais postos. Ele é o desejo de conhecer o proibido, o que não pode, o que não é devido. A análise desse complexo permite a percepção de uma vontade de intelectualidade inerente ao homem - ele quer conhecer. Bachelard agrupa todas as tendências que impelem o homem a saber tanto quanto ou mais que pais e mestres de *complexo de Prometeu*. Ora, ressalva o filósofo (2008:15) “é ao manipular o objeto, é ao aperfeiçoar nosso conhecimento objetivo, que podemos esperar situar-nos mais claramente no nível intelectual que admiramos em nosso pais e em nossos mestres”. Assim, compreendemos que o conhecimento objetivo guarda em si traços de uma subjetividade: imagens inconscientes ao que representam. A ciência que revela a objetividade humana (aspectos e características) não consegue se desprender, totalmente, do outro lado do homem, o subjetivo. Este se esconde, se camufla, se faz despercebido aos olhos imediatos de um leitor ou observador, mas está presente nos conceitos. Entretanto, esse outro polo do homem, o subjetivo, se liberta pela Literatura, local em que Bachelard o procura. Ela seria o espaço do risco, como o fogo é para a criança. Nela, o homem teria a oportunidade de conhecer o desconhecido; de experimentar o que nunca se pode experimentar.

Ao comentar a questão, Almeida esclarece que

No entanto, o que os poetas e os artistas dominam não são, como no caso dos cientistas, conceitos nem representações nem verdades; também seria ingênuo atribuir a eles uma destreza no manejo daqueles valores que determinam os complexos; na verdade, o que eles dominam é a expressão. Isso significa que sua palavra, de tão rica, para além da oposição redutora entre o simples e o complexo ou, como frequentemente se afirma, entre o límpido e o hermético, “repercute” na alma do leitor convocando-o imediatamente, isto é, sem receio, sem hesitação, medo ou pudor, sem qualquer precaução ou dúvida (ALMEIDA, 2007:189).

A questão posta por Almeida já remete mais precisamente àquilo que proponho nessa tese. O leitor é convocado imediatamente, sem receio, sem hesitação, sem medo ou pudor a receber das mãos do poeta a riqueza das palavras que reproduzem “ecos” poéticos, os quais são reconhecidos pelas imagens poéticas. Para que isso ocorra, portanto, é necessário que o leitor entre em contato com essas palavras, ou seja, com o texto em sua íntegra. O aluno precisa se deparar com o texto para ser confrontado pelas palavras e imagens literárias e ser convocado ao devaneio poético. Considero, então, que as palavras falam (Bachelard: *A poética do espaço*), urge, ao professor de Literatura, colocar os alunos em contato com tais palavras (texto literário). O devaneio poético no leitor será possível, unicamente, pelo seu encontro com o texto.

No ensino de Literatura, se a proposta pedagógica obedece unicamente às leis postas pelos livros didáticos da atualidade, em que o texto literário aparece em porções mínimas para se mostrar características de épocas e escolas literárias, corremos o risco de perder, entre os alunos, as imagens poéticas e a experiência de *devaneio*. Logo, ao se perder o contato com o texto poético na sala de aula, se perde também o ensino de Literatura na escola. À medida que o texto literário deixa de ser o objeto poético para ser *evidência de características* de uma escola literária, a imagem poética deixa de falar para se averiguar, minuciosamente, os indícios presentes no texto, restringindo a experiência literária na escola às classificações. Evidentemente, o estudo da história da Literatura, vida dos autores e escolas literárias tem sua relevância no Ensino Médio, todavia considera-se que as particularidades e essência do texto literário estão contidas no interior do texto, tecidas nas palavras e imagens que o compõe.

Desse modo, Almeida (2007:190) afirma que “não é o poeta em pessoa, mas é a própria poesia que fala em um grande verso, através de imagens. Escutar esta palavra e sua singularidade é a função do artista, sem dúvida, mas também do leitor”. E, se a poesia *fala*, nos é necessário, antes de tudo, enquanto professores de Literatura, deixar a poesia *falar*. Se o leitor ouve a palavra e percebe sua singularidade como o artista, é parte do papel do professor de Literatura proporcionar e permitir esse encontro e percepção. A singularidade da palavra na poesia deve revelar a imagem poética ao leitor (aluno). Bachelard aponta que a poesia é uma “metafísica instantânea”. O poema, por mais curto que seja, deve dar a visão do universo e o segredo de uma alma. Ele deve ser singular e universal, simples e complexo, a um só tempo.

Assim, Bachelard, através da metáfora do fogo, confronta a crítica literária fundamentada na forma, na estrutura ou na compreensão de que as imagens sugerem alguma coisa oculta nas palavras. As metáforas (imagens), para ele, estão além das idealizações do poeta; elas estariam além de seu imaginário. Nisso, Bachelard sugere a existência de um “espírito poético” resultado de uma sintaxe de metáforas. Desse modo, “cada poeta seria suscetível de um diagrama que indicaria o sentido e a simetria de suas coordenações metafóricas”. O intuito não é o de limitar a liberdade poética no ato da criação, mas o de descobrir o “realismo e a lógica íntima de uma obra poética” depois de criada a poesia. E é justamente nesse sentido que se estende o estudo de Bachelard sobre os elementos da matéria.

Bachelard (2008:160) esclarece que tal *diagrama poético* não é um simples desenho, mas um instrumento crucial para encontrar o “meio de integrar hesitações”, o único modo, segundo o filósofo, de nos “libertar do realismo” e nos fazer sonhar. Este sonho frente à poesia é semelhante ao devaneio do

homem frente a chama de uma vela. “A chama, dentre os objetos do mundo que nos fazem sonhar, é um dos maiores *operadores de imagens*¹³”. Contudo, frente à poesia, o homem deve renunciar os impulsos da reflexão primária das imagens familiares, destaca Bachelard (2008:161) que é preciso psicanalisá-las, e, “sobretudo as metáforas de metáforas”. Psicanalisá-las não significa um trabalho de “busca de significados”; mas de interiorizá-las, de compreendê-las no instante da emergência poética. Diferente da psicanálise de Freud que buscaria nas imagens do presente uma ligação com o passado para compreender o sujeito, a bachelardiana considera o fato das imagens não terem passado, portanto, são vazias de interpretação. Elas simplesmente expressam significados definidos e elaborados por aqueles que delas fazem uso, nesse caso, os leitores.

Com a psicanálise do fogo, a conclusão do filósofo foi que a “Imaginação é a força mesma da produção psíquica”. Compreender o espírito criador do homem exige entender, a fundo, o seu devaneio - esse é o seu espaço criador, revelado em imagens metafóricas e mataforizadas. Sobre tal ponto, diz Bachelard:

Somos criados por nosso devaneio. Criados e limitados por nosso devaneio, pois é o devaneio que desenha os últimos confins de nosso espírito. A imaginação opera no seu extremo, como uma chama, e é na região da metáfora de metáfora, na região dadaísta em que o sonho, como viu Tristan Tzara, é o ensaio de uma experiência, quando o devaneio transforma formas previamente transformadas que se deve buscar o segredo das energias mutantes [...] O diagrama poético deve, portanto, suscitar uma decomposição das forças, rompendo com o ideal ingênuo, o ideal egoísta, da unidade de composição. Trata-se, então, do próprio problema da vida criadora: como ter um futuro não esquecendo o passado? (BACHELARD, 2008:161)

Nesses termos, a psicanálise do fogo se justifica. Uma vez que a imagem só se ativa pelas metáforas e que, na região da metáfora de metáfora reside a operação extrema da imaginação, há de se considerar a dialética do pensamento para o sujeito e o objeto transitarem entre o presente, o passado e o futuro. A esse respeito, Ternes (2007:106) escreve que “se, eventualmente, se recorre ao passado, se, muitas vezes, se dá asas à memória, não é para recuperar a identidade. E quando o poeta parece falar das coisas deste mundo, é apenas fingimento”.

O fogo, considera Bachelard (2008:162) é, “dentre os fatores de imagens, o mais *dialetrizado*”. Em si, o fogo é consciente de que esquenta, e também, que esfria; de que dilata, também, contrai. A dialética permite caminhar nas ambiguidades dolorosas do fogo - ele é chama em movimento, mas repousa nas cinzas, diz Bachelard.

Dessa forma, o fogo inaugura, (se assim podemos eventualmente afirmar), os trabalhos de Ba-

13. BACHELARD, Gaston. A chama de uma vela. Trad. Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 9.

chelard dedicados à imaginação material. Ele usou dos quatro elementos para construção de sua obra “noturna”. Após o estudo sobre o fogo publicado em “*A psicanálise do fogo*”, Bachelard se dedica a dois outros livros antes de se voltar efetivamente aos estudos sobre a imaginação material. Somente em 1942, ele retoma o assunto e publica “*A água e os sonhos*”, com o subtítulo “Ensaio sobre a imaginação da matéria” que aponta, claramente, o foco de sua pesquisa. De pronto, a introdução de seu livro sobre um novo elemento, a água, define aquilo que Bachelard busca para chegar mais próximo do que chama de “um estudo filosófico completo da criação literária”, a saber, a imaginação e a matéria.

Esse estudo sobre a água não acompanha o feito sobre o fogo, como visto anteriormente, quando a psicanálise foi usada como método para analisar o elemento. Neste estudo, Bachelard percebeu que a solidez racionalista e o uso de uma psicanálise não serviriam como método para a água. Para o filósofo (2002:8), as imagens da água são ainda vividas por nós, “sinteticamente em sua complexidade primordial, dando-lhes muitas vezes nossa adesão irracional”. Bachelard mostra com clareza sua tentativa sem sucesso de racionalizar as imagens materiais da água, o que o leva a confessar que a psicanálise da água necessitaria de maior profundidade quanto ao caráter organicista das imagens materializadas. Para que isso ocorresse, seria necessário um conhecimento da cultura médica e das neuroses, pois as imagens materiais da água contém, para o filósofo (2008:10), o mistério seminal - “uma gota de água poderosa basta para criar um mundo e para dissolver a noite”. Dessa forma, a psicanálise da água tornou-se inviável, e coube a Bachelard ir em busca de outro método, não psicanalista, não racionalista, mas um tanto quanto mais próximo à sua subjetividade. O que se vê neste livro e nos outros que seguem sobre as análises das imagens materialistas é um distanciamento gradual do que foi posto em “*A psicanálise do fogo*” e “*A formação do espírito científico*”. Como ele bem coloca ao dizer que “para conhecer o homem dispomos apenas da leitura, da maravilhosa leitura que julga o homem de acordo com o que ele escreve, Do homem, o que amamos acima de tudo é o que dele se pode escrever. O que não pode ser escrito merece ser vivido?”, o que se percebe nestas obras de sua *filosofia literária* é um caminhar mais pessoal em seu método, como se fossem anotações de caderno pessoal sobre suas íntimas reflexões dos textos literários que lia. Almeida (2007:192) chega a comentar que “a partir de “*A água e os sonhos*” Bachelard nos oferece uma espécie de confissão, um diário pessoal de leituras lentas e repetidas, no qual são relatadas as imagens que, enquanto leitor, o próprio filósofo experimenta”.

Ao apresentar, portanto, as forças imaginantes de nossa mente ao falar de imaginação e matéria, Bachelard não mais está puramente imerso em suas raízes de sua racionalidade objetiva. Então, o filó-

sofo distingue duas linhas diferentes pelas quais essas forças imaginantes irão percorrer. “Umas”, diz ele (2002:1) “encontram seu impulso na novidade, divertem-se com o pitoresco, com a variedade, com o acontecimento inesperado; enquanto as outras forças imaginantes escavam o fundo do ser; querem encontrar no ser, ao mesmo tempo, o primitivo e o eterno”. A partir de tal afirmação, o pensamento de Bachelard (2002:2) se desencadeia a pensar em dois tipos de imaginação: uma formal e outra material, que se tornam indispensáveis, segundo ele, a um estudo filosófico de criação poética. O estudo da poesia precisa considerar tanto a forma, a “variedade do verbo”, quanto as imagens diretas da matéria. Toda obra poética deve buscar a essência genuína da matéria, aprofundar no mais profundo da alma e buscar “a bela monotonia da matéria”; contudo, ao florescer tal monotonia, a poesia exige adorno, “exuberância formal” para a sedução do leitor. Nessa sedução, forma e sentido se combinam, tornam-se superfície e profundidade, exibindo imagens que se revelam e, ao mesmo tempo, geram outras, num confronto direto com leitor ao encontrar nas imagens e através delas, a beleza.

Como o estudo das imagens em *A água e os sonhos* passa pela matéria e a forma, Bachelard, ao meditar sobre a beleza da matéria, propõe, o que chama “o poder individualizante da matéria”. Sua questão está na associação que sempre se faz de indivíduo à forma, e ainda quanto à existência de uma individualidade em profundidade que propicia a matéria ser sempre uma totalidade. Assim, a partir de uma perspectiva de profundidade, o filósofo (2002:2) afirma que “uma matéria é precisamente o princípio que se pode desinteressar das formas”. A forma, se desfeita, se desconfigurada, não retira da matéria a sua essência; ela não se perde, não se transfigura, não se esvai independentemente da deformação sofrida pela forma. A matéria, aliás, diz Bachelard:

se deixa valorizar em dois sentidos: no sentido do aprofundamento e no sentido do impulso. No sentido do aprofundamento, ela aparece como insondável, como um mistério. No sentido do impulso, surge como uma força inexaurível, como um milagre. Em ambos os casos, a meditação de uma matéria educa uma *imaginação aberta* (BACHELARD, 2002:3).

Uma *imaginação aberta* é o espaço possível da criação literária. Nela, percebe-se a imutabilidade da matéria independente da forma. Nela, o poeta pode correr o risco de *deformar* a forma, de singularizar a perspectiva, de ir além dos contornos da matéria e criar imagens além de seus limites. Metáforas de metáforas, diria Bachelard. É a compreensão de que toda imagem é formada de substância e forma. Ela somente existe e resiste por ter tanto a matéria (significado) quanto a forma (significante). Desse modo, as imagens que são meros jogos formais não subsistem ao tempo, não conseguem viver, logo

se perdem. Não obstante, quando a forma compreende a imagem e ornamenta a matéria devidamente, a poesia vive. Bachelard (2007:110) fala que “as imagens poéticas têm, também elas, uma matéria”. E, quanto a isso, Ternes comenta que o fato de Bachelard levar a sério a questão de criação pura faz necessário conferir “positividade à imaginação. Isto é, percebê-la como lugar de instauração de realidade. Ou, se quisermos permanecer realistas, dar positividade ao irreal. Contra todas as aparências, configura-se aí a radicalidade do materialismo bachelardiano”.

A imagem, fruto da poesia, é absoluta para falar. Ela é a própria matéria, e, pela matéria se realiza. Eis, então, a proposta de Bachelard desde *A psicanálise do fogo*, estudar os elementos constituintes da matéria. Conhecer a fundo as partes que constituem a essência que adorna a forma.

Com efeito, acreditamos possível estabelecer, no reino da imaginação, *uma lei dos quatro elementos*, que classifica as diversas imaginações materiais conforme elas se associam ao fogo, ao ar, à água ou à terra. E, se é verdade, como acreditamos, que toda poética deve receber componentes - por fracos que sejam - de essência material, é ainda essa classificação pelos elementos materiais fundamentais que deve aliar mais fortemente as almas poéticas (BACHELARD, 2002:3).

Ao partir de um método psicanalítico em que faz o estudo sobre o fogo, Bachelard caminha, analisando os quatro elementos numa tentativa de criar um diagrama para a poética, ou criar o que poderia ser chamada de “poética bachelardiana”, rumo a uma futura fenomenologia da imagem poética que somente virá a partir de *A poética do espaço*.

Ao receber, portanto, uma essência material, uma *poética* exige o devaneio ter a obrigatoriedade de encontrar sua essência material, ou seja, sua matéria para que possa ter constância o suficiente a ponto de realizar-se em obra escrita. Essa matéria encontrada pelo devaneio, com suas regras próprias, com sua substância específica, o leva à sua própria poética. Assim, uma poética compreende um elemento material que se associa a um tipo de devaneio que comanda “as crenças, as paixões, o ideal, a filosofia de toda uma vida¹⁴”.

Desse modo, ao tratar da imaginação material da água, Bachelard busca encontrar a poética desse elemento. Nesse intuito de chegar à profundidade que o leva a conhecer melhor o elemento material da água, Bachelard fala de um heraclitismo, de um movimento constante de transformação, de luta e de contradição. “Não nos banhamos duas vezes no mesmo rio, porque, já em sua profundidade”, enfatiza: (BACHELARD, 2002:7) “o ser humano tem o destino da água que corre. A água é realmente o elemento transitório. É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra”. E nesse movimento

14. Id., BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 5.

de contradição e transformação, Bachelard traz à sua poética o tema da *transgressão*. Ela se torna a ação da obra. A poesia, em forma e matéria, movimentada à luta interna de sua imagem ou imagens e, contradiz e transgride por contradizer e, transgride por transformar. Almeida anota:

A transgressão torna-se assim a própria ação da obra. Pela palavra, tocado pela poesia, o artista como que *atualiza* tudo aquilo que a vida comum embota e tudo aquilo que o conhecimento e o pensamento objetivo não admitem (não podem admitir), e não por falta de provas ou por serem pobres em coerência, mas por ser precisamente esta a natureza das imagens lidas ou escritas (ALMEIDA, 2007:196).

Nesse ambiente de transformação, a água, como elemento material, transgride desde um “narcisismo individual” a um “narcisismo cósmico”. Tal transformação é o movimento que define dupla participação - como diz o filósofo (2002:13), “da participação entre o desejo e o medo, participação do bem e do mal, participação tranquila do branco e do preto”. Esse dualismo de participação da alma retoma a dialética da linguagem que faz possível a poesia na poética bachelardiana, e, é a partir dessa dialética que Bachelard aprofunda a questão da transgressão como lei de sua poética.

A poética da água, portanto, permite a libertação do devaneio por colocar um universo de imagens em movimento singular. Dessa maneira, em sua classificação dos tipos de água, a clara, a viva, a que não muda, Bachelard aponta que seus estudos de Poe o faz compreender a água morta, enquanto a mais terrível das sintaxes ensinadas pela linguagem, a sintaxe das coisas que morrem.

A transgressão bachelardiana se realiza, portanto, na imagens novas que transcendem o imaginário e acontecem no instante de sua necessidade. Noutros termos, a imagem poética transgressora está isenta de qualquer ligação com imagens de outras coisas ou de outros tempos - elas se renovam no instante poético em que se encontram. Considerar uma imagem como meio de falar de outras coisas ou outras situações, seria o mesmo que reduzi-las ao passado ou à percepções já tidas de um objeto. Se assim o fosse, o artístico perderia sua essência de arte, ou, o poema, sua poesia. Essa compreensão de Bachelard de que a imagem poética transgride o tempo, o espaço, os devaneios e se realiza como algo novo, confere ao ato criador a urgência de novas imagens, para um fazer poético, que acontece em limites muito além aos da forma.

Ao observarmos as análises feitas pelo filósofo a respeito das imagens poéticas, perceberemos o seu olhar atento à transgressão. A morte, pelas águas mortas; como a cólera, pelas águas violentas; o barro, pelas águas imaginárias formam todo arquétipo condutor da filosofia poética de Bachelard à

transgressão. Cria-se, portanto, ao transgredir; transgride-se, ao transformar. Assim, a poesia toma as imagens do real e as recriam, não nos limites, mas pelo ultrapassar a realidade. Comenta Bachelard (2002:18), “deve-se definir um homem pelo conjunto das tendências que o impelem a ultrapassar a *humana condição*”. Quando a poesia consegue tal recriação, ela alcança sua verdade: a de fazer despertar. Ela açula a atenção, ela faz o despercebido visível. A poesia verdadeira não é oriunda de um processo cultural escolar, mas de um processo de imaginação e de criação de imagens, embreadas de matéria e forma. Nessas condições, assinala Bachelard (2002:20), que “a crítica literária que não quer limitar-se ao levantamento estático das imagens deve acompanhar-se de uma crítica psicológica que revive o caráter dinâmico da imaginação seguindo a ligação entre os complexos originais e os complexos de cultura”. E acrescento: o professor de Literatura desejoso em ensinar *Literatura* deve procurar levar seus alunos a uma experiência viva e verdadeira de leitura. O professor de literatura deve promover um encontro dinâmico entre seu leitor aprendiz e as imagens que extrapolem a realidade. O aluno precisa de experimentar o confronto e a transgressão da criação na forma e na matéria para compreender o texto poético além das histórias que contam, mas como uma nova sintaxe, singular e universal, um devaneio literário, estranho, porém belo. O desafio é mostrar o texto literário além das imagens reais em si; o desafio consiste em permitir o aluno experimentar as imagens do texto poético como se fossem nascidas do interior e que vivem nos devaneios de cada um. Bachelard aponta que as imagens literárias

corretamente dinamizadas dinamizam o leitor; determinam nas almas consoantes uma espécie de higiene física da leitura, uma ginástica imaginária, uma ginástica dos centros nervosos. O sistema nervoso tem a necessidade de tais poemas. Infelizmente, em nossa poética confusa não encontramos facilmente o nosso regime pessoal. A retórica, com sua insípida enciclopédia do belo, com suas pueris racionalizações do claro, não nos permite ser verdadeiramente fiéis ao nosso elemento. Impede-nos de seguir, em seu pleno impulso o fantasma real de nossa natureza imaginária, que, se dominasse a nossa vida, nos devolveria a vontade do nosso ser, a energia do nosso dinamismo próprio (BACHELARD, 2002:19)

E dessa maneira, o dinamismo causado pelas imagens poéticas precisa povoar as aulas de Literatura. A ginástica imaginária, como posta por Bachelard, a que vai desobstruir o pensamento, a que permitirá fluir as imagens, urge ao ensino de Literatura. Como comentou o filósofo, nosso sistema nervoso tem necessidade de poesia, entretanto, nossa “retórica literária”, comedida pelos limites de nossos PCNs¹⁵, nos impede de seguir o impulso de nossa natureza imaginária. E o que nos resta? Permanecer nos limites de uma poesia imitativa e superficial? Imitar o som, classificar a sonoridade, metrificar a matéria pela forma e abandonar o desafio da leitura da criação? Nesse hábito de reproduzir poesia, mascaramos

15. Parâmetros Curriculares Nacionais

o criar. A imaginação criadora torna-se obscura e mascarada pela imaginação reprodutora. Disso, diria Bachelard, que a obra literária é o verdadeiro campo de estudo da imaginação. Contudo, isso exige um risco - o risco de se aventurar no mistério escondido na palavra escrita, nas imagens ocultas e, além de se perder, ainda *perder* o quadro sistemático ou a tabela classificatória que reduz a imaginação subjetiva à objetividade seca de uma pré-ciência.

A Literatura que se revela nos mistérios da palavra, ainda revela a própria palavra. Esta, na poesia, não é somente uma derivação de uma raiz, ao contrário, conforme norteia Bachelard, é a plena floração da vida; é uma jóia misteriosa de uma língua. Palavras assim, são “um fenômeno incomunicável em outras línguas”. Sua sonoridade é forma que ornamenta sua matéria. Sua imagem visual traduz sua essência em profundidade. É pedra para tradutores. É a *intraduzibilidade* de Walter Benjamin. Nessa relação estreita da palavra com a própria língua residem as fontes elementares materiais da língua que se revelam na poesia. O leitor, consciente dessa palavra, dessa intraduzibilidade, desse fenômeno incomunicável, consegue, somente então, perceber a originalidade de sua língua e da poesia que cria. Entretanto, essa palavra somente atinge sua profundidade como fenômeno na língua se vista inserida no texto, e não isolada. Michel Fabre¹⁶ escreve:

O mundo dos livros é certamente múltiplo, mas de uma multiplicidade estruturada. Isto significa que a oposição cardinal do conceito e da imagem, a inversão dos eixos da ciência e da poesia, ordenam a problemática da leitura. [...] Aqui, o nível adequado de leitura não está nem no átomo nem no organismo, mas na molécula. De modo contrário à crítica literária que se esforça a valorizar a palavra em detrimento da frase num julgamento essencialmente atômico e estático, Bachelard enfatiza o dinamismo do verso como metáfora viva ou ainda metáfora de metáfora (FABRE, 1995:138).

A leitura, nesses termos, acontece na totalidade do texto. A metáfora de metáfora é possível na multiplicidade do texto, e não no isolamento das imagens. O texto se completa no leitor, pois é ele quem consegue “navegar” no dinamismo do verso; a leitura, portanto, é centrada num sujeito participante. Dessa forma, a leitura desperta a imaginação criadora pelo verso, pela palavra, pela fala. Bachelard (2002:196) conclui, portanto, que a atividade poética se sustenta em três raízes reunindo impressões “visuais, auditivas e vocais”. E completa:

16. FABRE, Michel. Bachelard Éducateur. Paris: l'Éducateur, 1995:138. [Le monde du livre est certes multiple, mais d'une multiplicité structurée. C'est dire que l'opposition cardinale du concept et de l'image, l'inversion des axes de la science et de la poésie, ordonnent également la problématique de la lecture (...) Ici, le niveau pertinent de lecture n'est ni l'atome ni l'organisation, plutôt la molécule. Contre la critique littéraire qui s'ingénie à valoriser le mot au détriment de la phrase en un jugement essentiellement atomique et statique, Bachelard souligne le dynamisme du vers comme métaphore vive ou encore métaphore de métaphore].

E a alegria de exprimir é tão exuberante que, em última análise, é a expressão vocal que marca a paisagem com seus “toques” dominantes. A voz *projeta visões*. Lábios e dentes produzem então *espetáculos* diferentes. Há paisagens que são criadas com os punhos e os maxilares... Há paisagens labiadas, tão suaves, tão boas, tão fáceis de pronunciar... Em especial, se pudéssemos agrupar todas as palavras com fonemas líquidos, obteríamos naturalmente uma paisagem aquática. Reciprocamente, uma paisagem poética expressa por um psiquismo hidratante, pelo verbo das águas, encontra naturalmente as consoantes líquidas. O som, o som nativo, o som natural - isto é, a voz - , põe as coisas no seu lugar. A vocalização comanda a pintura dos verdadeiros poetas (BACHELARD, 2002:196).

A vocalização comanda a pintura dos verdadeiros leitores. A leitura precisa, igualmente, dar ao leitor o *espírito criador* do poeta. Ao ler um texto poético, o leitor urge projetar as visões do texto; seus lábios e dentes precisam produzir os *espetáculos diferentes* além de criar as paisagens, as expressões de dor e alegria, criar e recriar o ambiente do poema, como um fluido, natural e ordenado. A leitura deve ser uma experiência de criação poética, e não somente de imitação pelos sons das palavras dispersas no verso. Fabre (1995:178) diz que em Bachelard o leitor é um *leitor* estudioso, ele se debruça sobre a leitura e permite seu devaneio viver à altura do poema. O leitor precisa transgredir as imagens primeiras de sua própria experiência da matéria posta no poema e recriar, a partir do texto posto, novas imagens da mesma matéria; no poema, o adorno é diferente, e, essa diferença exige a ruptura com as imagens de nossa experiência familiar. O leitor precisa deixar o seu local imaginário para alcançar o lugar imagético do texto literário. Assim, poderíamos até dizer que se a leitura tem um local, este é o da *ruptura*.

Nessa perspectiva, comenta Fabre (1995:175) a escola, nos termos de Bachelard, deve se organizar em torno da ideia de continuação e ruptura. Ela não deve promover um reforço do saber empírico ou da simplicidade ingênua da primeira visão de uma imagem, mas promover um rompimento com o familiar num impulso de criar algo novo a partir das falhas da primeira visão ou dos erros da primeira observação. E o professor de Literatura? Ele é o responsável em promover uma educação do imaginário através da leitura do texto literário. Ele deve promover o encontro do aluno e do texto poético, e permitir, como disse Bachelard, uma experiência de leitura profunda, debruçada sobre o texto, repetidamente, até o fluir de seu devaneio à “altura do poema”. A experiência do aluno de literatura será genuinamente literária quando houver o encontro do aluno com a imagem poética. Diante do texto literário, os alunos terão condições de conhecer o devaneio poético pela leitura e percepção da *transgressão* de imagens que falam.

A poética bachelardiana, sem dúvidas, se destaca nessa compreensão da imagem/matéria, todavia,

se após *A psicanálise do fogo*, Bachelard se ocupou em escrever sobre a imaginação e matéria, a partir da água, o filósofo tratou do *ar*, convergindo seus olhos à imaginação e mobilidade.

Em 1943, publica “*O ar e os sonhos*”, em continuidade ao seu estudo para expor uma lei das quatro imaginações materiais que atribui, necessariamente, a uma imaginação criadora um dos quatro elementos. Já na introdução do livro, Bachelard usa de uma epígrafe que realça os valores de sua pesquisa: “Os poetas devem ser o grande estudo do filósofo que deseja conhecer o homem”. Nesse sentido, Bachelard justifica sua busca que não se limita a conhecer com mais profundidade as imagens poéticas somente, mas como se origina o processo de criação dessas imagens no homem.

Na verdade, diz Bachelard (2001:5), “o que queremos examinar nesta obra é a imanência do imaginário no real, é o trajeto *contínuo* do real ao imaginário”. Não seria pela etimologia que se possibilitaria esse exame. Talvez o que diria sobre a imaginação não seria nada além de comentar sua faculdade de *formar* imagens. Contudo, para Bachelard, a faculdade da imaginação seria a de “*deformar* as imagens fornecidas pela percepção”. A imaginação, sobretudo, nos liberta das imagens primeiras, das familiares; ela muda as imagens, a ruptura acontece. O que afirma o filósofo é que: se não houver mudança de imagens, não há imaginação. Assim, acrescenta:

se uma imagem presente não faz pensar numa imagem ausente, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação. Há percepção, lembrança de uma percepção, memória familiar, hábito das cores e das formas. O vocabulário fundamental que corresponde à imaginação não é imagem, mas imaginário (BACHELARD, 2001:1).

O imaginário, portanto, seria a imaginação essencialmente aberta, evasiva; ela seria a própria experiência da novidade, da abertura. É pelo estudo da imaginação literária que tal verdade se configura, uma vez que, é no texto literário, que a imaginação se liberta da realidade. Ali, ela se atém à linguagem e forma, com ela, um tecido temporal de espiritualidade. Por outro lado, afirma Bachelard, se

uma imagem abandona seu princípio *imaginário* e se fixa numa forma definitiva assume pouco a pouco as características da percepção presente. Em vez de fazer-nos sonhar e falar, ela não tarda a fazer-nos agir. Noutras palavras, uma imagem estável e acabada *corta as asas* à imaginação. Faz-nos decair dessa imaginação sonhadora que não se deixa aprisionar em nenhuma imagem e que por isso mesmo poderíamos chamar de *imaginação sem imagens*, assim como se reconhecesse um *pensamento sem imagens* (BACHELARD, 2001:2).

E no princípio de se utilizar imagens estáveis e fáceis de compreensão, retira-se da linguagem o desafio do sonho *imagético* em que se fundamenta o *Kitsch*. Entretanto, Bachelard defende o texto literário como o ambiente propício de se criar, via linguagem, um espaço rico em imagens para o leitor

devanear em seus pensamentos. O poema (texto literário), segundo o que propõe Bachelard (2001:5), deve ter em sua essência “uma aspiração a imagens novas”. Ele não deve se apresentar ao leitor com imagens comuns e carregadas de um sentido já conhecido por todos. O poema não deve se valer de metáforas antigas, de imagens repetidas ou que foram usadas, demasiadamente, em outros poemas.

Essa fuga da estaticidade das imagens para a composição do texto literário levou Bachelard a propor, em *O ar e os sonhos*, a psicanálise da *mobilidade das imagens*. Ele explica que a imaginação é um tipo de mobilidade espiritual, e, por essa razão, imagens estáticas são destoantes ao processo de criação e imaginação. Assim, o texto literário que verdadeiramente é fruto de um processo criativo genuíno não apresenta imagens que sejam corriqueiras ou metáforas de uso comum. Como resultado de um processo de criação, o texto literário exige que suas imagens *estranhem* ou, nos termos de Chklovski, as imagens devem fugir da automatização da percepção. Caso uma imagem apresenta-se automática para o leitor, ou seja, a sua compreensão pelo leitor é automatizada, ela se torna uma imagem estável e acabada, a do tipo que corta as asas à imaginação, a do tipo de não se identificar como uma imagem poética.

Bachelard, portanto, propõe abandonar as imagens tradicionais como, por exemplo, as das flores; uma vez que estas tendem a perder o poder imaginário. Em contrapartida, seu convite se estende ao conhecimento de imagens essencialmente literárias; estas, para o filósofo, promovem a palavra, o verbo e a Literatura à categoria da imaginação criadora. Tais imagens enriquecem a língua por enriquecer o pensamento. Nelas, diz Bachelard (2001:3) “o ser torna-se palavra”, na proporção que a palavra se revela como o “dever imediato do psiquismo humano”.

Então, pergunta o filósofo (2001:3): “Como encontrar uma medida comum dessa solicitação a viver e falar?” E, prontamente, responde “multiplicando-se as experiências de figuras literárias”. Essa múltipla experiência de figuras literárias exige à imaginação romper com o que se vê e o que se fala. A ruptura com a percepção imediata é que se poderá alcançar a possibilidade de metáforas novas.

O poema, enquanto texto literário, deve ter em si imagens que causam *ruptura* com as imagens comumente pensadas, para o leitor não ter uma percepção vazia da poesia, mas para que possa ver, agora, a imagem numa nova dimensão, numa nova perspectiva - a da transgressão. A imagem poética em movimento é a potencialidade de um processo criativo singular. A imagem não se repete, não se confunde com o corriqueiro, não cria raízes na “mesmice”. Contudo, quando não estática, a imagem se

dinamiza de tal forma que se a “expressão culta” se equivaler ao “senso comum”, diz Ferrara (2009:35), o mais estranho torna-se, nesse caso, apelar para o vulgar.

Pela imaginação, comenta Bachelard (2001:3), “abandonamos o curso ordinário das coisas”. A imaginação literária, portanto, exige o abandono das opiniões de metáforas ordinárias e busca ser uma atividade direta da imaginação sobre a linguagem, em outras palavras, a imaginação literária trabalha a imagem à medida que trabalha a linguagem. Uma vive em função da outra; uma modifica a outra; uma estranha a outra. Juntas, a imagem e a linguagem criam novas metáforas, novas imagens; novo *imaginário*.

A imagem literária, segundo as pesquisas de Bachelard consagradas à imaginação da matéria, tende a se ausentar para ganhar uma nova vida. Como seus estudos centraram-se no estudo dos quatro elementos materiais que a filosofia e as ciências antigas colocaram na base, após nossas anotações sobre as imagens do *fogo*, da *água* e do *ar*, nos resta agora a tratar das imagens da *terra*, as últimas analisadas pelo filósofo.

Tais imagens diferem-se das anteriores. Antes fluidas e aéreas, agora sólidas e estáveis. Antes as imagens exibiam seus aspectos efêmeros, agora, a *terra*, apalpável, traz anteriormente ao devaneio a realidade que bloqueia a imaginação. Então, um paradoxo instaura-se: como antes a substância fugidia forçava a imaginação pela sua mobilidade, agora a substância estática determina os processos de imaginação pela *percepção*. Enquanto se afirmava a não necessidade de ver ou, ainda, o abandono da visão para se chegar à imaginação criadora e literária, tem-se agora, como explica Bachelard (2008:2), a urgência da visão. No caso das imagens da terra, para os realistas,

vemos as coisas primeiro, imaginamo-las depois; combinamos, pela imaginação, fragmentos do real percebido, lembranças do real vivido, mas não poderíamos atingir o domínio de uma imaginação fundamentalmente criadora. Para combinar, é mister ter visto muito. O conselho de *bem ver*, que forma o fundo da cultura realista, domina sem dificuldade o nosso paradoxal conselho de *bem sonhar*, de sonhar permanecendo fiel ao onirismo dos arquétipos que estão enraizados no inconsciente humano (BACHELARD, 2008:2).

Não obstante, Bachelard insiste em sua doutrina de estabelecer sua tese baseada no caráter primitivo fundamental da imaginação criadora. Neste, imagem percebida e imagem criada, como nos aponta o filósofo (2008:2), “são instâncias psíquicas muito diferentes”. Para ele, há de se considerar a imaginação reprodutora e a imaginação criadora por elas possuírem funções distintas. A imaginação criadora,

diferente da reprodutora, não depende da percepção e visão do real; ela permite o devaneio e a criação de uma imagem imaginada. É na base da imaginação criadora, livre da percepção que se fundamenta a imagem literária; antes de reproduzir, via imaginação, uma imagem vista ou um objeto percebido, ela cria sua própria *imagem* e constrói o seu objeto, antepondo-se à percepção.

Segundo Bachelard (2008:3), “as imagens imaginadas são antes sublimações dos arquétipos à reproduções da realidade. E como a sublimação é o dinamismo mais normal do psiquismo, poderemos mostrar que as imagens saem do próprio fundo humano”. Em outras palavras, o processo de criação de metáforas literárias não caminha nos moldes de reproduções da realidade, mas é oriunda de uma *mente criadora* capaz de buscar no fundo dos desejos, da vontade, dos sonhos humanos as imagens novas, fluidas e sólidas, para a criação e composição do texto literário.

De acordo Bachelard (2008:3), “uma imagem literária imitada perde a sua virtude de animação. A Literatura deve surpreender [...] uma imagem literária diz o que nunca será imaginado duas vezes”. Nesses princípios, compreendemos que o texto literário deve estar comprometido com a imagem literária e, portanto, deve buscar, constantemente, romper-se com as *imagens* esperadas e outrora trabalhadas. O texto literário deve fugir das frases programadas; as compostas especificamente para provocarem um efeito já calculado. Frases desse tipo são as imitadas, pois conhecem o efeito no leitor; por essa razão, reduzem o valor criativo do texto literário à condição de texto popular, ou como diz Eco¹⁷ (2008:76), texto de consumo para as massas.

Um texto que se ocupa em imitar as imagens para a produção de um efeito já confeccionado não tem compromisso com a linguagem, e, conseqüentemente, com o literário. Uma das funções da Literatura, se que se pode dar à literatura tenha uma função, é a de reanimar a linguagem pela criação de novas imagens. “Ora”, comenta Bachelard (2008:5), “toda imagem literária nova é um texto original da linguagem [...] a imagem literária nos dá a experiência de uma criação de linguagem”. Assim, Bachelard acredita que se a imagem literária nova contém em si a capacidade de levar o leitor à tão profunda experiência de criação literária, a análise e o estudo das imagens literárias nos permitirão compreender a imaginação e os processos pelos quais a criação literária se realiza. Ainda, digo, que a observação sistemática das imagens literárias permite ao leitor (aluno) entender o processo de criação de textos pela leitura, bem como possibilita aos atentos o desenvolvimento de uma mente criadora capaz de produzir novas imagens e *recriar* a linguagem.

17. Em seu livro *Apocalípticos e Integrados*, Umberto Eco evidencia o Kitsch como comunicação que tende à provocação do efeito o que o identifica à cultura de massa, especializada em vender efeitos já confeccionados, como se prescrevesse com o produto as condições de uso e a mensagem com a reação que deve provocar.

Nesse sentido, a escola tem de se atentar quanto ao que se diz ter, em si, de “ensino de Literatura”; há de se considerar o estudo literário na sala de aula muito além do das características das escolas literárias, sua história e seus autores. O estudo da Literatura na escola não pode abandonar a análise das imagens literárias, não como as ditas *aulas de interpretação de texto*, mas para a compreensão de um processo de criação de imagens e transformação da linguagem pela Literatura.

Nesse âmbito, é bom considerar que o ensino da Literatura deve ampliar a capacidade de leitura e de escrita dos alunos. Para tanto, o professor de Literatura deve ser um desafiador; e, seu desafio consiste em trabalhar a imagem literária em sua força maior para destruir as imagens preguiçosas da percepção familiar. Bachelard (2008:22), afirma que a imagem literária desimagina para melhor imaginar. Portanto, mesmo frente a imagens sólidas e consistentes, como as relativas à *terra*, a Literatura desafia o pensamento em imagens antes mesmo da percepção.

Imagens meramente comuns podem ser um risco à imaginação literária; constituem-se num obstáculo ao pensamento literário, pois retiram o processo de criação do sublime e o conduz ao óbvio. O texto literário, portanto, deve ser um espaço de criação: no ato da leitura, pela compreensão das imagens novas e das implicações dessas imagens na recriação da linguagem.

As imagens literárias, por estarem ligadas fundamentalmente às palavras, são essencialmente dinâmicas e autônomas. A dinâmica e autonomia das palavras inseridas em imagens literárias se realizam quando uma palavra se ausenta de seu sentido convencional e sugere diversos outros sentidos. Desse modo, o texto literário torna-se um espaço de criação e recriação da linguagem.

uma imagem literária é um *sentido* em estado nascente; a palavra - a velha palavra - recebe aqui um novo significado. Mas isso ainda não basta: *a imagem literária* deve se enriquecer de um *onirismo novo*. Significar outra coisa e fazer sonhar diferentemente, tal é a dupla função da imagem literária (BACHELARD 2001:257).

Para o filósofo (2001:257), a imagem literária é anterior à realidade, uma vez que ela não reveste uma imagem nua, nem confere à palavra a uma imagem muda. A imaginação fala em nós e, então, os nossos pensamentos falam. A leitura de textos literários em sala de aula é uma oportunidade de o ensino de Literatura conferir fala à imaginação de nossos alunos. As aulas de Literatura podem, nesse sentido, constituírem um espaço de libertação - a necessidade da palavra em ser escrita pode urgir em nossos alunos e, pela leitura de textos literários, alcançarem a imagem nova, a metáfora não pensada, o texto não escrito.

toda atividade humana deseja falar. Quando essa palavra toma consciência de si, então a atividade humana deseja escrever, isto é, agenciar os sonhos e os pensamentos. A imaginação se encanta com a imagem literária. A literatura não é, pois, o sucedâneo de nenhuma outra atividade. Ela preenche um desejo humano. Representa uma *emergência* da imaginação (BACHELARD, 2001:257)

Sendo a Literatura essa representação de uma emergência da imaginação em que a palavra se obriga em ser escrita, o ensino de Literatura, portanto, se coloca frente a um grande desafio: o de revelar ao aluno, via leitura das imagens literárias no texto, tal emergência. O encanto da imaginação com a imagem literária deve ser lido nas aulas de Literatura. Muito além de mostrar as características de escolas literárias ou estilos de época, as aulas de literatura devem provocar esse encantamento nos pensamentos e imaginação dos educandos. A *ressignificação* das palavras, o *onirismo* novo pelas imagens literárias, o *agenciamento* de sonhos e pensamentos presentes na imagem literária devem, também, embrear-se no imaginário de cada um que se propõe à leitura de um texto literário.

Certamente, nos termos compreendidos por Bachelard, a urgência das imagens literárias e suas implicações na *ressignificação* das palavras para a formação de uma mente criadora caminham paralelamente à ideia da superação de obstáculos epistemológicos para a formação de uma mente científica. Nesse sentido, a formação de um indivíduo, seja científica ou literária, parte da compreensão de *deformação* e *retificação*. Segundo Fabre (1995:172), somos renovados à uma ontologia da transformação. A formação de conceitos é uma *retificação*; a formação da mente criadora opera pela formação e *deformação* de imagens. A mente científica ou criadora (*poética*) caminha num sentido psicanalítico que, por Fabre (1995:173), *purifica*, *alivia* e *mobiliza* o pensamento.

Desse modo, Fabre (1995:174) afirma que a *meditação explícita* de uma *psicanálise pedagógica* se faz necessária. Formar (um indivíduo) constitui-se num trabalho de *ratificar* o pensamento, de *ratificar* a leitura; um trabalho de *instaurar* a imagem, *purificá-la* e *deixá-la em movimento*. A formação ou educação no pensamento bachelardiano não deixa de considerar, em hipótese alguma, o ser; pois, como afirma Paiva (2005:147), a imagem literária é um *realce* do *psiquismo*.

Os estudos das imagens poéticas pelos elementos constituintes da matéria abriram espaço para o filósofo do dia e da noite se aventurar pelas linhas da fenomenologia. Assim, Bachelard se abre para uma fenomenologia da imaginação centrado nas imagens poéticas. Por essa razão, ele abandona o estudo psicanalítico dessas imagens e passa a observar o fenômeno no qual elas se constituem.

A poética do espaço inaugura esse caminho. Paiva (2005:148), acredita que no início de sua produção sobre a imagem literária o intuito de Bachelard era o de desenvolver uma abordagem objetiva da

imaginação, por essa razão tomou os quatro elementos materiais (fogo, água, ar e terra) como colunas para o desenvolvimento de sua tese. Todavia, a partir de *A poética do espaço*, o filósofo verteu-se a captar a imagem poética em sua emergência a intenção é capturar a imagem poética no instante em que ela se explicita na consciência.

A investigação da imagem literária, portanto, deve abranger a dimensão subjetiva da imagem. Nos termos ditos por Bachelard (2008:78), “é preciso refletir num ritmo oscilatório de objetivação e subjetivação”. Assim, pela tentativa de construir um arquétipo via os quatro elementos da matéria para se interpretar as imagens literárias de modo singularmente objetivo, Bachelard se viu na impossibilidade de compreender uma imagem literária profundamente caso não permitisse a subjetivação para o entendimento dessas imagens. Na abertura do prefácio ao livro *A poética do espaço*, Bachelard afirmou:

É necessário estar presente, presente à imagem no minuto da imagem: se há uma filosofia da poesia, ela deve nascer e renascer por ocasião de um verso dominante, na adesão total a uma imagem isolada, muito precisamente no êxtase da novidade da imagem. A imagem poética é um súbito realce do psiquismo, realce mal estudado em causalidades psicológicas subalternas (BACHELARD, 2008:1).

Com o pensamento fundamentado da imagem poética como um súbito realce do psiquismo, Bachelard (2008:1) diferencia a reflexão filosófica da poesia. Para esta, deve-se reconhecer o ato poético como um fenômeno do presente, um advento sem passado; enquanto aquela exerce sobre um pensamento científico longamente trabalhado a possibilidade de uma nova ideia ser integrada em um corpo de outras já aceitas. Noutras palavras, o fenômeno da poesia é singular, isolado e deve ser estudado em sua singularidade. O filósofo ainda afirma que a imagem poética não é o “eco de um passado”, antes, é o inverso, possui um ser próprio em sua novidade poética.

Imbuído nessa ideia, Bachelard (2008:2) afirma que é “no inverso da causalidade, na *repercussão* que acredita-se encontrar as verdadeiras medidas do ser de uma imagem poética. Nessa repercussão que a imagem poética terá uma sonoridade de ser.” Como o poeta não comunica o passado de sua imagem, ela se enraíza imediatamente no leitor. É um ato singular de comunicabilidade. Contudo, mesmo tendo a imagem poética comunicado a singularidade do ser, ela não contém em si elementos suficientes para permitir ao leitor *psicanalista* uma análise psicológica do poeta pelas imagens, ou seja, não se pode “analisar” um poeta pela sua poesia - o texto e o sujeito que o escreveu são distintos e independentes. Dessa forma, para evitar confusões na leitura de imagens poéticas e esclarecer filosoficamente o problema da imagem poética, é que Bachelard (2008:2) propõe a fenomenologia da imaginação, o que

consiste no “estudo do fenômeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade”. A imagem poética é, portanto, variacional e não constitutiva. Por tal razão, o leitor de poemas não pode tê-las como um objeto ou substitutiva do objeto, mas como algo que captura a sua realidade específica.

Em sua simplicidade, afirma Bachelard (2008:7), “a imagem não tem necessidade de um saber”. Para o filósofo, uma pesquisa fenomenológica sobre a poesia deve ultrapassar, por imposição de métodos, as ressonâncias sentimentais com que, menos ou mais ricamente, recebemos o texto poético. A proposta para o estudo fenomenológico da poesia segue a sensibilização por ressonâncias e repercussões. “As ressonâncias”, diz Bachelard (2008:7), “dispersam-se nos diferentes planos da nossa vida no mundo; a repercussão convida-nos a um aprofundamento da nossa própria existência”. Dessa forma, comenta Paiva,

quando o poema ressoa na alma do leitor, ele é invadido pelo devaneio daquele que o criou, coincidindo com o sentido emergente da imagem. A repercussão, por sua vez, viabiliza que essa imagem pertinente a outrem, com a qual o fenomenólogo se defronta, o estimule à criação de novas realidades imagéticas (BACHELARD, 2008:7).

Assim, Bachelard distingue o que seria, de fato, ler e falar um poema. A ressonância seria o momento em que leríamos e ouviríamos o poema; a repercussão seria nossa apropriação do poema pela fala do mesmo. Por essa razão, temos que a repercussão altera o ser; de repente, parece que o ser do poeta tornou-se o nosso ser. Há na repercussão uma inversão do ser; é como se o poema nos tomasse e nos dominasse por inteiro. Essas duas características, são para Bachelard, marcas fenomenológicas (do poema) que não se engana. “A exuberância e a profundidade de um poema são sempre fenômenos do par ressonância-repercussão (2008:7)”. A imagem poética, por sua novidade, desperta a criação na alma do leitor ao colocar em ação toda atividade linguística. O poema (texto literário), por sua vez, alcança as profundezas do ser antes de atingir sua superfície. Experimentamos as ressonâncias de um texto literário depois de sermos atingidos por sua repercussão.

E isso é verdade numa simples experiência de leitura. Essa imagem que a leitura do poema nos oferece torna-se realmente nossa. Enraíza-se em nós mesmos. Nós a recebemos, mas sentimos a impressão de que teríamos podido criá-la, de que deveríamos tê-la criado (BACHELARD, 2008:7)

O texto literário, lido e compreendido em sua amplitude, nos dá a sensação de apropriação do discurso do outro que, por instantes, parece ser o nosso. A expressão poética contém em si a expressão do

ser, e, nesse sentido, o ser torna-se o fruto da criação da expressão poética.

Nessa perspectiva, Bachelard define o nível de ontologia que fundamenta seu trabalho. Como tese geral, comenta, “pensamos que tudo o que é especificamente humano no homem é *logos*”. O homem, como se pensa, não chega a meditar numa zona anterior à linguagem. Contudo, para o filósofo, a imagem poética, acontecimento do *logos* é, pessoalmente, inovadora. Ela contém a novidade essencial da imagem e coloca a criatividade do ser falante numa consciência imaginante de origem. Desse modo, poder-se-ia arriscar dizer que o fenômeno da origem de uma imagem poética acontece num instante anterior ao *logos*. Para Bachelard (2008:8) “nada prepara uma imagem poética: nem a cultura, no modo literário, nem a percepção, no modo psicológico”¹⁸.

Com essa percepção para a investigação da imagem literária, Bachelard não mais se valeu da epistemologia, mas da fenomenologia. A poética dos elementos não é de ordem epistemológica, mas fenomenológica. A investigação se deu a partir da origem da imagem poética a partir de, o que chamou, imaginação pura. Para tanto, ele (2008:9) não se ocupou de elementos culturais ou com o ideal literário de um tempo, mas centrou-se nas forças fenomenológicas da leitura, pois, segundo suas afirmações, “fazem do leitor um poeta ao nível da imagem lida”. O filósofo esclarece que a leitura do fenômeno não se iguala à do crítico literário. A deste deve ser atenta e severa, enquanto a daquele caminha pelos campos do “simples prazer de ler pelo gosto”, o que faz de todo leitor apaixonado pela leitura desejar ser escritor. Ainda, Bachelard (2008:9) diz que essa admiração do leitor pelo escritor parece refletir na leitura a alegria de escrever, como se “o leitor fosse o fantasma do escritor”.

A criação literária, nesses termos, “se produz no fio tênue da frase” que, mesmo não sendo uma necessidade vital, tonifica a vida. A imagem poética se constitui, como coloca Bachelard, em uma “emergência da linguagem” que situa um pouco acima da linguagem significante. O texto literário, portanto, permite a linguagem possuir impulsos vitais responsáveis por influenciar a alma de uma língua. A linguagem pode despertar imagens dormentes, revitalizar palavras, torná-las (as palavras) imprevisíveis, o que nos permitiria dizer, ainda nos termos de Bachelard, que a imagem poética é um aprendizado de liberdade e o texto literário surge como um fenômeno dessa liberdade.

Tal fenômeno de *liberdade* se viabiliza com a transgressão da linguagem. Uma vez que uma palavra é usada de modo não habitual, rompendo com a própria linguagem, sem infringir suas regras, ela

18. Aqui está expresso o pensamento de Bachelard. Logicamente, segundo o filósofo, se fosse propor o estudo do texto literário nesses termos, entraria num polo completamente contrário às tendências atuais de estudo e análise textual. Portanto, deixo essa citação para mostrar o extremo fenomenológico em que se posicionou Bachelard, contudo, considerar a percepção do fenômeno literário isento das interferências culturais, sociais, econômicas e psicológicas é um risco ao equívoco. O que insisto é quanto à urgência de se ter o texto literário em sala de aula para sua leitura e análise. Mesmo utilizando da fenomenologia de Bachelard ou do estranhamento de Chklovski, creio, que o indispensável para o estudo da Literatura é o texto de linguagem literária.

transgride e rompe. A transgressão acontece pela ruptura com o comum. E, esse fenômeno de ruptura, no texto literário é, também, fenômeno de liberdade. É nesse âmbito que precisamos pensar o papel do professor de Literatura como aquele que conhece os fenômenos da linguagem e as regras da língua em que o texto poético se realiza para, então, poder “proporcionar” aos leitores (alunos) uma experiência de percepção do texto literário como um lugar de transgressão, ruptura e criação.

As aulas de Literatura, creio, deveriam ser o espaço de observação pela leitura do fenômeno de criação da imagem literária. Isso significa que Literatura na escola seria a oportunidade dos alunos conhecerem e estudarem sua língua nos limites de sua propriedade normativa concomitante à percepção da criação de imagens literárias pela transgressão da linguagem. Cabe ao professor de Literatura revelar ao aluno, pela leitura de textos literários, a *significação poética*, ou seja, mostrar a palavra não como fenômeno fechado em si e preso a um sistema de significação, mas como um acontecimento livre na imensidão de imagens poéticas *imprevisíveis* que podem ser criadas a partir de seus domínios. Assim, como Bachelard conclui a partir das leituras que faz de Jean Pierre Jouve que “Não há poesia se não houver criação absoluta” digo, não há aula de Literatura se não se revelar ao aluno (leitor) tal criação a partir das imagens poéticas presentes em um texto literário. Deve se mostrar ao aluno, no texto literário, todas as surpresas e devaneios oriundos de um trabalho de criação pela linguagem. Se “a arte é uma reduplicação da vida”, como afirma Bachelard (2008:17), por ser “uma espécie de emulação nas surpresas que excitam a consciência e a impedem de cair no sono”, faz parte do papel do professor de Literatura *excitar* a consciência de seus alunos apresentando a *arte* da criação de imagens literárias no texto. Então, pensar as aulas de Literatura sem a presença do texto literário, em si, torna-se impossível, inviável e incoerente.

A poética do espaço, portanto, permite compreender a metafísica da imaginação como impossibilidade caso se aprenda as imagens como *apreensões* objetivas da realidade. Isso permitiu perceber a importância de se reconstruir a subjetividade das imagens. Diz Bachelard (2008:3), “só a fenomenologia, isto é, a consideração do início da imagem mesma na consciência individual, pode ajudar-nos a reconstituir a subjetividade das imagens e medir a amplitude, a força, o sentido da transubjetividade”. Para Paiva (2005:151), o que Bachelard propõe nesse texto é a compreensão de que “a peculiaridade mesma da poesia e da Literatura reside no prolongamento da atividade criadora na alma daquele que por ela se deixa invadir. A imagem prolonga-se ao transmutar-se em outras imagens, nos sonhos que suscita na alma do leitor”.

Nessas considerações, é possível compreender a Literatura na escola como um meio de permitir a atividade criadora ser prolongada na alma de seus educandos. A Literatura deveria *transmudar-se* em outras imagens para os seus leitores, permitindo a repercussão ou ressonância, conceitos complementares em Bachelard, de imagens para o aprofundamento de nossa existência e formação de uma consciência criadora em seus leitores.

Essa consciência tem sua origem na imagem poética nova. Ela acontece, no leitor, quando este se encontra frente ao mundo criado pelo poeta. Segundo o filósofo (2006:2), “ela se constitui tanto mais fortemente quanto mais bem coordenadas são as obras a que se entrega”. Diferente da consciência de racionalidade que se encadeia numa cadeia de verdades, a consciência imaginante considera o devaneio, a imagem poética que, por si, ilumina a própria consciência. Assim, “a imagem poética, em sua novidade”, diz Bachelard (2006:2), “abre um porvir da linguagem”.

O sentido de criar essa consciência imaginante no leitor é o que leva Bachelard a justificar o uso da fenomenologia para os seus estudos de poesia. Ele afirma que o leitor, diante das imagens oferecidas pelos poetas, tende ao maravilhamento, o que para ele é natural. Contudo, permanecer passivo ao maravilhamento das imagens oferecidas pelo poeta não confere ao leitor uma experiência profunda quanto à linguagem e consciência criadora. Bachelard defende, então, uma fenomenologia *não empírica*, ou seja, a leitura do texto literário para mera contemplação não permite o leitor a viver uma verdadeira experiência de leitura. Tal experiência somente será possível caso ela leve o leitor a experimentar o texto como próprio, em outras palavras, num dado momento da leitura ele deve sentir-se como se fosse ele, o leitor, o escritor daquelas palavras.

Bachelard explica que há um paradoxo ao estudar o devaneio poético; entretanto, mostra a possibilidade de tal estudo na *possibilidade* de se ter uma tomada de consciência que é, para o filósofo, um crescimento de *consciência*. Como ato humano, vivo e pleno, o ato da consciência é visto nos estudos de Bachelard no campo da linguagem, mais precisamente, na linguagem poética, uma vez que, nesse campo, a consciência imaginante cria e vive a imagem poética. Portanto, escreve Bachelard (2006:5) “aumentar a linguagem, criar linguagem, valorizar a linguagem, amar a linguagem - tudo isso são atividades em que aumentam a consciência de falar”. Dessa forma, o devaneio poético torna-se possível, pois este é um devaneio que se escreve ou que, pelo menos, diz Bachelard, se promete escrever. O fenomenólogo, portanto, tem o objetivo de despertar sua consciência poética a partir das imagens em repouso nos livros. Ele deve fazer ressoar à imagem poética.

Em sentido semelhante, a imagem poética deve ressoar nos leitores. Como um espaço para prática da

leitura e estudo de Literatura, a escola deve oportunizar uma experiência de *ressoar* imagens poéticas em seus alunos. Essa anseia passar pela experiência da criação via linguagem, no sentido de valorizar a linguagem, aumentar a linguagem e criar a linguagem. A experiência de leitura de um texto literário deve restituir no leitor a ação inovadora da linguagem poética. Essa volta à linguagem devolve o texto ao leitor. Este, o texto, torna-se o ponto central de sua consciência imaginante. Excessos como a preocupação de se ligar os dados da vida do autor com a sua obra poética e, ou, a preocupação devota unicamente às características da escola literária em que se encaixa tal texto, esvai-se.

A leitura é uma *dimensão* do psiquismo moderno, uma dimensão que transpõe os fenômenos psíquicos já transpostos pela escritura. Deve-se considerar a linguagem escrita como uma realidade psíquica particular. O livro é permanente, está sob os nossos olhos como um objeto. Ele nos fala com uma autoridade monótona que seu próprio autor não teria. Temos de ler o que está escrito. Para escrever, aliás, já o autor operou uma transposição. Ele não *diria* aquilo que escreve [...] Mas a melhor prova da especificidade do livro é que ele constitui ao mesmo tempo uma realidade do virtual e uma virtualidade do real (BACHELARD, 2006:24).

Ao ler um texto literário, qualquer seja o seu gênero, há uma transportação do leitor para outra dimensão. Na leitura de um romance, por exemplo, somos levados a outras vidas. Ali, nesse ambiente literário, sofremos, amamos, esperamos e nos angustiamos. Vivemos no “virtual” os sentimentos reais e, temos a impressão, no real, de vivermos o virtual literário trazido pela imagem poética. Nesse sentido, o livro nos proporciona uma experiência de devaneio que, pelas suas imagens poéticas, nos permite percorrer os devaneios literários impressos na palavra escrita.

A *poética do Devaneio*, portanto, consiste numa apresentação de como a formação de uma consciência imaginante (mente criadora), torna-se possível a partir das imagens (devaneios) escritos no texto literário. A palavra é, nesses termos, o lugar de realização ou possibilidade da escritura do devaneio poético. De fato, a imagem poética já existe no leitor, ela já faz parte de seu ser, contudo, tende a ficar *estancada*; mas o ressoar da poesia pela palavra na imagem poética estática ativa a mente criadora e faz, como disse Bachelard, jorrar a linguagem poética, primeiro pela leitura e, em seguida, pela escrita. Eventualmente, o leitor sentirá a inevitável necessidade de escrever, a de colocar na página em branco os seus devaneios, tendo a palavra como sua via de possibilidade (mesmo que nunca escreva ou se torne um escritor).

O devaneio poético em Bachelard alcança sua máxima com a publicação de *La flamme d'une chandelle*¹⁹. Aqui, o filósofo trata da fantasia e da renovação que esta acontece sempre que o sonha-

19. A chama de uma vela.

dor (leitor) estiver frente a uma vela. Para ele, é diante da chama de uma vela que o devaneio poético alcança sua força maior, pois a chama nos força a imaginar. Diante de uma chama, o leitor é levado a imaginar uma imagem, que segundo Bachelard (1989:10), consiste numa fantasia absoluta a que chama de *fantasia poética*. Segundo o autor, as imagens da chama contém um símbolo de poesia e, portanto, “inflama” o leitor; e acrescenta que as imagens da linguagem, uma vez inflamadas, dão um tom de excitação que a filosofia da poética necessita. Além do mais, essas imagens inflamadas inflamam o leitor que, inflamado, tem grande potencial a ser um escritor. Para Bachelard (1989:11), “a chama nos leva a ver em primeira mão: temos mil lembranças, sonhamos tudo através da personalidade de uma memória muito antiga e, no entanto, sonhamos como todo mundo, lembramo-nos como todo mundo se lembra”.

A chama convida o homem a devanear-se em sua imaginação. Ela se transforma em todo um mundo, amplia a linguagem do leitor e, nela, exprime a beleza do mundo. É num viver paradoxal que, segundo Bachelard, a imaginação literária busca encontrar a realidade por meio das palavras imaginadas numa fantasia inflamada.

Toda escrita bachelardiana em torno da chama defende a tese de que a imagem literária origina-se, para o leitor, num devaneio imagético a partir da contemplação da chama e meditação nas imagens já lidas (de outro autor); esse processo diante da chama de uma vela inflama o leitor e o excita, fazendo-o, inevitavelmente, escrever.

Os estudos de Bachelard sobre imagem poética nos permitem compreender sua posição como fruto de um processo criativo compreendido entre o devaneio poético e sua expressão pela palavra. Desde suas análises aos elementos da matéria (fogo, ar, água e terra) buscando uma objetividade para a leitura de poesia, aos seus estudos fenomenológicos da imagem poética, temos a clareza de que, para o filósofo, a mente criadora necessita de desafios poéticos ou de linguagem para alcançar seu ideal de criação. Em outras palavras, a imagem poética deve, constantemente, inovar-se para ser, de fato, poética. Essa inovação perpassa pela palavra e, assim, o trabalho da linguagem, num sentido de *romper com* o seu uso padrão, torna-se, de igual modo, parte integrante na formação de uma mente criadora.

As noções de Bachelard de ruptura e transgressão da imagem poética e suas percepções pela leitura e confronto com o texto poético é fundamental para esta tese, pois se busca aqui, negar o ensino de Literatura pelo uso, único, do texto de linguagem prosaica. A ideia de se configurar o ensino da Literatura pela leitura do texto literário (dentro e fora da sala de aula) é apoiada pela fenomenologia bachelardiana uma vez que, por se tratar do literário, as práticas que defendam o uso do texto não-literário para se

compreender e explicar as características e particularidades do literário tornam-se impensáveis.

Assim, as bases argumentativas usadas para defender o fenômeno artístico no texto poético ou literário nos servem para avaliar e propor fundamentos pedagógicos para a prática docente quanto ao ensino de Literatura, a saber, uma educação literária pela ruptura, pela transgressão e, porque não dizer, pelo *estranhamento*.

CAPÍTULO TRÊS O FEIJÃO E A PEDRA

I.

Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

II.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a como o risco.

(João Cabral de Melo Neto, ___)

A reflexão sobre a educação pelo estranhamento é, na realidade, uma proposta para a se pensar o ensino de Literatura pelo contato efetivo com o texto literário. O que parece óbvio, tem sido, no entanto, estranho às aulas de Literatura no Ensino Médio. Fatores como a incorporação dos conteúdos Literatura ao ensino da linguagem, a substituição da “Literatura difícil” por uma considerada mais fácil ou de maior acesso à linguagem dos alunos (como raps, letras de música, Literatura de cordel, recortes de jornais etc.), a simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos e a substituição de originais por adaptações têm contribuído para que o ensino de Literatura perca a sua autonomia e especificidade na escola.

O ensino da Literatura pelo estranhamento seria uma oportunidade de devolver o texto literário ao

ensino e, por ele (o texto literário), perceber o discurso literário e suas marcas próprias, como a elaboração de um discurso menos pragmático e o uso de construções linguísticas menos usuais. Se a Literatura está presente no currículo do Ensino Médio, certamente, espera-se dela o cumprimento de seu papel na formação do aluno na medida posta pelo inciso III da LDBEN 9.394/96: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Em o Direito à Literatura (1988), Antonio Candido ressalta sua compreensão de humanização como um processo que confirma no homem os traços que pensamos ser, enquanto sociedade, essenciais.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO:1988:180).

No sentido à humanização, a Literatura, segundo o crítico, tem papel fundamental, uma vez que desenvolve no homem a “humanidade” à medida que nos tornamos abertos e compreensivos. Tanto a abertura quanto a compreensão surgem do exercício de reflexão resultante da leitura atenta e crítica do texto literário. Portanto, ao se retirar o texto das aulas de Literatura, esse exercício reflexivo fica comprometido e, de igual modo, o papel da Literatura no Ensino Médio.

Na defesa, então, de se ter aulas de Literatura com a presença do texto literário, reencontrei-me com o poema “Catar Feijão” de João Cabral de Melo Neto; por essa razão, o transcrevi no início deste capítulo e, aqui, procuro, a partir dele, pensar um pouco sobre os processos de escrita e de leitura na efetivação do ensino de Literatura pelo estranhamento.

Ao comentar sobre o processo de escrita, João Cabral fala do de catar feijão. Para o poeta, este se limita com aquele: “joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel”; processo inicialmente aleatório, sem uma atenção específica, sem um cuidado definido. Quer-se os feijões: joga-os no alguidar para, poder então, selecioná-los. Quer-se o texto: são as palavras então lançadas, jogadas todas numa folha branca em que se espalham, para depois, catá-las. No alguidar os feijões afundam e bóiam: os de peso, com consistência para o alimento não ficam na superfície, porém os ocos, as palhas e folhas que vieram com os grãos, bóiam e são lançados fora. No papel são as palavras que bóiam: as que não contém o peso do verso, as que não se encaixam na estrutura da frase, as que excedem - todas são apagadas.

Ficam no alguidar os feijões para o alimento. Os grãos com “sustância” estão no fundo, prontos para serem cozidos e comidos; assim as palavras, deixadas no papel - matéria para ser lida. Contudo, adverte o poeta: “nesse catar feijão entra um risco”. O risco é o que não se espera; o risco é o que retira a pensada harmonia. No caso do feijão, é o de se ter, entre os grãos pesados, uma pedra. Esta não bóia e se esconde no fundo, fazendo-se feijão. Mas, não se deixa cozer e, no prato, é imastigável, quebra dente. Na frase, há também o risco da palavra indigesta, a *pedra* palavra. Como a pedra no feijão é o grão vivo que para o processo de mastigação, a pedra é a palavra viva do verso: ela confere vida à frase. De repente, no meio da leitura fluida, flutual, como diz o poeta, em que o leitor, por um instante, pela ligeireza do texto, divaga, encontra a pedra que obstrui o “flutual” e açula a atenção. No instante da pedra, esta é a isca que traz de volta o leitor ao texto, fazendo-o perceber sua leitura.

Em “Catar feijão”, João Cabral de Melo Neto coloca, como Barthes (2004:170), o par da escrita/ leitura. Ao afirmar que o ato de escrever se limita ao de catar feijão, o poeta reconhece o trabalho minucioso de escolhas no processo da escrita. Neste, é fundamental retirar as palavras em excesso, desconsiderar as palavras vazias de sentido (peso) para o verso e calcular do local exato das palavra. Ainda, o poeta (escritor) tem de mensurar o risco de entrar, em seu verso, a palavra indigesta (pedra), todavia, reitera João Cabral: “a pedra dá à frase o seu grão mais vivo”. No poema do poeta nordestino, a escrita é vista como um processo preciso e intencional, que exige do escritor critérios de linguagem, sejam estilísticos ou semânticos, para a tessitura do texto.

Entretanto, não somente a escrita está no poema de Cabral, mas também a leitura. Todo o trabalho do “catador” de feijões se justifica na existência de pessoas que irão comê-lo. De igual modo, o da escrita se completa nos leitores. A obstrução da leitura, a percepção da pedra na frase é percebida por aquele que a lê. Seja como *ruptura* ou *transgressão* como posta por Bachelard, seja como *estranhamento* nos termos tratados por Chklovski, a “pedra que dá à frase seu grão mais vivo” é vista pelo leitor e percebida por ele. É justamente diante do texto literário, (do verso que estranha, da palavra que transgride), que o leitor pode ter uma experiência literária de fato. A terrível sensação de se mastigar uma pedra entre feijões somente pode ser sentida por aquele que come feijões. Alguém pode até ter ouvido falar da sensação de se mastigar uma pedra num prato de feijões; alguém pode até ter lido sobre tal sensação, mas a real percepção somente acontece quando o sujeito estiver com um prato de feijões na mão para comê-los e, neste prato, houver uma pedra escondida entre os grãos. A *percepção* literária se limita à de se comer feijões com pedra: tem-se de correr o risco de ter o texto nas mãos

para lê-lo e percebê-lo como literário.

Por mais que lesse críticas sobre o poema de Cabral de Melo Neto, por mais que ouvisse aulas sobre a precisão de suas palavras no verso, o leitor não perceberia a “pedra” em sua obra se não tivesse lido seus poemas. O risco de se ver o belo na disposições do “entre” que entra “entre” os grãos de seu verso somente é possível quando se lê:

nesse catar feijão entra um risco:
o de entre os grãos pesados entre
um grão qualquer [...]

Como veríamos as palavras em excesso ausentes nos versos do poema se não o lêssemos? Como perceberíamos as repetições intencionais se não estivéssemos com o texto em mãos? Como ver a pedra na frase se nos for retirada a frase?

Vejo no poema de João Cabral de Melo Neto uma questão fundamental para a educação literária: a de se considerar a experiência de leitura do discurso literário para se perceber o texto literário. Somente pela leitura que se pode ver a palavra dura, pensada, posta precisamente na frase para conferir ao texto o *estranhamento* necessário à particularidade exigida pelo discurso literário.

Ainda há de se considerar, pelo poema, que a pedra desempenha o importante papel de lembrar ao sujeito no ato de comer que, de fato, está comendo. A pedra é a palavra que lembra o sujeito que ele, indiscutivelmente, está lendo. A ação de comer já automatizada é imperceptível ao comedor, do mesmo modo que o ato de ler se automatiza a ponto de o sujeito não mais perceber o texto que lê. Frente a um discurso prosaico, o leitor desatento e ingênuo, pode tê-lo como literário. O que se vê com frequência nas aulas de Literatura é uma substituição dos textos canônicos, como os de Machado de Assis, para o uso de *raps*, música popular, Literatura de cordel e vários outros tipos de produção textual. Os PCNs (2006), quanto a esta questão, afirmam:

Sem dúvida, muitos deles (outros tipos de produção textual, em prosa ou verso) têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. (PCN 2008:56)

A qualidade estética precisa ser relevante na escolha dos livros que os alunos precisam ler na es-

cola. É indiscutível a importância de se ter no programa de literatura autores contemporâneos, contudo, também é inquestionável que os textos desses autores possuam qualidade estética. Vale ressaltar, ainda, que o valor cultural de uma obra não é o suficiente para tê-la como literária. Antônio Cândido (1988:150) esclarece que uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência, em Literatura, quando for reduzida a estrutura literária, “a forma ordenadora”. Todavia, ainda insisto no método usado pelos formalistas em confrontar o texto de língua poética com o de língua prosaica para sustentar esta tese. Enfim, a visão do literário, seja via percepção da transgressão ou da ruptura, seja pelo estranhamento, pode ser melhor trabalhada a partir dessa “comparação” entre discursos.

Uma vez que a escrita de um texto literário exige, como posto pelo poema de João Cabral, um cuidado em selecionar e dispor as palavras no papel obedecendo um processo de “peso”, a de um texto prosaico tende, não necessariamente, a uma despreocupação quanto ao “catar” os grãos, ou seja, no texto prosaico o autor não se ocupa em dispor, intencionalmente, as palavras no texto. Foucault comenta que

Escrever, para a cultura ocidental, seria inicialmente se colocar no espaço virtual da auto-representação e do redobramento; a escrita significando não a coisa, mas a palavra, a obra de linguagem não faria outra coisa além de avançar mais profundamente na impalpável densidade do espelho, suscitar o duplo deste duplo que é já a escrita, descobrir assim um infinito possível e impossível, perseguir incessantemente a palavra, mantê-la além da morte que a condena, e liberar o jorro de um murmúrio. Essa presença da palavra repetida na escrita dá sem dúvida ao que chamamos de uma obra um estatuto ontológico desconhecido para essas culturas nas quais, quando se escreve, é a coisa mesma que se designa, em seu próprio corpo, visível, obstinadamente inacessível ao tempo (FOUCAULT, 2009:49).

Opor-se ao uso do texto literário, para o ensino de Literatura, não seria uma postura sensata. Todavia essa tendência e postura tem sido uma prática real. Mas, por que, mesmo sendo elemento indispensável, o texto literário foi posto em um patamar secundário? Ou ainda, no extremo dos casos, qual seria a razão de o texto não mais estar presente nas aulas de Literatura?

Os PCNs de 2006 apontam algumas falhas na postura dos de 2002, o que com certeza contribui para a situação que o ensino literário enfrenta na escola hoje. Ainda, comentam os PCNs (2006), fatores como: o declínio da experiência de leitura do aluno ao transitar do Ensino Fundamental para o Médio, o tipo de leitores que temos (passivos e não críticos), a seleção demasiada de textos que excedem o tempo de cumprimento do programa curricular contribuem para o Ensino de Literatura optar pela leitura de adaptações de romances, de trechos (de livros literários) presentes nos livros didáticos, de

resumos e análises e, além disso, de algumas seleções de poesia que não contemplam a totalidade e organicidade de uma obra.

Segundo os PCNs (2006:61), há de se considerar a questão da passagem de um nível de escolaridade a outro. No Ensino Fundamental, a caracterização do ensino de Literatura é menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual “se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar”. Supõe-se, portanto, que o Ensino Fundamental possibilite aos seus alunos experiências de leitura que os preparem para lidar com textos mais complexos da cultura literária. Para os PCNs (2006:63), esses textos mais complexos poderão ser “trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais os alunos estejam mais familiarizados, como o *hip-hop*, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade”. Contudo, não se espera que essas outras modalidades sobreponham à consideradas “complexas” da cultura literária¹.

Neste problema de transição de uma etapa a outra da Educação Básica, o Ensino Médio precisa superar problemas como: a substituição da “dita” Literatura difícil (erudita, nos termos de Antonio Candido) por uma digerível; a simplificação da aprendizagem literária às informações exteriores às obras e aos textos, e a substituição dos textos originais por suas adaptações. De acordo com os PCNs (2006:64), esse quadro somente será revertido “se se recuperar a dimensão formativa do leitor, em processo iniciado no ensino fundamental, que, no ensino médio, se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade”. O que proporia aos PCNs quanto à reversão deste quadro seria: a possibilidade de o professor, uma vez especialista em sua disciplina, se libertar dos grilhões de se seguir um único livro didático como um verdadeiro “manual” de ensino. A adoção do texto literário para as aulas de Literatura e a assunção do ensino

1. Antonio Candido defende a ideia de que não é somente a obra perfeita que serve para ser lida. Ele diz em: O direito à Literatura (1988: 186) A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significado que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos. Ele ainda comenta que para as massas ficam o “folclore, a sabedoria popular, o provérbio”. O crítico ressalta a importância dessas modalidades, bem como as considera como nobres. Todavia, Antonio Candido diz ser grave considerá-las como “suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. Nessa altura é preciso fazer duas considerações: uma relativa à difusão possível das formas de Literatura erudita em função da estrutura e da organização da sociedade; outra, relativa à comunicação entre as esferas da produção literária”. Nesse sentido, ele coloca à escola uma clara visão de seu papel quanto à educação literária. Segundo Antonio Candido, proporcionar aos alunos uma experiência real e significativa com a literatura erudita é, antes de qualquer coisa, uma possibilidade singular de sua formação enquanto cidadão. Sobre isso, ele escreve: “para que a Literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária, os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a atuação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da Literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante”. A educação literária, portanto, tem a responsabilidade de diminuir a estratificação da fruição estética num sentido de contribuir para a desalienação da sociedade. Candido completa: “pelo que sabemos, quando há um esforço real de igualitariamente há aumento do hábito de leitura, e portanto difusão crescente das obras.

literário pelo estranhamento possibilitaria, se não exigisse, que o professor fosse o autor de suas próprias aulas.

O papel do professor, não somente enquanto leitor, mas, como mediador, é fundamental para a prática escolar de leitura literária na sala de aula. Sua formação acadêmica e de leitura são fundamentais para ele se orientar e direcionar o ensino. Os PCNs, quanto a essa questão, orientam o trabalho em equipe, pois a seleção feita em comum acordo com os professores pode alcançar melhores êxitos. O projeto de Ensino de Literatura escolar adequado à realidade de cada escola, observando o acervo da Biblioteca escolar, como também o grau de formação em leitura de seus alunos (oriundos do Ensino Fundamental), pode equilibrar e diminuir os agravantes encontrados pelos professores em se ter o texto literário nas aulas de Literatura.

O tempo é outra questão que pode ser resolvida com a elaboração do currículo e do material a ser usado em sala de aula pela equipe de professores. Sabemos que, uma vez pressionados pelos programas curriculares, os professores sentem-se obrigados a executar todo o livro didático (capa-a-capa), fazendo todas as atividades propostas, cobrir todos os pontos gramaticais e ensinar todas as escolas literárias. Isso tem massacrado o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o de Literatura. Obedecendo essa dinâmica, é impossível que se tenha tempo para se ler obras literárias em sala de aula. Para não dizer que não se leu nada, pede-se para os alunos lerem alguns livros em casa e, via seminários apresentados pelos próprios alunos, estuda-se o enredo do livro. Os resultados dessa prática, segundo os PCNs (2006), são “aulas *chatas*, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado”.

Selecionar o que há de ser ensinado é essencial. Como dito, a prática de se ter o livro didático como material para se definir os conteúdos programáticos para o ano letivo tem sido uma má opção. Ela tem levado o ensino de Literatura a confinar-se, pois para os manuais didáticos, o ensino de Literatura deve se restringir ao ensino da *História da Literatura*. Os PCNs (2006:76) são categóricos em destacar os pontos negativos dessa prática simultaneamente aos pontos positivos. Nesse enfoque, esclarece:

1. (Isso) resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um *corpus* definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais; 2. resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada, porém esse procedimento impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura; 3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, porém tal extensão torna-se matéria para simplesmente

decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar; 4. permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, mas, em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro inviabilizada e entendida como secundária; e 5. permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, porém obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário (PCN, 2006:76).

Ao propor, portanto, o ensino de Literatura pelo estranhamento, defendo a centralidade da obra literária para o ensino literário. Em hipótese alguma propõe-se descartar a importância do contexto histórico, social e cultural em que cada obra foi produzida, muito menos deixar de tratar das particularidades de quem a produziu. A proposta desta tese é que o ensino de literatura não seja feito pelo caminho de partir do externo para se chegar ao texto, mas do texto em direção ao seu externo. Que não seja o texto literário subordinado às escolas literárias, à história da Literatura, nem aos estudos sociais, culturais, psicológicos; antes, seja tudo isso subordinado ao estudo do discurso literário. O privilégio deve ser dado à obra; ao contado direto do aluno com o texto literário. A experiência literária do aluno nas aulas de Literatura deve partir pelo seu contato direto com o livro: sua leitura silenciosa e particular numa primeira instância; sua percepção primeira e confronto com o discurso literário e, depois, a leitura coletiva, em sala de aula, com a intervenção e mediação do professor. A história da Literatura, comenta os PCNs (2006:77), deveria ser “uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados”².

Considerar o ensino literário pelo estranhamento é oportunizar a formação de leitores críticos, e não passivos. Diante de um texto, o leitor pode assumir um ou outro desses papéis. De um lado, ele pode deixar-se levar pelo enredo, ser “vítima das estratégias enunciativas”, como aponta Eco (1989:101), um leitor passivo - seu interesse se restringe em “o que” se conta nesse livro. Por outro, o leitor pode ser crítico: seu interesse não está restrito em “o que” se conta, mas ele está atento às “pedras”, ele percebe e quer perceber o “modo” como se conta. Se o ensino de Literatura almeja formar leitores críticos, ou “desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação enquanto leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” como posto pelos PCNs (2002:55), ele (o ensino) deveria rever

2. O que os PCNs apontam ou sugerem quanto ao ensino da História da Literatura é uma questão prática e que deveria ser óbvia ao ensino literário no Ensino Médio. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006), ao construir o seu plano curricular, o professor deveria pensar em dispor os conteúdos obedecendo diferentes estágios ou níveis de complexidade. Nesse sentido, Tzvetan Todorov (1939:41), em *Literatura em Perigo*, salienta que, para o ensino de Literatura ser eficaz, “cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em práticas e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em Literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a Literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento”. O professor de Literatura, como mediador do conhecimento literário, precisa orientar as leituras das obras eruditas e apontar, à medida em que lêem, as peculiaridades literárias do texto, seja poético, dramático ou em prosa.

suas bases e devolver ao texto literário o seu local central nas aulas de Literatura. O que urge, hoje, ao ensino de Literatura na escola são as *pedras*, bem posto por João Cabral de Melo Neto. Elas são o *obstáculo* imastigável que açula a atenção para um evento singular. Elas são o gatilho para se ver o modo como se diz o que diz. Interromper a fluidez do ato de comer feijão, obriga o sujeito a perceber a experiência já automática do “*comer feijão*”. Interromper a fluidez da leitura na qual se percebia “o que” se lia, obriga o leitor a ver “o modo” como se construiu “o que” ele (o leitor) lê. Percebendo “o modo”, o aluno compreende que a construção de cada texto é permeada por características próprias; o “modo” de se narrar uma história ou de o sujeito se expressar pela poesia deve ser peculiar de cada um. A leitura do “modo” além da (leitura) de “o que” permite o leitor (o aluno) a perceber rupturas e transgressões que podem conferir ao texto literário diferente “graus” de literariedade. Nessa compreensão, o aluno verá o texto não somente pela perspectiva de ser uma “obra” chata, mas como um resultado de um processo de construção. É justamente nesse entendimento da linguagem poética (enquanto resultado de um processo de construção preciso e consciente) que o Programa Curricular Nacional (2006) justifica o ensino de Literatura no Ensino Médio.

O discurso literário em sua possibilidade de *transgressão* pela construção de novas imagens poéticas permite o leitor passar pelo *estranhamento* presente no texto, como proposto por Chklovski; ou, na transgressão dita por Foucault (2009:32), como “um gesto relativo ao limite: é aí, na tênue espessura da linha, que se manifesta o fulgor de sua passagem, mas talvez também sua trajetória na totalidade, sua própria origem. A linha que ela cruza poderia também ser todo o seu espaço”. O discurso literário, então, não se limita aos limites da linguagem por ser, em sua natureza, uma transgressão; um objeto estranho. O discurso literário é, de fato, como posto por Foucault, “o jogo dos limites e da transgressão”, o que “parece ser regido por uma obstinação simples: a transgressão transpõe e não cessa de recomeçar a transpor uma linha que, atrás dela, imediatamente se fecha de novo em um movimento de tênue memória, recuando então novamente para o horizonte do intransponível”.

Nessa perspectiva, o discurso literário é uma experiência da contradição, da retificação dos erros. Compreender a arte literária pela ruptura dos limites impostos por um “saber” comum para a construção de um elemento novo torna-se essencial para se entender a constituição da linguagem poética. Walter Benjamin explica que “Metade da arte narrativa está em evitar explicações”. Ela é precisa, economiza palavras e evita imprimir informações desnecessárias. O texto literário evita o eco, as palavras ocas, repetições aleatórias. Características como essas promovem a repulsa de se trabalhar

livros de Literatura de massa na sala de aula de Literatura. Contudo, não se pode desconsiderar que as narrativas desses livros também tiveram seus processos de construção e, a leitura desse “modo” *kitsch* de escrever em confronto com a leitura do “modo” não *kitsch* pode levar o aluno a enxergar os limites da construção literária, as particularidades e desafios da literariedade e, pelo estranhamento, ser educado “literariamente” como um leitor crítico (não-passivo) e consciente de suas escolhas.

Antonio Candido comenta a pesquisa folclórica e etnográfica de Mário de Andrade que valorizou as culturas populares no pressuposto de que “todos os níveis são dignos e que a ocorrência deles é função da dinâmica das sociedades”. Segundo o crítico, Mário de Andrade entendia que “as criações populares eram fontes das eruditas, e que de modo geral a arte vinha do povo”. Portanto, é inevitável considerar que tanto o erudito quanto o popular se influenciam mutuamente. A criação literária e artística, nessa perspectiva, é “um fenômeno de vasta intercomunicação”. Nesse sentido, Antonio Candido (1988:) lembra que o problema da Literatura de massa e da Literatura erudita é, na verdade, um “o problema da desigualdade social e econômica”. Assim, ao considerarmos o problema da educação literária no Ensino Médio hoje, enquanto professores, precisamos nos atentar ao fato de que, na verdade, estamos no cerne de uma questão é política, e não somente metodológica. Isso implica dizer que, propor o ensino de Literatura pelo estranhamento é, também, propor um movimento de caráter público para diminuir a diferença entre os níveis sociais e culturais, permitindo “às massas”, (para não dizer aos alunos pobres), o acesso aos textos “eruditos” e uma experiência de leitura literária. Ainda, ao tratar desta questão de desigualdade, Candido afirma:

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências. Nas sociedades que mantêm a desigualdade como norma, e é o caso da nossa, podem ocorrer movimentos e medidas, de caráter público ou privado, para diminuir o abismo entre os níveis e fazer chegar ao povo os produtos eruditos. Mas, repito, tanto num caso quanto no outro está implícita como questão a correlação dos níveis. E aí a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade. (CANDIDO, 1988:)

Walter Benjamin comenta, em *O narrador*, que após grandes guerras, como a segunda mundial, houve uma “enxurrada” de livros tratando do conflito. Os livros escritos após esse período, em sua maioria, tenderam à informação, a representar os sentimentos, medos e outras experiências de guerra. Não era de se assustar que o homem do pós-guerra, pós-experiências desmoralizantes, radicais e desumanas, voltasse pobre e deficiente de uma experiência comunicável. O choque, o medo, o pavor

inibiram o que se tinha para contar. Contudo, na urgência humana de se ter alguma coisa dita sobre tudo, apropriaram-se de informações para ocupar esse espaço daquilo que, realmente, “deveria se contar”: as experiências vividas, o sofrimento da guerra, o horror humano frente a atos desumanos. Dessa forma, afirma Walter Benjamin, “os livros sobre a guerra serviram para empobrecer a “arte da narrativa””. Num ato político, essas narrativas tenderam à massificação da informação e abandonaram o rigor do estilo e peculiaridades literárias.

Esse cenário contribuiu para o avanço do mercado editorial, pela publicação de uma onda de livros com “*contação*” de histórias desprovidas de *estranhamento* literário. Junto com o movimento do mercado, o texto tendeu à simplicidade para facilitar sua leitura e divulgar uma imagem pitoresca de uma experiência traumática. Assim, Benjamin enfatiza a ideia da “experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a qual recorrem os narradores”, sejam eles de histórias orais ou escritas. A figura do narrador em Walter Benjamin, então, liga-se às experiências, que ele, o narrador, viveu, seja numa saga conhecendo novas terras e culturas, seja no profundo conhecimento de sua própria cultura e região, resultante de seu sedentarismo. Caracteristicamente esses narradores possuem um senso prático e recorrem, geralmente, ao misticismo e ao maravilhoso como sustentáculos para suas histórias. Esse ideal de narrador, de contar experiências vividas, conferem a ele uma posição de aconselhar. Tal posição inflamou o mercado editorial que pulverizou as prateleiras das livrarias com os livros de auto-ajuda e traduções condensadas de best-sellers americanos.

Segundo Benjamin, nesta perspectiva, a natureza de muitos textos desembocou numa preocupação em transmitir aos leitores pequenas informações. A narrativa ganhou “uma dimensão utilitária”. Entende-se que essa “dimensão utilitária” consiste num ensinamento moral, numa norma de vida, numa sugestão prática para a existência humana. Muitos romancistas, então, se atentaram mais quanto a “o que” se conta ao “modo” como se conta. Um “boom” de romances e obras poéticas, sem passar pelo processo de “catar feijão” como escrito por João Cabral, invadiu as editoras e “populou” livrarias, bibliotecas e escolas. O discurso literário, como entendemos, não deve se ocupar unicamente com a transmissão de “pequenas informações”, antes, deve centrar-se no “*modo*” como se transmite tais informações. Mas, enquanto educadores, sabemos que não nos compete concorrer com o mercado; todavia, nos cabe educar nossos alunos a conhecer e identificar as estratégias de sedução do mercado. Dessa maneira, eles podem manter uma postura mais crítica e mais coerente às suas necessidades de leitura. A volta do texto literário para a sala de aula também contribuiu para essa educação: educar o

aluno à leitura é, de igual modo, educar a leitura do aluno, ou seja: as aulas de Literatura podem ensinar o aluno a ler além da experiência do senso comum, que é a de somente perceber o enredo dos romances (o que se lê), para terem a visão do processo de construção dos textos lidos (o modo como se deu a produção escrita).

Por essa razão, defende-se aqui o ensino de Literatura além das informações sobre épocas, estilos e características de escolas literárias, mas que o ensino de Literatura se ocupe, prioritariamente, em formar o leitor literário, num sentido de “letrar”³ literariamente o aluno, levando-o a compreender o discurso literário como uma *construção* estética.

A experiência do leitor com o texto não deixou de ser literária quando este foi exposto aos textos considerados e rotulados de literatura das massas. A leitura de romances com linguagem prosaica não é a responsável pela falha da escola em formar alunos com pouca ou quase insignificante experiência de leitura literária. Mas, quando as aulas de Literatura abandonaram o texto literário e assumiram os de linguagem prosaica, tivemos o início do declínio do ensino de Literatura no Ensino Médio. Quando os textos passaram a serem lidos, unicamente, por causa do que comunicavam ou das informações que permitiam uma apreensão imediata, o ensino de Literatura ficou comprometido nas escolas. Se por um lado a narrativa literária exige uma *secura*, uma economia de palavras, uma ausência de explicações, por outro, a da informação demanda ser explicativa, além de trazer em si considerações e interpretações da história, de modo que, facilite a vida do leitor. Se voltarmos às palavras de João Cabral de Melo Neto, não teríamos problema em servir aos nossos alunos “caldo” de feijão, mas o problema se instauraria se deixarmos de servir feijões com pedras. Não podemos deixar de, nas aulas de Literatura, correremos o risco do imastigável grão.

Se se retira o risco, desconsidera-se o *estranho*. Se desconsiderado o estranho, perdemos a ruptura. Se perdermos a ruptura, anulamos a transgressão. Se anulada a transgressão, somente a informação fica. E, a informação por si, o enredo sem o “burlar” da linguagem é expurgar a experiência literária da leitura.

O *boom* de informações na modernidade trouxe, além desses, outros problemas na ordem discursiva, ou mais precisamente, artística. Além da problemática do Kitsch, Eco ainda trata do Midcult que, desloca o problema da informação para a liceidade publicitária, para sua função pedagógica e

3. O termo “letrar” ou “letramento” é usado pela linguística e recorre um estado ou condição que abrange uma prática social pela escrita e leitura. No caso de um letramento literário compreende-se que o aluno não somente seria capaz de ler um texto literário, mas também de se apropriar efetivamente da expressão estética e sua fruição. Considerando os escritos de Bachelard diria que essa efetiva apropriação da fruição estética se daria num ato de linguagem que permitisse uma imagem ausente ser pensada a partir de uma presente; é o fundamento da imaginação não pela imagem, mas pelo imaginário.

mesmo social. Para Eco, “a utilização do produto culto visa a um consumo que nada tem a ver com a presunção de uma experiência estética”. O fato é que a informação está, muitas vezes, “transvestida de experiência estética”, o que lhe reafirma uma “substancial falsidade”. A percepção do leitor é a de estar, verdadeiramente, em contato com a “arte da narrativa” que, nos termos de Benjamin, exige a experiência renegada pela modernidade, substituída pela informação e camuflada pela “estética”, supondo preservar efeitos semelhantes. Essa outra via que adultera a compreensão da identidade do texto literário também se perde pela falta de clareza de ser, no fio tênue da frase, o espaço de criação literária. Outra vez a relevância dada à mensagem em detrimento ao trabalho construtivo da linguagem compromete o fenômeno do discurso literário.

Por questões como esta, as decisões curriculares que regem o ensino de Literatura no Ensino Médio necessitam de um olhar atento dentro de uma estrutura de planejamento em equipe. A observação de princípios fundamentais das orientações curriculares como a de focalizar a leitura literária dentro do ensino de Literatura e a de ter o livro didático como material de apoio e pesquisa para o professor é indispensável para a construção de um projeto político pedagógico eficaz para o ensino de Literatura. A formação de leitores críticos e a leitura de textos literários em sala de aula somente será possível a partir do instante em que os professores de Literatura construírem um plano curricular compatível à necessidade de seus alunos. Romper com o uso do livro didático, talvez, seria uma atitude muito drástica para muitos professores; contudo, usá-lo numa medida coerente para que ele não toma o espaço do texto literário em sala de aula é urgente.

Os problemas do ensino de Literatura no Ensino Médio não são específicos das questões do tipo de texto usado na escola ou das “confusões” de se ter o livro didático como “guia” curricular. Os próprios Programas Curriculares Nacionais contribuíram, de certo modo, para o texto literário se ausentar das aulas de Literatura. Com publicação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, o Ensino Médio passou a fazer parte da Educação Básica. Com isso, houve o que se chamou na época de “novo Ensino Médio”, pois este perdia as características de ter um caráter profissionalizante, como a Lei 5.692/71. Por essa razão, o governo publicou a partir de 1996, com a promulgação da nova Lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientariam cada disciplina na organização do currículo e distribuição de seus conteúdos nos três anos de formação do Ensino Médio. Nessa nova organização, as disciplinas curriculares foram dispostas em três grandes áreas: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Assim, houve a compreensão de que os conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura e Redação fossem integrados à área de Linguagens e que a disciplina escolar teria o nome de Língua Portuguesa. De repente, desconsiderou-se que tanto a Língua quanto a Literatura têm objetos específicos e distintos o que torna inviável, para não dizer impossível, atender tanto os conteúdos de uma quanto os da outra. Esta confusão permaneceu nos PCNs por cerca de 10 anos, quando somente em 2006 separaram, nos PCNs, os objetivos, parâmetros e conteúdos da Língua Portuguesa e da Literatura.

Mesmo com os PCNs reconhecendo a necessidade de deixar distintos os objetivos e trabalhos dessas disciplinas, não é fácil libertar a escola dos grilhões deixados pelos próprios PCNs. Se tomarmos o texto dos PCNs de (1999:138), vemos um relato de uma situação ocorrida em sala de aula na qual os alunos, após receberem diversos tipos de textos, foram postos para responder quais, dentre aqueles, eram literatura e quais não o eram. Dentre as respostas, uma mereceu destaque. ““Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poeta, não é verdade?”” O comentário ainda posto pelo PCN 1999 é “quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas, quase sempre surpreendentes. O ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio pode, dessa forma, ser caracterizado, em linhas gerais como: “aula de expressão em que os alunos não podem expressar”. De fato, gostei do exemplo deixado por este texto do PCNs (1999). Interessante a observação do redator desse PCN que ironiza o ensino de Língua Portuguesa como uma disciplina de expressão em que os alunos não podem expressar. De fato, não tiro a razão do redator, contudo pergunto: esta era uma aula de Literatura ou de Comunicação e Expressão? Ali era uma sala de Língua Portuguesa ou de Literatura? Por certo que, se estivermos falando de uma aula de Língua Portuguesa que tivesse o objetivo de ter os alunos se expressando oralmente, toda e qualquer opinião deveria ser ouvida com atenção e debatida entre os alunos. Contudo, se a aula em questão for de Literatura, outros parâmetros deveriam ser levados em conta, além da comunicação.

Ainda sobre o exemplo citado pelo PCN (1999) ficou nítido que o comentário deixado pelo redator está confuso e, portanto, equivocado, pois a avaliação apresentada seria das aulas de Literatura e não das de Língua Portuguesa. Vale voltar à tecla sempre batida nesta tese: ao tratarmos de aulas de Literatura precisamos estar cientes de que nosso objeto de estudo é o texto literário. Dessa forma, as considerações sobre o que é literário ou não deve partir de uma fundamentação teórica sobre o assunto e não a partir de uma avaliação de gosto. A percepção do estranhamento, da transgressão, da rup-

tura é tida por cada leitor e isso pode demandar situações diferentes no mesmo texto; mas, classificar um texto como literário ou não está muito além da capacidade ou juízo posto pelo gosto. O que seja literário ou não, talvez, não seria a melhor abordagem, mas o quanto este ou aquele texto estranha ou transgride estaria mais próximo ao objetivo de fazer o aluno perceber variações da literariedade no texto. Ter colocado o texto do Zé Ramalho em confronto com o de Drummond não se distancia do que muito foi falado nesta tese, mas, ao invés de se preocupar em classificá-lo ou não como literário, a proposta aqui é mediar a compreensão do aluno para que ele veja, nos textos, seus traços de construção. No que disse João Cabral de Melo Neto: quanta palha, quanto eco, quanto oco e quanta pedra há em cada um desses textos?

Ter integrado a Literatura à Linguagem não foi o único agravante dos PCNs de 1999. Tentar dimensionar a Literatura num eixo temporal e espacial fez com que as aulas de literatura tivessem seu foco exclusivo na história da literatura. Segundo o texto dos PCNs (1999:145), esse critério entra como competência a ser desenvolvida para “recuperar, pelo estudo do texto literário as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”.

Em 2002, o MEC publicou cadernos de orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes cadernos procuraram corrigir alguns equívocos das primeiras orientações após o início da Lei. Todavia, os problemas tidos nos PCNs de 1999 se repetiram. A Literatura não encontrou um espaço de atuação separado da Língua Portuguesa e, por mais que se falou do estudo do texto literário, o objetivo de recuperar, pela Literatura, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial permaneceram. Somente em 2006 que o texto das orientações curriculares foi revisto por uma equipe e, neste, os problemas referentes ao afastamento do texto literário das aulas de Literatura foi tratado. Nesta orientação critica-se o uso dos livros didáticos como o meio de se construir o currículo de Literatura nas escolas (como já tratado), como também ressalta-se a necessidade de se ter a obra literária numa posição central, enquanto o ensino da história da Literatura e outros adjacentes, numa posição secundária.

As orientações curriculares para o Ensino Médio publicada em 2006 ainda trata do letramento literário. Neste texto, compreende-se letramento a partir da definição dada por Magda Soares como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (OCN/PCN 2006:55). Falar em letramento literário seria, portanto, falar em

conferir ao aluno mecanismos e ferramentas para se perceber o texto literário e suas particularidades.

Rildo Cosson, em *Letramento Literário*, comenta:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje. A essa percepção agregam-se as discussões sobre o cânone, que, deslocadas do jogo de forças da academia, são ressignificadas na escola como mera inculcação ideológica e, por isso mesmo, implicam o abandono da leitura de obras antes consideradas fundamentais. O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. A cultura contemporânea dispensaria a mediação da escrita ou a empregaria secundariamente. Por isso afirma-se que se o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais, contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária (COSSON, 2009:21).

De início resisti a essa longa citação, mas não consegui deixar de inserí-la em sua íntegra, uma vez que, nesse relato de Cosson pode-se constatar a ingenuidade, para não dizer, os equívocos das orientações curriculares nacionais de 2002 quanto ao ensino de Literatura no Ensino Médio brasileiro. Conceitos como o de fruição estética que fundamentaram as escolhas dessas orientações defendendo a ideia de se aproveitar de modo satisfatório e prazeroso as obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral, podem gerar interpretações perigosas - corre-se o risco de a fruição estética ser tida como divertimento e o ensino de Literatura se reduzir ao uso de atividades lúdicas. Além disso, a ênfase extremista que as orientações curriculares nacionais (2002) deram ao interlocutor, como no exemplo anterior⁴ e, ainda, a grande valorização da história da Literatura a ponto de retirar, totalmente, o texto literário da sala de aula, fizeram a escola perder a Literatura. Como bem explica Benjamin (1994), a narrativa na modernidade perdeu-se na necessidade imediata de se ter uma história contada, mesmo com a impossibilidade da mesma e, como afirma Eco (2008), a tendência da modernidade foi a de acompanhar um imediatismo recheado de facilidade textual maqueado de uma aparência estética. Semelhantemente, a escola perdeu o ensino de Literatura ao tentar “melhorá-lo” com textos mais populares, com a história e características das escolas e com a sensação da “fruição estética”.

De repente, após os PCNs +⁵ de 2002, não podíamos esperar nada diferente de uma avalanche de atividades lúdicas ou extra-classe para se encontrar um espaço para o trabalho do texto literário, tido

4. A possibilidade extrema de erigir as opiniões dos alunos como juízo de uma obra literária

5. Complementação aos PCNs.

então, como conteúdo complementar ou, na pior das hipóteses, como atividade avaliativa. Abandonar o texto literário e centrar-se numa cronologia de autores, pequenos trechos impressos nos livros didáticos e vagos comentários psicanalíticos ou sociológicos de obras funcionam como um “desencargo de consciência” quanto ao ensino de literatura hoje. Partir para as músicas populares, para os *raps*, recortes de jornais e “crônicas para se ler na escola” torna-se um caminho mais produtivo e prazeroso, afinal, “devemos trabalhar com o que o aluno *gosta*”; com aquilo que ele se interessa e com as *coisas* que um dia lhe servirão na vida; não é esse o discurso da *pseudo pedagogia romântica* de nossos dias? Afinal, dizem muitos, “o importante é incentivar a leitura”.

Vale lembrar quando Antonio Candido ressalta sobre o hábito da leitura de textos da Literatura popular. Segundo o crítico, isso não é um mal em sua totalidade, mas adverte sobre a importância de se ler textos eruditos para “elevar o nível” de leitura (dos alunos) e proporcionar às massas, (aos alunos, nessa tese), o acesso e leitura de textos da Literatura cânone. Nesse sentido, incentivar a leitura é realmente essencial, todavia essa prática deve enfatizar e oportunizar o crescimento ou elevação do nível de leitura de nossos alunos. Incentivar a leitura é essencial, entretanto o direito a Literatura deve ser preservado e garantido.

Espero que esteja claro o fato de esta tese não apregoar contra a leitura, mas mesmo sendo esta fundamental para o estudo da Literatura, não podemos, enquanto professores, reduzir nossas aulas à leitura de qualquer texto para simplesmente ler. O incentivo à leitura é fundamental na aula de Literatura, mas o incentivo à leitura do texto literário é imprescindível para formar o cidadão-aluno em construção, na proporção de criar níveis de consciência crítica e autônoma intelectual para os educandos. Não podemos reduzir o conceito de fruição estética ao deleite do leitor, mas sim à capacidade de apropriação que o leitor faz do texto literário num sentido de construção mútua, conjunta, da significação das imagens literárias construídas pelo trabalho preciso, consciente e estranho da linguagem. Portanto, urge o letramento literário para se ler o *texto literário* construído a partir da pedra; da palavra que pesa, que faz parar a leitura flutuante, da transgressão da linha, do estranhamento da linguagem, da imagem singular. Insistir em oferecer somente feijões catados, limpos e livres das pedras não é um ato de ingenuidade da escola, mas de irresponsabilidade. Não que a leitura de textos comerciais deva ser banida da escola, mas que não seja tida como leitura de Literatura; que não sejam estes os textos basilares no programa de ensino literário.

Se voltarmos ao poema de João Cabral de Melo Neto não nos será difícil compreender o quanto

o texto nas aulas de Literatura perdeu o risco do grão imastigável. Cosson (2009:23) afirma, categoricamente, que estamos diante da falência do ensino de Literatura. Segundo o autor (2009:23), “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a Literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Mesmo se considerássemos o texto literário sem função em si, como posto por Bachelard, há de se concordar que, uma vez perdido o objeto próprio do ensino, também se perde o ensino; uma vez que os programas curriculares são construídos a partir da história da Literatura, como os PCNs de 2002, a experiência de leitura para um letramento literário se dilui na corrida para se vencer o programa e se mascara na gama infinita de textos com a “cara de Literatura”, mas com o *espírito* de qualquer outra coisa menos o da arte literária.

Antonio Candido, em *O Direito a Literatura*, trata da questão da humanização do homem pela Literatura. Numa vertente oposta a de Bachelard, o crítico tem a Literatura como uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade. Segundo Candido (1988:186), “negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade”. Ele diria que, nesse sentido, a experiência estética é libertadora. Todavia, libertadora seria caso permitisse o leitor um contato direto com o texto literário e suas possibilidades de confronto com o prosaico. Ao permitir ao leitor o não reconhecimento de um objeto apresentado ou descrito, mas o seu *re-visitar*, *re-visão* do objeto (mesmo que já seja conhecido) essa nova visão (no caso da “arte da narrativa”, o episódio narrado) possibilita uma nova experiência com o objeto, dando ao leitor a sensação de estar em contato com ele pela primeira vez. É como se lhe reabrissem os olhos e lhe permitissem *re-pensar-se*, *re-organizar-se*, o que para Cândido seria *re-humanizar-se*.

A informação, entretanto, trabalha em sentido contrário. Ela busca facilitar o contato do leitor com o objeto. Sua função não é provocar a “nova visão” do objeto, mas o seu reconhecimento. A informação busca familiarizar o objeto enquanto a “arte da narrativa” o desfamiliariza. Se por um lado há uma tentativa de se dar ao texto literário uma função pelo acréscimo de informações, por outro há a defesa da humanização do homem pela Literatura, que é, para Bachelard, um disparate, pois para ele, a Literatura não possui nenhuma função. Ela é o desafio de se confrontar palavras e linguagem e, a partir desse embate, surgem as novas imagens, verdadeiramente poéticas.

O estranhamento do objeto, como proposto por Chkloviski (1917/1965:81), consiste em “dar a sensação do objeto”, no caso o *artístico*, “como visão e não como reconhecimento”. Para se alcançar

tal proposição, o crítico diz que, “o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção [...] a arte é um meio de experimentar o devir do objeto.”

A luta para se ter o texto literário de volta à sala de aula nos exige reconfigurar, na prática do ensino de Literatura, o imediatismo do mundo moderno que prefere a informação simples, clara e direta. Neste, não é necessário aumentar o tempo de duração da percepção; não é relevante que o receptor/leitor experimente o objeto e possa, como afirma Chkloviski (1917/1965), reter a sensação de vida pela visão e sentir do objeto. Mas em sentido contrário, o imediatismo da modernidade escolhe a informação pela sua praticidade e possibilidade de comercializá-la. Como disse Eco (1994), a informação revestida de estética é própria para leitores preguiçosos, mas que ainda querem ter contato com “qualquer” tipo de arte. O trabalho do professor de Literatura, nesses termos, precisa ser coerente à recuperação da noção de que se lê um texto literário com um fim além de se compreender uma história (enredo), mas a de compreender um tempo, uma sociedade, uma cultura e, antes de tudo, o “modo” como tudo isso foi tecido no texto.

“Mas o homem moderno não aspira novas experiências”, afirma Benjamin (1994:115). O desejo é a liberdade de toda experiência. O imediatismo exige informações com explicações práticas, simples e cômodas sobre os episódios da vida cotidiana. A dinâmica do mundo moderno não mais permite tempo para estabelecer relações entre narrador e ouvinte e, do mesmo modo que seria demasiadamente desgastante estabelecer a relação entre o texto e o leitor.

Eis, então, uma questão sobre o papel da educação literária na modernidade. Sabendo que um dos trabalhos da escola centra-se na formação ou educação do sujeito, cabe questionar, nesses termos, a relação que a educação literária estabelece com a informação e, em contraste com a experiência, verificar a possibilidade de conferir ao sujeito em formação a sensação do objeto (a ser aprendido) como visão, e não como reconhecimento. Em outras palavras, o que se busca é compreender como o ensino de Literatura pode contribuir, através da educação pelo estranhamento, com os objetivos do Ensino Médio em aprimorar o educando como pessoa humana. O texto do Artigo 35 da LDBEN 9.394/96 apresenta os objetivos para serem alcançados no Ensino Médio:

- I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo

a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996).

Dessa forma, considerando o Inciso III, torna-se nítida a percepção de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional considera as ideias de Antonio Candido (1988) que tem a Literatura como fator de humanização. Tomando, pois, o que Cândido entende do papel da Literatura em humanizar o homem e, compreendendo o caos em que se encontra a Literatura na escola, a afirmação de Cosson quanto ao letramento literário ser uma questão necessária de se enfrentar. Desse modo, segundo Cosson (2009:23) o ponto de discussão não deve voltar ao dever ou não da escola em escolarizar a Literatura, “mas sim em como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” assim, pergunto: como a escola pode oferecer o ensino literário sem descaracterizar a Literatura? Como os Programas Curriculares Nacionais podem propor uma educação literária sem forçar a Literatura a ser integrada ou inserida em outra disciplina? Uma vez assumida essa posição de se ter a Literatura como fator de humanização, precisa-se também assumir que o ensino literário tem de contar com o texto literário (seu objeto de estudo) na sala de aula. Teorias como a do formalismo russo ou estudos fenomenológico como os de Bachelard foram possíveis, pois o texto literário foi o centro do estudo. Nenhuma de suas conclusões ou teses seriam possíveis se o texto literário não fosse lido e analisado.

A questão da Literatura para Antonio Candido é um ato de liberdade pela humanização do sujeito que ela proporciona. Diferente de Bachelard, ele concorda que a Literatura admite uma diversidade de discursos - o da ética, o da política, o religioso, o da educação, apesar de ressaltar a necessidade desses discursos se inserirem nas estruturas próprias do discurso literário. A compreensão de Candido de a Literatura ter uma função emancipadora não deixa de ser política e, de igual modo, a presença ou não do texto literário em sala de aula atente aos interesses de uma elite dominante. A compreensão da Literatura e sua apreensão por parte do leitor, ou do aluno, mais especificamente, confere à fruição estética uma amplitude de sua função: ela não somente permite o sujeito experimentar o *belo* literário, mas lhe confere uma experiência criadora - o leitor é co-participante do processo de criação do texto. Mesmo tendo Candido e Bachelard posições diferentes sobre o papel que a Literatura ocupa e desempenha, ambos concordam da indispensabilidade de se usar o texto literário para se estudar Literatura.

Perceber esse papel da Literatura tonifica o entendimento do caos provocado pela não utilização

dos textos literários para o seu ensino. Não somente a leitura dos PCNs, como também a análise de documentos internacionais que regularizam a educação básica em países como o Brasil, facilita a compreensão das escolhas dos manuais didáticos e do governo em promover a acentuação do ensino da história da Literatura e características ao invés do ensino de Literatura propriamente. Artigos como o 1º da Declaração sobre Educação para Todos patrocinada pelo Banco Mundial em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia tratam da função da escola de como a de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, segundo o documento:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (Declaração de Jomtien, 1990).

Aspectos como centrar a educação nas necessidades básicas de aprendizagem; promoção de instrumentos essenciais e conteúdos da aprendizagem necessários à *sobrevivência* e educação básica enquanto base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes são tão claros e impressionantes que parecem ser a salvação dos problemas relativos à educação para todos.

Fruto de uma angústia provocada pela leitura do artigo primeiro do documento elaborado em Jomtien, bem como das discussões sobre políticas de construção e implantação de um programa nacional de Educação para Todos, a reflexão aqui posta busca estabelecer um conjunto de discussões indispensáveis para se pensar o ensino de Literatura na escola. Com o foco em questões como “qualidade de ensino” e políticas de oferecer o “mínimo necessário”, o debate sugere *re-pensar* a ideia de ensino com qualidade, consenso entre educadores brasileiros, nos padrões idealizados pelas políticas educacionais implantadas a partir de 1993, como o Plano Decenal de Educação para Todos.

Não somente entre educadores, mas essa ideia de ensino com qualidade é uma das garantias da constituição brasileira de 1988, e uma das bases de seus princípios. Assim, a “igualdade de condições para o acesso, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar pensamento, arte, saber, pluralismo de ideias” e outros, são metas a serem observadas por educadores e instituições de ensino. Não obstante da defesa de Candido de que

a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização [...] Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CÂNDIDO, 1988:175).

Fundamentado nessas bases é que se vê, nitidamente, as incoerências de documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nesse sentido, ainda entende-se o caos na compreensão do papel da Literatura na escola. Se o plano educacional promovido pelo Banco Mundial consiste num conjunto de ações para satisfazer “as necessidades básicas de aprendizagem”, nada do que expõe Candido sobre a Literatura cabe na escola. A satisfação das necessidades básicas cabe e encerra na leitura de jornais, revistas e um ou outro *rap* para a satisfação dos gostos discentes. Se o papel da escola se restringir à satisfação das necessidades básicas não há, de fato, o porquê desejar chegar às obras eruditas ao se ensinar Literatura. Ao tomarmos como verdade o fato de a escola (pública) voltar ao que é de necessidade básica, torna-se, portanto, impensável e injustificável a organização da sociedade para garantir uma distribuição equitativa dos bens, como proposto por Antonio Candido.

A inserção da Literatura nos estudos da Linguagem é apropriadamente perfeito para atender aos anseios do documento de Jomtiem. Mascaram o ensino de Literatura pela prática da leitura de textos prosaicos alcança os objetivos de satisfazer as necessidades básicas. Afinal, formar um leitor crítico é ir além das *necessidades básicas*; conscientizar o leitor de que sua leitura pode ir além de “o que” se diz para compreender “o modo” pelo qual se diz é um risco: isso pode levar o leitor a perceber as “intenções” impressas nos textos e, certamente, essa habilidade é algo além das *necessidades básicas*. O aluno que terá suas necessidades básicas atendidas não precisa ler mais que informações: saber aprender as notícias de um jornal ou seguir um manual de montagem para a fábrica na qual se quer trabalhar é o suficiente para ter suas *necessidades básicas* satisfeitas. Afinal, pra quê se ler Machado

de Assis ou Guimarães Rosa se o anseio da população ainda é alimentar-se do “pão de cada dia”?

O primeiro ponto do artigo I desse documento, com o título “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, contém essencialmente as mesmas diretrizes de nosso Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003) e leis. Nesse movimento de garantir a cada pessoa condições e oportunidades educativas para atender *as necessidades básicas de aprendizagem*, bem como conteúdos básicos para que os seres humanos possam *sobreviver*, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade concorre para tonificar a ideia da cultura imediatistas das massas; na verdade, proporcionar uma educação que forme sujeitos não dependentes é menos arriscado a formar autônomos. Se o ensino da Literatura humaniza, certamente, o caminho contrário robotiza. Se a presença do texto literário nas aulas de Literatura contribuem para a eficácia do ensino literário, a retirada desses textos ou a substituição por prosaicos (somente) contribui para termos não-leitores e sujeitos passivos. O que nos parece é que documentos como os escritos em Jomtiem e o Plano Decenal de Educação colaboram para a robotização de nossos educandos. Nesse sentido, creio, que ao invés de formar sujeitos autônomos como proposto pelos documentos oficiais, nossas escolas têm criado, em seus muros, sujeitos “Frankensteins”.

Vestido uma roupagem de serem politicamente corretos, tais documentos ressaltam o aspecto social da escola, sobrepondo-os aos pedagógicos. Sem dúvida a escola precisa desempenhar um aspecto social, mas em hipótese alguma pode abandonar o pedagógico. O ensino pode ser ampliado, mas nunca suprimido. Todavia, o que temos visto nas aulas de Literatura é uma supressão do ensino literário. O que não podemos deixar de assinalar é o fato de que se a escola cumprisse seu papel pedagógico, o social seria atendido; se o ensino de Literatura contasse com a presença do texto Literário, o de Língua Portuguesa não seria comprometido por usar o prosaico.

Afirmar, portanto, que o social sobrepõe o pedagógico é, nesse caso, um ato de denúncia à morte da educação e uma alerta para o nascimento de um espetáculo circense que tem se manifestado na escola, mais precisamente na educação literária que, disfarçada num discurso de fruição estética não tem feito nada além de promover a “diversão” de seus alunos pela utilização de uma metodologia *ludicamente* absurda.

Ora, catar feijão, ainda, se limita ao ensino de Literatura: “joga-se os grãos na água do alguidar” e os textos para os alunos; “e depois, joga-se fora o que boiar”. Certo, todo texto boiará aos olhos desses leitores, “água congelada, por chumbo seu” *estranhamento*: “pois para catar esse feijão, soprar

nele, e jogar fora o leve e oco, palha e eco. Ora, nesse catar feijão entra um risco: o de que entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto, um grão imastigável, de quebrar dente. O de entre os textos todos entre o literário, grão estranho, transgressor, de causar espanto pelo belo. O ensino de Literatura pede as pedras: elas dão ao texto o seu grão mais vivo e, do leitor, açula a atenção, isca-a como o risco.

CONCLUSÃO

No cenário em que o ensino de Literatura se encontra hoje, Prometeu se renova e, embora não desconhecida, retomo alguns elementos essenciais desse enredo como “metáforas” para o fechamento desta tese. A velha peça de Ésquilo que conta do trágico castigo de Prometeu se renova: jovem condenado a viver acorrentado no alto de um penhasco, incapacitado de morrer e vítima constante de uma águia que lhe comia o fígado desde o levantar ao pôr-do-sol. Durante a noite, o fígado do mancebo se reconstituía e, com a manhã seguinte, chegava a águia pronta para lhe devorar o órgão e as forças. E a razão de tal condenação? É na voz de Prometeu que conta Ésquilo: “Apoderei-me do fogo em sua fonte primitiva; ocultei-o no cabo de uma férula, e ele tornou-se para os homens a fonte de todas as artes e um recurso fecundo”

O fato é que após a criação dos homens, segundo a mitologia grega, os deuses queriam destruí-los. Entretanto, Prometeu amou tanto a humanidade a ponto de intervir em favor do homem. Nesta intervenção, foi acordado entre os deuses que a humanidade não seria destruída e seria cuidada por Prometeu. Assim aconteceu: o guardião dos homens os ensinou tudo: pescar, plantar, colher, etc. Porém, sentia pena do homem por não conseguir avanço em sua vida em função do desconhecimento do fogo. O fogo dos céus era exclusivo dos deuses. Ninguém poderia ter acesso a tal elemento, muito menos o homem. Mas condoído de compaixão por seus humanos, Prometeu decide transgredir a Lei do Olimpo, roubar o fogo dos céus e entregá-lo aos homens. “Dei-lhes uma esperança infinita no futuro [...] consegui que eles participem do fogo celeste”.

Interessante, não? O homem de Prometeu tinha acesso a todo tipo de tecnologia de sua época: plantava, colhia, pescava e fazia outras tantas coisas para sua sobrevivência básica. Ele vivia conforme o conhecimento que lhe era disponível e não tinha necessidade outra além da básica para atender as suas imediatas. O que precisava aprender além de caçar, construir suas casas, pescar, ou até mesmo a ciência dos números e letras como narra Prometeu ao Oceano?

Entretanto, o homem estava cego à necessidade do fogo. Ele não o conhecia. Ele nunca o havia visto. Não sabia da sua falta por desconhecê-lo como elemento essencial para garantir uma “esperança infinita no futuro.” Em sua ignorância à existência do fogo, o homem era incapaz de desejá-lo. Contudo, havia Prometeu: aquele que não somente conhecia a realidade do homem, mas também a do fogo; e, ainda mais, tinha consciência de como essa realidade poderia ser completamente transfor-

mada, caso o homem tivesse acesso a esse elemento.

Conhecedor da realidade humana sem fogo e de sua transformação se o tivesse em sua posse, Prometeu decidiu agir conscientemente em prol da humanidade que tanto amava. Violou as leis de Júpiter e buscou sua própria condenação por amor ao homem: Prometeu foi aos céus, no mais alto patamar, entrou na sala real e roubou uma faísca do fogo, guardou em sua férula e presenteou o homem. Prometeu mudou completamente a história dos humanos por lhes entregar o fogo proibido dos céus.

Outra vez, interessante. Talvez um tanto tautológico, mas tal tautologia é intencional. Cabe aqui substituímos a compreensão de fogo, como elemento da natureza que pode incendiar, queimar, purificar, derreter metais, transformar realidades, mas também podemos compreendê-lo na perspectiva de Bachelard: a do conhecimento. Todavia, nos termos desta tese, tenho o fogo como o texto literário, o elemento indispensável, porém ausente, das aulas de Literatura. Como posto por Bachelard, o fogo confere ao homem autonomia de pensamento, pois, uma vez posto frente à chama de uma vela o homem devaneia, percorre imagens fornecidas pelos poetas e, a partir delas, cria outras novas, impensadas, impossíveis de serem re-pensadas. Se pela sua Natureza (realidade) o fogo permitiu ao homem conhecer novas tecnologias e evoluir tecnologicamente, por outro, à chama de uma vela, imerso na leitura de textos literários, permitiu ao homem pensar e criar novas imagens.

Se por um lado o conhecimento científico é visto como um embate ou desconstrução de um conhecimento anterior (o empírico), por outro, o literário pode ser considerado como o oriundo de uma experiência de transgressão do familiar. Bachelard (1996:17) define o conhecimento do real como “luz que sempre projeta algumas sombras” e, o saber poético como se nascesse de uma luta subjetiva frente às imagens lidas e apropriadas pelos leitores para se renovarem. Isso permite compreender que tanto o ato do conhecer científico quanto o de criar de imagens se realiza, portanto, contra um conhecimento anterior ou imagens primárias; o conhecimento científico torna-se possível a partir da destruição de um conhecimento já adquirido, enquanto a experiência imagética e literária surge na leitura de outras imagens: das singulares, das estranhas e das transgressões. Ambos se estabelecem pela *ruptura* com modo “anterior” de compreensão habitual, num processo de contradição e negação.

Nesse sentido, entende-se que tanto o pensamento científico quanto o literário se opõem à opinião, que em termos bachelardianos (1996:18), “pensa mal por traduzir necessidades em conhecimentos”, e assim, se torna incapaz de conhecer os objetos por designá-los pela utilidade. A característica utilitária da opinião, do conhecimento empírico, dos textos informativos (seja com linguagem prosaica

ou poética) constituem-se num obstáculo a ser superado tanto pela ciência quanto pela Literatura. O conhecimento seja científico ou literário, portanto, acontece por meio de uma busca, de um esforço, por via de uma “desconstrução” e “reconstrução” de conhecimentos e discursos. Esse processo de construção exige persistência para evitar bloqueios ou entraves. Lembra bem Bachelard (1996:18) a afirmação de Bergson que, “Nosso espírito tem a tendência irresistível de considerar como mais clara a ideia que costuma utilizar com frequência”. Frase essa de grande relevância, pois, se o saber científico e literário exigem a presença da pedra entre os grãos do feijão, não nos é de estranhar a preferência de professores e alunos à facilidade? Não parece incoerente trabalhar o ensino de Literatura com o uso de textos com linguagem prosaica por exigirem menos confronto com as *pedras*?

Nesses termos, um professor deve estar atento para não gerar, em vez de um discurso científico, uma opinião especializada, ou seja, fundamentada em respostas oriundas de experiências habituais, carregada de analogias que possivelmente são transformadas em verdades universais. E, de igual modo, o professor de Literatura deve cuidar-se para não dar ao texto não literário a importância que o literário deveria ter em suas aulas. Bachelard (1996:19) afirma: “Quando o conhecimento empírico se racionaliza, nunca se pode garantir que valores sensíveis primitivos não interfiram nos argumentos.” Digo, quando o texto prosaico assume o lugar do literário nas aulas de Literatura, torna-se impossível o ensino da Literatura. Se nossos alunos permanecerem lendo pelo enredo, para somente se re-*contar* as histórias dos livros lidos e nunca se atentarem ao modo de construção dos textos que lêem, os valores primitivos (juízo de gosto) não deixarão de ser a base de suas argumentações.

A cultura de racionalizar o conhecimento empírico, de *literalizar* o texto jornalístico é plenamente visível tanto no ambiente escolar (de modo geral) quanto nas aulas que deveriam ser de Literatura. A corrente que defende o papel “socializador” da escola além de seu pedagógico não anseia assumir o risco de desconstruir conhecimentos anteriores; temem a descontinuidade que é, para documentos como o assinado em Jomtiem, incoerente ao processo de sociabilização do ensino. A construção do conhecimento, seja científico ou literário, é desconfortante e atende necessidades além das básicas necessárias para a humanidade. A replicação dos conhecimentos empíricos revestidos com uma roupagem científica e a utilização de textos *informativos* como se fossem literários garantem o atendimento das necessidades de sobrevivência, de trabalho “digno”, de participação plena do desenvolvimento, de tomada de decisões fundamentais. Afinal, qual é a razão de se construir o conhecimento se, em outras épocas e em lugares como os países de primeiro mundo, já se ocupam com isso? Vamos somente

replicar o já construído, arriscar errar, pra quê? Caso o ensino de Literatura insista em cooperar para atender aos anseios de documentos oficiais como os citados nesta tese, negaria o seu caráter humanizador. Antonio Candido enfatizou que “negar a fruição da Literatura é mutilar a nossa humanidade”. Num sentido de que a Literatura corresponde a uma necessidade universal do homem, ela opera como “um instrumento consciente de desmascaramento”, pelo fato de, continua Candido

focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade (CANDIDO, 1988:186).

Certamente, a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade é, para Candido, uma “habilidade e competência” muito além das esperadas pelas necessidades básicas do homem. Na peça de *Ésquilo*, o saber pescar, o saber caçar e o saber construir uma morada atendia as *necessidades básicas* do homem e, portanto, a humanidade não necessitava do fogo. Este era para os deuses. Bastava aos homens replicar o que lhes foi ensinado e continuar a viver pelo suprimento de suas necessidades de sobrevivência. Os homens não precisavam descobrir nem criar nada para sua “evolução”. O que era devido ao homem conhecer, já lhe fora dado conhecer.

Este é um pensamento que concorre com o do conhecimento científico, pois este é dinâmico e sempre rompe com um conhecimento anterior. Quando a escola restringe seus alunos a somente replicarem conceitos e teorias já vistas sem oportunizá-los avançar, ela retira de si o conhecimento científico. Mas, se ainda se espera da escola conferir ao aluno o contato e experiências científicas, o que temos então? Absolutamente nada além de um conhecimento com roupagem científica. Com o fato literário acontece o mesmo: se o ensino de Literatura afastou de si o texto literário, o que temos? Um ensino de leitura com roupagem literária.

A escola do Plano Decenal de Educação optou por um saber de caráter utilitarista: serve-se dele para alguma coisa. Essa coisa é o atendimento das necessidades de sobrevivência de uma sociedade em desenvolvimento (para não usar o termo subdesenvolvida). Tal utilitarismo se esforça no exercício de fazer cabeças bem feitas, isto é, são colocadas num programa de aprendizagem (repetição) de conceitos (respostas) já encontrados, já construídos, e seus alunos são afastados da possibilidade

de construção de outros conceitos e imagens para, também, chegarem a outras respostas. Se compreendo o poema de João Cabral de Melo Neto como uma síntese do que seria o *devoir* e percepção do texto literário, entendo que a pedra (o estranho), o grão mais vivo do texto, deve ser sentida durante a leitura do texto. Assim, como esse “sentir” pode acontecer se o texto literário estiver ausente das aulas de Literatura? Se compreendo os caminhos que a educação literária tem traçado hoje, entendo a peneira que os documentos oficiais têm usado para “coar” os textos e a retirar das pedras da sala de aula. Afinal, restaram somente os grãos mais mortos.

Se concordo com Bachelard sobre a construção do conhecimento como resultado de um processo de deseducar, de desconstruir para se educar e construir; não entendo os meandros da educação literária que já propõe o construído. A compreensão da educação como um processo de autonomia não pode ser visto pelo viés de um programa que visa atender *umas* necessidades básicas de aprendizagem para sobrevivência. A educação, mais especificamente, a escola que almeja ser democrática não pode se reduzir a um programa de atendimento às necessidades básicas do homem como as de comer, morar, trabalhar. A escola não é centro para se treinar o homem para ser capaz de desenvolver *competências e habilidades* mínimas para inserção social. Mas, sua ação deveria ser a de oportunizar um espaço de se levantar dúvidas, de elaborar questões, de se inquietar com o saber cristalizado e, por quê não, promover o erro; não o erro pelo erro, mas o erro para inquietar o pensamento e elaborar novos caminhos, outros conceitos e diferentes respostas. À escola caberia o desenvolvimento cognitivo e criativo de seus educandos, para que, por esse caminho, pudessem ser inseridos na sociedade dignamente. Entretanto, ao abraçar a causa social e abandonar a pedagógica, a escola contribui para deixar seus alunos às margens da sociedade. Ao abandonar a luta por estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura, a escola abandona a luta pelos direitos de seus educandos.

Ao falar do nascimento de *As palavras e as coisas*, Foucault, em seu prefácio, mostra como a obra surgiu de uma perturbação das familiaridades do pensamento. Tal perturbação fez vacilar e inquietar, no pensamento, a prática do *Mesmo* e do *Outro*. Nesses termos Foucault (1999:IX) cita o texto de Borges, responsável por tal inquietação. Esse texto apresenta uma taxinomia presente numa “certa enciclopédia chinesa” que bagunça a ordem e o limite do pensamento e, para Foucault, tal desordem indica “o encanto exótico de outro pensamento” o que se torna no limite do próprio.

A explicação do nascimento de *As palavras e as coisas* é, portanto, uma mostra de que o *estranhamento* do objeto é fator de desconforto para o pensamento, contudo, esse estranhamento, esse mal

estar, *açula* a investigação, desafia os limites do pensamento *Próprio* e do *Mesmo* para a construção de “novas” imagens. Num universo discursivo diferente do de Bachelard, Foucault diz coisa semelhante - o pensamento científico e a mente criadora se tornam possíveis ao incomodar a estabilidade do empírico e do familiar que seria, nos termos do Foucault, do *Mesmo*. Quanto a isso, Bachelard (1996) afirma que “a fonte inicial é impura: a evidência primeira não é uma verdade fundamental. De fato, a objetividade científica só é possível se inicialmente rompermos com o objeto imediato [...]”. Considerando então as incomodações de Foucault e as palavras de Bachelard não nos é viável afirmar que o conhecimento deveria repousar nos mesmos patamares do familiar, ou, nos termos da Declaração regida pelo Banco Mundial e adotada pelo nosso Plano Decenal de Educação, seria um desatino concordar que o conhecimento científico e literário deveria ser adquirido/ensinado para atender as necessidades básicas do homem. Concordar com o ensino da Literatura no Ensino Médio pelo uso restrito de textos com linguagem prosaica ou somente pelo uso dos trechos de poemas ou romances presentes nos livros didáticos seria uma incoerência ao Ensino de Literatura. Em hipótese alguma poderíamos compreender o Ensino de Literatura sem a presença do texto literário em sala de aula.

Logicamente não podemos deixar de vista o fato de o familiar ser imprescindível para se chegar ao *estranho*. Não queremos colocar o Ensino de Literatura em polos extremos, afinal a leitura de textos informativos, populares e simples antecede à leitura do complexo, denso e, também, do literário. Como bem posto pelas Orientações Curriculares de Linguagens, seus Códigos e Tecnologias de 2006, espera-se que o Ensino Fundamental cumpra com o seu papel em preparar o aluno para a leitura de textos complexos (eruditos) pela leitura de outros textos mais simples. Ao Ensino Médio caberia a leitura do texto erudito, de livros consagrados pelos críticos como literários, e de outros contemporâneos e regionais. Isso não significa que o texto informativo, jornalístico, “ensaístico”, de propagandas, de gibis, de Literatura de massa tenham o seu lugar somente nas aulas de Língua Portuguesa e nunca nas de Literatura, todavia o ensino literário não pode permitir a substituição do texto literário por outros.

O texto literário tem o seu lugar na escola e urge atender o homem além de suas necessidades imediatas. A aula de Literatura seria o local para provocar desconfortos e ultrapassar os limites do pensamento *mesmista*; ela é o lugar de se ressignificar objetos, de se permitir o erro, de se arriscar novas imagens, de se apropriar do discurso do outro para se criar o próprio. As aulas de Literatura é o espaço na escola de se estudar Literatura - ler o texto literário e perceber, pela sua análise (leitura crítica), não somente “o que” nele está escrito, mas “como” está escrito. Ter o ensino de Literatura

pelo *estranhamento* é, antes de tudo, um apelo para a volta do texto literário às aulas de Literatura. Se se propõe ao aluno a visão do objeto, não como uma sensação, mas como se estivesse sendo visto pela primeira vez, propõe-se, primordialmente, a leitura do texto literário.

Prometeu sofreu por ver os homens aprendendo as técnicas que (ele) os ensinava para terem melhor qualidade de vida. Ele via que o homem merecia sair do local de repetição exaustiva para *caçar, pescar e encontrar* sua moradia. Ele sabia da possibilidade de o homem mover-se da mecanicidade para o local da criação. Mas como criar sem o fogo? Como construir sem antes desconstruir? Como fazer o “tijolo” se antes não trabalhar o barro? Como estranhar os conhecimentos empíricos adquiridos sem o elemento ardente da destruição? Prometeu sabia a solução. Ele conhecia a realidade dos céus e dos homens. Ele estava consciente da necessidade de o homem conhecer o fogo. Por essa razão, Prometeu arriscou-se e roubou o fogo do céu e o entregou à humanidade.

Creio estarmos, outra vez, na Era de Prometeu: os *documentos legais* do “Olimpo” educacional são claros: “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” Eles dizem às instituições de ensino, aos professores e a todos envolvidos no processo de ensino: satisfaçam as necessidades básicas dos alunos, mas não falem da existência do fogo. Ninguém precisa perceber que ele existe. E, envolvidos nesse processo todo, conhecemos bem a realidade dos homens com os quais trabalhamos e nos alegramos ao vê-los adquirir “técnicas de sobrevivência” que lhes garantam melhorar a qualidade de vida imediata. Não é assim que nos alegramos ao cantar as fórmulas para os alunos as decorarem e poderem responder as questões de vestibular? Não é assim quando lemos as análises literárias postas em jornais para se resolver as provas de ingresso nas Universidades brasileiras? Não é assim quando ensinamos Literatura sem ler (com os nossos alunos) os textos literários? Entretanto, conhecedores do fogo existente no Olimpo sabemos que, esses homens, sem esse elemento celestial, nunca poderão habitar a zona dos deuses.

A compreensão da Literatura como meio fundamental de humanizar o sujeito destoa-se ao executarmos as diretrizes postas por documentos como o de Jomtien (Tailândia) e os do Plano Decenal para Educação. Não podemos ser ingênuos quanto à noção do modo como chegam a nós os livros que alimentam as bibliotecas de nossas escolas (públicas). Há um crivo de leitores experientes responsáveis pela construção dos catálogos das editoras. Antes de alcançarem as escolas nas milhares cidades do Brasil, filtros estratégicos são postos pelo mercado editorial antes de serem repassados para as bi-

bibliotecas, professores e alunos. Ao comentar sobre o processo de filtragem dos livros, as Orientações Curriculares nacionais (2006:61) abordam a falta de critério dos alunos, fora da escola, na seleção do que se lê. Apoiados nessa questão, justifica-se, nesse documento, o fato de a escola e os professores escolherem os livros que, supostamente, os alunos deveriam ler. Todavia, afirma o texto:

A operação de filtragem inicia-se antes de os livros chegarem às escolas, por estarem elas inseridas em contextos socioculturais para os quais o mercado editorial (aqui se incluem as formas de circulação e distribuição de livros) funciona diferentemente de acordo com as variações sócio-econômicas de cada comunidade de leitores. Identificam-se filtros seletivos que variam segundo o letramento literário das comunidades, antes mesmo que os livros tomem seu lugar nas estantes. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006:62)

Seria *nonsense* acreditar que a indústria cultural literária não tem ampliado seus tentáculos e reforçado os limites já impostos pelo governo. Seria ingenuidade absurda não perceber os interesses de documentos internacionais que influenciam na regulamentação da educação brasileira serem alimentados e apoiados pelo mercado editorial nacional.

Não obstante, há os autores (pseudo-pedagógicos), explico: uma “turma” de gente que nada tem com a educação, mas que insistem em escrever sobre ela. Estes não somente alcançaram o mercado das licenciaturas com um discurso educacional romântico, como também têm contaminado o pensamento de educadores e de professores recém-formados com teorias que contribuem, muito mais, ao abandono à prática do ensino. Ao falar sobre leitura, por exemplo, cria-se um verdadeiro teatro sentimental levando os leitores a acreditarem, piamente, que o trabalho da escola em ensinar Literatura deve ser nulo. Os escritos desses “pseudo-pedagogos” apelam para um “prazer da leitura”⁶ e disseminam uma ideia de fascinação pelo ato de ler, posto como uma paixão ou uma *Epifania*. Ainda, há o discurso irritante que defende a leitura de qualquer coisa por qualquer coisa. Há uma onda contra a leitura dos clássicos da Literatura Nacional na escola e um incentivo à leitura de textos ricos em valores culturais como se fossem literários. Autores assim, povoam seus textos com seus argumentos apelativos, enquanto o leitor é comparado a uma criança que é “erotizada” pela voz de ninar de sua mãe. Segundo essas correntes de pensamento, o professor deveria reproduzir em sua sala de aula um ambiente semelhante ao de estar envolto nos braços da mãe no ato da amamentação e, dessa forma,

6. O prazer da leitura, nesse caso, trata de uma tentativa descompromissada do professor (escola) de promover ou incentivar uma leitura “prazerosa” que é, na verdade, a leitura de textos fáceis. Entendo que o aluno possa e tenha de encontrar prazer ao ler o texto literário, mas este virá quando o aluno compreender as particularidades do texto literário e as dimensões semânticas que ele abrange. Sobre essa questão, Roland Barthes (1975) escreveu: Imagine someone (a kind of Monsieur Teste in reverse) who abolishes within himself all barriers, all classes, all exclusions, not by syncretism but by simple discard of that old specter: logical contradiction; who mixes every language, even those said to be incompatible; who silently accepts every charge of illogicality, of incongruity: who remains passive in the face of Socratic irony (leading the interlocutor to the supreme disgrace: self-contradiction) and legal terrorism (how much penal evidence is based on psychology of consistency!). Such a man would be the mockery of our society: court, school, asylum, polite conversation would cast him out: who endures contradiction without shame? Now this anti-hero exists: he is the reader of the text at the moment he takes his pleasure.

levar o aluno à erotização pela palavra. Sejamos sensatos! No ato de ser amamentado, criança nenhuma analisa os processos pelos quais as glândulas mamárias de sua mãe produz leite, muito menos como esse leite chega até ele. Naquele momento, a criança se importa, unicamente, em se alimentar; em matar a sua fome.

Sem dúvida o prazer da leitura é importante. Sem dúvida uma experiência como esta é relevante, contudo, para o ensino de Literatura, o saborear do leite é somente parte do processo de se ler, e não o processo. Nas aulas de Literatura, há de se perceber o trabalho das glândulas mamárias, dos hormônios, da circulação da mãe, do conteúdo nutritivo do leite, do valor do colostro, enfim, há de se sentir e ver a pedra. Como dissemos, o ensino de Literatura precisa servir-se tanto daquilo que está escrito no texto quanto do *modo* como o texto foi escrito. Ainda, num grau mais avançado, saber da história, das épocas, das transformações literárias, da sociedade, da cultura, da psicologia e de tudo mais que envolve os processos de escrita e leitura de uma obra.

Ao questionar os programas curriculares a que chamam de “gaiolas”, os *pedagogos às avessas* fazem afirmações ofensivas à escola como: o “dígrafo tem que ser coisa muito importante, essencial, para ter sido incluído no currículo de um menininho de nove anos de idade”. Ou ainda, “se os jovens não gostam de ler, a culpa não é deles. Foram forçados a aprender tantas coisas sobre os textos - gramática, usos da partícula “se”, dígrafos, encontros consonantais, análise sintática - que não houve tempo para serem iniciados na única coisa que importa: a beleza musical do texto literário [...]”

É emocionante ler o que esses autores têm escrito. Eles até parecem ter razão. Ocupar-se demais com tanto conteúdo pode retirar do texto literário a sua beleza. Entretanto, os conteúdos postos por ele como se fossem próprios da Literatura, na verdade, não são. De fato, os conteúdos citados são objetos da Língua Portuguesa. O ensino de todos os conteúdos postos pelo *pedagogo romântico* e de tantos outros elípticos em sua crítica são de outra disciplina, todavia, essenciais para se compreender o *belo* literário no momento em que o texto estranha ou transgride uma lei da Língua. Outra vez, mesmo de modo incoerente, o problema do papel da Literatura e de seu objeto de estudo na escola tem sido controverso e confuso. De tanta confusão, apelam para o abandono do estudo literário e consideram, a leitura, uma experiência singular de prazer. Pressionados por contextos assim e por diretrizes como a de fruição estética posta pelos PCNs+ (2002), os professores de Literatura apelaram para a diversão e o uso indiscriminado de atividades lúdicas: ao invés de se ler o texto literário, ouvem-se músicas, assistem filmes ou uma série de outras coisas distantes do ensino literário.

O desastre de textos como os comentados anteriormente não se detém naquilo que seus autores escreveram, mas naquilo que se tornaram para as escolas: um *mantra*. Como o prazer do aluno é o foco; o importante é que ele se sinta à vontade; ele pode escolher o que ler ou não, pois o verso de Adélia Prado, “Não quero faca nem queijo. Eu quero fome”, transformou-se na máxima da prática educacional brasileira. Quanto à Literatura, deixemos os alunos vagarem pela biblioteca e escolherem, por si, o que ler. Depois disso, que tal promover um breve seminário em que cada um conta para o outro o que leu a fim de estimular o prazer da leitura? Cada um conta a história lida, fala qualquer coisa dos personagens, julga o livro pelo gosto e pronto: ensinamos Literatura.

Cyana Leahy-Dios, em *Educação literária como metáfora social*, afirma que

Há determinados pressupostos comumente associados ao processo de ensinar e aprender literatura. Como disciplina, literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais. O paradigma com que os estudantes lidam é basicamente fundamentado em literatura pedagógica, de finalidade didática, antes que estética ou sócio-cultural; apesar de sua indefinição teórica, tem um perfil estabelecido para os exames e os resultados esperados. O ápice do triângulo (arte/estudos sócio-culturais/estudos da língua) muda de acordo com a ideologia dominante, tanto de forma política quanto socioeconômica; algumas vezes a ênfase está no uso da língua, outras vezes na expressão artística, ou na comunicação neutralizada de tópicos socioculturais (LEAHY-DIOS, 2000:21).

Nesse sentido, a compreensão bachelardiana da experiência literária pela novidade da imagem poética, pelo despertar do ato de criação na alma do leitor como resultado de uma atividade linguística, permite compreender o texto literário por suas ressonâncias e repercussões que, para Bachelard, seria uma verdadeira experiência de leitura: a imagem que a leitura do poema nos oferece torna-se realmente nossa ao ponto de acreditarmos que nós, os leitores, deveríamos tê-la criado. Com essa amplitude do texto ao ser, pela apropriação do discurso do outro como fruto de criação da expressão poética, o ensino da Literatura não se confunde com “ápices piramidais” em que se enquadra outro objeto de estudo além do discurso literário. A imagem literária é uma emergência da linguagem, numa peculiaridade mesma da poesia e da Literatura em prolongar a atividade criadora na alma do leitor. Como disse Bachelard, temos de ler o que está escrito. Assumir o ensino de Literatura sem a leitura do que está escrito e se contentar com uma gama infinita de textos não-literários e análises de livros para o vestibular ou para se cumprir com o programa curricular é o abandono do ensino de Literatura.

Dominique Maingueneau ao comentar sobre as linhas divisórias dos discursos transferidos à Literatura destaca como autores de textos filosóficos e religiosos como Descartes ou Fontenelle alcançaram o estatuto de “grandes escritores” por terem seu estilo dotado de qualidade particular. Contudo, salienta, “Devemos, com efeito, furtar-nos à alternativa ruinosa imposta pela *doxa* romântica: ou

manter a Literatura em sua autarquia ou dissolvê-la no oceano sem limites dos enunciados “ordinários” (2009:60).⁷

Creio que cabe aqui a reflexão sobre a função didática da educação no tocante à tentativa de familiarizar o objeto literário para melhor assimilação do sujeito aprendiz. Em outros termos, a discussão proposta centra-se no posicionamento da escola frente ao *boom* de informação, aos limites da discursividade e de toda “indústria cultural” que tem invadido o espaço escolar e apregoando a “*boa nova*” de fácil digestão do objeto literário a ser aprendido. Certamente, aqueles que estão na escola buscam educação e, nesta ação, cabe bem a metáfora do faminto à procura de comida. Não é de surpreender que se vai à escola para se aprender. Não seria um absurdo pensar que as aulas de Literatura seriam para se ensinar Literatura. Seja numa compreensão bachelardiana, ou na amplitude discursiva apresentada por Maingueneau, o ensino de Literatura não pode se esvair da responsabilidade de apresentar a seus alunos o discurso literário - seja na novidade da imagem, na singularidade do objeto, no estranhamento do objeto (palavra) posto na frase, na transgressão discursiva, na peculiaridade da escrita ou na compreensão das particularidades dos discursos que o constitui.

O poema de João Cabral de Melo Neto, vindo de seu livro: Educação pela Pedra, nos serve de novidade imagética para assumirmos a escola e o ensino de Literatura como um espaço ideal, abastecido de feijões para saciar a fome daqueles que a buscam. Contudo, vale lembrar que o feijão não é o ponto chave da questão, mas as pedras. Servir feijão isento de pedras seria atender as imposições *Jomtiênicas* e ser conivente às “balbúrdias” propostas por um simulacro pedagógico. Ignorar os *obstáculos* epistemológicos, para a ciência, ou os discursivos, para a Literatura, seria um ato de irresponsabilidade frente ao papel humanizador da escola e da Literatura como dito pela LDBEN 9.394/96 e críticos como Antonio Candido.

Tanto a escola quanto o ensino de Literatura deveriam ocupar-se em fornecer feijão não fluido e provocar, pelo acréscimo de pedras, o desconforto necessário para açular a atenção dos alunos e despertar, nos termos de Bachelard, suas mentes criadoras.

Ora, se é a pedra o grão mais vivo da frase, não seria a ela o elemento fundamental para a educação literária? Se a obstrução da leitura flutuante pela pedra açula a atenção e a isca com o risco, não seria, então, o aumento da dificuldade e a duração da percepção fatores essenciais para a escola potencia-

7. Compreendendo a dificuldade de se encontrar esses limites, Dominique Maingueneau comenta sobre o não ater-se na discussão do que é ou não discurso literário, mas fundar-se em uma análise de conceitos e métodos de outros discursos. O linguista afirma a não existência de um discurso literário puro, mas de *discursos constituintes*, ou seja, uma categoria discursiva que permite o estabelecimento de relações entre literatura e filosofia, literatura e religião, literatura e mito, literatura e ciência. Essa expressão “discurso constituinte” “designa fundamentalmente os discursos que se propõem como discursos de Origem, validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesma”. (Op. cit. p. 60)

lizar a experiência de seus sujeitos? A coerência da educação se realiza no fazer do estranho familiar ou permitir seus sujeitos experimentarem o estranho? E se catar feijão se limita a escrever, não se limitaria também à educação literária?

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ADORNO, Theodor W. Teoria Estética (1970). Trad. Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.
- ADORNO & HORKHEIMER. Dialética do esclarecimento (1969). Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1985.
- ALMEIDA, Fábio Ferreira. A poética como ontologia da diferença - ensaio sobre a filosofia de Gaston Bachelard. Tese defendida em abril de 2007, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- BACHELARD, Gaston. Actualité de l'histoire des sciences. In: _____. L'engagement rationaliste.
- BACHELARD, Gaston. A água e os sonhos (1942). Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio (1960). Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço (1957). Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. A terra e os devaneios do repouso (1948). Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BACHELARD, Gaston. A terra e os devaneios da vontade (1948). Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. O ar e os sonhos (1943). Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. A chama de uma vela. Trad. Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHELARD, Gaston. A psicanálise do fogo (1949). Trad. Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. Idealismo discursivo. In: Estudos. Trad. Estela dos Santos de Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- BACHELARD, Gaston. Actualité de l'histoire des sciences. In: _____. L'engagement rationaliste. Paris: PUF, 1971
- BARBOSA, Eliana & BULCÃO, Marli. Bachelard, pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.
- BARTHES, Roland. A obra de massa e explicação de texto. In: Inéditos, Vol. I - Teoria. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. Por uma teoria da Leitura. In: Inéditos, Vol. I - Teoria. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. In: A tarefa do tradutor, Walter Benjamin, Quatro traduções para o Português. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BENJAMIN, Walter. "Experiência e Pobreza". In: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Edi-

tora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. "O narrador". In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (obras escolhidas; v.1; p.197 - 221)

BERMAN, Antoine. *Translation and the trials of the foreign* (1986). Trad. Lawrence Venuti. In: Venuti, Lawrence. *The translation studies reader*. 2. ed. New York: Routledge, 2004.

BERMAN, Antoine. *A prova do estrangeiro - cultura e tradução na Alemanha romântica* (1984). Trad. Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+)*. vol. linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+)*. vol. linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+)*. vol. linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.

BULCÃO, Marli. *O racionalismo da ciência contemporânea - introdução ao pensamento de Gaston Bachelard*. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

BULCÃO, Marli. *Uma reflexão sobre a concepção de história das ciências: Koyré e seus contemporâneos*. In: Alexandre Koyré, historiador do pensamento. Goiânia: Almeida Clemente, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CAMPOS, Harold. *A palavra vermelha de Hölderlin*. In: *A arte no horizonte do provável e outros ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

CHKLOVSKI, Victor. *A arte como procedimento* (1917). In: Todorov, Tzvetan. *Teoria da Literatura I*. Trad. Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 1965.

COSSON, Rildo. *Letramento literário - teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

D'ABLANCOURT, Nicolas Perrot. *Prefaces to Tacitus and Lucian* (1640). Trad. Lawrence Venuti. In: Venuti, Lawrence. *The translation studies reader*. 2. ed. New York: Routledge, 2004.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ECO, Umberto. *A obra aberta* (1932). Trad. Giovani Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação* (1990). Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.

- EIKHENBAUM, B. A teoria do método formal (1925). In: Teoria da Literatura I. - texto dos formalistas russos apresentados por Tzvetan Todorov. Trad. Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 1965.
- FABRE, Michel. Gaston Bachelard - La formation de l'homme moderne (1948). Paris: Hachette Éducation, 2001.
- FABRE, Michel. Bachelard Éducateur. Paris: L'éducateur, 1995.
- FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. A estratégia dos signos. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FOUCAULT, Michel. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. A linguagem do infinito, 1963. In: Ditos e escritos III - estética: literatura e pintura, música e cinema. Org. Manoel Barros Mota. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso - aula inaugural no Collège de France, pronunciado em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- FOUCAULT, Michel. Prefácio à transgressão, 1963. In: Ditos e escritos III - estética: literatura e pintura, música e cinema. Org. Manoel Barros Mota. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler - em três artigos que se completam. 29.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREUD, Sigmund. O estranho. In: Obra Completa, vol. XIX. São Paulo: Contexto, 1996.
- GINESTIER, Paul. La pensée de Bachelard. Paris: Bordas, 1968.
- ISER, Wolfgang. O ato da leitura - uma teoria do efeito estético, vol. 01. São Paulo: Editora 34, 1976.
- KOYRÉ, Alexandre. Aristotélisme et platonisme. In: Études d'histoire de la pensée scientifique. Paris: Galimard, 1973.
- KOYRÉ, Alexandre. Philosophie et théories scientifiques. In: Études d'histoire de la pensée philosophique. Paris: Galimard, 1971.
- LACROIX, J. Gaston Bachelard, el hombre y la obra. In: Lacroix, J., et.al. Introducción a Bachelard. Buenos Aires: ed. Caldén, 1973.
- LEAHY-DIOS, Cyana. Educação literária como metáfora social - desvios e rumos. Niterói: EDUFF, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. Discurso literário. São Paulo: Contexto, 2009.
- MILTON. John. O Clube do Livro e a Tradução. São Paulo: EDUSC, 2002.
- MOLES, Abraham. O Kitsch. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- NETO, João Cabral de Melo. "Catar feijão". In: Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto. São Paulo: Globo Editora, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. Translations (1882). Trad. Walter Kaufmann. In: Venuti, Lawrence. The translation studies reader. 2. ed. New York: Routledge, 2004.
- PAIVA, Rita. Gaston Bachelard, a imaginação na ciência, na poética e na sociologia. São Paulo: FAPESP, 2005.

SHLEIERMACHER, Friedrich. On different methods of translating (1813). Trad. Susan Bernofsky. In: Venuti, Lawrence. The translation studies reader. 2. ed. New York: Routledge, 2004.

TADIÉ, Jean-Yves. A Crítica Literária no Século XX. Trad. Wilma Freitas Roland de Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

TERNES, José. Alargar o espírito, tonificar a alma. In: BULCÃO, Marli (org.). Perspectivas filosóficas de expressão francesa. Rio de Janeiro: Book Link, 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. O Iluminismo como mistificação de massa. In. Luis Costa Lima: Teoria da cultura de Massa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

BACHELARD, Gaston. Études (1970). 2. ed. Paris: J. VRIN, 2002.

BACHELARD, Gaston. Fragments d'une Pétique du feu (1957). Paris: PUF, 1988.

BACHELARD, Gaston. L'activité rationaliste de la physique contemporaine (1951). Paris: PUF, 1951.

BACHELARD, Gaston. L'Air e les Songes (1943). 4. ed. Paris: Librairie José Corti, 1950.

BACHELARD, Gaston. Lautréamont (1939). Paris: Librairie José Corti, 1995.

BACHELARD, Gaston. La dialectique de la durée (1950). 4. ed. Paris: PUF, 2006.

BACHELARD, Gaston. Le droit de rêver (1970). 4. ed. Paris: PUF, 2010.

BACHELARD, Gaston. La flamme d'une chandelle (1961). 4. ed. Paris: PUF, 2008.

BACHELARD, Gaston. La formation de l'esprit scientifique (1957). 3. ed. Paris: J. VRIN, 1986.

BACHELARD, Gaston. The formation of the Scientific Mind (1957). Trad. Mary Mac Allister Johns. Manchester: Clinamen Press, 1991.

BACHELARD, Gaston. La philosophie du non (1940). 6. ed. Paris: PUF, 2008.

BACHELARD, Gaston. La poétique de l'espace (1957). 10. ed. Paris: PUF, 2010.

BACHELARD, Gaston. La poétique de la rêverie (1957). 5. ed. Paris: PUF, 1971.

BACHELARD, Gaston. La psychanalyse du feu (1949). Saint-Amand: folio essais, 2009.

BACHELARD, Gaston. La rationalisme appliqué (1949). 4. ed. Paris: PUF, 2004.

BACHELARD, Gaston. La Terre e les Rêveries de la volonté (1948). 4. ed. Paris: Librairie José Corti, 1948.

BACHELARD, Gaston. L'Intuition de L'instant. (1931). Paris: Livre de Poche, 1992.

BACHELARD, Gaston. A dialética da duração (1950). Trad. Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988.

BACHELARD, Gaston. Ensaio sobre o conhecimento aproximado (1928). Trad. Estela dos Santos

- Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BACHELARD, Gaston. A epistemologia (1971). Trad. Fátima Lourenço Godinho e Márcio Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BACHELARD, Gaston. A experiência do espaço na física contemporânea (1937). Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- BACHELARD, Gaston. A filosofia do não (1940). Trad. Joaquim José Moura Ramos. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2009.
- BACHELARD, Gaston. O materialismo racional (1953). Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 1990.
- BACHELARD, Gaston. O novo espírito científico (1937). Trad. Juvenal Hahne Júnior. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- BACHELARD, Gaston. O pluralismo coerente da química moderna (1932). Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. A tipologia do discurso na prosa. In: Luis Costa Lima - Teoria da Literatura em suas fontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In. Luis Costa Lima: Teoria da cultura de Massa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- BORGES, Jorge L. Outras Inquirições. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANGUILHEM, Georges. Etudes d'histoire et de philosophie des sciences - concernant les vivants e la vie. Paris: VRIN, 2002.
- ECO, Umberto. Interpretação e superinterpretação (1992). Trad. MF. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GIL, Par Didier. Bachelard et la culture scientifique. Paris: PUF, 1993.
- GINESTIER, Paul. La Pensée de Bachelard. Paris: Bordas, 1968.
- JAKOBSON, Roman. Linguística. Poética. Cinema. Trad. Haroldo de Campos e outros. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JAKOBSON, Roman. O dominante. In: Luis Costa Lima - Teoria da Literatura em suas fontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- JIRMUNSKI, Victor. As tarefas da poética. In: Luis Costa Lima - Teoria da Literatura em suas fontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- KOYRÉ, Alexandre. Estudos de História do Pensamento Filosófico. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- KOYRÉ, Alexandre. Études d'histoire de la pensée philosophique. Paris: Galimard, 1961.
- KOYRÉ, Alexandre. Études d'histoire de la pensée scientifique. Paris: Galimard, 1966.
- LECOURT, Dominique. L'espistémologie historique de Gaston Bachelard. Paris: VRIN, 2002.
- LIMA, Luis Costa. Comunicação e cultura de massa. In. Luis Costa Lima: Teoria da cultura de Massa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- MOLES, Abraham A. Doutrinas sobre a comunicação de massas. In. Luis Costa Lima: Teoria da

culutra de Massa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SALMON, Marlon. Alexandre Koyré - Historiador do Pensamento (org). Goiânia: Almeida Clement, 2010.

STEMPEL, Wolf-Dietier. Sobre a teoria formalista da linguagem poética. In: Luis Costa Lima - Teoria da Literatura em suas fontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TERNES, José. Alargar o espírito, tonificar a alma. In: Marly Bulcão, Perspectivas filosóficas de expressão francesa. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

TERNES, José. Considérations sur l'intensité dans l'oeuvre bachelardienne. Lire, écrire, étudier...In: Bachelard et l'écriture. Cahiers Gaston Bachelard, Numéro spécial. Dijon.

TERRY, Eagleton. Teoria da Literatura: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TINIANOV, Iuri. O ritmo como fator construtivo do verso. In: Luis Costa Lima - Teoria da Literatura em suas fontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TODOROV, Tzvetan. O homem desenraizado. Trad. Christina Cabo. Rio de Janeiro: Record, 1999.