



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB  
INSTITUTO DE LETRAS-IL  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS-TEL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA-PÓSLIT

IVANILDE DE LIMA BARROS

**POR UMA POÉTICA DA RELAÇÃO: LITERATURA E DESVELO**

BRASÍLIA-DF  
2025

IVANILDE DE LIMA BARROS

**POR UMA POÉTICA DA RELAÇÃO: LITERATURA E DESVELO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Literatura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Trindade  
Nakagome

BRASÍLIA-DF

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BD278u

Barros, Ivanilde de Lima

Por uma poética da relação: Literatura e  
desvelo / Ivanilde de Lima Barros; orientador  
Patricia Trindade Nakagome. Brasília, 2025. 202  
p.

Tese(Doutorado em Literatura) Universidade de  
Brasília, 2025.

1. Literatura. 2. Poética da Relação. 3.  
Desvelo. 4. Ensino. 5. Partilha. I. Trindade Nakagome,  
Patricia, orient.  
II. Título.

IVANILDE DE LIMA BARROS

**POR UMA POÉTICA DA RELAÇÃO: LITERATURA E DESVELO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Literatura.

Orientadora: Profª. Drª. Patrícia Trindade Nakagome

---

Professora Doutora Patrícia Trindade Nakagome (UnB) – Orientadora

---

Professora Doutora Cátia Monteiro Wankler (UFRR) – Membro

---

Professor Doutor Ricardo Araujo Barberena (PUCRS) – Membro

---

Professor Doutor Piero Luís Zanetti Eyben (UnB) – Membro

---

Professora Doutora Clarice de Mattos Goulart (CEFET-MG) – Suplente

BRASÍLIA-DF, 22 de julho de 2025

À família que não escolhi, e que me faz tão bem. À família que eu escolhi, e que vive comigo a vida que eu quis.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por nossa relação ter se tornado possível por meio de um encontro com o Verbo. E porque me ensina que relação é Seu nome: Elohim. E porque, pelo Seu desvelo comigo, me conectou com cada pessoa destes agradecimentos e com tantas outras que passaram pela vida que Ele me deu. Ele nos amou primeiro.

A Paulo: “Andávamos sem nos procurar, mas sabendo que andávamos só para nos encontrar.” (Júlio Cortázar – *O Jogo da amarelinha*). A forma mais bela de desvelo é a de se fazer presente. Tudo sobre mim passa pelo seu cuidado, para que eu não precise precisar. Eu me faço o bem de te amar.

Aos meus filhos, Mateus (24) e Davi (16): pela vida presente aqui. Amo como vocês me ensinam que o inesperado, o indizível, o imprevisível é o novo normal depois que a gente vira mãe. A vida com vocês tem sido de exclamação em exclamação! É incrível como vocês são bons em tudo que escolhem fazer! Mamãe é só orgulho e gratidão!

À minha mãe: a filha doutora que eu te neguei quando não fiz aquele curso que você queria te dedica cada letra desta tese. Você foi minha primeira mestre completamente ignorante em alfabetização, que me viu ler em casa pela primeira vez, sem escola e sem outro professor, e desde então diz para todo mundo que fui autodidata – não mesmo, mestre.

Aos meus irmãos – Billy e Nara: fazemo-nos fortes desde sempre; far-nos-emos bem para sempre.

Aos meus cunhados – Dickyson e Marinete: vocês são o favor de Deus personificado. Obrigada pelo socorro bem presente.

Aos meus sobrinhos – Alexandra (21) e Isaac (9): não posso escrever aqui na voz que uso para falar com vocês até hoje, mesmo Leka já sendo estudante de medicina e Isaquildo sendo a tiança gândi da teteia dele. (Não resisti). Titia tem um orgulho gigantesco de vocês!

Mãe, manos, cunhas, bebês, não há no mundo sete pessoas que formem a perfeição de time que vocês são.

À Andreza Tavares: porque oito também é um excelente número! A irmã que eu tive deu-me uma irmã a mais, e hoje és nossa por natureza: a natureza do querer estar.

Aos pastores Ildemar e Emival, e às suas esposas, Leuda e Náti, pelo desvelo com meu espírito, com minha alma e com meu corpo. Deus e Suas junções... Deu-nos a liberdade de escolher nossas relações. Sou grata.

À Sinara, Leandro, Ísis, Yasmin e Ana: estar com vocês é acionar um botão de plus à paz que carregamos. Obrigada por tanto!

À Natália e à Cleo: todos os motivos que nos uniram são tão pequenos hoje! A nossa relação nem sabe dizer se foi o mestrado, o trabalho, as leituras em comum o que nos aproximou. Todos esses encontros é que devem à nossa amizade um sentido que os fizeram maiores do que são. Porque assim é. Vocês são para quem tenho que contar e são quem eu tenho para contar. Obrigada *forevermente*.

A Amanda, Tatá, Marcelo, Isa, Adeilton e Zaira: se eu não risse tanto com vocês... Vocês são companhias sóbrias onde há companhias não tão gentis. E salvam.

À amizade de Larissa e Osmilcy, e seus filhos, Jasmin (15) e Natanael (3). Que alegria ter vocês por perto de novo!

A Alzivane, Lisarb e Joseane, por sempre; ainda que. À Maria (14), filha da Joseane: Obrigada pelo prêmio que conquistei em pouquíssimo tempo e do qual me orgulho muitíssimo: adulta preferida dentre os amigos-da-mãe. (E a mãe dela é antissocial).

Ao companheirismo de Ana Clara, Ana Paula, Bárbara, Letícia, Rebeca, Sofia e Thainá. Obrigada pelo quentinho no coração que fez de Brasília também meu lugar.

A UFRR, pela liberação para o doutoramento.

A Escola Agrotécnica da UFRR, sobretudo ao profissionalismo de Jandiê e Fernando: vocês foram a resposta certa de Deus no que chamamos de tempo oportuno.

A UnB: eu tenho tanto orgulho dessa casa. Que pena que já se passaram quase quatro anos, e que bom que foram passados aqui.

Aos professores do POSLIT, que contribuíram com leituras e discussões preciosas, principalmente aqueles com quem pude estar em aulas – virtuais – que ajudaram em muito mais coisas do que “somente” a escrita da tese: Virgínia, Sidney e Roberta.

A Ligia Diniz e Marcos Natali, pelo diálogo que deu início ao que hoje essa tese se tornou.

À banca que aceitou o diálogo para finalizar esta etapa: Ricardo Barberena e Piero Eyben – admiro como escrevem e como ensinam também para além dos formatos acadêmicos. A Catia Wankler, a quem também admiro pelo ensino e escrita, externo minha gratidão e alegria em poder tê-la perto novamente, nesta nova etapa. Essa banca é um encontro honroso para mim. Muito obrigada!

Deixei para o término destes agradecimentos o maior presente que o doutoramento me trouxe: Patrícia Trindade Nakagome! Professora, tudo de bom que falam a seu respeito é um dedinho indicador colado no polegar, de tão pequeno diante da pessoa que você é! Minha definição de professora foi atualizada, e minha disposição para gravar e para ouvir áudios no WhatsApp também. Já teria sido muita dádiva se fosse só encontro, mas a relação foi uma coroa: riqueza, beleza, presente, poder. Eu só não digo que faria mil teses sob sua orientação porque não precisaria de mais umazinha sequer para te admirar mais do que já te admiro. Um MUITO OBRIGADA em letras garrafais. Finja que estão gravadas no seu melhor lugar do mundo, com minha assinatura logo abaixo.

Acho que se pudesse explicar com palavras todo meu carinho por todos, eu desmereceria o que sinto, certamente. Vocês fizeram deste trabalho algo de que me orgulho; não mais do que me orgulho de poder ter conhecido cada um.

“Dou graças ao meu Deus sempre que me lembro de vocês.”  
Carta de Paulo aos Filipenses 1.3- NVI



Imagen obtida por *printscreen*. Perfil do Instagram: @teoeominimundo. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CxiTzsQtYRJ/?img\\_index=6](https://www.instagram.com/p/CxiTzsQtYRJ/?img_index=6). Acesso em 30 out. 2023.

## RESUMO

Esta tese parte de situações de compartilhamentos de leituras, observados em textos ficcionais e em práticas docentes, para investigar de que modo o desvelo pela leitura e pelo outro configuram encontros e relações, e como a relação com a literatura e entre leitores se institui enquanto vínculo tecido e sustentado na igualdade e na partilha. O desvelo é entendido, de um lado, como abertura e envolvimento que se voltam ao outro, constituindo-se em gesto de interação e vínculo sensível que sustenta a poética da relação; de outro lado, como forma de zelo, voltada unicamente à leitura ou ao saber em si, é autocentrado e, embora afetuoso, exclui o outro da experiência e reafirma o domínio, a solidão e o prestígio individual. Nesse sentido, este trabalho acompanha movimentos de aproximação, deslocamento e rejeição que se estabelecem entre leitores e a literatura, e entre leitor e leitor. Para isso, mobiliza a análise de três narrativas: *O desenho no tapete* (1896), de Henry James, *O voo da guará vermelha* (2005), de Maria Valéria Rezende, e *De onde eles vêm* (2024), de Jeferson Tenório. Além disso, a tese observa duas práticas pedagógicas distintas, uma delas em contexto escolar, e a outra, no ambiente do ciberespaço. Nessas experiências docentes, verifica-se como a relação se constitui pelo desvelo que se manifesta não só no conteúdo das aulas, mas na postura em relação aos saberes e à presença do outro. Em diálogo com os estudos de Jacques Rancière (1996; 2005; 2009; 2010a; 2010b; 2012; 2020); Édouard Glissant (2005); Jorge Larrosa (2011) Patricia Nakagome (2022; 2023; 2024), dentre outros, este trabalho reconhece que, mais do que técnicas ou métodos, o que dá sentido à leitura literária é o vínculo que se estabelece entre sujeitos que se afetam mutuamente, e que uma poética da relação só é engendrada fora de uma lógica hierárquica do conhecimento, da autoridade interpretativa e do controle da palavra, o que promoverá, consequentemente, a emancipação intelectual. Sendo assim, esta pesquisa aponta que a literatura, quando abordada não como campo de domínio, mas como espaço de relação, abre caminho para formas mais horizontais de aprendizagens e afirma seu poder emancipador.

Palavras-chave: Literatura; Poética da Relação; Desvelo; Ensino; Partilha.

## ABSTRACT

This thesis begins with shared reading experiences, observed in both fictional texts and teaching practices, to investigate how care for reading and for the other shapes encounters and relationships, and how the connection with literature and among readers is established as a bond woven and sustained through equality and sharing. Care is understood, on one hand, as openness and engagement directed toward the other, forming a gesture of interaction and a sensitive bond that supports a poetics of relation; on the other, as a form of devotion focused solely on reading or knowledge itself, it becomes self-centered and, although affectionate, excludes the other from the experience, reaffirming individual mastery, solitude, and prestige. In this sense, the study follows movements of approach, distancing, and rejection that occur between readers and literature, and among readers themselves. To explore these dynamics, it analyzes three narratives: *O desenho no tapete* (1896) by Henry James, *O voo da guará vermelha* (2005) by Maria Valéria Rezende, and *De onde eles vêm* (2024) by Jeferson Tenório. The thesis also examines two distinct pedagogical practices: one in a school setting and the other in cyberspace. In these teaching experiences, the thesis examines how relationships are shaped by a form of care that manifests not only in lesson content but also in attitudes toward knowledge and toward the presence of the other. Drawing on the work of Jacques Rancière (1996, 2005, 2009, 2010a, 2010b, 2012, 2020), Édouard Glissant (2005), Jorge Larrosa (2011), Patricia Nakagome (2022, 2023, 2024), among others, this thesis argues that what gives meaning to literary reading is not the application of methods or techniques but the bond formed between subjects who affect one another. A poetics of relation can only emerge outside a hierarchical logic of knowledge, interpretive authority, and control of discourse, thus fostering intellectual emancipation. Accordingly, this research suggests that literature, when approached not as a domain of mastery but as a space of relation, opens pathways to more horizontal forms of learning and affirms its emancipatory potential.

Keywords: Literature; Poetics of Relation; Unveiling; Education; Sharing.

## SUMÁRIO

<b>REVELAR A TESE: INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 DESVELAR: LER É MESMO PRECISO?.....</b>	<b>20</b>
1.1 O CRÍTICO DE <i>O DESENHO NO TAPETE</i> .....	21
1.1.1 Relações com a crítica.....	34
1.2 O DIREITO À LITERATURA E O DEVER DE LER .....	41
1.2.1 Desde ler até saber.....	44
1.3 A RELAÇÃO É O SEGREDO?.....	53
<b>2 DESVELOS DO (NÃO) LEITOR: O VOO PARTILHADO .....</b>	<b>59</b>
2.1 O (NÃO) LEITOR DE <i>O VOO DA GUARÁ VERMELHA</i> .....	59
2.2 DESVELAMENTOS E DESVELOS .....	72
2.3 ESTÉTICA DO (DES)APEGO E CONHECIMENTO.....	83
2.3.1 Identificação .....	86
<b>3 DESVELANDO A VIDA DO LEITOR: DE ONDE ELE VEM?.....</b>	<b>93</b>
3.1 O LEITOR ESTUDANTE DE <i>DE ONDE ELES VÊM</i> .....	94
3.1.1 A dor do desvelo .....	96
3.1.2 A leitura na faculdade de Letras .....	102
3.1.3 Dilemas coletivos e dor singular .....	110
3.1.4 De onde vem a interpretação .....	118
<b>4. LITERATURA, ENSINO E DESVELO: CUIDADO!.....</b>	<b>124</b>
4.1 LITERATURA E ENSINO: BREVES CONSIDERAÇÕES .....	125
4.1.1 Falar <i>para</i> e falar <i>com</i> .....	129
4.1.1.1 <i>Falar para</i> : a leitura como controle da palavra.....	131
4.1.1.2 <i>Falar com</i> : dar a palavra .....	147
4.2 CUIDADO E PODER: A PARTILHA NO CORAÇÃO DO ENSINO.....	155
4.2.1 Sala de aula: encontros (de) poderosos .....	157
4.2.2 Ver a mim, ver o outro: docência, pesquisa e desvelo.....	171
<b>VER A TESE: RELAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>189</b>
RELAÇÕES DA TESE .....	189
A RELAÇÃO, NA TESE .....	192
MINHAS RELAÇÕES COM A TESE .....	196
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>200</b>

## REVELAR A TESE: INTRODUÇÃO

Ao propor uma poética da relação, este trabalho deseja reafirmar a leitura enquanto possibilidade de vínculo, como prática de presença e convite à partilha. Leitura é lugar de encontro e o que conecta texto, leitores não são apenas os mecanismos da linguagem, mas a relação. A poética da relação, neste trabalho, é mais do que uma metáfora, é também um posicionamento: deslocar a leitura do lugar de dever e reconduzi-la à relação. Logo, a tese defendida neste trabalho é a de que a leitura literária se configura como um encontro sustentado pelo desvelo e que, quando o vínculo se funda na igualdade e na partilha, a relação se tece, produzindo sentidos que transformam a leitura, entendida antes como obrigação ou desempenho, em uma relação com o texto e com o outro.

Frequentemente entendida como conteúdo a ser ensinado, texto a ser compreendido, estrutura a ser justificada, a literatura sofre os vícios da crítica, da teoria, da escolarização, e a leitura é instrumentalizada e reduzida a desempenho. Mas e se a literatura for, antes de tudo, um encontro? E se todo o desvelo que se tem por ela se voltar igualmente a si e ao outro? E se ela puder ser um gesto de desvelo que se pode oferecer a si e ao outro?

Desvelar é retirar um véu, descobrir, revelar. Desvelo é cuidado, zelo, apreço, atenção. Permitindo que algo se revele em si e no outro, o desvelo aqui é uma chave para a leitura e é uma poética do olhar, e não porque é um método ou fórmula, mas porque importa mais o que se descobre na relação e, portanto, o tecer concomitante de tudo em tudo – para fazer jus às palavras de Jacques Rancière (2020). No desvelo há mesmo esse entendimento de que não é o conhecimento que conduz, mas o olhar presente: a autoridade do saber é substituída pelo poder dos vínculos que a literatura pode criar.

Este trabalho ouve vários leitores: os que leem com avidez, medo, culpa, amor, pressa; os que leem por trabalho e os que leem trabalhando; os que leem para estudo e os que leem enquanto estudam; os que não conseguem ler como gostariam; os que não leem; os professores que ensinam sobre leitura; os que a partilham; os que doam a palavra, os que vendem leitura. São leitores em diferentes espaços: romance, sala de aula, mídias digitais, com quem se aprenderá que a relação depende de encontros nos quais nenhum desses leitores pode ter sobre o outro as credenciais do conhecimento, a palavra que precisa ser ouvida acima da palavra do outro.

Como leitores – tanto quem escreveu esta tese quanto quem a lerá –, dividimos este espaço, e por isso gostaria da sua disposição para ler o texto na forma que ele se apresenta porque vivi este texto. Houve mesmo momentos em que ele comandou o próprio fluxo, sem

que eu soubesse o que poderia vir depois, talvez “pela sensação de intervalo e exterioridade, de algo que interrompeu a experiência e não me pertenceu inteiramente.” (Vidal, 2021, p. 51).

Nossa relação, então, com os saberes aqui presentes não precisa ser de destino, mas pode ser tecida em cada passo deste percurso e revelada no caminho. Esta tese só pretende ir – porque inevitavelmente é só até onde pode ir – onde possa se encontrar e se relacionar com o outro. Embora os pontos aqui entrelaçados estejam numa forma que me deixe contente, talvez o leitor quisesse mais, com todo direito. É uma tese sustentada pela ideia da abertura, mas ainda assim uma tese. E eu queria que qualquer *querer mais* não ganhasse um sentido de falha, porque escrevi com liberdade – a liberdade permitida.

As reflexões aqui empreendidas orientam um olhar para os dimensionamentos da leitura literária na contemporaneidade, sobretudo pelo dinamismo quanto aos sentidos de leitura que são construídos dentro dos encontros literários. Pensar no compartilhamento de leituras e na constituição de saberes, inevitavelmente questionará alguns postulados tradicionais da teoria e da crítica literária, e algumas postulações da pedagogia (ou das Letras), sobretudo as que dizem respeito à mediação de leitura e letramento literário. E questionar o que tradicionalmente se faz em termos de estudos literários torna-se desafiador na medida em que é valioso o que deles se herda, que são os mapas de um trajeto de certezas feitos da necessidade de leituras e de muitas sistematizações.

Arrisco-me ao encontro e à relação sem muito peso de Lattes, também sem as experiências de uma carteira de trabalho recheada (a minha está completamente em branco desde que tirei, aos dezoito anos, porque nunca trabalhei em regime de CLT). Entretanto, acho importante dizer que as reflexões aqui suscitadas têm um contexto, são de 28 anos de sala de aula, dos quais os últimos onze foram dedicados a aulas no Ensino Médio Técnico de uma escola agrotécnica vinculada à Universidade Federal de Roraima-UFRR. O restante da carreira foi de aulas para a primeira fase do Ensino Fundamental e trabalhos técnicos dentro de secretarias de educação, principalmente com formação continuada de professores da Educação Básica, minha segunda paixão dentro da área (que também não me rendeu Lattes).

O perfil mais pesquisador sempre esteve voltado para discussões sobre literaturas que não ecoam padrões forjados, os quais exigem uma unicidade referendada em aspectos culturais distintivos. No mestrado em Letras pela UFRR, o trabalho de dissertação apontou uma necessidade de pensar para além dos embates entre colonizador e colonizado, por não encontrar na produção que analisei característica do que se nomeia como escrita de resistência. A partir de uma noção de negociação identitária, é que falei das obras de Daniel Munduruku, nas quais

se apresenta uma ajustamento da memória e da identidade representada que não está necessariamente em desacordo com a cultura majoritária e nem fere os princípios dela. Ao estudar a escrita de Daniel Munduruku, analisei o modo como a ressignificação da memória intervém nas representações identitárias referendadas na tradição e na ancestralidade indígenas.

Essa postura já vinha indicando, portanto, o incômodo com visões deterministas, radicais, ainda que de embates justos, mas que criam uma oposição no mínimo incoerente ao comparar literaturas de ex-colônias com literaturas europeias pelo viés de bases canônicas ocidentais. Isso porque se desconsidera, entre outros aspectos, que os textos foram produzidos em temporalidades históricas e por culturas diferentes, deixando ressaltado o paralelo e atribuindo ainda mais valoração à cultura que se deseja denunciar. Sem mencionar o sobrelevado trabalho com os aspectos históricos e sociológicos que parecem diluir a força das instâncias de texto, autor e leitor.

Nessa perspectiva, trago para esta nova etapa de especialização a mesma postura reflexiva de não só problematizar conceitos caros à teoria e à crítica literária, olhando as implicações de tessituras simbólicas, como de permitir que emergam de/por meu olhar pontos que podem se distanciar um pouco da lógica “nós contra eles”. Ao pensar na leitura a partir dessa reflexão, recorro a definições alinhavadas por pensamentos que se estendem também à partilha, à identificação, ao ensino por entender que o entorno da leitura, na contemporaneidade, está imbricado de muitos sentidos.

Daí, o olhar voltar-se para os mecanismos que aproximam literatura e desvelo por vieses de reprodução ou por processos de ruptura daquilo que seria uma estruturação classificatória das leituras, do saber, das pessoas, institucionalizada sobretudo pela escolarização da leitura literária e pelo desvelo sectário ao texto que a teoria e a crítica apresentam. Como se verá, os termos literatura, leitura e leitura literária apresentam-se, ao longo deste trabalho, como sinônimos; a não ser quando vêm especificamente referenciados por outros termos ou explicações.

O objetivo desta tese é analisar as formulações e formatações de encontros literários, observando o modo como o desvelo opera para a viabilidade da relação entre (não) leitor e texto e entre (não) leitores dentro da dinâmica desses encontros, e como a relação com a literatura e entre leitores se institui enquanto vínculo tecido e sustentado na igualdade e na partilha.

Para tanto, esse objetivo desdobrou-se nos seguintes, designadamente: analisar as tensões entre exigências sociais e institucionais em torno da leitura literária e a possibilidade de uma aproximação sensível e não normativa com o texto; examinar modos de relação com a

leitura tecidos a partir de experiências de identificação que considerem também a imprevisibilidade quando dos encontros com o texto literário; refletir sobre uma vivência de leitura que desafia o estereótipo do leitor devotado ao incorporar à dinâmica desse encontro com o texto as dores, trajetórias e pertencimentos que constituem a vida de quem lê e, consequentemente, moldam sua relação com a literatura; investigar, em duas práticas pedagógicas docentes de contextos distintos, como o desvelo pode emergir enquanto prática relacional capaz de deslocar a lógica explicadora e instaurar relações horizontais de aprendizagem, afirmando-se como forma de poder.

Não há neste trabalho a pretensão de classificar leituras, motivações, sentidos. Os aspectos complexos que compõem a associação entre desvelo e leitura afastam, por si só, qualquer possibilidade de categorização operada por teorias sentenciosas, inclusive, ou sobretudo, as circunscritas ao campo das Humanidades. Interessam pontos como relação, saberes, emancipação, identificação, partilha. E são muitos os autores que ajudam a pensar cada um dos aspectos trazidos nesta tese, mas principalmente Jacques Rancière (1996; 2005; 2009; 2010a; 2010b; 2012; 2020); Édouard Glissant (2005); Jorge Larrosa (2011); e Patricia Nakagome (2022; 2023; 2024).

Também é necessário pontuar que os textos literários elencados não foram buscados a fim de exemplificar um ponto. São textos que, quando lidos a primeira vez, suscitarão questões também de outra ordem, porém diante da reflexão sobre encontros e relações com a literatura, foram acionados pelos mecanismos de memória e sentido que nos afetam. Com *O desenho no tapete*, pensava-se, anteriormente, a respeito do papel da crítica e também na recepção. Já *O voo da guará vermelha* e *De onde eles vêm* foram leituras à parte da tese, dessas que são mantidas apesar de toda a correria e por uma relação de desvelo comigo mesma, antes de tudo. O encontro com os textos teóricos e com os literários, então, não foram buscas por respostas, o que não é necessariamente um mal passo, mas foram relações construídas em rede, fio a fio de um tapete, centímetro a centímetro de um voo, idas e vindas de um caminho.

Os personagens do conto e dos romances não são tratados como representações, nem observados a partir de aspectos intrínsecos ao processo de ficcionalização. A aproximação é menos pelos textos em seus aspectos estruturais ou mesmo temáticos, e mais pelas questões de leitura que se colocam, das quais destaco a relação dos protagonistas das narrativas com a leitura e com o outro. Ao refletir sobre as narrativas, observa-se como a teoria e crítica literária, e também o ensino de literatura, podem territorializar os saberes e até o próprio desvelo,

dificultando a relação, e como a relação, por si só, cria caminhos para a partilha entre leitores, professores e toda a comunidade que se dispõe a saber e a ler, a não saber e a não ler.

Assim, o percurso deste trabalho estrutura-se em quatro capítulos: *Desvelar: ler é mesmo preciso?*; *Desvelos do (não) leitor: o voo partilhado*; *Desvelando a vida do leitor: De onde ele vem*; e *Literatura, ensino e desvelo: Cuidado!*. Os sentidos atribuídos a *desvelar* vão desde observar atentamente, a revelar, descobrir, conhecer. Além desse verbo, há também na composição dos títulos e subtítulos desta tese a utilização do substantivo *desvelo*, que neste trabalho é sinônimo de cuidado.

No primeiro capítulo – *Desvelar: ler é mesmo preciso?* – o texto dedica-se a ponderações a respeito de discursos normativos da crítica e da teoria literária que vinculam a leitura a um dever com a própria formação pessoal, uma atividade prestigiosa, no sentido de propriedade intelectual, usada para finalidades que reafirmam um teor sectário à leitura. A partir do conto *O desenho no tapete* (1896), de Henry James, investiga-se as implicações desse pensamento para a experiência literária, sobretudo no que diz respeito à classificação de leituras. Nessa seção do trabalho, ao discutir o direito à literatura, interroga-se sobre a transformação desse direito em obrigação e as consequências desse deslocamento nos encontros do leitor com a literatura e com outros leitores. O desvelo, na narrativa de Henry James, se mostrará como um gesto autocentrado, voltado ao esforço individual por uma decifração do texto que busca um sentido oculto e absoluto.

O capítulo seguinte, intitulado *Desvelos do (não) leitor: o voo partilhado*, explora as formas de relação que se estabelecem com a literatura a partir do romance *O voo da guará vermelha* (2005), de Maria Valéria Rezende, no qual o (não) leitor mantém pela leitura um desvelo enquanto prática relacional. A figura do não leitor, renegada por não corresponder às expectativas de competência, é central para pensar a poética da relação, que não exige conhecimento prévio, mas se abre a encontros singulares. Essa seção trata também das posturas de leitura marcadas por uma lógica de decifração e vigilância, tratada por Eve Sedgwick (2020) como leitura paranoica. Essa abordagem pode ser mais predominante na academia, porque se sustenta num ideal de investigação do texto, operando na suspeita de que qualquer postura menos questionadora seria indício de alienação e ingenuidade. Ao longo do capítulo, afirma-se que ler não é instrumentalizar-se socialmente, mas se deixar afetar, identificar-se, reconstruir sentidos, (des)apegar-se.

Já o terceiro capítulo – *Desvelando a vida do leitor: De onde ele vem* – trata do leitor em sua concretude. Observam-se dilemas coletivos e vivências singulares durante os percursos

formativos da academia que se impõem ao leitor estudante de Letras. Com foco no romance de Jeferson Tenório, *De onde eles vêm* (2024), o capítulo acompanha os encontros e relações de Joaquim, o protagonista. O fato de ele apreciar a literatura e acreditar no poder transformador da educação, mas conviver com o limite imposto pelas exigências da sobrevivência, tornam o encontro de Joaquim – e também de outros personagens da narrativa – com a literatura perpassado por frustrações e, ainda que intenso em alguma medida, certamente mais sofrido. A impossibilidade de acessar a literatura como se deseja, e o fato de se construir com ela a relação que é possível, mostra um desvelo que se manifesta entre faltas, cansaços e desistências. O capítulo fala também da interpretação como prática subjetiva autoritária, sectária, que entende a leitura como extração de sentidos fixos, enquanto atividade, e não como uma experiência sensível, ou como a vida que acontece junto a tudo o mais. Desvelar, em Joaquim, é ler a si mesmo enquanto lê o que pode, encontrando na literatura mais que um reflexo do mundo, um espelho.

O último capítulo, intitulado *Literatura, ensino e desvelo: Cuidado!*, distingue duas posturas docentes: falar *para*, que sugere o controle da palavra e de seus desdobramentos; e falar *com*, como abertura à relação. Ao falar *com*, o mestre dá a palavra, e isso é mais do que permitir que se diga algo, é reconhecer a igualdade de inteligências. Não se trata de uma distinção metodológica, mas da essência da relação. O poder docente não está no controle da palavra, mas na sua partilha. O capítulo traz também a análise de duas experiências de ensino, sendo uma não literária e outra literária, uma presencial e a outra virtual. Observando as aulas de Pam Knight e Bruna Martioli, é possível perceber que a autoridade do mestre pode ser exercida com sensibilidade quando os encontros são conduzidos a fim de que os alunos mutuamente trabalharem pela coletividade e por si mesmos, em relação. Os saberes circulam sem se imporem e o desvelo torna-se o poder da professora, que mantém sua atenção nos alunos, valorizando suas vidas antes de valorizar o que sabem. Mesmo em aulas virtuais, os vínculos se tecem à distância, e a essência da relação se revela, ainda que de formas improváveis. As duas docentes observadas não se ajustam ao perfil de professora de ensino elementar e nem ao de influenciadora digital, os quais prefigura o imaginário social, e por isso mesmo são emblemáticas para se pensar a relação.

Este trabalho se firma numa aposta que, à primeira vista, pode parecer ingênuo e simplório, pode parecer uma reflexão que não satisfaz os pedidos por respostas ou socorro emitidos do centro de debates críticos ou do coração de uma aula. Talvez seja mesmo. Seminal, muito desta tese é estado de quase. Mas talvez ela só chame a atenção para um ponto do qual o

olhar tem se desviado, porque se rejeita aquilo que todos nós podemos trazer e deixar e levar. Preferimos observar os lados, tomar partidos, polarizar sentidos.

Por mais democráticos que se pretendam, certos discursos inclusivos, na verdade, têm como objetivo devolver a voz silenciada, como se a palavra fosse propriedade a ser outorgada. Entretanto, raramente conseguem estar em confluência com a palavra do outro sem se ressentirem das dissonâncias. E como quem perde a possibilidade de partilhar a literatura na sua inteireza com pessoas inteiras, sem ceder à retórica do conhecimento ou à lógica identitária verticalizada, esses discursos se ocultam sob a égide da busca por igualdade, sem abdicar das hierarquias que seguem determinando quem pode dizer o quê, quando, e a partir de onde.

A literatura, longe de ser um saber a ser transmitido, é um lugar de encontro e de relação em que lemos mais que páginas, até porque, “– diferentemente dos ávidos antropófagos – já deglutimos coisas demais.” (Melamed, 2005, p. 21). Dos acréscimos que uma relação com as leituras, com este trabalho, com professores, amigos e instituições trouxe para minha vidainteira, está aqui uma (nova/outra) tese que, agora, permanece desejando que as pessoas leiam, mas já não acredita que precisem fazê-lo.

## 1 DESVELAR: LER É MESMO PRECISO?

“*Navigare necesse, vivere non est necesse*” – “Navegar é necessário, viver não é necessário” – é uma frase atribuída ao general romano Pompeu. Destemido, proferiu-a no momento em que estava sendo encorajado a desistir de enfrentar grande tempestade marítima. Sua postura heroica no ataque a navios piratas que roubavam os mantimentos enviados a Roma acabou por render sua participação na composição do triunvirato que governou aquele império em 60 a.C. Contudo, a frase na forma como é conhecida hoje foi uma tradução de Petrarca, no século XVI, que preferiu “preciso” a “necessário”. Pode ser ainda que tenha sido Fernando Pessoa a utilizar essa tradução para suscitar dupla interpretação: exatidão e necessidade. Mas isso também não é possível afirmar com precisão.

*Precisar*. Roma almejava expansão e defesa, resistência e poder. Diante da rebelião de escravos, uma crise de abastecimento havia se instaurado e as províncias enviavam à metrópole do que tinham para não permitir que o poder central passasse por alguma necessidade básica. Os piratas dos mares saqueavam esses navios e ficavam com as mercadorias, fosse por ódio declarado a Roma, fosse por necessidade de abastecer suas terras. Era preciso navegar, navegar era preciso: necessidade de abastecimento e confiança nos instrumentos de navegação, que nem de longe se parecem com os de hoje, mas de muita credibilidade na época, como a bússola e o astrolábio.

Ler é preciso? E se for, é no sentido de beirar qualquer exatidão, ou no sentido de ser uma necessidade? Ambas as significações estarão presentes na reflexão empreendida neste capítulo: a proposição que pensa a leitura a partir de um desvelar enquanto revelação, e que por isso se torna instaurador de sentidos precisos, muitas vezes por meio de leituras-respostas que se pretendem mais exatas que outras. Também será abordada a leitura enquanto empenho e diligência, um desvelar que é vigilância: o trabalho de estar atento, empenhar-se na satisfação de uma necessidade. Esse esmero ganha aqui uma aproximação com a ideia bastante defendida de que ler determinados textos instrumentalizaria passos rumo à igualdade social.

Esses aspectos serão abordados a partir de uma leitura do conto *O desenho no tapete*, de Henry James, escrito em 1896, em que o narrador-personagem tenta desvelar o segredo da obra de seu autor favorito. Serão tecidas considerações a respeito da leitura enquanto atividade prestigiosa, no sentido de propriedade intelectual, e da ideia de seu uso para finalidades que reafirmam um teor sectário à leitura. Logo depois, será trazido um diálogo com textos teóricos para discutir questões relativas à necessidade da literatura. Dentre os principais, o famoso

ensaio de Antonio Candido, *O direito à literatura*, escrito em 1988 e ainda muito citado em trabalhos sobre leitura.

O objetivo deste capítulo é analisar, a partir do conto *O desenho no tapete* (1896) e de discursos da tradição dos estudos literários, as tensões entre exigências sociais e institucionais em torno da leitura literária e a possibilidade de uma aproximação sensível e não normativa com o texto, orientada pela concepção de relação proposta pelo filósofo Édouard Glissant (2005). O lugar que se atribui ao leitor e à leitura na crítica literária, e ainda, a hierarquização de textos e leitores, subjaz aos discursos que serão observados neste capítulo que busca problematizar as expectativas de estudos literários na decifração, univocidade e validação de sentidos, ao mesmo tempo que reflete sobre o modo como se afirma a importância de ler. O valor da leitura, nesses textos, fia-se num ideal de desenvolvimento humano, e não deixa de, hierarquizando textos, generalizar o que a leitura pode operar no leitor. Pensar a relação a partir de Glissant (2005) é também propor outro olhar sobre a leitura, é considerá-la enquanto relação, na qual o leitor não é chamado a desvendar mistérios, mas a partilhar.

### 1.1 O CRÍTICO DE *O DESENHO NO TAPETE*

O personagem principal de *O desenho no tapete*, do autor Henry James, é um crítico de literatura cujo desvelo pelos textos se manifesta no empenho em dissecá-los, a fim produzir análises mais acuradas que não só validem os autores como também apontem qualidades e imperfeições nas suas escritas. O conto, além de toda a sua riqueza, foi selecionado nesta tese em razão de sua importância para um dos ramos dos estudos literários, a Estética da Recepção. Para os pensadores dessa teoria, dentre eles o principal, Wolfgang Iser (1996), o leitor real corresponderia ao próprio ato da leitura, porque somente se pode conceber a leitura na materialização do leitor. É, sem dúvida, uma abordagem que, diferentemente das que a antecederam, confere ao leitor o lugar de destaque quanto aos estudos sobre a leitura. A também chamada Teoria da recepção outorgará ao leitor o papel que lhe foi relegado, “já que sem ele não haveria textos literários. Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor.”. (Eagleton, 2019, p. 113).

Embora a centralidade do leitor pareça se ajustar à ideia de relação pelo fato de considerá-lo enquanto instância da leitura, essa teoria apresenta pelo menos três pontos com os quais a tese aqui defendida não se afina, já que para a relação não faz sentido pensar: 1. na concentração de uma produção de sentidos apenas por um dos elementos de um encontro; 2. na

sobreposição de uma subjetividade em relação às demais; 3. na idealização daqueles que se encontram, em substituição ao contato real. Sobre o primeiro ponto, é necessário ponderar que Wolfgang Iser (1996) parte da ideia de leitura enquanto experiência individualizada e como manutenção de certa coerência quanto aos aspectos internos do texto, privilegiando o seu caráter estético. Quanto ao segundo tópico, considera-se que, se o que se deseja é a garantia das individualidades, a indiferença ao autor e até ao próprio texto, já sinalizaria uma inconsistência desse mesmo argumento, tão caro à Estética da Recepção. Por fim, a respeito da idealização do leitor, Iser afirma que “o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis.” (Iser, 1996, p. 73). Evidentemente, desconsidera-se que na produção de sentidos há muito mais nuances entre leitor, texto e autor do que a representação de um leitor, implícito ou não, pode prever. A virtualidade desse leitor é uma projeção, por assim dizer, uma antecipação de receptividade, que se dá na disposição e composição da própria obra literária como alvo de consumo. (Eagleton, 2019, p. 127).

A Estética da Recepção se utiliza, então, do texto de James (1896) para propor que o segredo da literatura de Vereker, do qual se falará amiúde nas próximas páginas, não é “algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado.” (Iser, 1996, p. 34) E conclui: “O efeito depende da participação do leitor e sua leitura.” (p. 34) Como se verá nas discussões adiante, a primeira proposição parece adequada, mas pensar que o sentido como efeito experimentado dependa apenas da participação do leitor e que o leitor seja essa figura idealizada, de uma subjetividade entronizada, decorre abdicar da admissão de uma relação que mantém em confluência todos os elementos de uma leitura, que podem ser pessoas ou qualquer existência, temporalidades ou ambientes, virtualidades ou manifestações físicas, e tudo o mais que diga respeito à experiência de leitura.

Neste capítulo, propõem-se uma leitura do conto de Henry James a partir de uma ideia de relação. O enredo do conto *O desenho no tapete*, de Hanry James, escrito em 1896, traz a angústia de um crítico de literatura, articulista de um grande jornal da cidade, em descobrir o segredo que o renomado escritor Hugh Vereker diz haver na própria escrita. Seguindo algumas pistas que o autor lhe concede em conversas informais, o crítico busca desvendar o mistério: o que faz a escrita de Vereker ser tão apaixonante, não só para o próprio crítico, mas também para os seus amigos, de quem admirava a leitura aguçada?

O conto é narrado em primeira pessoa pelo crítico que fala de sua desventura na busca por descobrir e descrever o “prazer raro, sensação de sabe-se lá o quê” que o autor Hugh Vereker

causa. O narrador, cujo nome não é dito ao longo de toda narrativa, é convidado por seu melhor amigo e também crítico literário, George Corvick, para escrever uma resenha do último livro lançado por Vereker, do qual também não se revela o título, senão o gênero: romance. Corvick repassa a tarefa, já que não podia escrever o artigo, pois precisava se ausentar a fim de atender o pedido de Gwendolen Erme, escritora com a qual tem pretensão de casar-se tão logo a mãe da moça, a quem ela se dedica integralmente, lhe falte, uma vez que já está com saúde frágil.

Na narrativa, os lugares têm nomes expressos, os personagens, por mais que apareçam pouco, têm seus nomes revelados, os outros críticos também têm nomes, e dos livros de Gwendolen são revelados os títulos. Apenas do narrador e dos livros de Vereker não se sabe os nomes. Um jogo de esconde-esconde que pode suscitar o fato de que estudiosos da literatura darão às omissões também significados reveladores. Um sentido que se pode atribuir, aqui, é o de que essa lacuna se abre ao encaixe. De qualquer crítico e de qualquer livro? Talvez.

O narrador estava em êxtase com o convite do amigo porque via a possibilidade de se tornar conhecido como crítico, de receber “uns tostões”, de ganhar reputação na sociedade de leitores do importante jornal, e do motivo maior: já que havia recebido um convite de lady Jane para estar em sua casa na semana seguinte, e o convite dizia expressamente que o escritor Hugh Vereker estaria presente, ao escrever desejou ser lido e aprovado pelo autor. A resenha é, então publicada, e o crítico considera essa oportunidade como seu verdadeiro início de carreira. Entretanto, a escrita da resenha não conseguiu agradar o amigo Corvick, que de Paris enviou uma carta “um pouco mal-humorada” dizendo que o crítico não havia alcançado as sensações incompreensíveis e inomináveis que o autor causava, e a frustração fez com que o narrador não só desejasse aprofundar-se mais sobre a escrita de Vereker, como deixou-o desesperançoso quanto à ilusão que criara de que o autor aprovaria a resenha.

Na casa de lady Jane, a anfitriã mostra o artigo a Vereker e diz que o crítico captou exatamente o que ela sentia sobre o autor, e dirigindo-se ao próprio, exclamou: “O senhor *não* leu? Então precisa ler. O homem de fato chegou ao âmago, exprimiu o que eu sempre senti.” E entregando a ele o exemplar do jornal: “Veja aqui e ali, onde eu sublinhei, como ele consegue captar o sentido.” (p. 193). O texto só seria lido mais tarde, antes de o autor descer para jantar com todos os outros convidados que se ocuparam de outras atividades durante a tarde.

Já à mesa, uma das convidadas retoma o assunto e pergunta ao autor o que ele achou da elogiosa resenha de seu último livro, ao que Vereker respondeu apenas: “Ah, nada mau... a mesma bobagem de sempre!” (James, 2020, p. 195), apesar de também dizer, logo depois, que era “um artigo encantador” (p. 195). Talvez pela contradição, a convidada tenha chegado à

conclusão de que o autor “é impenetrável!” (p. 195). Respondendo, então, à provocação da convidada, o autor complementa: “Só estou dizendo que o autor não percebe...[...] Não percebe coisa alguma.”. E talvez em defesa do autor da resenha, conclui: “Ninguém percebe nada.” (p. 195).

Diante dessa fala, o narrador lembra que já havia pensado o mesmo que Vereker, mas porque achava que *suas* percepções é que eram mais elevadas do que as dos demais leitores. As palavras do escritor, à mesa, tiveram o efeito de diminuir a admiração do crítico, que passou a evitar a companhia do autor a quem agora achava presunçoso. Todo seu rancor residia no fato de acreditar que seu artigo tinha sido primoroso, e todo seu conforto era apenas saber que nem mesmo o amigo Corvick, que lhe encomendara a resenha, teria se saído melhor em perceber a escrita de Vereker.

Contudo, um encontro fortuito foi inevitável. No corredor entre os quartos, Vereker deseja, com expressa graciosidade, falar-lhe, pois havia sido informado por lady Jane que ele era o autor da resenha. Esse gesto de abertura, vindo do escritor por quem, ainda, nutria grande apreço, foi suficiente para animar novamente o articulista: “Minha pobre resenha desapareceu no espaço, e as melhores coisas que nela eu dissera pareciam insossas diante daquela presença brilhante ao meu lado.” (James, 2020, p. 196). A situação assim descrita é um exemplo da força que há na poética da relação, manifesta também nesses sentimentos que afastam e unem pela leitura, por motivos que podem ou não ser nomeados, mas que certamente sobrelevam-se às razões cognoscentes da crítica, das análises mais estruturais, da sociologia – que se fiam numa cognição que parece lidar com um tipo de conhecimento apenas, ou com uma ideia mais essencialista do que conhecimento possa significar.

A relação tem, então, questões outras, envolvimentos que não se explicam tão facilmente ou não se explicam de forma alguma. Nas palavras do próprio narrador: “Para compensar, ele dirigiu-se a mim exatamente como um igual, e com base nas coisas que nós dois mais amávamos.” (p. 197). Um exemplo do que trato sobre o conhecimento entre iguais que dividem um objeto de interesse, a partir de Rancière (2020), é o pontapé inicial de um dos diálogos centrais da narrativa, porque essa abertura é uma oportunidade para que ambos, autor e crítico, não só meramente revelem seus conhecimentos sobre a literatura de Vereker, mas possam falar sobre literatura de (um) igual para (um) igual. Ocasião afortunada que o crítico não desfrutou, já que esteve todo o tempo preocupado em comprovar com o que havia lido daquele autor qual seria o segredo que fazia com que se gostasse de ler aquele autor. Para o crítico, por certo, estaria revelado na escrita, na técnica, na linguagem, embora ninguém o percebesse. O encontro

não avançou no sentido de se tornar uma relação porque o conhecimento que se tinha e o conhecimento que se desejava estavam calcados numa ideia reducionista de saber.

Sentindo-se desafiado, mantendo como sempre os olhos em si mesmo, os esforços do crítico vão na direção de tornar-se ele o grande descobridor de um mistério que a leitura, a observação acurada, as análises profundas, certamente revelariam sobre a escrita de Vereker. Essa conversa reunirá, assim, a maioria das sinalizações do autor sobre o que considera ser o segredo de sua escrita, incógnita que se tornará alvo de todo o interesse, atenção e desvelo do crítico pelos próximos dias.

Vereker é um autor só há bem pouco tempo apreciado e havia “desabrochado”, como diziam os críticos do jornal em que escreve o narrador, recentemente. O jornal, a propósito, chamava-se *O Meio (The Middle)*, nome justificado como uma alusão ao dia da semana em que circulava. Nome sugestivo, que pode indicar central, entre, médio, intermediário... ou mesmo a própria mediação da crítica. Quanto ao crítico, havia escrito já sobre Vereker, mas não nesse jornal, e achava-se melhor do que o que as pessoas diziam sobre ele. É um crítico que parece fazer jus à palavra crítica – talvez não na essência dela – ao constituir-se como um narrador que expõe suas opiniões e julgamentos, seus sentimentos e motivações a todo instante, dando a impressão mesmo que tudo gira em torno de si. Também tira conclusões a respeito dos amigos e erra quando junta pistas sobre sentimentos e intenções das pessoas, mesmo as mais íntimas. Tinha uma postura diferente da do amigo Corvick, que optava pelo distanciamento dos autores, a fim de analisar melhor as obras que resenhava para *O Meio*. Ao que nos indicam suas ações, era afeito a exames mais detalhados, detinha-se em encontrar a essência dos livros, e fazia de tudo para isso, razão pela qual o narrador o admirava com um certo ressentimento.

A escolha deste trabalho é abordar pontos específicos do conto para ponderar sobre questões de leitura, passando rapidamente por alguns trechos e detendo-se em outros. A intenção, contrariando a própria postura do narrador-personagem do conto, não é oferecer uma leitura reveladora de segredos acomodados nas entrelinhas, mas suscitar algumas reflexões a respeito da relação do crítico com o texto e com outros leitores.

No primeiro diálogo de crítico e autor, há uma tentativa por parte de quem escreve de deixar evidente que existe uma ideia contida na escrita, ou uma escrita contida na ideia, e que ela é responsável por causar algumas sensações nos leitores – embora só exista na narrativa o testemunho de dois críticos e de uma escritora, e dos outros leitores não se saiba se o leram de fato – as quais eles não sabem muito como definir. O autor tenta, então, dar pistas ao crítico do que seria o mistério “por trás” de sua literatura.

Abaixo, está uma relação de como o autor mesmo se refere ao segredo de sua escrita, definições que apresentam certa poética e que parecem chegar tão perto e ao mesmo tempo distanciar-se. Ele diz de sua escrita, ou diz que ela apresenta/é:

- “despretensiosa intenção” – p. 197
- “o motivo básico pelo qual escrevi meus livros” – p. 198
- “algo de específico” – p. 198
- “a coisa que mais o leva [o escritor] a esforçar-se” – p. 198
- “a coisa que, não fosse o esforço de realizá-la, ele [o escritor] simplesmente não escreveria” – p. 198
- “a própria paixão de sua [do escritor] paixão” – p. 198
- “a parte de seu [do escritor] trabalho na qual, para ele, a chama da arte arde com mais intensidade” – p. 198
  - “bem clara, se o senhor [o crítico] pudesse apreendê-la.” – p. 198
  - “uma ideia sem a qual eu não daria a menor importância a nada do que faço.” – p. 199
  - “a mais bela e mais plena de todas as intenções, e sua aplicação tem sido, creio eu, um triunfo da paciência, do engenho.” – p. 199
  - “pequeno truque” – p. 199
  - Ideia “que caberia à crítica encontrá-la.” – p. 199
  - “um plano sofisticado.” – p. 199
  - “O modo como o realizei é a única coisa em minha vida que me faz ter um conceito razoável de mim mesmo.” – p. 199
  - “Não faço outra coisa senão gritar minha intenção na cara aparvalhada da crítica!” – p. 200
  - “elemento” que se alguém apreendesse nos textos, “não conseguiria ver mais nada” – p. 200
  - “algo tão palpável quanto o mármore” – p. 200
  - “meu grande projeto” – p. 200
  - “um segredo *malgré lui* [tradução livre: *apesar de si mesmo*]” – p. 200
  - “situação” da qual foi “tomando consciência pouco a pouco, e quando dei por mim havia realizado minha obra.” – p. 200
    - “vivo na [boa] expectativa de que algum dia alguém o descobrirá.” – p. 200
    - Um segredo que o escritor crê que ninguém jamais descobrirá: “isso não há de acontecer nunca!” – p. 200
      - “não é coisa que se possa exprimir em jornalês barato!” – p. 201
      - “A coisa está tão concretamente presente quanto um pássaro numa gaiola, uma isca num anzol, uma pedaço de queijo numa ratoeira.” – p. 201
      - “Está dentro de cada volume, tal como seu pé está dentro do sapato. Governa cada linha, escolhe cada palavra, põe o pingo em cada i, coloca cada vírgula.” – p. 201
      - “é o órgão da minha vida.” – p. 201
      - Algo que o escritor não consegue expressar, identificar, formular por não ser um crítico: “se eu fosse, com a caneta, um de vocês!” – p. 202
        - “um tesouro enterrado” na visão do crítico, mas não para o autor: “É, pode encará-la assim, se bem que eu talvez não possa.” – p. 203
          - “é a alegria de minha alma!” – p. 203
          - “A coisa mais bela do mundo!” – p. 203

As definições são dadas pelo autor enquanto o crítico faz-lhe perguntas, e é possível notar que apresentam características de exterioridades e interioridades em relação ao texto. Embora o conto lide com conceitos em voga à sua época, faz parte ainda do embate de críticos e teóricos da literatura de hoje quais seriam os papéis de texto, autor e leitor para o sentido da leitura.

Todos esses excertos pertencem à primeira conversa. Entretanto, houve uma outra, mais curta, na qual a metáfora que dá título ao conto aparece. Antes que se liste também de lá as

últimas duas definições dadas pelo autor, é pertinente observar dois momentos específicos que se dão ao término do primeiro encontro: a procura do crítico por um livro de Vereker na biblioteca da anfitriã, e a perda do sentimento que o crítico tinha pela literatura desse autor. São momentos bastante representativos para ponderar sobre a leitura enquanto relação.

Na madrugada após a conversa, estando hospedados, crítico e autor, na casa da amiga lady Jane, o crítico insone desejou examinar qualquer dos livros de Vereker, e julgou, pela estima que a mulher tinha pelo escritor, que em sua biblioteca houvesse algum volume dos escritos do amigo. É preciso lembrar que lady Jane concordou com o artigo do crítico, dizendo que ele exprimira exatamente o âmago do autor, que manifestara o que ela sentia pela obra (e/ou pelo autor, não se sabe), que conseguira captar o sentido, que o crítico, em sua resenha, havia proferido umas “pequenas verdades agradáveis que precisavam ser ditas.” (James, 2020, p. 193). O crítico deve ter-se lembrado de tudo isso para julgar encontrar algum volume de Vereker naquelas estantes: “[...] pensando além disso no quanto Vereker era indispensável para lady Jane, fui pé ante pé até a biblioteca com uma vela. Não consegui encontrar na casa absolutamente nada escrito por ele.” (James, 2020, p. 203).

A relação da mulher com o autor era de tal admiração que o crítico observou que Vereker era indispensável a ela, mas aparentemente a escrita dele não era. E algumas perguntas são quase inevitáveis: Se a mulher não fosse afeita à leitura, por que teria uma biblioteca? Se quisesse apenas ostentar um espaço que indicaria status, por que não inserir algo do bom e admirado amigo naqueles volumes? É exatamente essa falta de explicação que leva a pensar em como as boas relações não obrigam as pessoas a nenhuma atitude compulsória, mas que também intrigam quanto aos termos de uma relação. A de leitor e livro, por exemplo: seria possível chamar lady Jane de leitora de Vereker sem que tenha lido nada dele? Como seria possível emitir tantas opiniões e todas tão elogiosas, se lady Jane não houvesse lido algo desse autor? E sem ler, seriam essas opiniões baseadas “apenas” na pessoa, na amizade que tinham?

Não há respostas sobre a falta de livros de Vereker na biblioteca de lady Jane, mas será que elas são necessárias? Parece que o texto julgou desnecessário, e deixou mais esta questão: quem não lê está às cegas, e quem lê, idem.

Também antes da segunda conversa, já em casa e após gastar um bom tempo examinando os volumes de Vereker, as conclusões a que o crítico chega não mais o aproximam da literatura desse autor, pelo contrário: “Não apenas não consegui encontrar a intenção geral que procurava como também deixei de desfrutar as intenções subordinadas que antes me deleitavam.” (James, 2020, p. 204). Talvez questionando-se quanto à sua competência

profissional, quanto ao nível de percepção que tinha, e atribuindo tudo isso ao conhecimento, é que o material diante de si havia mudado de prazeroso para enfadonho. O deleite deu lugar à exaustão de um exame; o que fazia tão bem a si deu lugar a algo que parecia constantemente falar de suas insuficiências; um texto que causava a sensação de acesso, entendimento, conexão passou a ser tão hermético que não se achava mais nele nada que se pudesse entender, conhecer, parecia que o que dizia era outra coisa que não o que de fato estava dito. Mas se foi o sentimento que os livros causavam que originou a busca pelo segredo dos textos, como poderia a busca pelo segredo estragar o próprio segredo? E se é o contato, e não a busca, que mantém o segredo, o que há a revelar? E se já está posto, como o autor diz que ninguém o percebe? Já que os leitores não percebem e os críticos, quando tentam, perdem o encanto que originou o segredo, não perceber faria parte do mistério? Estaria também o autor coberto de vaidades quanto à sua obra, ou realmente acreditava que havia algum fio condutor a que ele não conseguia nomear? O crítico seria leitor demais para estar à altura do exame, ou de menos para conseguir manter o deleite que ajudaria a enxergar o segredo?

As impressões que o crítico teve a partir de uma releitura minuciosa em busca de um segredo que o autor mesmo havia definido como “concretamente presente” (p. 201), escancarado como um grito “na cara aparvalhada da crítica!” (p. 200) rendeu um desabafo dolorido:

Seus livros perderam o encanto para mim; a frustração de minha busca fez-me perder o alto conceito em que os tinha. Não eram mais para mim um prazer adicional, e sim um recurso a menos; pois a partir do momento em que constatei não ser capaz de seguir a pista que me dera o autor, é claro que passou a ser uma questão de honra não usar profissionalmente o conhecimento que eu tinha de sua obra. Eu não sabia *nada* – nem eu nem ninguém. Era humilhante, porém suportável; seus livros agora apenas me incomodavam. Por fim, aborreciam-me, e expliquei a confusão em que me via – de modo um tanto irracional, reconheço – dizendo a mim mesmo que Vereker havia zombado de mim. O tesouro enterrado era uma brincadeira de mau gosto; a intenção geral não passava de uma pose monstruosa. (James, 2020, p. 204).

Os livros deixaram de servir, já que para lidar com eles seria preciso um conhecimento profissional, e o do crítico mostrava-se insuficiente. Não haveria mais encontros desse leitor com a literatura de Vereker, porque de prazer, os livros viraram recurso, e um recurso inútil, uma ferramenta sem utilidade prática, já que não se sabia manejá-la. A forma como o crítico se relacionava com os livros não foi questionada por ele, nem mesmo uma questão de método foi objeto de reflexão diante das certezas que tinha quanto ao papel do conhecimento, fosse o do autor e sua capacidade de esconder tão bem um segredo, fosse da competência dos críticos de revelá-lo. O que tornava o fracasso suportável era o fato de ninguém ser capaz de perceber. A

busca por conhecimento, e também o conhecimento utilizado na busca, de nada adiantou senão afastar o crítico de sua admiração pelos livros do autor. Sua conclusão é uma sentença à la raposa observando as uvas – “Estão verdes!” – se não fora o fato de que para ele as uvas sequer existiam agora.

Mas Vereker volta a dar o ar da graça, e o crítico que já havia desistido da empreitada tem nova oportunidade de fazer perguntas ao autor. O segundo encontro é um ímpeto que o crítico tem diante de um bilhete que, repentinamente, recebe de Vereker dizendo que ao ler outro dos artigos do crítico, lembrou-se imediatamente da conversa que tiveram, que se arrependera de ter dado tantas “deixas” sobre seu segredo, e que não gostaria que o novo amigo as contasse a ninguém. Preocupado, pois já havia comentado com o amigo Corvick, e sabedor de que este o diria à Gwendolen, o crítico corre ao encontro do autor a fim de confessar-lhe que a existência do tal segredo agora já é sabida por mais alguém além deles dois. Apenas os dois, já que Vereker garantiu, no bilhete, que jamais havia falado disso com ninguém além do crítico de quem admirava a inteligência.

Nesse segundo diálogo, duas novas indicações são fornecidas pelo autor, agora mais impaciente e indiferente que antes, sobre o segredo de sua obra: 1. O crítico fornece uma imagem e o autor apenas concorda com ela: “A meu ver, devia estar em primeiro plano, como o desenho complexo de um tapete persa. Ele [o autor] aprovou enfaticamente esta imagem quando a usei...” (p. 207); 2. Aproveitando o mote das metáforas, o autor complementa essa fala do crítico com outra: “É o fio onde estão enfiadas minhas pérolas!” (p. 207). O título do conto não é “As pérolas no colar”, permanece, pois, a metáfora produzida por quem o examina e não pela comparação que o próprio autor faz em uma de suas muitas tentativas de dizer qual o mistério por trás de sua obra.

As pistas são irônicas, meros desejos ou desafios loucos. O autor realmente desejava ser descoberto, embora tenha certeza de que não será. O que há é um elemento explícito que não se pode agarrar, nem mesmo identificar. O amigo havia definido como “sabe-se lá o quê” (p. 191). Mas nem de longe tem a ver, como pressupõem as análises mais estruturais, com a tessitura do texto, não é a arte de tear – para usar a metáfora do título – que o autor domina. A opção da crítica por métodos de revelação redunda em postulados que encerram um desenho de contornos nítidos e de visões mais fechadas, ou ainda numa sensação de incompletude que acaba por desconsiderar outras possibilidades que não só cooperam com a composição, como são a própria composição.

Nas duas novas metáforas concedidas por Vereker há um processo de construção. O do tapete requer mãos, trabalho, agilidade, suor do rosto, e o desenho vai se revelando, embora fique preso nele. As simbologias de seus desenhos também podem indicar uma aproximação com cultura e tradição. O desenho é do tapete, está no tapete ou é o próprio tapete? Qual é a relação? Na comparação com o colar, temos um fio condutor que admite as formas quase idênticas, mas nunca iguais, de cada pedra esférica. Como algo a perpassar e sustar as joias formadas nos fundos dos mares pela dor da ostra hermética atingida pelos infortúnios. A pérola é da ostra ou de quem a encontra? Mas a pérola é encontrada ou se invade cada ostra à procura da pérola que se quer fazer sua? Qual é a relação?

Ao achar que o segredo estava em primeiro plano, mas era complexo, o crítico revelava sua crença de que o segredo era mais evidente do que se pensava, ainda que o considerasse de difícil captura, porque do seu ponto de vista de estudioso, não poderia ser simples algo que ele mesmo não conseguia alcançar. Quando Vereker propõe outra metáfora, pode ter aprovado na primeira, a do tapete, unicamente a aproximação dessa imagem com o entrelaçamento, com a própria revelação de um desenho completo por meios de uma tessitura em rede que combina o caminho de cada fio. Quando apresenta o segredo de sua escrita como o fio que segura as pérolas de um colar, Vereker não só desloca a questão do aparente, do primeiro plano, e situa no âmbito do interno o seu segredo, como sai da perspectiva do todo, o desenho, para as partes, fio do colar e não o colar.

Não é de questões estruturais que o autor trata, porque estas são de primeiro plano para um crítico literário, mas sim da construção de algo a partir daquilo que sustém o aparente, o alinhavo de peças que estão tomadas inteiras para constituir algo de que são ao mesmo tempo parte e todo. Talvez o objetivo fosse a substituição de uma metáfora pela outra, já que embora ambas as imagens, desenho no tapete e fio do colar, representem uma formação preciosa, bela e tecida na diferença, de cada pérola, de cada fio, a questão está centrada naquilo que é capaz de tornar a relação possível. Vereker está praticamente desconstruindo a metáfora usada pelo crítico, ali mesmo, na sua “cara aparvalhada” (p. 200), recuperando dela exatamente a única coisa que o crítico não via, a possibilidade de formar uma coisa só a partir de iguais diferentes, uma relação.

Entre vários desencontros, Corvick nunca teve oportunidades de conversar com o crítico, e falece num acidente em plena lua-de-mel. Procurando o segredo junto à viúva, tudo que o crítico recebe são negativas de quem prefere manter o segredo junto com a memória do amado, dizendo ao crítico apenas que o segredo é a própria vida dela e não o dirá a ele. Diz

também que não pode escrever sobre o segredo de forma elucidativa porque é uma escritora e não uma crítica, algo bem próximo ao que Vereker falara quando afirmou que se tivesse a caneta dos críticos, seria diferente a sua escrita.

Vereker morre, sua esposa também. Gwendolen morre de parto do segundo filho que teve com o novo marido, Drayton Deane, também crítico e escritor de resenhas para *O Meio*. O narrador confessa que há algo de bom no fato de ninguém mais poder validar se o que se poderá descobrir sobre a intenção geral da obra de Vereker seria mesmo correto, já que não há mais o autor para dizer. Mostra-se, assim, ainda mais distante de uma atitude que poderia levá-lo à descoberta do mistério da escrita. A última chance de saber o segredo seria checando com o viúvo de Gwendolen, mas descobre que ele não sabia de absolutamente nada, que nunca havia ouvido falar do assunto.

O viúvo, a partir de toda a narrativa que o crítico lhe faz sobre os encontros com Vereker, passa a ficar obcecado e a examinar minuciosamente os escritos desse autor, efeito que o narrador considera ter sido sua própria vingança, já que não acredita, por considerar Deane um crítico inferior, que ele desvendará o mistério. A busca por explicação é uma doença a que nenhum crítico está imune, mas a forma como faz, a atitude que tem para com os objetos de seu interesse, como procede frente ao conhecimento que (não) busca e ao conhecimento que (não) possui diferencia os doentes que adoecem (ou embrutecidos que embrutecem) dos que vão se colocando nas bases de uma relação, mais curadora.

É justo ponderar que o ressentimento do crítico não vinha apenas do insucesso de ordem profissional, vinha também – e talvez essa dor fosse mesmo maior – da perda do relacionamento. Avista-se isso nas seguintes reflexões do crítico: a) ao dizer que havia recusado vários convites de lady Jane e evitado a companhia de Vereker por não suportar admitir que falhara em descobrir o segredo da obra: “Eu perdera não apenas os livros, mas também o homem: obra e autor haviam se estragado para mim. Além disso, sabia também qual das perdas mais me doía. Eu gostara do homem mais ainda do que dos livros.” (James, 2020, p. 212); b) ao confessar que a questão voltava a lhe causar tormentos, tornando-se “a tortura habitual” de seus “dias e noites”, o crítico justifica tal importância que a literatura tem na vida dele e de seus amigos: “Para as poucas pessoas, anormais ou não, a quem minha pequena narrativa se dirige, a literatura era um jogo que exigia perícia, e perícia implicava coragem, e coragem implicava honra, e honra implicava paixão, vida.” (p. 215).

Foi nessas duas reflexões que o crítico mais se aproximou do que procurava, sem o saber assim como sabem os estudiosos, mas como certamente sabem os ignorantes que se sabem

ignorantes. Será que, comportando-se como um aprendiz, o crítico veria melhor? Será que foi largando as pretensões das observações mais objetivas que o amigo Corvick finalmente o descobriu? Esse amigo já havia dado provas de que suas buscas eram mais afeitas à descoberta do que à comprovação. Quando convidado para ser correspondente na Índia, sem experiências ou maiores habilidades – como o próprio crítico afirma: “não tinha o toque necessário, eu sabia, para manusear o grande pincel do correspondente [...]” (p. 213) –, Corvick aceita, porque “o fato de uma determinada tarefa estar fora de sua alçada era para ele, no mais das vezes, precisamente um motivo para aceitá-la.” (p. 213). Como se vê, o crítico apresenta mais um de seus julgamentos, uma certeza que tem a respeito do amigo, mas que como as outras certezas que tem sobre Corvick, esta também está errada ou apenas parcialmente correta, já que a ida para Índia se revelará como uma estratégia para estar mergulhado em outra cultura a fim ficar mais suscetível para a descoberta do segredo de Vereker: “a diferença de pensamento, de ambiente, seria o toque necessário, a sacudida mágica” (p. 216).

A tática logrou êxito, porque foi de lá que Corvick escreveu para anunciar a descoberta do segredo, cujo processo foi assim definido por Gwendolen, após o crítico estranhar que o amigo tenha retomado estudos sobre Vereker tendo tantas ocupações diferentes como correspondente:

“Ele não retomou coisa alguma, eu sei; foi a ideia em si que, depois de permanecer absolutamente inata por seis meses, brotou de repente, num salto, como uma tigresa no meio da floresta. Ele não levou nenhum livro, de propósito; aliás, nem precisava, pois conhece de cor todas as páginas, como eu. Elas todas atuaram sobre ele, em conjunto, e algum dia, em algum lugar, quando ele nem estava pensando nisso, juntaram-se na única combinação correta, formando uma soberba e intricada tessitura. Surgiu o desenho do tapete. [...]” (James, 2020, p. 216)

A ignorância que se aceita, a aprendizagem de outras questões, a conexão com o diferente, as tarefas que não estavam no domínio do conhecimento que se possuía, e toda a leitura já feita repousando quieta como algo sobre o que não se agitam as pretensões da explicação... Grandes elementos que neste trabalho são tomados como ingredientes para a leitura enquanto relação, para uma relacionamento honesto com o conhecimento. Não parece que a recepção pela recepção dê conta de todos os processos de idas e vindas que os leitores têm com a leitura.

É preciso considerar que é o autor, Vereker, que alimenta a busca do crítico. É a ideia também muito estimada sobre a própria escrita que acaba por convencer o crítico de que há algo a mais nessa literatura. Ainda que esse algo não resida no próprio autor, é a si e à sua posse que ele se refere quando apresenta suas pistas ao crítico. Ao que parece, o crítico admirava o texto

e o autor, e o autor admirava a inteligência do crítico e o próprio texto. Entretanto, o mistério que torna a escrita de Vereker tão apreciada pode estar nas bases da leitura enquanto relação, que se encaminha ao outro, e não que se volta ao outro a partir de uma visão autocentrada de si mesmo e daquilo que se produz. Também não é uma relação o que se possa ter quando se opta por manter as máscaras das ocupações, seja de crítico, autor, ou mesmo de leitor, e é por isso que, ao contrário do que apontou Iser (1996), não é possível repousar só sobre a recepção do leitor, ou centrado nela, um relacionamento entre iguais que se olhem como iguais. Se os caminhos para a descoberta do propósito escondido por trás da literatura de Vereker forem considerados, haverá a constatação de que não bastou que se fizessem leituras individualizadas fora de contextos relacionais. E falando do segredo em si, a operação isolada de leituras que cooperem para que o texto seja apenas conhecido talvez redundasse em um desenho *do tapete*, ou em um tapete do desenho, um pertencimento que parece apenas *justaposição*.

Provavelmente, o que se desenhava *no* tapete era uma relação construída como rede, que só é rede porque cada peça está, e cada peça só está, na forma de uma composição total. No entanto, não se sabe que desenho será formado, e tampouco se impõe que seja algo concreto ou reconhecível, só que seja “o desenho”. O que se formará não se sabe, e talvez por isso satisfaça a cada leitor saber que o desenho que vê quando de sua leitura é suficiente na medida em que é único, mas que a partilha deste é uma forma não de comunicar segredos, estruturas, passos, caminhos, mas de se colocar como também peça sem a qual o desenho total não apareceria, ainda que se saiba ser impossível que ele apareça totalmente, pois há uma coletividade de leitores e leituras que não se pode calcular. Nas palavras de Corvick: “Enorme.” (James, 2020, p. 215). Enorme exatamente porque se tomam as relações, em vez de somente se falar de textos, autores e leitores *ímpares*.

No caso do crítico, ele teve o contato que desejara com o autor, e esta conexão disparou sua procura por explicações. A aproximação é mesmo um passo para a relação, mas não uma aproximação só física ou ideológica, antes, uma aproximação de seres inteiros (inteiramente incompletos), com seus medos, culpas, estranhamentos, desejos, falhas, potências. Corvick, por exemplo, desde o começo, sabia que não saberia explicar Vereker, e afastou-se de uma possível entrevista com o autor, porque talvez presumisse que o escritor não seria a única parte envolvida na leitura, e que a escrita autoral era mais que sua. Ao descobrir o mistério, Corvick vai ficar um tempo com Vereker, uma aproximação que só se dá mais de perto agora. Não foi para estreitar laços apenas com quem agora conhecia o que ele conhecia, para formar um clube de conhcedores. Pelo contrário, o desejo de estar com o autor pode ter vindo da descoberta que a

relação sempre acrescenta traçados no tapete, e se é capaz de fazer isso, certamente revelará quem se é e quem são os outros.

Como aceitar que o que pulsa, mas não se mostra, pode ser velado, porque desvelar é estar *com*, e não necessariamente sobre vigiar? Como reconhecer que as retiradas de véus podem começar nos próprios olhos de quem vai à leitura com um pensamento de entrar em contato com algo vantajoso mais para si? Talvez seja preciso ler que ler é preciso quando se permanece acordado ao lado do que jamais se revelará por inteiro porque sua inteireza está no porvir de outros desvelos. Desvelemo-nos (n)a leitura de nós.

### 1.1.1 Relações com a crítica

Antonio Marcos Pereira (2021), falando de sua admiração pelo escritor argentino César Aira, diz que há muitos mais aspectos a serem considerados quando se lê, do que propriamente aqueles em que a crítica se fixa. Ele assim compara seu desejo de aproximar-se, de relacionarse com a escrita de César Aira:

Veja que estou tentando me apropriar de uma coisa que já é minha e, que curioso, parece que estou órfão de vocabulário e tenho pouco recurso teórico de que possa usufruir como cama elástica para me sustentar se eu cair, e me sinto em queda, pois me aproximo de uma escritura vertiginosa, que me magnetiza de tantas maneiras distintas que nem sei como começar. Então, forjo um agregado de experiências díspares, misturo muitas leituras, por querer dizer de um ponto de fuga central: admirar um exercício de autoria, correr atrás do que um autor faz, entender como essas coisas já foram, e ainda são, dinamizadoras de alegria. Essa “obra” [...] me deu tanto, e, no entanto, vejo que tão pouco escrevi sobre essa obra: uma resenha, um ensaio e meio, notas de aula. (Pereira, 2021, p. 44).

Em meio à sua busca, Pereira (2021) pode perceber, então, que já dispõe daquilo a que almeja, e esse é um tipo de posse que só a relação concede. Contudo, como se não soubesse lidar com o encanto de quem fez das palavras de outro o seu próprio silêncio, o crítico pretende devolver na mesma moeda, com palavras, e para isso persegue alguma forma não apenas para evidenciar as maneiras várias pelas quais se sente atraído pelos textos, pelo autor, mas também para ser capaz de entender os mecanismos que promovem a alegria das/nas/pelas leituras. Um sentimento, que o torna devedor à literatura porque não pode mais nada além das tarefas de sempre, assalta o crítico, e ele avalia malograda a sua produção, já que falha em pelo menos dois aspectos: na quantidade – “uma”, “um e meio”; e nas formas, que talvez julgue inexpressivas para tal tarefa e ineficazes diante de tal admiração – “resenha”, “ensaio”, “notas”.

Pereira (2021) pode afirmar isso diante do seu ofício de crítico, e o faz num tom mais confessional ao escrever o ensaio *Eu queria ser um crítico rosarino*, que faz parte do livro

*Experimento aberto* (2021), em que vários autores transitam entre crítica literária e a narrativa autobiográfica (assim como a entendem – na qualidade de gênero). Por seu caráter de abertura, várias escritas acontecem nesse livro: diários, anotações, entrevistas, *posts* de redes sociais... É uma espécie de *making off* da crítica: o que ocorre por trás das (empolgantes?) palestras, dos belos ensaios, das pesquisas e demais tarefas que culminam no peso que a leitura da crítica tem/ganha/atinge.

E esse peso vem também de práticas culturais, representações, valores que permeiam o imaginário sobre o trabalho dos críticos. Além da científicidade e da subjetividade que se consubstanciam nas composições inerentes ao ofício da crítica, é nossa forma de ler os críticos que também retroalimenta muitas visões compartilhadas que reverberam a respeito de livros, ao longo do tempo. E talvez seja o espaço escolar o berço da nossa devoção a uma análise proveniente de exames que, além de serem operados pelos que sabem, são capazes de sentenciar ao caráter de mero equívoco outras leituras, ou a ausência de leitura, quando praticadas pelos que certamente não sabem.

Dominadores de técnicas, gênios do sentido é o que a crítica parece esperar dos que lê; e os que a leem esperam que ela esteja satisfeita. Mas o mundo é habitado por mais do que conhecedores de letras e leitores de palavras, moram nele os não conhecedores e os não leitores, e estes não estão esperando nada da crítica, nem de leitor algum. Por que esperar deles que compreendam a grandíssima urgência da leitura, então? O que pode a leitura fazer por quem não sabe o que o leitor sabe, da forma como o sabe? O que a leitura está fazendo pelos que leem, que os que não leem possam desejar?

O trabalho da crítica é visto sob algumas perspectivas que se configuram em metáforas, segundo Roberto Ferro (2010), em *Da literatura e dos restos*. O autor afirma que o crítico é considerado: “[...] como pontífice, um mediador entre a palavra do deus-autor e os leitores crentes; [...] como juiz, que determina a justa verdade do sentido; [...] como *magister*, que entrega o ensino do em si literário; e, também, [...] como detetive que enfrenta o texto como um enigma.” (Ferro, 2010, p. 28). É nessa última imagem que se sobressai mais especificamente a postura do narrador-personagem de *O desenho no tapete*, sem descartar, contudo, que também se aplicam a ele as demais comparações.

Pensar o crítico a partir da expertise de caçador, detetive, promove também a inevitável aproximação do autor com a função de “fora da lei”, um criminoso (Ferro, 2010), que se esforça por esconder os indícios de um mistério; além de relegar ao leitor o papel coadjuvante de esperar pelo vencedor desse embate para desfrutar dos despojos, já que um só será considerado o melhor

em sua empreitada. Disso decorre que “o código institucional da língua é submetido a transbordamentos para significar além da norma.” (Ferro, 2010, p. 28). Na promoção de “hermenêuticas hiperbólicas” ou não, saem perdendo todas as instâncias: texto, autor e leitor.

Contudo, não é mesmo sempre com todos que é possível uma relação, não é esse o objetivo primário de quem escreve, e quem lê também não se ressente disso. A relação aqui nesta tese não diz respeito à obrigatoriedade de que se estabeleça com todos conexões igualmente estreitas, nem mesmo como uma ação democrática que pretende envolver a maioria dos leitores.

Marcos Natali, em *Autobiografias de um começo de uma aula* (2018), reflete no que Deleuze e Derrida afirmavam sobre a possibilidade de incompreensão não enquanto falha, porque há muitas formas de tocar as pessoas, já que não somente o inteligível perpassa a relação, mas ainda sim é preciso pressupor um encontro com o outro:

Talvez não para todos, então, ou não necessariamente, ou não do mesmo modo para cada um, mas definitivamente para outros, para um ou vários, para um outro desconhecido, estrangeiro e inesperado, sempre mais do que o mesmo, mais do que eu, potencialmente coletivo, logo necessariamente político, nessa busca não de uma transmissão ou comunicação, mas da criação de *algo* a partir de *nada*, o exercício de trazer o inexistente à existência. (Natali, 2018, p. 81).

Nesse ponto do percurso que Natali (2018) está fazendo no sentido de refletir sobre a relação entre professora, alunos, programa, e outros aspectos que estão envolvidos no encontro de uma aula, o autor chama a atenção para o eu coletivo, e o que Natali (2018) diz sobre a criação, o trazer à existência, refere-se à inauguração de um *algo* por vias da relação (ou a inauguração da relação por vias de confluências entre *algos* já existentes?). De um modo ou de outro, a ideia de Natali muito se assemelha à ideia bíblica a partir da qual o Deus-trino, que “[...]chama à existência coisas que não existem, como se existissem.” (Bíblia, *Romanos*, 4, 17, p. 997)<sup>1</sup>, é chamado de *Elohim*<sup>2</sup>, cuja possibilidade de tradução é “o Deuses”, configurando a relação entre três pessoas que, na sua forma pré-existente, cria(m) a partir do nada.

<sup>1</sup> Todo o trecho de Romanos capítulo 4 e versículo 17 faz uma referência a Abraão, que é, a um só turno, pai dos judeus e dos mulçumanos, por descendência natural, e pai da fé, para os cristãos. Na íntegra, o versículo diz: “Como está escrito: ‘Eu o constituiuí pai de muitas nações’. Ele é nosso pai aos olhos de Deus, em quem creu, o Deus que dá vida aos mortos e chama à existência coisas que não existem, como se existissem.”

<sup>2</sup> Cf. CHESTER, Tim. **Conhecendo o Deus trino**: porque Pai, Filho e Espírito Santo são boas novas. Trad. Elizabeth Gomes. São Paulo: Fiel, 2016. O autor afirma que: “O vocábulo mais usado para ‘Deus’ é *Elohim*. É uma forma plural. Poderia implicar plural de quantidade ou de intensidade (como a palavra ‘águas’ e ‘céus’). No entanto, *Elohim* é usado com a forma singular do verbo. Deus é ambos, plural e singular. Por si só, isso não é decisivo, mas quando visto à luz de todo o testemunho bíblico, seu uso é surpreendente.” E logo adiante fala: “Em Gênesis 1 Deus cria, por sua palavra, e depois dirige essa Palavra (Verbo) a si mesmo. Isso sugere uma conversa dentro de Deus, revelando um Deus que é plural e comunal. Este plural divino [...] transmite mais do que informação – sugere colaboração.” (p. 41-42).

O que se pode criar no contato entre professor e aluno, leitor e escritor, crítico e autor etc., é um *nós* que não é uma pluralidade de *eus*, mas a relação. A presença de alunos e professores no mesmo espaço, por exemplo, não é o mesmo que a existência de uma relação, porque toda relação é o encontro de um *nós*, mas nem toda existência justaposta de uma pluralidade de *eus* implica num *nós* inteiro, que é a relação. Diferentemente da santíssima trindade, não se pode inaugurar nada que já não exista em outras formas, mas talvez se possa criar algo que é único, que só é possível porque o *nós* que vem à luz é feito de cada *eu*, absolutamente excepcional, que se dispõe ao encontro, que se abre à relação. Criar, então, é sempre e nunca recriar.

O grande problema da inviabilização das relações não é tanto a metodologia da crítica no que se refere a possíveis desmandos em relação ao texto, que são da ordem interpretativa, é a possibilidade de deixar o leitor fora do jogo, uma “carta fora do baralho”. Nos embates entre críticos e autores, a impressão é a de que os leitores apenas flutuam: acompanham o crítico rumo ao seu achado, para descobrir que qualquer coisa que se mostre além do que já tocou ou não tocou o leitor do texto, concentra-se de tal forma no autor (a fim de torná-lo consciente das escolhas que ele já fez?), ou nas dinâmicas internas do texto, que seguir aquele crítico é não poder ser outra coisa senão um crítico por tabela. Por outro lado, se o leitor acompanha o autor e o texto, aquilo que lhe fará mais falta não é tanto a perda do conhecimento que chancelaria sua (in)compreensão – como a tradição literária, escolarizada ou não, insiste em propagar –, mas o que propriamente a relação e o inteligível podem lhe proporcionar.

O que parece ser o caso de alguns críticos, como o do leitor de Vereker, é certa solidão de quem espera algo só de si mesmo quando se propõe ao encontro com o outro. Mas como tudo no texto e no entorno de uma leitura é fruto de relacionamentos, a solidão fica reduzida a uma tentativa talvez egocêntrica de encontrar qualquer coisa a que se possa chamar de sua, no meio do texto do outro, e a partir da sua própria vida já cheia de outras vidas. Esse ineditismo é mesmo o que de melhor o texto fez ao crítico, em termos de encontro? Pode-se sempre transportar tudo o que encanta, porque encontro, para as palavras sempre que se desejar ou sempre que solicitado?

É conhecimento também quando não se sabe dizer. Mas a crítica é um conhecimento que deseja falar. Como proprietária de uma voz, certamente, será que não extrapola a ideia de propriedade e reivindica um lugar de distinção a partir do qual conhecimentos específicos – que não têm mesmo como interessar a todos – são quase a razão de ser das leituras? O que a crítica mais parece querer afirmar é que ler serve: uma ideia de valor não só tão abrangente quanto a

própria ideia de conhecimento, como também muito estimada, a ponto de dimensionar as formas e o conteúdo por meio dos quais a leitura deve ser útil.

Para Pereira (2021), diferentemente do que aconteceu com o crítico de Vereker, houve a feliz aprendizagem de que não precisa ser solitária a leitura, de que, na verdade, não tem como ser. No entanto, isso não alivia a tensão de querer dizer algo à altura ou além, e mesmo que não seja em razão de um movimento egoísta, há sempre um sentimento que parece maior do que as palavras que se pode dizer sobre os textos que nos tocam. É preciso, então, resignar-se: “[...] quero acolher o embaraço aqui como sintoma de fartura, como denúncia da abundância em que essa literatura me projetava, à qual essa literatura me vinculava.” (Pereira, 2021, p. 44).

Alcir Pécora (2018) diz que à arte sempre foi relegado um lugar de inferioridade se tomada enquanto conhecimento, porque as obras nunca se deixaram encapsular nos domínios epistemológicos cuja rigidez – e possível ressentimento em relação à liberdade do fazer artístico – concebeu a arte sempre enquanto “deformação do real” (Pécora, 2018, n.p). Mas é a impossibilidade do dizer, esse pertencimento mais ao universo do sensível do que da abstração conceitual, que rompe com qualquer apreensão da arte sem o contato, sem uma relação com ela:

É por isso que a obra de arte que mais interessa, seja intelectualmente ou afetivamente, quando é traduzida conceitualmente, parece muitas vezes banal, quase irrelevante. As peripécias que existem na própria obra —, por exemplo, o encadeamento complexo de imagens e razões, a simetria das figuras, a estrutura de suas tensões, a disposição precisa, que deixa escapar agora um sentido que reaparece depois... —, apenas se podem tatear e aferir em contato e frequentaçāo da própria obra. Diversamente do conhecimento, a arte não dá passagem, não cede o passo ao conceito, não dá acesso a nada que possa subsistir longe dela mesma, seja como ideia, finalidade ou intenção. (Pécora, 2018, n.p).

Estar *a par da* literatura sem estar *com* a literatura não produz uma experiência profícua. Até onde se pode ir no sentido de dizer o que se vive de experiência no contato com a arte? Até que ponto se consegue dizer sem viver e viver sem dizer o que a literatura faz quando alguém se abre a uma relação com ela?

Elena Ferrante (2021) fala sobre sua escrita enquanto movimento de estar sempre dentro de margens: “De modo mais geral, acho que a minha ideia de escrita [...] está relacionada à satisfação de ficar plenamente dentro das margens e, ao mesmo tempo, à impressão de uma perda, de um desperdício, por ter conseguido.” (p. 12). Essa frustração de enquadrar o que se sente, o que se pensa, o que se vive é paradoxalmente compensada por conseguir fazê-lo. O exercício afortunado aponta para o alívio, mas também para a inexorável constatação de ser

menos: "... eu tinha a impressão de que uma voz, que em minha cabeça era impetuosa, carregava consigo mais do que depois se tornara de fato letra." (Ferrante, 2021, p. 14).

A forma de não sucumbir a um sentimento de falha talvez seja lidar com a relação: estar certo de que quem se é está repleto de mais que um *eu* essencialmente frágil e indefeso, ou poderoso detentor do conhecimento de dizer, porque já se é plural; e se valer do que há no outro a quem se abre para saber também mais de si. O sentimento que é tão expansivo ao ponto de não caber dentro das palavras vem das palavras que traduziram sentimentos que não couberam também nelas. Viver é sempre maior, e as relações são da ordem da vida, e não somente das palavras que se pode usar. Menos ainda das que se sabe usar.

Nas palavras trocadas entre Lytton Strachey e Virginia Woolf, que traz Elena Ferrante (2021):

“E o seu romance?”  
 “Ah, enfio a mão dentro do pote e tiro na sorte o que vem.” “É  
 isso que é tão maravilhoso. E é tudo diferente.”  
 “Sim, sou vinte pessoas.” (Ferrante, 2021, p. 20).

Talvez Virginia Woolf estivesse sendo irônica a fim de evitar responder sobre seu processo de escrita, algo comumente perguntado aos escritores (é apenas uma dedução simplória, já que a pergunta: “E o seu romance?” aponta em tantas direções! Mas fia-se aqui na resposta da escritora.). Será que de fato o pote e a sorte não seriam depositários de tantas relações ao longo da vida ao ponto de ditarem o que escrever? A reação de seu entrevistador mantém a conversa como se houvesse alguma literariedade naquelas comparações, e ele parece entender mais do que está aparente. Já o fechamento de Woolf dá conta de um número qualquer, que poderia ser diminuto em termos de possibilidades de criação, se não fossem vinte Virginias Woolf, se não se relacionasse e formasse exponencialmente uma rede de escrita.

Parece que o que vem do pote é que é diferente, mas a autora surpreende ao dizer que a diferença está na mão que retira à própria sorte o que quer que esteja lá, porque são vinte Virginias e não vinte papeis. Ser plural talvez signifique algo mais além do que ser um só que se transmuta em identidades híbridas, girando em torno de si mesmo. Pode ser uma relação consigo mesmo, na descoberta que é abertura. O crítico admirador de César Aira parece ter chegado a essa conclusão, encerrando seu ensaio com a seguinte constatação: “Queria ser um crítico rosarino e sabia que isso era, ao mesmo tempo, impossível e verdadeiro: eu já era uma pessoa que queria ser um crítico rosarino, e a pessoa que eu era e a que eu queria ser estavam ali, juntas, uma e outra.” (Pereira, 2021, p. 50).

A leitura da crítica, transformada ou não nos gêneros científicos, influenciadora ou mais indiferente, é um exercício de aproximação, um encontro, mas que só é relação quando entende o que já é seu, o que é do outro, o que é de todos. Defendendo o uso do termo “selvageria” que aplica à possibilidade de produção intelectual menos “engessada” da crítica, Ligia Gonçalves Diniz (2016), em sua premiada tese de doutorado, diz:

A filiação a esta ou àquela corrente por vezes tende à aplicação de modelos, menos ou mais generosos, a diferentes textos literários, o que sequestra do crítico sua porção leitor: mais do que subjetiva, sua porção afetiva. Sob o mote da selvageria, proponho como modo de revitalização da crítica literária uma apropriação da obra menos circunscrita a conceitos. Não estou falando de uma crítica que se orgulhe de ser *impressionista* ou *dilettante*, para usar os adjetivos proibidos à especialização universitária, e sim de uma produção que parta da leitura da obra rumo aos conceitos ou enquadramentos que mais se apliquem à experiência. Proponho uma produção que aproxime seu leitor do texto literário pelo gesto de compartilhamento de experiência. Se essa proposta pode soar *selvagem*, justifico-me dizendo que, sem certa dose de indocilidade e de indisciplina, nos campos da literatura pouco se inventa. (Diniz, 2016, p. 62).

A proposição de Diniz (2016) por uma crítica mais voltada ao afeto, à experiência, à recolocação do crítico como leitor, viabiliza a partilha, o encontro, a relação. A questão não é apreciar ou não, já que não há análise que não declare algum tipo de admiração, porque a escolha é por si só uma seleção, (in)justificável de alguma forma. É o gesto, antes de qualquer coisa; principalmente levando em conta que não é o conhecimento clássico em si que tem feito tanta falta à crítica, e ainda que fosse, será que o leitor não estaria mais predisposto a perdoar os enganos no conteúdo do que o ego inflado das maneiras?

São muitos, vários, os encontros e desencontros que compõem uma escrita, que compõem uma crítica. A propriedade com que leem os críticos não tem a prerrogativa de determinar as formas certas de ler, os livros certos, senão ser ela uma certa leitura que pode tanto quanto todas as outras.

O conhecimento e a leitura têm diversas formas de se desenhar pela relação. E o narrador andou bem perto, se não fora sua grande vaidade e solidão. E nós, leitores, andamos bem perto, se não fosse o desejo de entender cada parte e explicá-la, como esta tese fez até agora. Ao refletir sobre a precisão de ler, é possível concluir com o narrador-personagem de *O desenho no tapete* que a forma da relação é o único mapa que se desenha caminhando e que o próprio destino se constrói nos encontros. Mas a pergunta “ler é mesmo preciso?” suscita uma segunda possibilidade de olhar: ler é uma necessidade? *Minhas* leituras, *suas* leituras, a leitura da crítica... um direito ou um dever?

## 1.2 O DIREITO À LITERATURA E O DEVER DE LER

Atribui-se a Jorge Luis Borges a seguinte citação: “Se não gosta de um livro, não o leia. Se não gosta de ler, não o faça. A leitura não é um modismo, mas sim uma forma de felicidade e não se deve obrigar ninguém a ser feliz.”. Se o que Borges está defendendo é a leitura enquanto experiência pessoal, autônoma, sem as imposições da escola ou de outras instituições e ambientes, parece mesmo viável ao encontro que assim seja. Entretanto, como chave de felicidade que abandonaria na não-felicidade aqueles que não leem, sua afirmação talvez seja uma supervalorização da leitura. E Borges é conhecido por um sentimento de estima aos livros e à leitura. Essa frase possivelmente não pertence a nenhuma obra escrita atribuída a Borges (pelo menos não foi encontrada, depois de muito vasculhar), e pode fazer parte de uma de suas várias entrevistas, concedidas ao longo da vida. Mas sua defesa da leitura está em vários livros, entre os quais um que mais dialogará com a ideia de felicidade pela leitura, contida na citação: o texto *O Livro*, publicado em *Borges, oral & Sete noites*, lançado pela Companhia das Letras, em 2011.

A primeira parte dessa obra é um compilado de algumas participações orais de Borges, publicadas em 1979. A que se intitulou *O Livro* foi proferida em 24 de maio de 1978. Nela, Borges faz afirmações sobre o livro, a leitura, considerando serem fonte de felicidade. Das frases em que as palavras *alegria* e *felicidade* claramente aparecem referindo-se ao ato de ler – num texto cuja edição consultada apresenta onze páginas –, foram recolhidas as seguintes:

- “[...] mencionarei Montaigne, que dedica um de seus ensaios ao livro. Nesse ensaio há uma frase memorável: ‘Não faço nada sem alegria’. [...] Diz que, quando encontra uma passagem difícil num livro, deixa-o de lado; porque vê na leitura uma forma de felicidade.” (Borges, 2011, p. 12).
- “Eu diria que a literatura também é uma forma de alegria. Se lemos alguma coisa com dificuldade, é que o autor fracassou, por isso considero que um autor como Joyce essencialmente fracassou, porque sua obra exige um esforço.” (p. 18).
- “Um livro não deve exigir um esforço, a felicidade não deve exigir um esforço.” (p. 19).
- “Dediquei parte da minha vida às letras, e acredito que uma forma de felicidade é a leitura [...].” (p. 20).
- “Continuo brincando de não ser cego, [...] continuo enchendo minha casa de livros. Um dia desses me ofereceram uma edição da *Encyclopédia Brockhaus* de 1966. Senti a presença daquela obra na minha casa, sinto essa presença como uma espécie de felicidade.” (p. 21).
- “Penso que o livro é uma espécie de felicidade que nós, homens, temos.” (p. 21).
- “O livro pode estar cheio de erratas, podemos não estar de acordo com as opiniões do autor, mas ele ainda conserva alguma coisa sagrada, alguma coisa divina, não com respeito supersticioso, mas como o desejo de encontrar felicidade, de encontrar sabedoria.” (p. 22).

Há um lugar para a leitura na vida de Borges, e sua apreciação vem desse contato, dessa vivência particularizada, dessa relação. Conceber que a todos a leitura seja uma forma de felicidade, manifesta e em potencial, é da escrita-vida-leituras de Borges, escritor admirado. Contudo, a ideia de felicidade é subjetiva por excelência: a jornada, cada passo, em que chão se caminhou, que pés foram obrigados a andar, ou se esses pés caminharam voluntariamente, formam um olhar sobre si, sobre o outro, sobre o entorno, sobre a própria trajetória. Para Borges, como fica evidenciado nas citações acima, a simples presença de livros, os quais não podia ler desde os 56 anos, quando perdera a visão, era algo satisfatório. Estar entre livros já era suficiente, o objeto livro trazia em si tudo o que a leitura poderia significar, era uma espécie de totem.

Colocar a leitura como atividade da qual se deve desfrutar para ser feliz, ou mesmo a ideia de ser sempre feliz ao ler, outorga-lhe um valor para além e para aquém do que de fato ela pode ter na vida. Para além, porque coloca tudo o mais que se relaciona à vida abaixo e debaixo do que a leitura pode fazer. E o que ela pode fazer? Dentro e fora dos livros existem pessoas que não leem, não admiram leituras, mas todas são existências únicas, repletas de conhecimentos e que podem ser/estar felizes como são/estão. Para aquém, porque o que é a felicidade e o que ela desencadeia sozinha? É um estado a que se chega pelas mesmas vias, sempre? E quando não se demora, o que resta? Há outros sentimentos, estados, condições que são também salutares para a constituição do ser (*sendo*) e das relações, e que parecem ser o contrário do que felicidade é.

A modos de Borges, pode-se afirmar que a leitura é uma forma de autocuidado, e não se deve regular ninguém quanto aos modos do cuidado de si e de como cuida do outro. Como possibilidade, a leitura não só está livre de imposições quanto a objetos e métodos, mas também livre para não existir. Quem não lê não está deixando de cuidar de si, poderá estar, antes, cuidando de si de outras formas. É *um* autocuidado e não *o* autocuidado. Isto de autocuidado é um modo de dizer que qualquer movimento de leitura deve ter um sentido para quem lê, ou não será nada além de esforço, ponto em que este trabalho concorda com Borges. O esforço existe, mas ele se refere menos a imposições, exercícios sem sentidos claros (oferecidos para quem se dispõe a um encontro com e pela leitura), do que à certa disposição necessária para não abandonar-se sempre à vontade imediata, e a dar chances a atividades que irão requerer tempo.

Como uma relação, a leitura precisa ter lugar significativo, mas será que isso ocorre quando o que se oferece é o segredo da felicidade, a chave do conhecimento, o caminho do sucesso, a solução da economia, o código da riqueza, a saída dos problemas, a receita do amor,

a fonte das virtudes, o método de análise, a fórmula do bem-estar...? O que quer dizer, essencialmente, a palavra *importante*? Aquilo a que é colocado para dentro: *in*; e que se leva consigo: *portar*. Há pesos demais nessas chaves-soluções-segredos-códigos-fórmulas-... Será que cabe portar dentro tanta gravidade?

Que a leitura tenha proporcionado felicidade para o leitor Borges, pode ser que não signifique muito mais além disto: a uma pessoa chamada Jorge Luis Borges, na sua singular existência, a leitura foi o que foi para ele. E se as leituras que ele fez influenciam como influenciam, tendo a importância que têm, talvez isso resulte da forma como cada pessoa se relaciona ou se relacionará com a existência (palavras são a existência de alguém) de Jorge Luis Borges. Pode-se fazer isso pelas razões e métodos da academia, um caminho também importante em alguma medida, mas também noutros moldes pode haver um encontro e uma relação com Borges. Feliz ou nem tanto.

O que o próprio Borges pensava sobre leitura foi fruto de alguns relacionamentos com outros leitores, como ele narrou em vários momentos<sup>3</sup>. Uma das ocasiões que exemplificam seus vínculos via leitura, especificamente, refere-se a estar na companhia do pai, professor de Psicologia e amante das leituras de Bergson, dentro da Biblioteca Nacional de Buenos Aires, da qual Borges foi diretor em 1955. Ele, menino ainda, quedava-se aos pés das grandes estantes, retirando delas volumes de encyclopédias para ler enquanto aguardava o pai. Mas essa não é nem de longe uma narrativa possível a todas as infâncias.

Não é uma predestinação à leitura o que tornará alguém um leitor, filho de leitor não é leitorzinho, necessariamente, embora haja grande influência, como em tudo na vida que é possível ver outras pessoas fazerem com e sem prazer. Maria Antonieta Antunes Cunha contou, numa aula, o que ouviu de Marina Colasanti sobre o desinteresse que a filha adolescente tinha pela leitura. A menina sempre respondia que a cota nacional de leitura já havia sido extrapolada naquela família, cujo pai é Affonso Romano de Sant'Anna. Contudo, ao sofrer um acidente e fraturar a perna, a menina ficou em casa, imóvel por alguns dias, e começou a ler para passar o tempo, escolhendo uma leitura que na época era uma afronta ao cânone, do qual faziam parte escritores como os seus pais. Ela leu e se apaixonou por um exemplar de *Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída...* (1978).

---

<sup>3</sup> Um desses momentos foi na conferência *La ceguera*, que proferiu em 1977, no Teatro Coliseo, de Buenos Aires. Essa palestra foi a última de um ciclo de sete que ministrou naquela ocasião. Está disponível integralmente no sítio: <https://www.youtube.com/watch?v=gMQRbMHTgOY>. Acesso em 12 jul. 2024.

Patrícia Nakagome, em uma fala intitulada *Legado literário: sobre pais e professores*<sup>4</sup>, proferida numa das mesas do X Simpósio Internacional de Literatura Brasileira Contemporânea, relata algo que vivenciou numa reunião escolar. Enquanto esperava ansiosamente pela sua vez de ser atendida pela professora de seu filho e ouvir como estava o andamento da aprendizagem dele, uma criança de três anos. Como o atendimento seguia a ordem alfabética, ela teve que aguardar até a letra L, razão pela qual não pôde deixar de ouvir o que diziam as professoras aos pais dos tantos Joaquins da sala do filho. As professoras elogiavam a capacidade de reconhecer letras, fazer cálculos, e outras habilidades da ordem do processo de alfabetização. Quando, enfim, chegou a vez de nossa ansiosa mãe, doutora em literatura, professora do ensino superior de uma renomada universidade federal, cujo esposo e pai do nosso estudante da educação infantil é engenheiro, também professor universitário, ela ouviu o seguinte: “Seu filho tem um talento nato para...”, e então as expectativas giraram em torno apenas de uma única questão: se o conhecimento daquela criança seria na área das letras, por parte de mãe, ou dos números, por parte de pai. A professora, então, completou sua fala: “... o jiu-jitsu!”.

### 1.2.1 Desde ler até saber

O professor Anderson da Mata apresentou, por ocasião do IX Simpósio Internacional sobre Literatura Brasileira Contemporânea: pensar e fazer a crítica, um levantamento, parte da pesquisa *A crítica nos periódicos acadêmicos: temas, volume e impacto maior*<sup>5</sup>, que mostrava, entre outras informações, quais autores permaneciam sendo mais citados nos trabalhos sobre crítica literária. O nome de Antonio Candido estava no topo dessa lista (e esta tese fará também jus ao nome do teórico no ranking) por conta de seus famosos ensaios.

Candido muito contribuiu no sentido de refletir sobre autores, obras, movimentos no âmbito literário, circunscrevendo seu pensamento a um ideal histórico-sociológico: literatura como trabalho, produção de um grupo, expressão direta do que esse grupo vivencia a partir da forma como se organiza:

[...] a ligação entre a literatura e a sociedade é percebida de maneira viva quando tentamos descobrir como as sugestões e influências no meio se incorporam à estrutura

---

<sup>4</sup> Este trecho está disponível na página do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea- GELBC, no Instagram: [https://www.instagram.com/p/C\\_bON5\\_PTvV/](https://www.instagram.com/p/C_bON5_PTvV/). Acesso em 02 set. 2024.

<sup>5</sup> A pesquisa é um dos desdobramentos do projeto de pesquisa *A crítica literária em periódicos brasileiros contemporâneos*, coordenado pela professora doutora Regina Dalcastagné, e do qual o professor Anderson da Mata é integrante. Cf. DALCASTAGNÉ, Regina. A crítica literária em periódicos brasileiros contemporâneos: uma aproximação inicial. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 54, p. 195–209, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10367>. Acesso em: 24 jun. 2025.

da obra – de modo tão visceral que deixam de ser propriamente sociais, para se tornarem a substância do ato criador. (Candido, 1989, p. 163-164)

Nessa fala de Candido, a afirmação: “... é percebida”, estáposta como a consequência do movimento exercido pelo leitor de tentar descobrir como aquilo que é social se incorpora à obra. O trabalho estaria em procurar indícios reveladores do meio social. Logo, haveria uma espécie de investigação para observar a obra a partir desse viés sócio-histórico, e essa procura redundaria na constatação de que sociedade e literatura se fundem, porque não haveria como aquilo que é próprio de um povo, inserido em uma temporalidade e em um espaço, escapar da forma como esse povo produz sua literatura: “Justamente pelo fato de manter relações com a realidade social, a literatura incorpora as suas contradições à estrutura e ao significado das obras.” (Candido, 1989, p. 167).

Segundo Candido, não são todos os textos escritos em determinada sociedade que teriam, entretanto, a capacidade de identificar fielmente essa relação entre sociedade e literatura, uma vez que “isto só pode ser bem compreendido por meio de análise de textos significativos”. (Candido, 1989, p. 163). E por significativos o autor entende aqueles textos em que mais se notará a forma de pensar e de se comportar das pessoas de uma época. Mas como definir isso? Em acordo com os registros da história? Que história?

Talvez seja uma percepção como essa que move teóricos, críticos, professores, instituições ligadas à literatura a selecionarem, então, textos que coadunem com a representação de povo, tempo, espaço e demais aspectos que são sintomáticos quando se fala em brasiliidade, por exemplo, ou em outras generalizações, como as que a historiografia literária propõe. Uma dessas totalizações é a de regionalidade, a que se recorre frequentemente para falar de literaturas fora do eixo sudeste-sul, como a de Roraima. Catia Wankler (2013), pensando sobre a literatura roraimense, tece a seguinte reflexão:

[...] não podemos deixar de encarar a concepção tradicional de “literatura regional” como um anacronismo, um conceito que emoldura o texto literário, confinando-o num contexto de imobilidade e fixidez impróprio à natureza dinâmica da Literatura, muito mais afeita a janelas que se abram para um cenário variável, em permanente processo de mutação, e a portas que permitam a extração dos limites entre leitor e obra. (Wankler, 2013, s.p)

Quando se reduz uma obra ao seu “lugar de origem”, corre-se o risco de ignorar os sentidos que ela pode ganhar em outros contextos e em diferentes leitores, inviabilizando relações. A metáfora da janela é essa abertura que se faz por vontade, já que se abrem as janelas por dentro, e esse gesto é um movimento de encontro. Um encontro que pode ou não viabilizar

a relação, uma vez que, ao fixar uma ideia de literatura ligada a uma coletividade em bloco, representada, forjada, exclui-se as singularidades de seus pretensos membros.

De fato, essa associação direta entre literatura e sociedade instaura uma dúvida: não haveria indivíduos que não se identificariam com essa representação coletiva e, portanto, com “a” literatura produzida em seu tempo e em seu grupo? De que sociedade estariamos falando e de que literatura? Se tudo pode ser atribuído a formas sociais de comportamento, como definir uma sociedade de membros únicos? Não haveria nessa ligação direta uma tentativa de superar as diferenças e estabelecer um protótipo de coletividade?

Um indicador dessa uniformização está no pressuposto que Cândido suscita, em seu ensaio *O direito à literatura*, escrito por volta de 1970, para abordar questões relativas aos direitos humanos: “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.” (2023, p. 187). Se a questão é passível de subjetividade, como indica o verbo “considerar”, não há como uniformizar uma necessidade, menos ainda pressupor certa indispensabilidade daquilo que é apenas considerado essencial por indivíduos de um grupo o qual é, essencialmente, diverso. Mais até do que considerar a literatura (e claramente uns livros mais que outros) dispensável, é perfeitamente possível considerar a leitura como uma atividade dispensável.

Ainda que seja nobre querer para o outro aquilo que subjetivamente se considera necessário a si, presumir que a ausência da literatura implica em uma falta tão significativa ao ponto de se acreditar que alguém sem acesso a ela estaria vivendo uma sobrevida, parece que vai além de reconhecer no outro uma necessidade semelhante. Dar valor absoluto à literatura é correr o risco de desconsiderar as múltiplas formas de ser e estar no mundo que não necessariamente passam pela literatura e, ainda assim, são inteiras.

Uma postura mais favorável ao leitor, no que diz respeito ao direito à literatura, talvez seja a que se pauta na ampliação de acesso: fazer chegar às mãos variados livros, em variados formatos, de acordo com escolhas individuais do leitor balizadas por critérios elencáveis e por razões imperscrutáveis. E esse direito não exclui em absoluto o respeito à inteligência daqueles que não leem por diversos motivos, sejam, também eles, elencáveis ou imperscrutáveis.

Embora Cândido não fale de estereótipos do que seja um povo, mas das muitas nuances que se dão em variadas formas de organização social, ainda assim, aponta para a separação daquilo que representaria a literatura de um grupo, daquilo que não lhe seria significativo em termos de expressão sociológica. E é nesse pensamento que, repetidas vezes em *O direito à literatura*, a palavra *nível* é utilizada como indício de que Cândido não pensava necessariamente

em conexões de tudo e todos, mas em determinadas leituras: “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 e Mário de Andrade.” (Candido, 2023, p.203). O que seria conhecer e o que seria aproveitar? E por que Machado de Assis e Mário de Andrade, e não todo e qualquer autor?

Ao dizer que “todos os níveis são dignos.” (2023, p. 205), Candido, apesar de parecer abarcar várias manifestações artísticas como experiências de igual valoração, entende que o direito de todos os cidadãos é o de fruir com níveis mais eruditos de literatura:

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. (Candido, 2023, p. 205)

Há uma hierarquização das produções literárias. Em pelo menos quatro momentos do texto isso fica mais evidente, que é quando o autor inclui o popular para dar-lhe valor junto ao erudito, mas o que ocorre é o reforço à uma diferença qualitativa entre ambos. O primeiro desses momentos é quando Candido (2023) afirma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, **desde** o que chamamos folclore, lenda, chiste, **até** as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (Candido, 2023, p. 189- grifo meu)

No seu conceito pretensamente abrangente do que seria literatura, Candido (2023) tenta abarcar muitas manifestações e certamente, à sua época, faz isso no intuito de ser inclusivo. Mas a utilização de “desde... até...” cria uma hierarquização. O “nível” é diferenciado quando o popular está acompanhado do “desde” e a “produção escrita das grandes civilizações” está acompanhada de “até”. Não só isso, esse nível mais alto, em vez de ser identificado com exemplos de gêneros, assim como o nível mais baixo (como lenda, chiste), é, ao contrário, identificado por adjetivações, e não quaisquer adjetivos, mas características relacionadas ao universo do conhecimento: “complexas e difíceis”. Aplicou-se a apenas um tipo de experiência artística a ação de uma intelectualidade. Não que “simples e fácil” desqualifiquem qualquer arte, mas neste caso há, evidentemente, um desprezo à atividade intelectual que produz o que Candido caracteriza como folclore.

No segundo momento do texto em que fica evidente a hierarquização de leituras, temos: “Ela [a criação ficcional ou poética] se manifesta **desde** o devaneio amoroso ou econômico no ônibus **até** a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.” (Candido, 2023, p. 189- grifo meu). Aqui, uma diferenciação entre devaneio e contato direto com a ficção indica que a autoria do cidadão, envolto em sua própria ficcionalização, é desmerecida em razão da forma elaborada da arte literária, apesar da referência a gêneros mais populares de narrativa.

Terceira ocasião:

A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre **desde** as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (Candido, 2023, p. 193- grifo meu).

Aqui, não há um “até”, apenas um ponto de partida, encarado como nível básico que se opõe a “complexas e difíceis”, porque são “formas mais simples”. E, novamente, a exemplificação com os gêneros. Além disso, o fato de que esses gêneros “mais simples” “sintetizam a experiência” e “reduzem a sugestão” é um indicativo de certa superficialidade quanto aos aspectos intelectual e emotivo.

No quarto e último trecho selecionado, tem-se talvez o maior de todos os entrelaçamentos de estereótipos:

[...]fruí-la [a literatura] é um direito das pessoas de qualquer sociedade, **desde** o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, **até** o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. (Candido, 2023, p. 195- grifo meu).

Nesse caso, não se trata de uma forma literária ou nível, mas a presença de pessoas está instaurando uma classificação. Não é o canto ou a dança de povos originários, mas o próprio indígena que canta e dança. Do outro lado, um “requintado erudito” estabelece o oposto, o “até”, o cimo da escala, quando “procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes” e só pode fazê-lo, segundo Candido (2023), se estiver diante de um “poema hermético”. Certamente, é possível lembrar do crítico de Vereker. Nesse trecho, pessoas e suas formas de apreciarem a arte, de entrarem em contato com ela, de se relacionarem com ela são classificadas. O trabalho de captação do erudito, nessa perspectiva de Candido (2023), aproxima-se da captura da caça pelo indígena, e a lua em fase cheia dista do indígena como os sentidos flutuantes de um poema hermético distam do requintado erudito. O que parece equidade encerra grandes diferenças e

manifesta um considerável dilema: o fato de levar a crer que um jamais poderia estar no lugar do outro.

A consequente hierarquização de textos feita por Candido (2023) e mostrada até aqui baseia-se num duplo: emoção e inteligência, e caminha com Candido durante todo o ensaio *O direito à literatura*. O teórico classifica o nível de cognição e aquilo que é lido. O gosto seria da ordem do conhecimento: não ler determinados textos de nível mais elevado se daria em função de não os entender ainda. O contato com os textos eruditos e o trabalho de democratização do ensino consequentemente ampliariam a compreensão dos textos, tão necessária à leitura de obras de níveis maiores. As expressões que Candido chama de populares “são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.” (Candido, 2023, p. 203).

O autor acredita que uma divisão socialmente justa dos bens de consumo implicaria no acesso e na fruição da literatura de mais alto nível por parte de todos. O pensamento é que há uma igualdade a ser buscada, a que têm acesso os mais ricos. Segundo Candido (2023), “só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras” (p. 203), mas no Brasil, “onde a população é analfabeta, ou quase, [...] a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante.” (p. 203). E conclui: “Pelo que sabemos, quando há um esforço real de igualitarização há aumento sensível do hábito de leitura, e portanto difusão crescente das obras.” (p. 203). Mas de quais obras? Certamente aquelas a que Candido se refere como eruditas.

A associação que Candido (2023) empreende entre obras eruditas e escolarização reside no fato de que o texto literário canonizado não só frequentemente tem o seu caráter artístico pautado enquanto aspecto distintivo repleto de complexidades impeditivas à compreensão de todos, como passa a ser pretexto para a aquisição de outros conhecimentos assim também idealizados. De virtudes morais a questões políticas mais críticas, de questões do direito a interpretações psicanalíticas, a literatura pode ser suplantada não na sua força de bastar-se em si mesma, mas na sua capacidade de proporcionar encontros, relações, conexões mais abertas e menos institucionalizadas, mais espontâneas e menos roteirizadas.

Talvez seja necessário tirar o peso da responsabilidade atribuída à literatura de ser agente das transformações que se espera que ela efetue, uma vez que essa forma de pensar já se coloca, de saída, diante de impasses quanto às leituras do outro. Em decorrência de expectativas no

poder transformador da literatura, podemos incorrer em comparações e classificações de leituras:

Muito da discussão sobre a função da literatura passa pela alegação de seu poder emancipatório e do dito valor estético, enquanto qualidades essenciais da obra, encarregadas de oferecer patamares mais elevados de compreensão sobre os seres humanos e a sociedade. Contudo, essa atribuição pedagógica à literatura é feita sob um regime de divisão social que fixa competências, posições e identidades dos sujeitos: letrados e iletrados; capazes e incapazes; iniciados e ignorantes; intelectuais e trabalhadores etc. [...]

Assim, a postulação ética da literatura, antes de referir-se a qualquer conteúdo humano de validade universal, talvez comece por concebê-la fora do círculo daqueles que reivindicam para si o direito de proclamar a primazia do literário, colocando-se no papel de intérpretes e apreciadores autorizados, seus “proprietários” naturais. Entender a literatura como um direito, conforme propõe Antonio Cândido (1995), não deveria se transformar em um “imperativo categórico”, sem antes indagarmos em nome de que ordem de divisões tal direito se institui. (Oliveira; Barberena, 2017, p. 13-14)

Do direito à literatura não se pode passar, de pronto, para o dever de ler. É preciso pensar nas benesses que se atribui à leitura literária também enquanto posições ideológicas, políticas, que podem acabar por oprimir o (não) leitor. Em razão de se apontar na literatura (e, às vezes, somente nela) a solução para variadas questões sociais, pode-se estar imprimindo um ideal de conhecimento viabilizado pela leitura e um conceito de literatura pelo viés epistemológico tradicional que não podem se estabelecer senão pela adoção de fundamentos exclusivistas.

O conhecimento não se restringe às sistematizações que os ambientes acadêmicos frequentemente implementam, e a leitura não é exclusivamente fonte desses conhecimentos e nem sempre precisa recorrer a eles, enquanto disposições cognitivas, para se realizar como atividade humana interacional. Tanto a construção de conhecimentos, como a partilha de leituras não podem ser reféns de amarras e julgamentos, tampouco descansar sob a égide da percepção, estabelecendo-se como respostas excepcionais a outros modos de interpretação. Não saber não é vexatório, e não ler não é nenhum crime.

Alberto Manguel (2016) diz que em vez do socrático e imperativo “Conhece-te a ti mesmo”, é possível pensar com Montaigne em “Que sei eu?”. Esse questionamento coloca, dentre outras coisas, o saber não como um estágio nunca acabado, não como um ponto ao qual jamais se chega, mas propõe questionar o “eu” enquanto detentor do conhecimento que só existe por, em, para, todos. Também coloca a possibilidade de mudar de uma proposição positiva, “Conhece-te...”, para uma formulação interrogativa, que é tão mais própria do nosso modo de pensar (Manguel, 2016). Nada mais democrático do que igualmente não saber.

Recorrendo a Rancière, é possível refletir sobre os encontros literários entre aqueles que não atendem ao conhecimento escolarizado/acadêmico com um “Eu sei”. No seu livro *O mestre ignorante* (2020), o autor fala de Joseph Jacotot, professor francês do século XIX que se viu lecionando para uma turma falante apenas do idioma holandês, língua que o mestre Jacotot desconhecia. Acostumados à condução dos mestres por meio de explicações, os alunos de Jacotot agora estavam, com seu mestre, no ponto em que saber era o objetivo de todos e o não saber era o ponto de partida igualmente compartilhado.

Jacotot pede, então, que os alunos leiam uma edição bilíngue (francês e holandês) do *Telêmaco*, porque “era preciso estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma *coisa comum*.” (Rancière, 2020, p. 18). O mestre então solicitou que os alunos, já na metade do primeiro livro, retornassem ao início dele e repetissem o processo, encarregando-os, ao final, de escreverem em francês o que haviam entendido. Jacotot aguardava erros mais grosseiros quanto ao idioma que os alunos até bem pouco desconheciam por completo, e como todo professor, acreditava que eles dependeriam do conhecimento do mestre para uma transmissão que os levassem “segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo.” (Rancière, 2020, p. 19).

O sucesso do método foi uma comprovação de que, igualmente ignorantes sobre um mesmo conhecimento, todos puderam aprender, mestre e alunos. O mestre conduziu o processo trabalhando questões de vontade e fidelidade para com a realização do que foi proposto. Dessa forma, receber a palavra do professor já não poderia ter sido um ato de desigualdade, como é frequente nas salas de aula em que o professor é uma inteligência que se sobrepõe a fins de assegurar que se aprenda, o que Rancière chama de embrutecimento. Seria, entretanto, um encontro entre iguais, uma igualdade de inteligências facilmente percebida pelo fato de igualmente não saberem, que se tornou uma relação.

A postura anti-socrática do mestre resistiu à tentação da vaidade de se sentir mais capaz e salvou os alunos do risco de serem constrangidos intelectualmente por não saberem. O professor emancipou seus alunos dando-lhes a autonomia sob a crença em suas potências de aprendizagem, e a relação foi estabelecida. Em vez de manter uma turma de ignorantes chancelados, optou por inteligências emancipadas, trazendo o foco para o aprendiz, que pode saber o que o professor sabe, sem a explicação do mestre, e desconhecer o que o professor desconhece, sem desonras. Isso foi possível porque “uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade.” (Rancière, 2020, p. 29).

Os princípios de Rancière podem não servir como uma tese verificável. Talvez a radicalidade das ideias impeça uma prática enquanto método sistematizável, mas suas considerações valem pela perspectiva de ordem ética, da sensibilidade em relação ao que nos é comum, da caminhada em direção ao outro e com ele, da autonomia que se faz pela relação. Vale sobretudo para pensar numa igualdade que é presente e não futura, que é ponto de partida, não a finalidade do processo educativo, o que torna esses ideais mais um ato político-filosófico do que uma questão de método: “Compreender a necessidade do outro vai muito além de uma metodologia de pesquisa. Como no caso de Jacotot, há implicações filosóficas e políticas envolvidas.” (Nakagome, 2022, p. 20). Entretanto, não se sustentaria em Jacotot uma conquista social, mas uma decisão particularizada, diferente de métodos em que a revolução está na e para a sociedade, nos e para os grupos.

É necessário olhar para as escolhas dos (não) leitores sem as chancelas da institucionalização do saber, sem significar o conhecimento da/via literatura enquanto aprofundamentos que desembocam em significações oblíquas. Em vez disso, fomentar a leitura como um relacionamento com o texto e como possibilidade de conexões com outros leitores vai evitar que se divida o mundo entre ignorantes vitimizados e intelectuais que prosperam, porque isso é mais uma vez classificar leituras e leitores.

A mente cartesiana pensa no conhecimento enquanto *formulação*: mais como protocolo de sistemas e menos como liberdade de elaboração. Por que tratar o conhecimento como medida, gradação, série, hierarquia...? E por que insistir em transformar aulas em estudos que buscam uniformidade? Que papel é esse que se outorga ao conhecimento sistematizado, que impede de ver que aquilo que não se conhece é tão parte de alguém quanto aquilo que se julga saber? O encontro desse tipo de conhecimento com os leitores reais pode apenas reproduzir o que comumente já se dá nas escolas, de uma forma geral, onde estudantes estão “dentro de um sistema em que literalmente não entendem nada. Obrigando-os a saber, tornam a vida deles incompreensível.” (Garcés, 2023, p. 36).

Se tomadas como inteligências iguais, é possível que haja entre as pessoas uma relação, que é esse vínculo, essa interação entre diversidades que possibilita a partilha e a emancipação: “Para tanto, faz-se necessário renunciar à afirmação segundo a qual ‘o Ser é relação’, para se considerar que ‘só a Relação é Relação’. E isso implica a reconversão do ‘Ser’ em sendo [...].” (Rocha, 2002, p. 34). Os encontros entre leitores e o universo do conhecimento sistematizado pode ocorrer dentro de uma relação que pressupõe vidas integrais, diversas e inteligentes, sem

idealizações que as definam. Mais que um direito, a liberdade de ser e estar no mundo exatamente como se é.

### 1.3 A RELAÇÃO É O SEGREDO?

Se todos forem igualmente vistos e tratados nas interações como pessoas diferentes que não precisam renunciar a suas diferenças, a mínima ideia de unicidade a respeito de uma reunião de pessoas será falha. Para que haja um ideal de igualdade em nível social, será preciso suprimir os membros que não se identificam com essa igualdade idealizada ou ignorar suas diferenças em relação à mínima igualdade que se crie. Logo, ou se terá igualdade em nível individual (todos tratados como iguais nas suas diferenças, inviabilizando a unicidade) ou se terá em nível social (supressão das diferenças e tratamento diferente aos membros a fim de manter fidelidade a um traço de igualdade fabricado), mas nunca em ambos. Nas palavras de Rancière: “É preciso escolher entre atribuí-la [a igualdade] a indivíduos reais ou à sua fictícia reunião.” (2020, p. 183). Nas palavras de Glissant: “Uma poética da Relação me parece mais evidente e mais ‘enraizante’ atualmente do que uma política do ser.” (Glissant, 2005, p. 37)

A relação é uma abertura que não passa por cima de questões caras ao outro, e não alude, em absoluto, a algum mérito que parece conter o que é melhor para todos sempre. Talvez seja preciso lembrar que lutar contra ideologias é lutar, no fim das contas, contra existências. E elas não são só aquilo que uma luta, ainda que legítima, divisa a respeito de outro ser no mundo.

A Relação, como defendida por Glissant, muito se conforma a uma ideia de que podendo ser como são, pessoas possam se conectar sem defesas territoriais, porque o que há é uma errática, brusca, imediata, indizível, infinda, abundante, associativa e sempre em movimento interação entre pessoas e tudo o mais que as cerca. “[...] Glissant assevera que a Relação interfere na relação interna dos componentes de cada cultura particular e na relação desses componentes particulares com as demais culturas, contendo o infinito das possibilidades.” (Rocha, 2002, p. 34). É dessa noção do filósofo que este trabalho traz a ideia de relação com textos e pessoas que pode se dar nos encontros literários, mesmo que essas pessoas não sejam leitoras.

A Relação, assim grafada em maiúscula, é definida por Glissant a partir da metáfora da raiz e do rizoma:

Nas culturas ocidentais, diz-se que o absoluto é o absoluto do ser e que o ser não pode ser sem conceber-se como absoluto. Entretanto, já nos pré-socráticos, prevalecia o pensamento de que o ser é relação, ou seja, o ser não é um absoluto, o ser é relação com o outro, relação com o mundo, relação com o cosmos. A tendência hoje é

voltarmos a esse pensamento pré-socrático. De maneira muito mais leiga, quando certos ecologistas lutam em defesa de seu ideal, o que dizem eles? Dizem: “Se você mata o rio, se mata a árvore, se mata o céu, se mata a terra, você mata o homem.” Ou seja, estabelecem uma rede de relações entre o ser humano e o seu meio ambiente. O que eu digo é que a noção de ser e de absoluto do ser está associada à noção de identidade “raiz única” e à exclusividade da identidade, e que se concebermos uma identidade rizoma, isto é, raiz, mas que vá ao encontro das outras raízes, então o que se torna importante, não é tanto um pretenso absoluto de cada raiz, mas o modo, a maneira como ela entra em contato com outras raízes: a Relação. Uma poética da Relação me parece mais evidente e mais “enraizante” atualmente do que uma política do ser. (Glissant, 2005, p. 37).

Glissant fala de uma poética da Relação como medida de abertura, uma admissão de influências, mas o alvo, ao que parece, ainda é responder a conflitos culturais. Talvez haja aí um ponto de afastamento com Glissant, que é mais da ordem das motivações, já que seu olhar é mais direcionado às lutas entre grupos. A busca do autor por um conceito mais amplo de relação se dá a partir da análise de questões raciais e isso tem uma influência muito evidente na forma com que ele constrói sua teoria de *crioulização*, que é, grosso modo, um processo de influência entre elementos culturais de diferentes povos, desde que um elemento cultural não se sobreponha ao outro. É da sua ideia de *crioulização* que chegam as ideias de Relação e Todo-o-mundo, inspiradoras para o conceito de relação adotado neste trabalho.

A ideia do Todo-o-mundo, explicando brevemente, consiste num compromisso com a diversidade. Trata-se de uma coletividade que permite a cada um a ocupação de seu próprio lugar ao mesmo tempo em que se conecta com a *totalidade-mundo*, não como acúmulo ou sobreposições, não como arranjo harmonioso ou sistematizações: “Estamos na presença de sistemas de relação que são completamente erráticos. O que constitui o ‘Todo-o-mundo’ não é o cosmopolitismo, que é uma transformação negativa da Relação.” (Glissant, 2005, p. 105).

Nesse aspecto de abertura, o Todo-o-mundo soaria quase como um apagamento das diferenças enquanto solução para a igualdade, incorrendo no risco da carência de um senso de individualidade, da renúncia das diferenças para pertencer a uma comunidade mais global. Glissant (2005) defende, no entanto, que sem diferença não há relação possível. É preciso que as diferenças permaneçam para que o Todo-o-mundo seja *per si* um combate às assimilações de povos sobre povos, mas também de oprimidos que desejam oprimir.

A resistência à assimilação é salutar ao Todo-o-mundo, porque a luta, a recusa diante da ameaça de dominação, o sofrimento, são tão necessários quanto o conhecimento da função desempenhada nessa coletividade, e saber essa função é ter uma anuência responsável pela não reprodução de sistemas de controle: “O que constitui o ‘Todo-o-mundo’, é a própria poética

dessa Relação, que permite sublimar, em pleno conhecimento de si e do todo, o sofrimento e a anuência, o negativo e o positivo, ao mesmo tempo.” (Glissant, 2005, p. 105-106).

Nesse sentido, a ideia de Glissant abrange a perspectiva da imprevisibilidade que não é aleatoriedade, porque não é acidental, originada na falha das tentativas de controle sistêmico. Vem de uma relação aberta cuja ausência de determinismos cessaria com formatações identitárias a respeito de cada povo que não fossem imprevisíveis, cambiáveis, uma vez que se sentir pertencente a um todo não quer dizer conhecer esse todo, e exatamente porque não se conhece cada parte que o forma, a noção prévia, sistêmica e determinista de cada parte resistiria a tentativas de uniformização do todo; além disso, aquilo a que a subjetividade constrói incorre no fato de que o povo, ou qualquer outra “comunidade imaginada”<sup>6</sup>, não é o mesmo povo em/para cada um. As idas e vindas da identificação e não identificação são mais que um direito individualizado, são a forma da relação, erráticas e imprevisíveis, coletivas em qualquer nível.

Embora se saiba que grupos que precisaram defender suas próprias vidas e territórios tenham mais receios quanto à possibilidade de uma abertura à relação, também é verdade que ninguém está imune às influências. Em alguma medida, mesmo rejeitando determinado elemento cultural, aspectos podem ser comuns entre povos e indivíduos, e irão aproxima-los. Isso é também relação: grande “isca” para aproximações mais profundas.

A ideia de relação como abertura não perpassa nenhuma ideia de “desentrincheiramento”, tampouco um sentimento de confronto e reatividade. A relação é inevitável, na medida em que ela, além de anteceder a constituição de um “eu”, é uma realidade quanto ao contato de pessoas e culturas ao longo da história. Todavia, há um facetado da relação que pode estar sob o controle das vontades, e fechar-se a ela é capaz de comprometer consideravelmente a melhoria da forma como se aprende, se ensina, se lê, se vive.

A relação possui em parte um caráter explicável e controlável, mas também um caráter inalcançável, indizível nas suas razões de existir ou não, além de uma capacidade de influenciar, independente das decisões mais racionais. Já a perspectiva de Glissant tem lá sua primazia sociológica, que parte dos embates territorialistas e conclama uma poética que talvez seja mais forte no sentido de criar, fazer, operar, se não por conta própria, mas certamente por vontade.

A consideração de poética neste trabalho toca ainda, ou mais, o caráter do sentir, e talvez nem se saiba a quem atribuir essas percepções da ordem do inexplicável, mas se sabe identificá-las, reconhecê-las, independente de se decidir conscientemente a respeito delas.

---

<sup>6</sup> Cf. ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Entretanto, é a vontade, abertura e ação, o passo na direção do outro, que proporciona mais encontros e mais relações.

Lendo Glissant e Rancière o sentimento que salta é que ambos, mesmo na linguagem da elucubração, não estavam preocupados em ser comprovadores. Glissant diz que seus escritos são lugares abertos e não deseja ser o martelo a bater sobre a mesa dos porquês: “[...] o que gostaria de sugerir-lhes, não é nem um manual, nem uma espécie de catálogo.” (2005, p. 109). Já Rancière parece sempre incitar o pensamento sobre quem se é.

Abrir-se ao outro é um movimento que não se dá somente nas bases de teorias sociais que impõem lutas marcadas, porque são uma tentativa de se colocar onde talvez não se caiba por inteiro. Qualquer atitude reducionista que impeça a apreciação de certa infinitude particular é capaz de alimentar ideais de coletividade que anulam o Cada-um (a modos de Glissant, e Rancière).

Jorge Larrosa e Carlos Skliar (2011) pontuam que muito desse apelo por diálogos pode facilmente se inscrever numa tentativa de ordenação de caos, sendo que o caos é a própria diversidade:

Por isso, teríamos de compor e recompor uma e outra vez a pluralidade humana, teríamos de aceitar e celebrar as diferenças, porém, isso sim, representando-as, desativando-as, ordenando-as, fazendo-as produtivas, convertendo-as em problemas bem definidos ou em mercadorias bem rentáveis; teríamos de produzir e canalizar os fluxos e os intercâmbios, porém, isso sim, de forma ordenada, vigiada e produtiva: teríamos de convocar toda a alteridade possível, de permitir-se todas as comunicações, porém, isso sim, silenciando, dosando, ressignificando e harmonizando as vozes dissonantes, governando os silêncios dilaceradores e regularizando e rentabilizando os deslocamentos. (Larrosa; Skliar, 2011, p. 10)

É fato que capital e monopólios, poderes e hierarquizações têm sua gênese na tentativa de vender uma ideia de ordenação de caos. Muito provavelmente tenha sido a recusa à diversidade o pensamento que propulsionou o controle, e o controle, num ciclo, incentiva seu maior combustível, que é o esforço por uma uniformização: “[...] não construímos grandes relatos de emancipação, mas pequenos relatos de convivência. Agora as palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação, são democracia, comunidade, coesão, diálogo...” (Larrosa; Skliar, 2011, p. 11)

Na relação há a possibilidade de mudar, convencer de que há idas e vindas em ser e estar, mas nas políticas da boa convivência e da luta de classes o que há são positividades e negatividades que determinados padrões impõem, e as polícias do gosto outorgam, sobretudo os que se consolidam sob o afã de administrar a diversidade: “Parece que o problema já não é

a dominação, e tem-se a impressão de que os homens não devem aprender a viver livres, mas a viver juntos e a comunicar-se ordenadamente.” (Larrosa; Skliar, 2011. p. 11).

É vantajoso que grupos sejam criados para essa ordenação, já que é impossível, nesse pensamento, que a coletividade seja formada por todos, de fato. A inconsistência dessa rejeição a uma coletividade maior reside no fato de que a articulação de grupos tem que se dar pela diferença a outros grupos, mas essas diferenças selecionadas não são as únicas dentro do grupo, será preciso ignorar as dissidências que terão o poder de gerar um novo grupo, ainda que menor. Sem concessões não existem ajuntamentos.

Quando, de forma excludente, são potencializados mais e mais traços identitários distintivos e separatistas, aumenta-se a quantidade de grupos, diminuindo o número de integrantes em cada um, até que reste a única forma de concordar em tudo: um “grupo” formado por si. O fato é que desigualdades jamais serão superadas. Ademais, o *ser* é produto fechado, não avança, mas o *sendo* é pura relação.

O movimento completamente paradoxal é o de que a nossa separação nos conecta e o universal nos distingue, e vice-versa. Logo, talvez não se possa determinar como o social se (re)arranjará, ou como sua forma de organização obedecerá da mesma forma às mesmas premissas, porque ainda que haja fundamentos e comprovações de que tenha funcionado desta ou daquela forma em vários momentos e sociedades, essa articulação e unicidade não leva em consideração a completude de indivíduos reais. George Steiner, em que pese algumas ideias próximas as de Cândido sobre o contato com a literatura, diz no seu *Aqueles que queimam livros* (2020) que “*Ninguém*, por mais bem informado que seja, pode prever aquilo que acontecerá com o próprio conceito de autor, de textualidade, de leitura pessoal.” (Steiner, 2020, p. 20).

Se é verdade que qualquer pensamento, lógica, lucidez, revelação, elucidação, se constrói por meio de cosmovisões e se refuta dentro de uma temporalidade específica, é também verdade que as percepções e a temporalidade se referem a pessoas reais que se relacionam com objetos a partir de um olhar humano, e que veem as coisas sob prismas diferenciados. Nem sempre a ciência, enquanto sistematização, ocupou o espaço de alto conhecimento, e está longe de ser o único conhecimento possível. As mudanças de seu valor ao longo do tempo estão também circunscritas a experiências humanas.

O intuito dessas considerações foi trazer em perspectiva que tanto a exatidão quanto a necessidade de leitura se dão na relação. Dessa forma, é mais do que pensar na democratização do conhecimento o que precisamos para construir relações; é refletir sobre os sentidos do conhecimento dentro das relações, das trocas, considerando que todos possuem inteligências

com as quais, ao se conectarem com o outro inteiro, produzem saberes significativos ou ressignificam saberes já estabelecidos, mesmo aqueles mais sistematizados. Desde que não se feche nos círculos das teorias, nem fique circunscrito a pautas específicas e estranguladoras, todo conhecimento importa e pode tocar alguém de uma forma que não seja aquela tradicionalmente conhecida, verticalizada, que vai abandonando os que não conseguem avançar na escalada imposta, fundamentada sempre nos próprios e mesmos métodos.

Ao pensar sobre o conhecimento e ir deslocando essa noção para uma forma mais aberta de conceber os saberes, caminha-se não simploriamente para validação do que cada um sabe, do modo por que sabe e de como aplica o que sabe, mas para a relação, que é quando o conhecimento sai do território e se dá pela escuta, pela prática, pela leitura que não está desvincilhada da coletividade, porque é a voz de um igual, é a prática de um igual, é o pensamento de um igual.

De igual modo, ao pensar na necessidade de ler, ainda é possível identificar o quanto da filiação a uma ideia sobre conhecimento enquanto ascendência cognitiva, social, cultural se perpetua quando se pensa em literatura e sua dinâmica de recepção e mediação. É como se fosse necessário estar a par da palavra, como uma apropriação do dizer, e o apoderamento desse dizer da palavra fosse chancelado pelo conhecimento. Mas qual conhecimento? Por que não estar *ao par*, numa relação de equivalência, de paridade entre as ignorâncias e as inteligências?

Encontros, desencontros, reencontros... relações. É o que a leitura pode, é o que pode o conhecimento, é o que podemos. Como pensar, então, em leitura a partir da horizontalização entre textos e (não) leitores, e entre (não) leitores e (não) leitores? A proposta do próximo capítulo é a leitura de outro texto literário e um caminho de reflexões sobre o zelo, o cuidado, a devoção à literatura sem que o conhecimento hierarquizado seja unilateralmente a razão do contato com os livros, tampouco assuma o controle das dinâmicas da leitura.

## 2 DESVELOS DO (NÃO) LEITOR: O VOO PARTILHADO

O intuito deste trabalho ao trazer leituras de narrativas literárias não é o de inscrever um modo de lê-las que aponte cabalmente razões e méritos, porque tal movimento validaria apenas um olhar entre os que partilham textos, o que prejudicaria a relação. Portanto, não se acredita aqui que alguém deva ter uma voz irrestrita quanto a um texto, razão pela qual as leituras apresentadas não classificam as narrativas, tampouco qualquer de seus elementos. O texto elencado neste segundo capítulo é, diferentemente do primeiro, nacional e contemporâneo: *O voo da guará vermelha*, lançado em 2005, de Maria Valéria Rezende. Distante do conto de Henry James em cronologia, cultura, gênero, idioma, linguagem... e tão próximo aqui, neste trabalho em que não serão comparados sob nenhum desses aspectos, mas se encontram para uma reflexão sobre leitura.

Especificamente neste capítulo, *desvelar* ganha o sentido mais atribuído ao substantivo *desvelo*, que é cuidado, zelo, atenção. A busca por conhecimento é consequência da relação que se estabelece com a leitura, sem que para isso seja preciso classificar pessoas, hierarquizar textos, descartar gostos. O cuidado que se volta a si e ao outro condicionam a relação com a literatura que os personagens dessa narrativa constroem, e a relação, por si só, cria caminhos para a partilha entre leitores, autores, professores e toda a comunidade que se dispõe a saber e a ler, a não saber e a não ler.

Desvelo, aqui, não está numa chave de egocentrismo, mas numa perspectiva de desprendimento de parâmetros e justificativas sobre o quê, por quê, onde, com quem, para quê, quando e como ler. Se existir um *para* – o que talvez não seja o caso – que o *para* si faça bem, como faz qualquer coisa nesse mundo que seja capaz de revigorar. Também que satisfaça à comunidade, pois no pertencimento a um todo, as partes só poderão funcionar bem na medida em que se reconhecerem singularmente plurais. Tudo é uma questão de relação.

*O voo da guará vermelha* é um livro sobre o cuidado que vai na direção do outro, porque ao se im-portar *com*, volta-se para dentro de si, talvez para buscar algo a que (não) oferecer, talvez para procurar algum sentido do que (não) se está recebendo. E esses movimentos são marcados no livro pelo desvelo que se constrói na poética da relação.

### 2.1 O (NÃO) LEITOR DE *O VOO DA GUARÁ VERMELHA*

*O voo da guará vermelha*, livro de Maria Valéria Rezende, foi publicado pela editora Objetiva, em 2005. O romance concentra-se no relacionamento entre Irene e Rosálio, uma prostituta soropositiva e um pedreiro analfabeto. Embora estereotipados assim, à primeira vista,

é no desenrolar de suas histórias de vida e de seu relacionamento que o tipo cede à diversificação e sai um pouco mais da sombra do símbolo. A linguagem é poética, dinâmica, ora próxima da fluidez do cordel, ora próxima da languidez de um romance sertanejo mais dolorido. Falando de aproximações com outras narrativas, é possível ver um tom de cinza de *Vidas Secas*, a musicalidade de *Morte e vida Severina*, e alguma coisa da prosa roseana.

Rosálio é um contador de histórias, decora as narrativas por não saber ler, mas sonha com o dia em que finalmente lerá os livros que carrega consigo num baú de madeira abarrotado deles. Irene sustenta a mãe e o filho com o dinheiro de seu trabalho no prostíbulo, mas está cansada, desesperançosa, sobretudo porque a doença tem consumido suas forças. O encontro fortuito entre os dois se dá quando Rosálio, fugindo da exploração de que é vítima na cidade grande, perambula a modos de João e Maria – personagens de Grimm – e encontra uma mulher vestida de vermelho, que acena para ele de uma janela.

Irene supõe um cliente; Rosálio supõe ouvidos. Um encontro feito todo de desalinamentos e de equívocos, ninguém diz nada, apenas presumem ou não entendem, à medida em que vão se entregando ao que acham que é o certo fazer: “Rosálio deixou-a fazer o que quis, e espera o que ela afinal dirá, ele tem tantas palavras e não decidiu por qual começar, aguarda a primeira palavra dela, ‘são quinze, moço’ [...].” (Rezende, 2014, p. 15). Depois de descobrir que o homem não estava procurando por seus serviços e que também não tem dinheiro para pagá-la, ela discute e faz cobranças, e ele se defende e se compadece. Em busca de seu pagamento, ela “[...] procura entre as páginas dos livros, um por um, e nada encontra, só palavras. Para que servem?, palavras, ‘palavras leva o mar, dizia aquela canção.’” (p. 16). Sobre a fala, Rosálio descobrirá que Irene carece de ser ouvida, antes de ouvir; sobre o sexo, Irene descobrirá que Rosálio tem carências de envolver, proteger, adentrar pelos ouvidos a vida daquela mulher.

Ambos têm uma recordação latente, que nesse encontro retomam. Lembram de incidentes do passado que apontam para a forma como um vê o outro agora: Rosálio lembra-se da guará vermelha, o pássaro que encontrara entre espinhos e sangrando, a quem tentou ajudar, mas a ave se recusou, e voou para longe, quem sabe para definhar até a morte. Olhando para Irene agora, será que não pensa que assim como a ave, a mulher achará que é tarde demais para esse encontro? Seria tarde demais para conquistar a confiança de quem já sangra há muito tempo?

Já Irene, recorda de um sagui que teve na infância. Acolheu o bicho doente e quando ele já estava se curando, dava sinais de querer retornar à mata, mas ela o segurava pelo rabo o

tempo todo, fazendo tudo o que tinha para fazer com apenas uma das mãos. Dizendo a si mesma que o macaco adoeceria novamente sem ela, manteve assim em casa o seu bichinho, mesmo que agora até emagrecesse diante da falta de cuidado consigo mesma, diante da tarefa de não perder seu novo amor. A solução foi encoleirar o macaquinho para ter mais liberdade enquanto ele permanecia amarrado ao seu pulso, a uma árvore ou a um móvel.

Num dia de descuido, a corrente se desatou e o macaco fugiu arrastando aqueles elos trás de si. Depois de muito corre-corre inútil, de repente a oportunidade se apresenta: a corrente está ao alcance do pé de Irene enquanto o sagui corre. Sem pensar, a menina pisa sobre o metal que se arrasta, e o impacto sufoca o animal, que vai perdendo a vida entre as mãos de Irene. Rosálio não fugirá de Irene, como fez o sagui ansiando liberdade; Irene não mandará Rosálio embora, como fizeram todos os amigos de antes, como fez a guará vermelha. Irene não prenderá Rosálio, e terá que aprender a confiar nele; Rosálio não salvará Irene de seu sangue, tendo que aprender a viver sem ela.

Esse primeiro encontro, feito de enganos, mostra que os dois não davam o mesmo valor às palavras. O que oferecer a quem não ama o que você ama? O que dar a quem só procura o que você não tem? Rosálio iniciou de pronto a contação de uma história, enquanto Irene chorava pelo desconsolo de não receber o pagamento pelo serviço prestado a um homem com desejos de fala. Ele inicia exatamente pela história de seu encontro com a guará vermelha, e Irene se encanta, pedindo que ele não pare. Ela, então, adormece, e ele deixa a casa sem fazer barulho, a fim de não a acordá-la.

O livro traz capítulos com nomes de cores, sempre aos pares, que são tonalidades, matizes, que dialogam com os acontecimentos e sentimentos de cada capítulo: cinzento e encarnado; verde e negro, roxo e branco... são dezesseis dessa forma, até o último, que se chama *azul sem fim*. O aditivo de “e” dá lugar à subtração de um “sem”, e o encontro entre as cores já não mais existe, somente permanece a infinitude da abertura de um azul. Já as contações de histórias e as lembranças são marcadas no romance pela diferenciação de tipografia, e são poucos os pontos finais que, juntamente com a escolha de vocábulos mais curtos, inversões sintáticas e as rimas que entremeiam as frases, imprime certo ritmo de narração em verso. Uma prosa que é poética não necessariamente pelos jogos semânticos, mas pelos sonoros, como se vê no seguinte trecho em que Rosálio narra seu encontro com o amigo Bugre: “Peguei o facão que ele tinha, fui buscar cipó no mato, arranjei vara e forquilhas, ajeitei melhor as palhas e lhe fiz uma cabana. Cuidei dele muitos dias, sem dizer nada a ninguém, não porque tivesse medo,

que eu do medo não sabia, mas porque gostei de ter só pra mim esse segredo.” (Rezende, 2014, p. 31).

Os encontros entre Rosálio e Irene são formados pela espera dela, em agonias, e o desejo dele de entregar a ela as palavras que carregava: ela, aguardando o seu sagui para dele cuidar, mas agora sem a intenção de sufocar ninguém: “[...] apoiar-se neste peito duro e brando é como chegar, enfim, a algum lugar de seu [...]” (Rezende, 2014, p. 16); ele, indo ao encontro da guará vermelha para a sarar, tendo a prudência de inspirar a confiança necessária para que ela permaneça dentro de seu abraço: “[...] esta vem cair no seu peito, não foge, Rosálio não deixa, faz dos braços cerca em volta dela [...]” (p. 16-17). O cuidado não está na chave de quem se sente a salvação do outro, senão o salvador de si mesmo pela necessária relação com o outro, ainda que não se saiba ao certo do que o outro precisa.

A expectativa do segundo encontro gera em Rosálio a esperança de entregar palavras a Irene: “[...] só sabe que ela espera palavras que ele trazia.” (Rezende, 2014, p.19); e nela, cria uma necessidade de registrar pela escrita as palavras que havia ganho dele, pois ela se pôs a escrever a história da guará vermelha porque “Já pensa que não tem nada, se ele nunca mais voltar, lerá cada noite a história para chorar e adormecer.” (p. 20). Quando Rosálio reencontra a casa de Irene, e entra, dá-se uma espécie de fusão de almas: ele, que vem com as histórias na boca, as palavras que ela anseia ouvir, encontra Irene registrando a última história que recebera dele, sem que ela soubesse que o maior desejo da vida de Rosálio, razão de ele ter perambulado pelo mundo desde muito cedo, era exatamente aprender a ler e escrever.

Ela se surpreende com a chegada dele novamente naquela casa, a palavra em forma de pessoa: o verbo se fazendo carne; ele se surpreende com a palavra tomando forma pelas mãos dela: a carne se fazendo verbo. Irene não tinha as tantas palavras de Rosálio, que eram resultado de suas relações na vida, ela considerava que as suas palavras eram escassas. Irene era de poucas lembranças também, poucas histórias: “[...] sua vida, estreitinha, entre a pedreira da infância e os quartos todos iguais de um puteiro para outro, onde ninguém lhe falava senão palavras de alcova ou lamentos e ilusões inúteis de mulher-dama, deixara quase vazia sua caixa de lembranças [...]” (Rezende, 2014, p. 83). Ela achava a vida de Rosálio, que não sabia ler nem escrever, muito mais rica que a sua, e dizia que Rosálio era capaz de fazer com as palavras um mundo maior que o seu. Já Rosálio, dizia que Irene tinha “a força do saber e bondade para ensinar”. (p. 84). Os dois são um grande exemplo do (des)poder do conhecimento e da poética da relação.

Rosálio insiste para que ela mostre as palavras, para que o deixe tentar escrevê-las também, numa atitude de puro êxtase e empolgação. Mas Irene se cansa rápido, e pede que ele lhe conte histórias a fim de que possa sonhar. O sagui, que corre e se agita; a guará, que sangra e cansa, estão dividindo as palavras, cada um do modo pelo qual pode cuidar do outro enquanto recebe o cuidado na forma que necessita, que deseja. E será assim que se conhecerão ainda mais, Rosálio contará sua origem, seus sonhos, e tantas outras histórias; e Irene ouvirá, sonhará, lerá para ele e registrará algumas histórias. Não é só pelo conhecimento das letras nem somente pela companhia que os encontros entre eles possibilitam e aprofundam uma relação, é também na perspectiva do desvelo.

Rosálio era filho do silêncio, da ausência de palavras comprehensíveis de um pai possivelmente estrangeiro com a mãe que, após abandonada, nunca mais falou coisa alguma, até o dia em tirou a própria vida, deixando Rosálio órfão ainda bebê. Mas ele ressignificava essas histórias para que não se entristecesse mais do que aguentaria, e isso parecia faltar à Irene: “[...] eu ficava matutando para encontrar outro modo de contar a minha vida [...] quando eu fosse maior [...] havia de ganhar o mundo [...]. Enquanto essa hora não vinha, levava tudo no riso. Irene recolhe o riso do homem ainda criança e ri também.” (Rezende, 2014, p. 24).

A cada encontro, uma nova espera. Ambos vencem o cansaço de trabalhos forçados, prazos e chefes exigentes, Irene vence ainda a convalescência da doença que avançara. Rosálio está aprendendo a ler e escrever com Irene e aguarda esses momentos na expectativa das palavras que “o esperam querendo entregar-se a ele [...]” (Rezende, 2014, p. 36). Irene utiliza, como coleira no sagui e a modos de Sherazade, o encadeamento das histórias, que deixa sempre para ler depois, um motivo para fazer Rosálio retornar. Os encontros com Rosálio são tão satisfatórios, que vez ou outra Irene chama a amiga, Anginha, para se juntar a eles e ouvir as histórias que Rosálio conta.

Dos encontros de Rosálio com as letras, destacam-se ainda aqueles que antecederam sua conexão com Irene: o amigo de quem herdara a caixa de livros, o Bugre, e uma tentativa de escolarização no lugarejo em que vivia, ambos quando ele ainda era criança. Houve ainda um encontro com João dos Ais, um poeta que faz meditar sobre a mistura entre tristeza e alegria nas canções que compunha, e todos os empregos que aceitou porque haviam prometido alfabetização para os empregados que quisessem. Entretanto, nunca se tornou possível esse conhecimento, que deu lugar a tantos outros: “[...] porém a parte mais rica do que o Bugre me deixou era coisa diferente, riqueza que só se guarda por meio de repartir porque história a gente esquece se não conta a ninguém.” (Rezende, 2014, p. 49).

As lembranças da escola, local do conhecimento das letras, por excelência, não são as melhores. Quando chegou a notícia de que no vilarejo chegaria uma professora assim que uma escola ficasse pronta ali, Rosálio trabalhou juntamente com toda comunidade, e até mais do que todos, para ver essa construção pronta logo, para que trouxessem aquela que ensinaria as letras a ele a todos. Assim que a professora chegou, ele ficou fascinado, misturando a vontade de estudar ao encantamento por aquela moça.

Quando as aulas foram começar, Rosálio ouviu que se solicitavam os nomes das crianças e de seus pais. Ele não tinha nome, nessa época era chamado de Nem-Ninguém pelos habitantes do vilarejo e por Bugre, de Curumim. Sua avó também já não era tão lúcida a ponto de responder por ele, e sua mãe não falou mais nada desde a gravidez até a morte. O menino então sem nome ficou com medo de falar com a professora e se escondeu. De vez em quando, ouvia a cantoria das outras crianças que recitavam o be-a-bá, mas sem poder associar o som com as letras, porque não as via, mantinha-se ao longe sem saber o que aquilo significava.

A paixão pela professora revelava ao menino um crescimento adolescente, mas que desmoronou quando a professora foi embora com o moço que veio de fora buscá-la. Não houve tempo de ninguém aprender a ler naquele lugarejo, já que a mestre ficou bem pouco tempo por lá. A dor do contato breve ficou marcada em todos:

[...] aquela casa nova, mais bonita do que qualquer outra do arraial, branquinha, vistosa, a nos lembrar todo dia que ali só havia analfabetos, coisa que a gente antes nem atinava o que era, tendo nascido e vivido sem nada saber das letras, no meio de um povo sem letras, sem sentir falta delas pra nada, que ali nada havia pra se ler. A gente ficou mais pobre por causa daquela escola. (Rezende, 2014, p. 54-55).

Estava diante do menino uma grande oportunidade, mas a vida levou novamente embora a chance de encontro entre Rosálio e a leitura. E quanto à comunidade, agora sabia-se falha, faltosa em alguma coisa de que nunca precisara antes, estigmatizada pela ignorância de um conhecimento que nunca havia sido requerido por ali. Era uma gente repleta dos conhecimentos que a levaram a ser quem era até o, e depois do, abandono das letras. A escola “lá ficou, vazia, com quatro ou cinco palavras escritas no quadro-negro, que eu cansei de perguntar a um e a outro o que diziam, mas nenhum soube explicar.” (Rezende, 2014, p.55).

Essa história, Rosálio está contando à Irene quando pede que ela lhe ensine a escrever o próprio nome, que até então nunca tinha revelado qual era. De onde ele havia tirado esse nome, então? A professora por quem foi apaixonado chamava-se Rosália. Já o sobrenome, Conceição, Rosálio ouviu de uma daquelas famílias que ditavam o nome à professora, e escolheu este por rejeição aos outros sobrenomes, por falta de admiração pelos donos deles. Esse nome completo,

completamente inventado, lembrará sempre sua relação com as pessoas, ao mesmo tempo que eternizará seu amor pela leitura.

Após o desconsolo de saber que o local que o viu nascer não poderia dar a ele o que tanto sonhava, que era o conhecimento das letras, Rosálio deixa o lugarejo e se depara com o ritmo de vida da cidade. Mais uma vez ele se sente inadequado:

[...] descobri que, na cidade, tudo aquilo que eu sabia, capinar, plantar, colher, pescar, caçar, moquear, conhecer de passarinho, de todo bicho do mato, bater tijolo e queimar, construir casa de taipa, trançar palha feito renda, formar boneco de barro pra divertir os amigos, chegar no alto de um coqueiro só com meus pés e minhas mãos, andar no mato sem medo, sabendo diferenciar assobio de passarinho do de Comadre Fulozinha, contar histórias de medo de fazer arrepiar, usar certeiro o machado, talhar um banco na faca, abrir canoa num tronco, rezar e cantar benditos, fazer mezinhas do mato, tudo aquilo que eu pensava que era bom conhecimento não valia quase nada, fiquei burro de repente, só valia a força bruta dos meus braços, minhas pernas, como se eu só fosse um corpo com uma cabeça vazia, escondi minhas ideias e meus sonhos, em segredo, me calei, fui trabalhar do jeito que eles queriam, segui mesmo pro mercado pra ganhar o meu feijão, ficar forte e alimentado por mor de aprender a ler. (Rezende, 2014, p. 149).

A lista do que Rosálio sabia era grande, mas não valia para execução do trabalho de carregador de sacos no mercado. Na cabeça, apenas o peso, como se não existisse nada dentro dela. Todavia, Rosálio se manteve forte para estar preparado para a leitura quando a oportunidade chegasse, vivia tudo na expectativa de reativar pela leitura o que dele agora não servia, e ocultava seus saberes para seguir as regras do jogo da sobrevivência. É preciso pontuar que ambientes embrutecedores não são apenas os que consideram força física algo separado de imaginação, ideias, conversas, sonhos. São lugares em que uma inteligência prevalece sobre o outra, independentemente do valor que se atribua socialmente a seus conhecimentos (Rancière, 2020), o que acaba por colocar em pé de igualdade, no item reprovação, tanto a escola quanto o mercado de trabalho que não faz questão de escolarização. A supervalorização da técnica, que não olha holisticamente as pessoas, e a superestima da intelectualização que não vê as pessoas na sua inteireza têm a mesma raiz, a sobreposição entre as inteligências, a hierarquização de conhecimentos, a inviabilização da relação.

Irene, por exemplo, sonhava em ser professora quando criança, e tem quase a realização do sonho ao ensinar Rosálio a ler. O método, por assim dizer, de alfabetização de Irene não se resume à leitura das sílabas das palavras “tijolo”, “cimento”, como parece ser o caminho de uma ideologia mais sociológica. O que se utiliza é o sonho, é o desejo, é o que significa aqui e agora ou o que sempre significou, mas na chave da relação com o que se é por inteiro, e não só na força geradora de recursos. Nem mesmo o desejo de Rosálio de contar histórias nas praças era motivado apenas pelo dinheiro. As palavras inspiravam desta forma as aulas de Irene: “[...]

mostra-lhe como, com um passo, se viaja ligeirinho da ‘romaria’ para ‘Roma’, ou basta estender o braço para colher a ‘romã’, já no jardim de uma história da princesa Sherazade que Irene lê para ele, sublinhando com o dedo para que ele vá conhecendo e reconhecendo as palavras.” (Rezende, 2014, p. 84).

É uma troca bem arquitetada no ir e vir: “[...] ele segue contando para que ela depois escreva muitas palavras e lhe ensine [...]” (Rezende, 2014, p. 85). Irene escreve no caderno que era “as sobras de uma ilusão, ‘estudar segundo grau, veja só!, tem topete essa menina!’ [...]” (p. 19). A fala dá a entender que era isso o que Irene ouvia dos outros, e provavelmente não concluiu aquela etapa de ensino. Os sonhos de Rosálio e Irene realizavam-se agora nesse encontro em que o conhecimento de um e de outro tinham o mesmo valor para eles, o mesmo (des)poder, e renovavam-se agora as esperanças deixadas em um canto escondido das suas vidas em razão do embrutecimento de que foram vítimas. Rosálio está cada vez mais convencido de que é um excelente contador de histórias e de que pode ler para poder ter mais histórias para contar. Escrever o próprio livro também está nos sonhos dele:

Rosálio pede à mulher o livro que ela guardou e sai procurando nele mais palavras que já sabe, [...] ele, no pensamento, tem um sem-fim de palavras, descobre como se faz para inventar mais escritas, [...] e ver nascer outros sentidos que possa desenrolar no papel e um dia vão chamar outros, até completar histórias e fazer seu próprio livro. (Rezende, 2014, p. 69-70).

Esse movimento de liberdade, porém, entristece Irene, que talvez se lembre do sagui que queria ter consigo, também do medo de sufocar quem se ama: “[...] já não há de me querer, que o que eu tinha para lhe dar era só esse saber, que outros ele já tem.” (Rezende, 2014, p. 70). A mulher acredita que a única coisa que Rosálio não sabia era ler, e isso vem do olhar que ela lança sobre ele, que é de reconhecimento da inteligência, é de admiração, a ponto de considerar que a leitura lhe seria apenas um acréscimo e não uma razão para a felicidade. Por outro lado, Rosálio parecia dar à leitura um lugar maior que esse que Irene atribuía, mas na relação ele descobrirá que faltar algo não é defeito e que o que ele traz é suficiente. A própria vida de Irene muda, o olhar muda, a vida parece mais recompensadora, o filho mais saudável, sua história menos cinza: “[...] ou é ela que está mais viva e vê tudo diferente? [...]” (p. 100). A mulher também renova as esperanças porque o que Rosálio lhe oferece por meio das histórias é a feliz ideia de que o mundo é maior que uma pedreira, que um prostíbulo, maior que todos os lugares que estiveram na lembrança dela ou mesmo na imaginação: “[...] Rosálio lhe mostrou que este mundo é muito vasto.” (p. 124).

A escrita, a leitura, as histórias orais vão costurando a vida dessas pessoas como um saber que renova, mas não remove aquilo que já são. Irene escreve para não esquecer de Rosálio nunca mais, e Rosálio escreve para ter mais histórias que contar, que inventar, já que o exercício de escrita de Irene e a contação de histórias de Rosálio também passam pelo ficcional. A partir das personagens das histórias que Rosálio lhe conta, Irene cria para elas novos cenários, figurinos, motivações, além de pensar nas próprias histórias de vida e querer também escrever sobre elas: “Fica no escuro pensando que, um dia, quer escrever o romance de Romualdo, primeiro amor que ela teve e nem pôde florescer, [...] já pensou tanto nele, [...] que não há de ser difícil escrever um seguimento e, escrevendo, fazer o invento virar a pura verdade.” (Rezende, 2014, p. 79-80). Para Rosálio, contar era também uma habilidade de criação, porque “quem é que sabe, afinal, o que há de verdadeiro nas coisas que a gente lembra?, e que verdade se esconde nas coisas que a gente pensa que está inventando agora?” (p. 100).

Isso levava Irene a pensar na leitura enquanto possibilidade de mudar a vida, mas de uma outra forma: “Imaginando e escrevendo, então, se pode inventar outro destino, outra vida, fazer girar para outro lado a tal roda da fortuna? É isso que quer dizer a sentença ‘estava escrito?’” (Rezende, 2014, p. 100). Estar escrito, nas estrelas ou em qualquer pedra, papel, pode querer comunicar mais do que um sentenciamento. Pode ser a forma de registrar diferente, de tomar a pena, a caneta, as teclas e ativar uma formulação que aproxime e promova relações entre o que se sabe e o que não, entre sonho e realidade, entre o que há e o que pode haver porque há. Escrever, ler e contar é deixar que haja.

Rosálio conta muitas histórias dentro da narrativa de *O voo da guará vermelha*, elas se destacam pela tipografia diferenciada dentro do livro, como já mencionado. A narrativa realmente não deixa claro, e nem é o caso, se todas as histórias contadas por Rosálio foram inventadas ou se ele realmente conheceu e conviveu com aquelas pessoas, o que é irônico inclusive, já que o romance é uma obra de ficção, como a teoria classifica. O ponto é entender que os lugares por onde Rosálio passou, as pessoas que conheceu, estavam enriquecendo sua existência. Se a leitura ainda não era possível na época de todos os encontros que teve antes de conhecer Irene, certamente a vida o estava ensinando tantos outros conhecimentos por meio das relações, fictícias ou não. E se a vida não estava passando como ele contou, o conhecimento estava se apresentando, então, na criação de histórias. Além de tudo, não se tratava apenas da arte da elaboração ou da contação, mas da riqueza que havia em cada um desses personagens e dessas relações, desses encontros e desencontros vividos pelas pessoas/personagens que Rosálio apresentou/inventou.

Algum teórico em literatura diria que são personagens redondos os da narrativa e os das narrações de Rosálio, com muitas alegorias sobre convivência que operam o casamento não exitoso, mas que vigora a seu modo, entre a feia e o bonito, o fiel e a infiel, o gago e o teatro, a viva e o morto, o homem e seu próprio rosto, a heterosexual e o homosexual, o homem e seu nome. Não são histórias felizes, e não propriamente têm o objetivo de deixar alguém, ou mesmo Rosálio, feliz em saber/viver/inventar cada uma. A própria felicidade de Rosálio em aprender a ler estava ligada a um desejo por aumento de repertório, e o que se pode ver na história de vida de Rosálio é que isso não se resumia à leitura pela leitura: “[...] os livros todos que eu pensava que havia de ler um dia pra viver todas as vidas que alguém viveu e escreveu.” (Rezende, 2014, p. 118). Foi no encontro com Irene, sem nenhuma pretensão de leitura, que a leitura se apresentou. Foi vivendo a sua vida, que aprendeu, que lembrou, que esqueceu, que inventou, que amou.

Segundo João Santeiro, um dos amigos/personagens de Rosálio, artista que talhava em madeira qualquer imagem, Deus trabalha nas adversidades do homem para tirar desse homem uma imagem que mais se pareça com a de Deus, “restando pouca madeira na estátua e sendo a beleza resultado mais da falta que da sobra.” (Rezende, 2014, p. 78). Viver as relações é um convite à perda. Pensando a escrita, sonho de Rosálio e também de Irene, a partir da arte e da vida de todos os personagens de *O voo da guará vermelha*, o que se tem é um talhar, um esculpir em madeira bruta. Talvez a madeira menos propícia, mas ainda sim a que se tem, a que se pode obter no ambiente inóspito e dela fazer surgir, mais pela falta que pelo acúmulo, a imagem do que se é e do que se pode ir manifestando aos poucos na relação.

O que João Santeiro talhava na madeira era, na maioria das encomendas, partes do corpo ou imagens de santos com que os romeiros agradeciam por algum milagre, graça alcançada. Mas escrever não é também isso? Não é também dar um corpo que é sempre representação, imagem, com o qual se pode agradar, oferendar senão para os deuses, para os que creem igual ou apreciam de alguma outra forma o gesto de arte e da relação? Não é isso também ler? Não é assim também com o contar histórias?

A habilidade que Rosálio tinha com as palavras enternecia os ouvintes e expressava um conhecimento revelado na destreza de se conectar com quem o ouvia. Os amigos se refugiavam dentro das histórias, e dentro das histórias que havia dentro das histórias, porque elas chegavam como um remédio, uma vacina, um alento, mas não antes do próprio Rosálio e sua atitude aberta à vida, ao outro. Contar histórias era a forma como Rosálio falava, explicava, cuidava, amava. As relações parecem ser aquelas que tocam as pessoas por inteiro, e Rosálio demonstrava saber

disso. Quando se preparava para ir à praça, contar histórias pela primeira vez a um público desconhecido, ele tinha noção de que suas histórias não encontrariam todos. Os garis, por exemplo, não poderiam largar seu ofício para ouvi-lo e, mesmo aqueles que estariam ali naquele encontro, talvez não estabelecessem com Rosálio e suas histórias uma relação, como os meninos de rua, os quais Rosálio julgava não terem mais almas de menino, que “só lhes contando histórias por muitos e muitos dias é capaz de elas voltarem.” (Rezende, 2014, p. 135). Rosálio também acredita que as histórias só conectam “gente que ainda espera alguma coisa, mesmo que seja ilusão [...]” (p. 135). Rosálio coloca em perspectiva, a seu modo, o que seria a abertura à relação, e acredita no (des)poder que ele possui de fazer voltar a alma de menino por meio de sua contação de histórias. Ele está aberto e espera também isso dos outros.

Não era só do outro que ele sabia, também sabia de si, voltava aquela atividade, antes, a si mesmo, e depois para a abertura ao desconhecido que só viria pela relação. O encontro não se dá por cartas marcadas, é preciso primeiro dispor-se a ele, e nele, abrir-se para o que só a relação pode proporcionar em si e por si mesma.

Rosálio vai à praça não para “contar histórias que todo mundo já sabe, vai inventar do seu jeito coisas que nem ele sabe, que só a fala saindo do pensamento para a boca, para as mãos e o corpo todo é que vão lhe revelar.” (p. 133). Irene parece acreditar que a vulnerabilidade está só no nível do encontro, e adverte Rosálio: “[...] lá na praça está cheio de pastor de muita igreja [...] lhe fazendo concorrência, contando histórias da Bíblia, conquistando os corações com histórias de Jesus, botando medo no povo com histórias do Demônio, não pense que é fácil não.” (p. 136).

Entretanto, como para Rosálio esse passo era uma nova abertura à relação, a vulnerabilidade estava em outro nível: aquele que não é necessariamente insegurança, mas expectativa de que haja muita “revelação” das quais só se tome ciência na hora do encontro, porque relacionar-se é não ter nunca um mapa completo. Já para aqueles que parecem portar uma revelação sempre pronta, as histórias bíblicas eram um instrumento de botar medo. A depender do modo como cada pessoa se conecta com o texto bíblico, pode haver ou não uma relação, como com os demais textos, a princípio.

Na famosa passagem da tentação de Cristo, é com esta frase que ele se defende do tentador: “Está escrito.”<sup>7</sup>, porque a relação do verbo encarnado com o texto sagrado também é, simultaneamente, consigo mesmo, na condição de homem, e com a própria divindade, que estava na condição de seu pai. Talvez por isso o tentador sempre inicie suas propostas com: “Se

---

<sup>7</sup> Não é necessariamente a Bíblia o que Jesus cita, mas as Escrituras, especificamente o Pentateuco.

és o Filho de Deus”<sup>8</sup>, numa prova de que a identidade estava ligada a toda essa imbricada relação: texto, filiação, paternidade, missão. No artigo *Da leitura como se deserto: inscrição e sujeição significante*, Piero Eyben (2013) utiliza a metáfora do deserto para pensar a leitura como uma experiência desafiadora, comparando-a também à ideia de tentação, presente na narrativa bíblica de *Mateus* 4. 1-4. Eyben (2013) discute o contato com o texto literário como um processo em que o leitor é ao mesmo tempo sujeito da leitura e sujeito à leitura. Ele retoma o episódio bíblico da tentação de Cristo, que se recusa a transformar pedras em pão, para ilustrar a atitude do leitor diante do texto. Assim como o Cristo não cede à tentação de produzir sentido imediato, o leitor é convocado a resistir à tentação de estratificar o que está escrito: “Assim, como apenas o pão? Em Lucas, Cristo não cede à tentação do desvinculo por aguardar a declaração. O leitor também não cede, apenas aguarda o ilimitado de seu fim.” (p. 80)

Essa resistência à tentação de fixar sentidos revela uma atitude de abertura. A fala de Cristo, ao dizer “Está escrito”, é um posicionamento diante do texto, uma vez que a fome que tem não se apressa em saciar-se com o primeiro pão, pois deseja, antes, aquilo que se revela na relação. Embora as decisões possam ser outras, as opções de Rosálio, dos pastores da praça e do próprio Cristo parecem ser as mesmas: alimentar-se do que as palavras podem dentro da relação, ou permanecer com a fome voraz dos que insistem em transformar palavras em pedra. A reflexão de Eyben (2013) quanto ao assujeitamento, pela leitura, e quanto ao sujeitar a leitura não são senão os movimentos de uma relação, tecida de recusas e de apegos: ser ao mesmo tempo porta-voz e voz que porta. Im-porta que assim seja, amém.

A relação é um im-portar, e tudo o que Irene im-portou de/para Rosálio, e tudo que Rosálio im-portou de/para Irene permanecerá, será um *azul sem fim*. Ao final do romance, Irene, num desses dias em que o sentimento a fizera deixar de ser tão desconfiada e a alegria a fizera descansar na certeza de que só o bem lhe aconteceria, aceita um cliente estranho, e ele bate muito em Irene. Já com a saúde frágil por conta da doença, Irene sucumbe, e morre. Rosálio agora tem Irene por dentro, “ela está aqui, entranhada na alma dele, incrustada em sua pele.” (Rezende, 2014, p. 157).

Assim como Irene, que também não interpretava o “estava escrito” como fatalismo, Rosálio não acredita em destino predeterminado: “[...] não foi uma cigana que leu na palma da mão, nem foi uma cartomante que descobriu no baralho, nem pai de santo nos búzios, é o

---

<sup>8</sup> “Então Jesus foi levado pelo Espírito ao deserto, para ser tentado pelo Diabo. Depois de jejuar quarenta dias e quarenta noites, teve fome. O tentador aproximou-se dele e disse: ‘Se és o Filho de Deus, manda que estas pedras se transformem em pães’. Jesus respondeu: ‘Está escrito: ‘Nem só de pão viverá o homem, mas de toda palavra que procede da boca de Deus’’” (Bíblia, *Mateus*, capítulo 4, 1- 4, p. 851).

destino que a vida, dele e de Irene, embolada, escreveu com pó de estrelas num papel azul sem fim [...]” (p. 157). A história de vida de Rosálio já havia ensinado que caminhos, conhecimentos, leituras, encontros, relações são construídos no momento da disposição à entrega: “[...] vou para o meio das praças, vou para o meio do mundo, contar tudo que já sei e mais as coisas que eu só posso conhecer quando disser, soltando minhas palavras, sem teto, laje ou telhado por cima da minha cabeça [...]” (Rezende, 2014, p. 157).

“Conhecer quando disser” é também o que faz um pesquisador que se lança a escrever uma tese. Não pode ser feita, ainda que se queira, de solidões as reflexões de uma pesquisa. Quando alguém se dispõe a ler algo, o faz com olhos permeados de tudo mais que aconteceu ao longo da sua existência e da de tantas outras pessoas com quem se relacionou. À medida em que um pesquisado tenta se desvencilhar de um pragmatismo epistemológico que insiste numa leitura *para* – um *para* que aponta outras finalidades que não aquela de olhar para dentro de si olhando o outro, ou olhar o outro olhando para si – percebe que suas leituras se aprofundam, mas talvez de um jeito diferente que “aprofundamento” costuma significar nas terminologias acadêmicas. Um rio torna-se mais caudaloso e mais profundo à medida que se distancia da sua fonte e vai: 1. construindo caminhos; e 2. encontrando-se com outras águas. Entretanto, o cientificismo parece fazer o caminho contrário: envia às fontes e condena as (outras?) águas que não (re)conhece, para depois dizer que o conhecimento fora de suas bases é que é raso.

Rosálio foi rio, Irene voo, sem mapas. Misturaram-se, renunciando a sempre compreender. Relacionar-se implica desapegar-se da explicação como única forma de construir, adquirir, trocar conhecimentos:

Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreender* – a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavaleiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. A partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de *fazer compreender* – essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas – se torna um progresso no embrutecimento. (Rancière, 2020, p. 25)

E o embrutecimento se dá pela ideia de que se há um explicador, ele sabe mais que aqueles que aprendem, pois seu conhecimento será mais valorizado e sua posição será verticalizada. É possível notar no trabalho com o ensino que há uma tendência a acreditar na explicação, na interpretação como chave para entendimento, como demonstração de entendimento, quando na verdade pode estar “na possibilidade de diálogo e de cada um reconhecer em si a potência que o iguala aos demais.” (Nakagome, 2024, p. 14). Será que se

quer de fato que mais gente saiba daquilo que as pesquisas descobrem e transformam em conhecimento “disponível”? Em vez de tratar rapidamente determinado conhecimento como senso comum ou como superficial, não seria o caso de comemorar que o caminho da academia até a ponta (seja lá o que isso signifique) foi percorrido? Não só percorrido, mas vestido das singularidades de quem os tomou para si. Reclama-se da superficialidade enquanto nudez de complexidades, sem pensar que ela pode só estar vestida para ocasião.

Pensar sobre o que se lê pode ser diferente de requerer como fator de qualidade uma verdade, ou implícita ou sobreposta, pois como bem aponta Rancière (2010b), “a vida não expressa senão a sua igual intensidade.” (Rancière, 2010b, p.23). Mesmo propostas de leitura de livros fora dos cânones podem se encaminhar para as formas da explicação que ofusca as outras formas de olhar: “É possível ser explicador mesmo para indicar os livros mais transgressores!” (Nakagome, 2024, p. 12). E de forma alguma há aqui um desencorajamento a visões acuradas ou pesquisas mais densas, essas reflexões são apenas para sinalizar que a relação pode ser já estabelecida na natural horizontalidade de um rio que se expande e se aprofunda, de um voo que pode construir ninhos sempre mais adiante, o que indica uma possibilidade de tocar sendo profundo e, sendo profundo, tocar.

## 2.2 DESVELAMENTOS E DESVELOS

Uma das questões ligadas ao conhecimento é o ato de desbravar. Aqueles que se lançam ao ermo ou ao caos para tirar-lhes a bravura são chamados desbravadores. Estes, ficam famosos pelo ineditismo de seu intento e atos, porque abrem caminhos, tornam habitáveis os lugares, fazem mais compreensíveis os mistérios do mundo. Contudo, cabe perguntar: onde nada há, do que se deve, então, tirar a bravura? E onde algo há, por que domar, dominar, sistematizar? Quanto aos descobridores, como saber se o que se quer saber acrescentará ou extrairá a beleza daquele mundo, daquela ignorância?

O crítico de Vereker ia ao encalço de desvelar o segredo da literatura que tanto lhe agradara antes de tal empreitada. Ser aquele que primeiro viu, que abriu caminhos para ser citado, que teve seu esmero premiado pela remoção do véu que escondia a técnica, ou em outras situações, que esconde a origem, os processos, as motivações etc., é o troféu de quem revela. E enquanto se tenta desvelar, para debaixo de que tapete varrer aquilo que não se pode provar, não se pode dizer, não se sabe o que é, mas compõe as perguntas e respostas de uma pesquisa, de uma vida? Geralmente ficam lá, escondidas, juntas, as vontades reais, as conversas de corredor, as orientações paralelas de amigos, um ser negligenciado, um carinho de mãe, o

financiamento da avó, a raiva, a necessidade de validação, monstruosidades, os mais lindos afetos...

Rosálio parece ter desvelado o segredo das letras juntas ao se abrir à relação, porque seu desvelo para com livros, histórias e sobretudo pessoas o conectaram ao sentido de tudo. As tentativas de encontro são celebráveis na medida de suas buscas, ainda que frequentemente reforcem o desmerezimento daquilo que não é metodológico, e que consequentemente é relegado à categoria de exótico, popular, senso comum, engano, irregularidade, imprecisão, vagueza. Talvez a melhor notícia seja a de que os encontros não deixam de acontecer ainda assim, e que relações são construídas a partir de elementos trocados para comporem pesquisas e rezas, pajelanças e receituários, conjecturas e conhecimento de causa. É possível que alguém raciocine, ore, com a mesma intensidade com a qual duvida, pesquisa, escreve, lê, conhece.

A aparente simplicidade das leituras de Rosálio e Irene contrasta com a aparente complexidade das leituras do crítico de *O desenho no tapete*. Entretanto, leituras que são consideradas mais ricas à medida que buscam razões implícitas, justificativas de entrelinhas, podem não se ocupar de aspectos positivos do comportamento, mas percorrer o texto a fim de evidências que apontem opressões cuja presença subliminar já é alvo de denúncia. Não são leituras reparadoras e sua capacidade de se abrir à relação é dirimida pela insistência em manter uma única via de acesso, paralelamente distante dos pontos que tocam tantos outros leitores. O que há mesmo para descobrir sobre opressão que já não se consiga identificar pela vivência? Talvez as formas consideradas mais simples não sejam um resultado ou uma forma de se evitar pensar ou mesmo fuga de problemas, mas uma indicação de que a própria vida já dá conta de explicitar as bases, as nuances, as consequências de um sofrer. Cada sofrer é único e faz parte dele o que dele se sabe e se ignora. Saber alivia?

Pode até ser que certos conhecimentos sobre determinadas aflições ajudem diretamente a ter e a não ter atitudes que influenciem nas situações mais dolorosas da vida, mas a suposição de que por isso mesmo todos se filiariam a um pensamento transgressor pautado pelo embate, coloca a questão nos termos de uma previsibilidade determinista: “[...] uma pessoa, munida de uma visão desmistificada e colérica por causa de opressões amplas e verdadeiramente sistêmicas, não se filiará necessária ou intrinsecamente a uma linha específica de consequências epistemológicas ou narrativas.” (Sedgwick, 2020, p. 390). Ser representante dos que sofrem pode massificar dores e silenciar o sofrimento real, certamente repleto de nuances, já que os mais simples e os mais trágicos dos (nossos) sofrimentos são tudo, menos artificiais e uniformes.

Eve Kosofsky Sedgwick (2020), no seu famoso ensaio *Leitura paranoica e leitura reparadora, ou, você é tão paranoico que provavelmente pensa que este ensaio é sobre você*, trata da diferenciação entre uma leitura que promove conforto do ponto de vista do afeto – e, portanto, da construção das relações – e uma leitura que se coloca como a forma certa de ler, o modo que se autopromove nos termos do conhecimento exploratório, e se autodesigna como forma menos ingênuas de lidar com o saber. Fazendo uma distinção clara entre o termo *paranoia* como o utiliza no seu ensaio e quadros mentais diagnosticados por especialistas, a autora também deixa evidente que uma leitura reparadora não significa necessariamente “a negação da realidade ou da gravidade da inimizade ou da opressão.” (Sedgwick, 2020, p. 394). Não é também sobre o saber paranoico, a leitura paranoica, uma atitude paranoica poder ser comprovável ou não, infundada ou não, porque lançar um olhar paranoico a uma informação, por exemplo, não é saber mais ou saber menos sobre o assunto, não se trata de possuir ou não conhecimento privilegiado nem “a verdade” sobre as experiências.

Há no crítico de Vereker, de *O desenho no tapete*, os rastros de uma postura paranoica em relação ao conhecimento e à leitura, e em Rosálio, de *O voo da guará vermelha*, um trajeto mais próximo ao do conhecimento e da leitura reparadoras. Os caminhos mais endurecidos da postura crítica criam, em vez das conexões negadas aos grupos que pretende defender, constatações que, ao reafirmarem certezas, deixam de inaugurar, expandir, associar; um movimento inversamente proporcional à relação. Já da postura de se abrir ao outro, resulta uma capacidade de perceber e celebrar as diferenças, uma vez que também no sofrer não há igualdades. Ninguém precisaria atender as expectativas de outrem para ser ouvido e acreditado. O desejo por desvelamentos não deveria anular o desvelo por aquilo que se diz estimar.

Os textos literários apresentados até aqui podem não necessariamente se aproximar muito desse aspecto central das perspectivas epistemológicas da crítica social de que trata Sedgwick (2020), mas há neles sentidos e substância de um afeto que se nega e de um afeto que se dá, do encontro e do desencontro, da relação estabelecida ou negada entre conhecimentos, leituras, pessoas. Em um dos textos, há a solidão de uma re-volta que não “fura a bolha” das próprias compreensões; no outro, a correspondência de uma relação, uma abertura nem sempre inteligível, nem sempre confortável, nem sempre da ordem da explicação. É seguindo o percurso proposto por Sedgwick (2020) em mostrar os aspectos de uma atitude paranoica, que este trabalho traz, dentro dos textos literários mencionados, as posturas dos personagens do crítico e de Rosálio, respectivamente.

A autora do ensaio indica cinco características que uma perspectiva paranoica quanto à leitura apresenta: “A paranoia é *antecipatória*; A paranoia é *reflexiva e mimética*; A paranoia é *uma teoria forte*; A paranoia é uma teoria de *afetos negativos*; A paranoia deposita sua fé na *exposição*” (Sedgwick, 2020, p. 397). Nesta seção do trabalho far-se-á o mesmo caminho, trazendo as razões pelas quais o crítico, narrador-personagem do conto *O desenho no tapete*, apresenta um procedimento paranoico no exercício da crítica literária, portanto na prática de uma leitura; e por que Rosálio, um dos protagonistas do romance *O voo da guará vermelha*, caminha no sentido de uma leitura de mundo, e leitura das palavras, reparadora.

*Paranoia como antecipação*: a filiação da paranoia a uma busca pelo conhecimento é seu bem maior, porque vendo tudo que é possível observar, ter-se-á extraído do objeto, juntamente com as revelações, qualquer possibilidade de surpresa. O narrador-personagem de *O desenho no tapete* assumia essa postura ao investigar o segredo da literatura de Vereker, senão na forma de uma busca por algo essencialmente negativo, mas certamente na busca pelo ineditismo de ser o primeiro a mostrar do que se tratava o grande segredo da escrita daquele autor. Saber de tudo o que se pode saber, sem deixar espaços para os aprendizados da relação, já que esta passa pelo que é transparente, despretensioso, surpreendente e incontrolável em alguma medida, impede as descobertas que se dão pela via de aceitação do que não se pode dominar. O conhecimento paranoico não aceita o “não” como resposta, não aceita a falta de respostas. O fato de antevê, enquanto medida de proteção, mostra-se ineficaz, já que não vendo é que o crítico veria, como um desenho que só se revela na/pela tessitura, nunca antes dela.

Já a postura de Rosálio, mas também de outros personagens da narrativa de *O voo da guará vermelha*, abraça a própria ignorância como possibilidade de saber e como impossibilidade de saber. Não há destino, há o que está escrito, não porque está dado e os precede, mas porque está sendo escrito a cada encontro, em cada relação. Logo, não há o que procurar antes, e as surpresa, absolutamente inevitáveis, vão moldando os caminhos e o caminhar.

Não é que Rosálio, por exemplo, não quisesse conhecer, ele tinha também essa sede e isso o guiou por muitos caminhos, mas parecia que a cada vez que a possibilidade se aproximava, um (des)encontro o colocava diante de novas aprendizagens e relações, e foram elas que o levaram até Irene, mais que isso, que o fizeram respeitar os processos pelos quais ele poderia aprender, e nenhum deles foi previsto. A suposição de que a presença de uma escola e de um professor, ou mesmo a posse dos livros que carregava fisicamente, fossem a ponte para o conhecimento que desejava, acabaram se convertendo na confiança do que já estava dentro

dele mesmo: os melhores amigos, livros, histórias, o melhor conhecimento, que é aquele que está sempre por vir.

*O caráter reflexivo da paranoia:* Outro aspecto característico de uma postura não reparadora, é a imitação daquilo que se deseja denunciar. É possível ver o que está sendo feito – mas que se esconde, segundo o olhar paranoico – simplesmente porque há uma espécie de reflexo daquilo nos próprios olhos de quem observa. (Sedgwick, 2020). No caso da crítica, enxerga-se no texto o que a própria crítica seria capaz de fazer, porque ela sabe fazer. Igualase, assim, a algo de que se julga diferente, uma vez que não há como saber tão bem de algo, prevendo passos e revelando cada atitude, sem que se pense e se queira e se caminhe e se veja pelo menos um pouco parecido com isso.

O crítico de Vereker denunciava a si próprio quando cogitava as motivações de seus amigos, de outros críticos ou do próprio autor, via o que ele mesmo seria capaz de fazer. Cogitar que Vereker não o achava à altura de descobrir o segredo, por exemplo, era o mesmo que o próprio crítico achava do viúvo de Gwendolen; acreditar que Corwick se achava mais capaz do que os outros de descobrir qualquer coisa era o que ele próprio acreditava sobre si mesmo, e só por isso permanecia confiadamente buscando o segredo. Em relação ao que procurava nos escritos que analisava, atribuía ao autor posturas que se viram no próprio crítico, de orgulho, ou blefe; lançava-se à escrita como quem sabia o que procurar porque era capaz de ver o mesmo em outros escritores, ou porque era assim que a crítica sabia ver, ou porque era o que ele próprio comporia.

Já nas relações de Rosálio, as expectativas do que aconteceria vinham do que foi descoberto sobre o outro na relação em si, e não em antecipações. O outro era diferente e podia ser, e não se podia capturar o que e como seria percebido cada gesto, porque a transparência ou era recíproca ou ele não se demorava nesses relacionamentos, e isso também em respeito a quem o outro é. Ser *só* e ser *tudo* o que se é e se pode ser é permitir ver o mundo com os próprios olhos e não com os dos outros, inclusive porque não se pode ver com os olhos de ninguém. O que se percebe no outro está em si, como vontade, possibilidade ou recalque. O que é reparador do ponto de vista das relações em *O voo da guará vermelha* é a postura de Rosálio de não suspeitar das intenções até que a relação acontecesse ou não, de fato, talvez por isso saísse da maioria de seus encontros cada vez mais enriquecido de relações. Era novidade porque não se viveu aquilo antecendentemente, nas bases de uma antecipação que julga conhecer o outro como clone de si.

*A paranoia como teoria forte:* Em busca do que não sabia, achando-se, contudo, grande conhecedor injustiçado, o crítico considerará muitos saberes sistematizados, dentro e fora do escopo de sua formação principal. Essa tendência de incluir todo tipo de conhecimento (no caso dele, houve a cogitação de que o segredo de Vereker pudesse ser algo relacionado à vida, o que faz crescer consideravelmente o leque de possibilidades; ou ser alguma filosofia) coaduna com uma postura paranoica, já que a abrangência e certa abundância se constitui não pela amplitude que vê no diferente mais coisas do que em si, mas pelo caminho das certezas e da pretensão de dar conta de muitos saberes, de forma extensiva.

No conhecimento paranoico, cada movimento em direção ao objeto, embora constituído de um “novo” conhecimento, é ainda sobre o mesmo objeto visto da mesma forma, que parece, nessa busca, não render em si mesmo, não ser suficientemente rico. É um voltar em torno do mesmo ponto acreditando que cada volta é uma avanço: “É desse modo que uma estrutura explicativa que pode ser vista por um leitor como tautológica [...] pode ser experimentada pelos praticantes como um avanço triunfal em direção à verdade e à justificação.” (Sedgwick, 2020, p. 402).

O crítico estava tão certo de que algo tomado de algum tipo de conhecimento responderia à questão, que não largou aquelas mesmas suspeitas até que desistiu do objeto, considerando-o fraco demais ou simplesmente preferindo admitir que a existência do segredo era uma fraude. A mobilização de outros saberes não foi na direção dos saberes dos outros. O apelo a qualquer conhecimento era feito no sentido de comprovar aquilo que já se pensava antes. Em Rosálio, todavia, os variados saberes mobilizados para leitura ou para outra atividade qualquer que não conhecesse vinham de pessoas reais que, cada um à sua maneira e se relacionando com os objetos de seu domínio ou de seu aprendizado constante de forma honesta, partilhavam com Rosálio o que sabiam, numa troca, numa relação.

Não saber tudo sobre determinado assunto é deixar que alguém o saiba, sem interferir na relação da pessoa com o que quer que saiba ou deseje saber. Em *O voo da guará vermelha*, a própria valorização das palavras, em qualquer forma, era diferente em Rosálio, em Irene, em Bugre, ou nem sequer parecia existir em tantos outros personagens admiráveis. A contação de histórias feita por Rosálio com tanta habilidade, por exemplo, em determinado momento da narrativa migrou para as formas do teatro, sendo essa a única ocasião em que Rosálio trocou aulas de alfabetização pelos ensaios e apresentações que aconteciam no barracão do morro, sob direção do amigo artista, o Gaguinho. Saberes que mudam, aparecem, desaparecem sempre têm relação com a relação.

*Paranoia como teoria dos afetos negativos:* A paranoia prevê a não afeição do outro e adianta-se para se proteger, constituindo, para isso, formas de prazer para si mesmo: “[...] Foucault chama de ‘cuidado de si’, uma preocupação bastante frágil de proporcionar a si mesmo prazer e sustento em um ambiente onde se percebe que eles não estão sendo oferecidos.” (Sedgwick, 2020, p. 404). A antecipação da dor vem a modos de crença na “realidade”, porque ela é sempre dura e dolorida, qualquer outra forma de presumir é ingênuo e superficial. No crítico de Vereker, havia a suposição de que a inteligência é inversamente proporcional ao afeto, que a bondade nas pessoas é um traço de fraqueza intelectual. Logo, admirar alguém pelo conhecimento que tem implica prever que essa pessoa não é paciente, não é afeita aos que sabem menos, e era assim que o crítico presumia o autor e julgava também o próprio amigo Corvick, como pessoas a quem ele não agradava. Já de lady Jane, dos convidados ao redor de Vereker e mesmo de Gwendolen, tinha uma impressão de que ele mesmo não precisaria apreciá-las tanto assim.

Em contrapartida, não há em Rosálio a confiança de que seu saber garantiria afeto, não há desconfiança do afeto do outro, não há classificação de pessoas a partir do que e quanto conhecem sobre algo. Não pensava tanto sobre ele mesmo a ponto se ver como alvo de admiração ou de rejeição antes de estabelecer uma relação que de fato manifestasse qualquer uma dessas atitudes do outro. Não era otimismo ou falta de marcas deixadas por feridas que lhe fizeram, era um olhar diferente sobre sua própria história, sem dissimulações.

*A paranoia e a fé na exposição:* Como último aspecto do conhecimento paranoico, leitura paranoica, atitude paranoica, Sedgwick (2020) coloca a necessidade que essa postura tem de expor suas ideias, de mostrar-se. Em *O desenho no tapete*, o narrador-personagem tem a oportunidade de escrever uma resenha sobre o último livro de Vereker para o jornal *O Meio*. Esse convite foi recebido por ele como a grande chance de ser lido pelo autor que resenhara e de se fazer conhecido na comunidade de leitores daquele periódico de médio porte. Ele, que já escrevia para pequenos veículos da crítica literária, em vez de valorizar as relações, só pensava no que falar para chegar aonde queria, fosse elaborando seus textos, fosse pesquisando, fosse enchendo o autor de perguntas, fosse tentando captar pistas junto a outras pessoas, fosse apresentando seus argumentos de alguma forma. Nas oportunidades que teve de ouvir os outros a respeito do que procurava – o segredo da escrita de Vereker – o crítico falou *para*, e não *com*, diferença da qual se tratará no terceiro capítulo desta tese.

Talvez a base do segredo de Vereker estivesse exatamente no encontro que se abre à imprevisibilidade, ao mistério, a um caráter “arrebatador, nem sempre possível de explicar em

palavras ou traduzir em análises [...]. Não se trata de ganhar uma discussão, como vemos nas redes sociais, mas de exercitar a possibilidade de dizer e ouvir o que, na leitura (ou na vida), pode ser ininteligível.” (Nakagome, 2024, p. 13-14). Os silêncios que se abrem como espaços para a transparência, a fragilidade, a ignorância e as incompletudes são parte essencial da relação. E se são de escuta, os silêncios ganham também um sentido de acolhimento, desvelo, encontro com o outro.

O ininteligível passa também pelo que Ferro (2010) chama de restos, que é aquilo que, no âmbito da significação, escapa a cada um em cada leitura. Essa “dimensão da textualidade literária” (p. 27) é intrínseca ao texto: “O resto ilegível do texto é a condição de possibilidade da legibilidade literária. O ilegível não é aquilo que não se pode ler, esse resto é o que promove novas e múltiplas leituras. Não há leitura que possa consumir o texto literário, esgotar o estoque de suas significações.” (p. 27). Esse resto de que trata Ferro (2010) não é uma substância não diluída ou não absorvida que aguarda incólume uma retomada de leitura. É, na verdade, além de mutável, uma condição, e essas qualidades pode ser o que alimente uma percepção de que há sempre algo mais a se buscar. Nesse sentido, a busca da crítica por algo nunca dito é a busca de qualquer leitor a quem o texto parece, no limite, resistir, ao requerer sua possibilidade de manter os restos. Talvez a diferença entre a crítica e os outros leitores quanto à procura pelos restos seja a convicção do crítico de que eles estão lá, só podem estar lá.

É com a exposição de um resto, portanto, que sonha o crítico, como se a exposição do que procura fosse já uma solução, ou grande parte dela. Além do que, geralmente emergem dessa busca pela exposição discursos de acusação, de culpabilização enquanto fórmulas sempre eficazes de abordagem crítica. O contrário disso parece estar na postura de Rosálio, em quem há uma fala consubstanciada em histórias suas e dos outros, reais ou fictícias, que ele conta como forma de presentear Irene, como forma de se conectar aos outros, como forma de fazer e mostrar arte. Ele sabe o bem que suas palavras fazem, mais do que o quanto fala bem essas palavras, e isso é reparador.

Entretanto, o conhecimento de Rosálio nem sempre é reconhecido, uma vez que há na sociedade uma tendência à supervalorização do conhecimento sistematizado pela academia, como o do crítico. A diferença entre os saberes de um e de outro está, então, numa postura de enobrecer um trabalho intelectual retroalimentado pelos sistemas de ensino cujo esforço de aprendizagem vem sobretudo: do contato com livros, estandardizados como totens do conhecimento; e de organizar o pensamento em torno de conceitos já estabelecidos, que servirão

à finalidade de orientar mais sistematizações, desde que ainda ligadas às bases intelectuais livreiras, manifestadas no currículo. Não se considera, assim, que as inteligências são iguais:

Desse ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe. (Rancière, 2012, p. 15).

A postura de aprendizagem de Rosálio é a de que fala Rancière (2012), e nenhuma diferença há, enquanto processo, entre ela e o caminho de hipóteses percorrido pelo crítico em busca do conhecimento que tanto valorizava. A diferença entre os movimentos de receber o conhecimento letrado de Irene, por parte de Rosálio, e de busca operacional pelo segredo da escrita, da parte do crítico, também não pode distinguir esses saberes em termos de valor, porque além de muitos outros conhecimentos que Rosálio mobilizava para fazer tantas e diversificadas atividades, há ainda o fato de que, ao receber a aprendizagem, ele é tão ativo quanto quem se põe a ensinar ou a pesquisar.

Na perspectiva da emancipação – é preciso explicitar – não há uma proposta de troca de lugares entre quem aprende e quem ensina, sendo necessário, antes, que esses lugares, frequentemente contemplados sob uma ótica de atividade *versus* passividade, sejam entendidos como posições puramente ativas, cujo movimento de aprendizagem se dá de variadas formas, já que “os espectadores veem, sentem e compreendem alguma coisa à medida que compõem seu próprio poema, como o fazem, à sua maneira, atores ou dramaturgos, diretores, dançarinos ou *performers*.” (Rancière, 2012, p. 18). Rancière, nesse texto, se volta mais especificamente para o teatro, mas sua reflexão deriva de outro texto, *O mestre ignorante*, já citado neste trabalho.

Os saberes mobilizados na leitura, em que nível estiverem de distância entre o que se sabe e o que não se sabe, não podem ser colocados enquanto valores classificatórios: “Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo.” (Rancière, 2012, p. 14). Rosálio é um exemplo disso, porque construía relações enquanto refletia sobre as palavras, e sua relação com elas não era nova, como não é a de ninguém que se dispõe a aprender algo que ainda ignora, porque “tudo está em tudo”, como também diz Rancière (2020, p. 47). O sentido dessa afirmação reside em: tudo o que é contém o que se pode ser, e dessa forma, “na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem” (Rancière, 2020, p. 47), qualquer homem.

Foi dessa maneira que Rosálio fez muitas relações com as histórias que já sabia e com as suas vivências de uma forma geral: “[...] no pensamento, tem um sem-fim de palavras,

descobre como se faz para inventar mais escritas, garimpando na memória[...].” (Rezende, 2014, p. 69). As reflexões de Rosálio sobre a linguagem são da ordem do que Rancière vai chamar de um trabalho poético (como este trabalho denomina de poética da relação, inspirada também pelos escritos de Glissant), por acreditar que aprender não deveria servir à ocupação de níveis escalares, “não para ocupar a posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras.” (Rancière, 2012, p. 15). Um traduzir e traduzir-se, para os outros e para si: uma relação.

Outro aspecto que merece ser observado é a desvalorização de uma manifestação artística, e do artista, quando realizada por um trabalhador que não tem na arte sua atividade principal. O fazer artístico de Rosálio não é um duplo que se desloca, o trabalhador e o artista, o homem e o leitor são integralmente um. Para trazer sua arte, esse homem não estava imitando quem verdadeiramente ocupa esse lugar, tampouco estava fazendo *outra* coisa mais, ou menos, importante quando deixava seu trabalho e contava histórias, ou quando encenava no teatro do amigo.

Não é necessário separar arte e trabalho em níveis, como se o que o sujeito do trabalho opera sensivelmente, esteticamente, tenha que ser sempre circunscrito ao domínio de uma técnica, e não necessariamente na condição de artista que pode ocupar esse lugar como qualquer um outro. Trata-se, portanto, de um regime político da estética, que partilha o sensível de acordo com as posições que as pessoas ocupam na sociedade, classificando sua atuação artística em relação a certa estruturação social a qual também dita a classificação dos saberes e das leituras.

Essa ideia tem a mesma raiz da diferenciação que se instaura em alguns encontros literários entre mestre e ignorante no que diz respeito a posições cognitivas, e acredita na passividade de uns e na atividade de outros como realizações não só diferentes, mas separadas e divididas na constituição de uma ordem classificatória. Em *A partilha do sensível* (2005), Rancière, falando de Schiller, diz que esse filósofo “suspendendo a oposição entre entendimento ativo e sensibilidade passiva, quer arruinar, com uma ideia de arte, uma ideia da sociedade fundada sobre a oposição entre os que pensam e decidem e os que são destinados aos trabalhos materiais.” (Rancière, 2005, p. 66). O homem, visto na sua integralidade, foi a tônica do pensamento de Schiller, que Rancière retoma para depois também concluir: “É preciso sair do esquema preguiçoso e absurdo que opõe o culto estético da arte pela arte à potência ascendente do trabalho operário.” (p. 68).

Novamente: a proposição não é desfazer as distinções que há entre uma atividade e outra, pois trabalho e arte têm seus lugares mais ou menos definidos, e ligar arte a trabalho, e produção à arte, tem também consequências negativas que mantém a mesma separação classificatória: “Qualquer que seja a especificidade dos circuitos econômicos nos quais se inserem, as práticas artísticas não constituem ‘uma exceção’ às outras práticas. Elas representam e reconfiguram as partilhas dessas atividades.” (Rancière, 2005, p. 69).

Não foi, contudo, por valorizar esta ou aquela postura que se traçou aqui paralelos entre o crítico e Rosálio nas suas formas de buscar, receber, trocar conhecimentos, ou de lidar com a leitura e com a valorização de livros, ou ainda de posicionarem-se enquanto produtores/conhecedores de arte. As distâncias são muitas e não estão na ordem estrutural, senão no posicionamento de cada personagem frente ao seu saber e à sua ignorância. A proposta não é transformar um em outro, nem travestir de auras de igualdade sujeitos tão diferentes, mas observar a atitude que mais se aproxima da poética da relação, que valoriza os encontros, que caminha na direção do outro, por desvelo.

Ao apontar as diferenças entre um e outro personagem, buscou-se pensar nas questões de igualdade não enquanto objetivo a se perseguir, mas como ponto de partida. São homens, são iguais nas suas inteligências e nas suas ignorâncias, não porque saibam ou ignorem a mesma coisa, mas porque não há mesmo o que estranhar quando o assunto é o conhecimento que há e que não há. São dois leitores, igualmente, ainda que um assuma uma postura menos voltada para o outro, menos aberta, e é essa a única diferença que se pretendeu sinalizar ao trazer ambos para esta conversa.

Ao lidar com a literatura enquanto conhecimento estruturado e estruturador, seja na forma de modelos curriculares estabelecidos para sanar a ignorância, seja pelos meandros teóricos e metodológicos dos exames de estudiosos da literatura, o que se vai deixando é uma desatenção aos vínculos, às identificações, que é por fim o legado danoso de não considerar conhecimento e leitura enquanto relação. Como abrir-se (mais) a variados sentidos de leitura que não necessariamente se fiam em análises textuais?

Pensando um pouco mais sobre os vínculos, dentro e fora da escola, tais como o do crítico, de Rosálio, o que se observa é que, nem mesmo acompanhando alguns episódios da vida de cada um, é possível explicar totalmente o seu apego pela leitura. E seria mesmo possível explicar todos os apegos? É preciso explicá-los? Eles são um conhecimento válido? Afastam ou aproximam as pessoas? São um obstáculo ou um prêmio da relação?

### 2.3 ESTÉTICA DO (DES)APEGO E CONHECIMENTO

O crítico e Rosálio demonstravam apego aos livros, à literatura, por vias muito diferentes umas das outras. No caso do crítico, o desejo de descobrir por que ele mesmo e os demais apreciadores da literatura de Vereker apegavam-se tanto ao escritos daquele autor o levou, contrariamente, ao desapego, pois não foi capaz de descobrir o que havia naqueles textos que causava tanto aprazimento, e ressentiu-se deles. No caso de Rosálio, havia apego aos livros quando ele nem mesmo sabia o conteúdo destes. Ao longo da narrativa ficou mais evidente que se tratava de um apego não necessariamente pelo que cada livro continha, mas àquilo que Rosálio poderia compartilhar a partir do que lia, inventar a partir do que lia, escrever o que inventaria. Apegos e desapegos não são necessariamente virtuosos, do ponto de vista da moral, e nem aspectos do ser e estar que não mereçam ser observados mais de perto.

Um dos entraves para um pensamento que considere os (des)apegos nas leituras seria a forma como, mormente, se lida com o conhecimento dos leitores, uma vez que questões de gosto entram facilmente numa conta de conhecer e desconhecer. Em voga sempre esteve a ideia de que o “eu não gosto” seria igual ao “eu não sei”, desconsiderando por completo que é perfeitamente possível conhecer bem e não gostar, ou não gostar exatamente por conhecer tão bem. Especificamente no ensino de literatura, o conhecimento é, por vezes, ou reivindicado previamente para que os encontros literários tenham a segurança de explorar o texto a contento, ou um alvo, uma promessa, que, na forma de sistematização e mediante transmissão de um mestre, recompensaria o leitor. Contudo, como afirma Rancière (2020): “[...] quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro.” (p. 52)

A sistematização do conhecimento em áreas acaba operando demarcações mais rígidas que funcionam como rótulos pelos quais se pode até qualificar pessoas. Essa organização positivista mantém delineamentos segregadores de saberes. O conhecimento que não cabe nos aspectos relacionados às classificações que o positivismo empreende – ou não dizem respeito à maioria deles – costuma ficar de fora do escopo daquilo que a escola/academia é incumbida de trabalhar.

Tomando como exemplo a Medicina, que é uma ciência – isso é já tratado quase como óbvio, embora nem sempre tenha sido – percebe-se que há nela certos tipos de saberes que se abrem e se afinam com outras áreas. Contudo, quando isso acontece, o conhecimento se tornar passível de disputa; e se um saber médico estiver andando por aí, fora da academia, ele pode ser considerado outra coisa que não medicina. O nome mais atribuído a esses conhecimentos

atrevidos é *senso comum*<sup>9</sup>. E é sob a designação de senso comum, ou ainda sob a classificação de saber popular, que pouquíssima escuta vai-se concedendo aos saberes não encaixados nas grandes, médias e pequenas áreas-arenas do conhecimento escolarizado. Mesmo quando sob concepções mais democráticas se admite que um determinado saber não acadêmico inspirou alguma ciência, ainda assim é preciso passar por sentidos-guardiões se se quiser a “posse” compartilhada desse conhecimento.

A própria ciência, que hoje se consagra com um valor maior diante de outros tipos de conhecimento, já foi, na sua gênese enquanto ramo do conhecimento, também desprestigiada quando comparada ao alto conhecimento da filosofia. Contudo, esse desmembramento que se deu nas bases de uma refutação operou, diferentemente, uma soberania dos métodos científicos em relação aos outros saberes, incluindo a própria filosofia. (Habermas, 2014) O que poderia ter sido um corte horizontal para o chão das vivências, parece apenas ter aderido à lógica de uma escala classificatória.

A tomada científica, que liga diretamente a ideia de conhecimento à de ciência, gera uma validação exclusivista da ciência em relação ao conhecimento. A utilização aqui do termo *cientificismo* se dá em concordância com Habermas (2014), que o define como a “fé da ciência em si mesma, vale dizer, a convicção de que nós não podemos continuar a entender a ciência como uma forma do conhecimento possível, antes temos de identificar o conhecimento à ciência.” (Habermas, 2014, p. 29). Quando sai do lugar de possibilidade e assume o lugar de parâmetro a partir do qual se inclui ou se exclui um saber, a ciência vira científico, um sistema que ainda se mantém mais ou menos pelas mesmas vias de quando mais se fortaleceu, há quase dois séculos.

Esses modos de conceber o conhecimento – seja o conhecimento enquanto teoria, seja enquanto técnica – perpassaram a literatura, que foi prontamente compreendida como uma forma de cognição que expandiria a compreensão das coisas. As motivações de um estudo da literatura, seja da teoria, da crítica, da história não se afastaram muito do propósito de dissecar os textos, calcado na possibilidade de compreensão e nas possibilidades de interpretações inéditas. Se, na sua gênese, essa tomada tinha alguma força produtiva que não descartava necessariamente certos encontros entre as instâncias de leitura, parece não terem o mesmo entusiasmo os estudos, análises, reflexões que, inspirados na teoria, acabaram por institucionalizá-la.

---

<sup>9</sup> Senso comum aqui é visto enquanto conhecimento popular, e não como mera deturpação de algum saber cujas bases científicas deram conta de comprovar objetivamente. A alusão à Medicina, portanto, não faz apologia a práticas de automedicação ou qualquer desalinhamento que negue fatos.

Um movimento que se deu no sentido de assegurar que a arte não fosse tomada senão em/por si mesma foi a Estética, tendo sido, por vezes, reivindicada para explicitar o sensível, como uma espécie de ciência das artes. Entretanto, a

[...] estética não designa a ciência ou a disciplina que se ocupa da arte. Estética designa um modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento. De modo mais fundamental, trata-se de um regime histórico específico de pensamento da arte, de uma ideia do pensamento segundo a qual as coisas da arte são coisas de pensamento. (Rancière, 2009, p. 11-12).

Tomar aspectos relativos à arte enquanto objetos de reflexão e sobre eles articular ideias ou mesmo determinado princípio não torna a arte uma ciência. Qualquer movimento de pensar a arte se distancia, ou deveria, de tomar como sempre delineáveis os sentidos de um encontro, já que uma partilha do sensível levará à relação, e esta não obedece a métodos prefixados, embora possa se estabelecer a partir, ou apesar, deles. A relação é, pelo contrário, uma abertura ao desconhecido, e se “o desconhecido é tudo o que temos como contraponto ao conhecido que não nos satisfaz e que tão bem sabemos criticar.” (Nakagome, 2022, p. 22), e entendendo que qualquer lugar onde não se está não é mais do que uma promessa, por que carecer de respostas prévias? E por que não se lançar à relação? Esta tese mesmo é uma tensão em vários aspectos, intra e extra textuais, não porque analise sistematizações, sendo ela própria uma tentativa de organizar algum pensamento, nem porque se inscreva como contradiscorso, mas porque sempre se impõem a quem escreve um trabalho acadêmico questões que ultrapassam o poder dizer.

A literatura, quando tratada enquanto um conhecimento apenas, parece não poder estabelecer um relacionamento com quem assim deseje, ou aproximar quem queira interação, ou possibilitar a valorização dos saberes de cada um e de todos. Entretanto, “a revolução estética é antes de tudo a glória do *qualquer um* [...].” (Rancière, 2005, p.48). E isso é, por essência, imprevisível. Logo, aquilo que poderia ser uma relação, um vínculo que se estabelecesse pelas vias da identificação, pode transformar-se em distâncias ainda maiores.

A forma como este trabalho concebe a poética toca ainda, ou mais, o caráter do sentir, e por isso é tão característica da relação:

Poética, finalmente, opõe-se à retórica. Esta é a arte do discurso que deve produzir um efeito específico sobre certo tipo de ser falante em circunstâncias determinadas. Chamo de poético, ao contrário, um discurso que não esteja em posição de legitimidade e que não possua destinatário específico, que não apenas suponha um efeito a ser produzido, mas que implique uma relação com uma verdade e a uma verdade que não tenha uma linguagem própria. (Rancière, 2010a, p. 34)

Talvez nem se saiba a que atribuir essas percepções da ordem do inexplicável, mas se sabe identificá-las em si mesmo e em outras pessoas a que se reconheça, ou se passe a reconhecer, como igual, independente de se ter decidido algo sobre isso conscientemente. Não é efeito controladamente produzido que implica uma relação, mas as escolhas de cada um que legitimam, pela própria relação, a verdade que dela se origina e da qual não se espera como produto um dizer de sentidos limitados. Para melhor refletir sobre essa questão dos apegos mais especificamente voltada para a leitura, e em como a hierarquização dos conhecimentos interfere na forma como o leitor é definido por suas escolhas, dispor-se-á das ideias de Rita Felski (2020) sobre identificação.

### 2.3.1 Identificação

Muitos saberes tentaram um flerte com os métodos e com a linguagem científica para uma troca amigável ou, por que não admitir, para ganhar algum status. Igualmente, muito conhecimento científico tentou se difundir fora de suas bases, para estabelecer pontes ou, por que não admitir, alimentar-se de mais materiais. Essas tentativas de encontro são celebráveis na medida de suas buscas, ainda que frequentemente reforcem o desmerecimento daquilo que não é metodológico, e que consequentemente é relegado à categoria de exótico, popular, senso comum, engano, irregularidade, imprecisão, vagueza. Os encontros não deixam de acontecer ainda assim, e as relações podem ser construídas a partir de elementos trocados para comporem pesquisas e rezas, pajelanças e receituários, conjecturas e conhecimento de causa. É possível que alguém raciocine, ore, com a mesma intensidade com a qual duvida, pesquisa, escreve, lê, conhece.

A visão realística que rechaça impressões e sentimentos à categoria de não confiabilidade para fins científicos, seja o objeto analisado arte ou não, categoriza também os que se posicionam de forma menos exata, por assim dizer. Eles passam a ser vistos como ingênuos e ignorantes, e seus pontos de vistas são considerados pouco ou nada complexos. Frequentemente, a fins de algum respeito, chamar-se-á de empirismo o conhecimento que se produz sem os métodos sistematizados da academia e, igualmente, não se dará tanta atenção a eles, mesmo que muitos dos grandes “achados” da ciência tenham bebido dessas fontes.

No que diz respeito à abertura da escrita acadêmica a modos mais sensíveis e menos rigidamente formais de construção do conhecimento, há um texto de Ricardo Barberena que opera muitas fusões e de cuja riqueza se terá que abdicar para falar brevemente de como, na

forma, o científico e o literário, o leitor e o autor, o dizível e o indizível, o sagrado e o profano, e outras significativas junções cooperam para pensar a relação.

Ricardo Barberena (2019) funde escrita criativa e teoria literária num ensaio-experiência que se baseia em quinze horas de interlocução com o escritor João Gilberto Noll. Barberena (2019) escreve um artigo que transgride as normas científicas desse gênero acadêmico, inserindo algo como as rubricas do texto dramático, e nelas expõe objetiva e subjetivamente os registros de pausas, gestos corporais, sentimentos... a vida que pulsa dentro do diálogo empreendido com o próprio Barberena, que conduz a interlocução, e com a plateia, que os ouve. Sobre as pausas e os silêncios de Noll, Barberena (2019) relata que eram “uma arma poética de reflexão, interação, sensibilização e desaceleração do mundo. Cada frase era seguida por vales de *não-dizer*, construindo-se uma interação afetiva antifonocêntrica.” (p. 2). A imagem de uma “interação afetiva antifonocêntrica” sinaliza uma viabilidade da relação porque o poder da palavra é abdicado em favor de um sentir que se abre à igualdade dos que dialogam, sem os domínios da explicação.

Será preciso tomar um significativo excerto para identificar a “escrita disruptiva: uma teatralidade do conhecimento” (Barberena, 2019, p. 1) e a construção afetuosa do texto:

[...]

#### PROFESSOR

(*toma um longo gole d'água*) Essa tua última afirmação é muito interessante. Hoje temos muitos escritores que buscam na autoficção uma estética confessional. (*pausa*) Mas tu não fica preso ao biográfico. Talvez tua preocupação seja a fala dessa voz que habita tua interioridade. Por isso o nome do personagem é sempre João? Por isso sempre a mesma cidade? (*tom cordial*) Seria uma cartografia lírica do desamparo e da solidão?

#### JOÃO GILBERTO NOLL

(*como quem fala consigo mesmo. Brando*) Quero as conversas das esquinas. (*enorme pausa*) A literatura é uma forma desgovernada de enunciar o mundo. (*pausa igualmente longa*) Me criei lendo portas dos banheiros públicos. Eu sou leitor de Padre Vieira, mas quando vou urinar a porta do banheiro também me influencia. (*categórico, mas suave*) Eu bebo muito das ruas. Porto Alegre tem sido uma cidade-mito. (*pausa*) A caminhada pelas ruas é doentia e doação. Eu sou um escritor das ruas...[...]. (Barberena, 2019, p. 4)

A transgressão ao gênero artigo permite olhar para o escritor João Gilberto Noll e para sua escrita não como meros objetos de análise, mas a partir de uma relação entre leitores, textos, autor. O espaço e a presença do outro não são somente temáticas para a palavra dita, escrita, tampouco somente para modos mais rígidos de circulação da palavra. Ao se aproximar do registro escrito das emoções, Barberena (2019) empreende uma quebra não só de algum rigor

científico, mas da ideia de que o conhecimento se dá exclusivamente por via da explicação. Não que a transgressão formal tenha rejeitado o pensamento ou a palavra, mas que os ampliou para um ideal de relação, a qual não é definida e nem tecida apenas pela representação. Os rastros, os restos, o que resvala e o que silencia promovem experiências que tornam o indizível uma força e não uma falta, reconhecendo que há saber também no intervalo, na suspensão.

O gesto de escrita de Barberena (2019), contudo, mostra que afetos, sentimentos, percepções não estão completamente fora da linguagem. O que, em princípio, seria indizível, busca uma forma, mesmo transitória e incompleta, de partilhar uma vivência. Isso indica que o indizível dentro da relação não renega a linguagem, mas se abre para modos de dar e obter a palavra que se arriscam a falhas, porque se constituem como experiências menos totalizantes do dizer. O que Barberena (2019) realiza, portanto, não é a recusa da escrita, mas uma escrita que se deixa afetar: “Afeta nossa existencialidade e nossa identidade.” (Barberena, 2019, p. 5)

A valiosa fala de Noll: “Eu sou leitor de Padre Vieira, mas quando vou urinar a porta do banheiro também me influencia.” (p. 4), é significativa para pensar, a partir da fusão de sagrado e profano, que o que parece inconciliável pode coexistir no âmbito estético, na dimensão da leitura, com legitimidade. Essa fala indica, entre tantas coisas, que não só aquilo que se pode identificar como influência, mas também o que afeta sem que se dê conta, nos momentos mais comuns, é igualmente capaz de tecer relações.

A forma como se julga o valor de uma leitura, ou de quem lê, revela o quanto ainda se sustenta uma visão restrita do que é digno de ser lido. Quando um leitor se sente atraído por livros aos quais se classifica como menos complexos ou como pouco relevantes do ponto de vista do cânone ocidental, o leitor é também rotulado, e na chave da ingenuidade, da ignorância e do sentimentalismo. Entretanto, nem sempre se sabe dizer as razões pelas quais se gosta daquilo que se aprecia mais, ou menos, em relação a um conjunto de escolhas possíveis. Como no caso da diferença entre *falar para* e *falar com*, que se verá mais à frente, a autora Rita Felski (2020) diz que: “Não é um sentir-sobre mas um sentir-com.<sup>10</sup>” (p. 42-Tradução nossa). E não se *sente-com* da mesma forma. O termo que mais se utiliza para um *sentir-com* é o da identificação, pois geralmente é como se define um apego. O problema disso, também no campo da leitura, é que “a experiência é julgada antes de ser completamente vista”<sup>11</sup> (Felski, 2020, p. 79- Tradução nossa). A identificação não é uma vontade simplista, ela carrega mais aspectos do que se concebe frequentemente, e apresenta nuances que costumam ser desconsideradas: “O

---

<sup>10</sup> “It is not a feeling-about but a feeling-with.”

<sup>11</sup> “the experience is judged before it is fully seen.”

público se apega à ficção de diversas maneiras; esses laços podem ser irônicos, como também sentimentais, éticos, como também emocionais.”<sup>12</sup> (Felski, 2020, p. 80- Tradução nossa)

Ademais, sentir é próprio de todos, e ainda que haja diferenças quanto aos sentimentos, elas são da ordem da diversidade e não do defeito. Intelectuais também se identificam com textos, também têm preferências, logo, o problema não é a prática, mas sua motivação. Ela é resultado de formas de ver o mundo, dos valores, do ser, integralmente. Julgá-la é, antes de mais nada, julgar pessoas. A preferência do crítico por Vereker e de Rosálio pelas narrativas é uma identificação, de alguma forma, e justificá-la apenas no campo das ideias parece desmerecer o objeto, porque além de ideias serem também emoções, quem teria o conhecimento e o controle total de si a ponto de elencar todas as razões lógicas do gostar?

A identificação pode ser acusada de ser superficial, uma isca de ideologias opressoras, uma fuga, e outras reprovações. Mas se é verdade que de algum modo a identificação suplanta questões específicas que passam despercebidas, é também um fato que aquele que observa as identificações para estudá-las e chegar a essa conclusão, de que elas disfarçam, escondem e até desvirtuam ideias danosas, também as analisou porque as escolheu como objeto, identificado com a identificação. O que não é produto direto ou indireto de alguma identificação?

Isso não quer dizer que os sentimentos que a identificação provoca são coesos, pois “uma afinidade sentida pode ser subscrita por afetos diversos, conflitantes ou ambivalentes.”<sup>13</sup> (Felski, 2020, p. 81- Tradução nossa). Alguns apegos são fruto de uma distância, outros são resultado de proximidades, outros são marcadamente uma dor ou um contentamento que não se sabe muito bem a origem. Talvez por isso, uma psicologização dos processos de identificação também seja tão empreendida. Nem todos estão completamente de acordo com aquilo pelo que são atraídos, e nem sempre estão satisfeitos com o fato de se sentirem atraídos, embora saibam que há algo no objeto que lhes fisga. Isso não pode ser demérito do objeto, senão uma relação que se estabelece.

Em experiências de leitura, por vezes é possível ouvir de alunos e dos outros leitores que, sem saber exatamente por quê, não gostaram de determinado livro, embora tenham amado um personagem, ao ponto de seguir com o autor pelas sagas desse personagem à fora. O contrário também ocorre. Outras vezes, é possível ver pessoas que falaram tão mal de determinadas leituras irem até os livros e gostar bastante, sem saber dizer exatamente por quê. De experiência pessoal, o livro *A culpa é das estrelas* (2012) fisgou a autora desta tese, que já

<sup>12</sup> “Audiences become attached to fiction in an abundance of ways; these ties can be ironic as well as sentimental, ethical as well as emotional.”

<sup>13</sup> “[...] a felt affinity can be underwritten by diverse, conflicting, or ambivalent affects.”

tem, sem que também saiba bem por quê, uma identificação com dramas adolescentes, mas que apesar disso, não gostava do mote da *sicklit* e seus exemplares narrativos.

O silêncio contumaz quanto aos vínculos que se tem com alguns personagens advém de um pensamento que acredita que personagens, autores, gênero, estilo das narrativas são meras personificações, representações, arquétipos que retratam falhas, sendo tipos e símbolos dessa ou daquela ideologia. O que se deixa de considerar é o impacto desses personagens não só na vida pessoal, já que a identificação também é acusada de ensimesmamento, mas também no mundo: “[...] em certo sentido, personagens fictícios *são* reais; eles têm efeitos no mundo; eles inspiram emulação e adaptação, irritação e antipatia; sua existência faz a diferença.”<sup>14</sup> (Felski, 2020, p. 85 - Tradução nossa)

Entretanto, identificar-se com um personagem não é aprová-lo completamente e, por vezes, nem parcialmente. É possível ser fisgado por personagens de índole questionável e, fora da ficção, jamais querer estar perto de pessoas assim. Veja-se o sucesso de séries na Netflix, como *La casa de papel*<sup>15</sup> e *You*<sup>16</sup>. É possível admirar pessoas reais e não gostar de personagens que se aproximem dessa forma de ser. Identificar-se nem sempre é desejar a companhia real daqueles personagens, ou replicar suas visões de mundo. Há que se levar em conta que a própria falta de reciprocidade de um personagem não imita muito a interação que se tem fora da ficção. (Felski, 2020)

Leitura também não é indicativo de sociabilidade e nem de inteligência emocional apenas porque se entra em contato com mais tipos de comportamentos. Pelo mesmo motivo, ninguém deixa de ser mais efetivo nas interações porque lê mais frequentemente. A identificação está na chave de selecionar elementos daquilo com que se identifica, pois não é tudo que se vê no objeto que necessariamente causará identificação. Isso porque a identificação não é irrefletida e pode mudar.

Esta tese, por exemplo, seleciona autores com os quais se identifica sobretudo nos assuntos de que trata, e também seleciona textos literários por algumas razões. Embora tente explicar essas escolhas de maneira que satisfaça a algum protocolo, este trabalho, na verdade,

---

<sup>14</sup> “in one sense, fictional characters *are* real; they have effects in the world; they inspire emulation and adaptation, irritation and dislike; their existence makes a difference.”

<sup>15</sup> *La Casa de Papel* é uma série espanhola, criada por Álex Pina, centrada em um grupo de assaltantes que executa roubos cuidadosamente planejados à Casa da Moeda e ao Banco da Espanha. Liderados por um estrategista chamado "Professor", os assaltos expõem angústias políticas, emocionais e sociais.

<sup>16</sup> *You* é uma série norte-americana baseada nos livros de Caroline Kepnes, que tem como protagonista Joe Goldberg, um psicopata que desenvolve obsessões amorosas doentias com mulheres a quem se apresenta como atencioso, amoroso e encantador. Narrada do ponto de vista dele, a trama mistura romance e suspense, e explora os limites entre amor, controle e violência.

deixa de fora outros autores e todo o restante de textos literários que talvez pudessem atender bem, ou melhor, aos pontos apresentados aqui, e o faz por razões de escrita, estilo, admiração, ligação quase que de alma com os textos, e muitas motivações literalmente indescritíveis.

Neste capítulo, foi possível observar o desvelo pela literatura por um viés diferenciado daquele que se viu no crítico, narrador-personagem do conto *O desenho no tapete*. De início, Rosálio, acredita nos livros a despeito do que continham, e questões de classificação ne meso chegaram a ser pontuadas. Os livros seriam capazes, para Rosálio, de fazer o mundo em redor mudar de cores ou mesmo operar uma transformação não de classe social, mas de relações, pintado com as matizes da ficção aquilo que gostaria ele mesmo de criar. A busca pelos encontros com as letras apresentava um apego, uma identificação. Se não podia parar tudo só para ler, tinha ganas por grandes descobertas, como o crítico, e havia nos seus encontros as ternuras que faltavam ao narrador-personagem de *O desenho no tapete*. Rosálio desejava uma relação com livros e demais leitores, com aqueles que ouviriam as suas histórias.

Eyben (2024) reparte no seu site de textos uma reflexão centrada na experiência de partilhar leituras com o filho pequeno. Ele conclui falando da relação enquanto afetação mais significativa para o aprendizado em comparação com apenas com a aquisição de saberes que adquiriu com os teóricos:

Comecei a preparar um seminário sobre interpretação, sobrevivência e desconstrução — assunto dos mais sérios e adulto que só ele — em que toda a questão da leitura vem ligada a uma angústia da delicadeza. Claro, com todos aqueles teóricos que fazem o óbvio não estar garantido. No entanto, não posso dizer que não tenha aprendido tudo dessa proposta senão a partir dessa experiência: ler, ter lido, ter sido lido — por alguém. (Eyben, 2024, s.p)

O autor sinaliza que a leitura é mais do que interpretação, é uma experiência afetiva e vulnerável, em que se está sempre em risco. Ser lido por alguém é também ser tocado. Quando o autor afirma que aprendeu sobre sua proposta de seminário não apenas pela teoria, mas sobretudo por ter sido lido por alguém, ele desloca a centralidade do conhecimento para o que aqui chamamos de relação. E ela vem pelo desvelo que tinha com suas leituras e com seu filho. Não se tratava de garantia de sentidos, mas da possibilidade de sustentar, com o texto e com o outro, uma partilha.

Já para o personagem Rosálio não havia sequer o conhecimento teórico, e por isso nem de longe se encaixava na imagem de leitor que se estabelece via status de intelectualidade. Uma inteligência que é imputada ao leitor porque estão enraizados no imaginário social alguns sentidos sobre o ato de ler literatura, e na maioria deles essa prática é distinguida enquanto ação

engendrada por níveis elevados de intelecção. Além do fato de se acreditar que ler literatura requer considerável empenho racional, considera-se também que compreender o texto literário exige dispor de conhecimentos muito específicos sem os quais a leitura será comprometida. Embora não haja necessariamente um engano quanto a essa forma de perceber a leitura literária, nela subjaz uma noção de conhecimento quanto grau, autoridade, distinção. E é a sistematização dos saberes, sobretudo nos modelos de organização escolar e acadêmica, que (re)produz e reforça a ideia de hierarquização do conhecimento, mesmo que seu movimento avance sucessivamente no exercício de certas competências, e ainda que seus mecanismos se organizem democraticamente.

É preciso orgulhar-se de sentar-se à mesa com o crítico de Vereker e com Rosálio. São profícias as partilhas em que seja possível um espaço de aprendizagem onde o crítico não responderá soberbamente a um comentário de Rosálio nas redes sociais, e nem Rosálio se defenderá do crítico escondendo-se atrás de uma admissão de inferioridade pelas vias do proletariado ou de uma minoria. Tampouco que algum deles, na condição de aluno ou de professor, reproduza no ambiente escolar as classificações que recebem críticos literários e contadores de histórias. É o que se espera também do personagem da próxima narrativa analisada, um estudante de letras.

### 3 DESVELANDO A VIDA DO LEITOR: DE ONDE ELE VEM?

Grande parte dos encontros literários cujo objetivo é partilhar leituras anuncia a necessidade de certos conhecimentos sobre literatura, e esse requisito acaba por classificar também os próprios leitores. Quando o assunto é a escolha dos que (não) se dispõem a ler, os encontros, virtuais ou não, podem tornar-se campos minados que parecem tudo, menos que podem, por vias de relacionamento com a literatura, permitir que o saber transite. Não se pode flertar com elementos distantes do conjunto das compreensões consolidadas, porque é preciso manter o conhecimento literário a salvo... Mas salvo do quê? De quem? De leituras divergentes? De leitores (des)apegados?

Essa atitude mantém muitos (não) leitores afastados, por trazer, sobretudo, a ideia de que, por lidar com mecanismos imagéticos e com conteúdo elaborado pelos engendramentos da linguagem, a literatura traz mais impedimentos à compreensão do que cria caminhos para a partilha entre leitores, autores, professores e toda a comunidade que se dispõe a saber e a ler, a não saber e a não ler. Some-se a isso a ligação direta da literatura, também no imaginário social, aos formatos mais arcaicos dos idiomas, porque venera-se os clássicos e estes devem pertencer a um patrimônio histórico. Distâncias.

Não fica difícil, então, acreditar na necessidade do conhecimento, grande elucidador das referências e grande revelador de significados, enquanto pré-requisito para leitura, e na literatura como fonte de conhecimento, já que as leituras aumentariam o arcabouço intelectual de quem vai a ela. Não há propriamente inverdades nessas afirmações, mas haveria nelas, de fato, o retrato de uma relação entre os envolvidos? Essas noções sobre literatura atendem o que se vê no cotidiano dos leitores? Há atualmente, em leituras, leitores e partilhas, algum rompimento daquilo que dizem essas proposições sobre a literatura? Pode-se mesmo concluir a modos de verdade absoluta que a literatura nos faz bem sempre?

Quando se fala em aprendizagem e literatura, é provável que a aula de literatura venha à mente. Não só ela, mas as críticas que se faz aos sistemas de ensino no que diz respeito ao rigor dos métodos, que, acredita-se comumente, pouco contribuem para uma relação com o texto literário e com outros leitores. Entretanto, contrariando esse pensamento sobre a escolarização da leitura, não são totalmente impeditivos à relação os aspectos mais rígidos da organização escolar quanto ao currículo e demais formalizações, tampouco outros tipos de encontro com a literatura, tidos como mais democráticos, criativos, acolhedores... são completamente facilitadores da relação.

A relação é pessoal e muitas vezes ultrapassa os limites daquilo que, de saída, é dado como diferença e dado como semelhança. É também da ordem do que ocorre internamente – inclusive aquilo que nem sempre se consegue dizer; é como cada um se coloca, abre-se, percebe-se e é percebido; é como cada um é considerado; é a forma com que cada indivíduo é visto enquanto inteligência única e igual que a relação se torna possível. Retiradas as credenciais dos espaços escolares e acadêmicos, também a vergonha de não as ter, quem é o leitor? O que ele (não) lê?

Neste capítulo, para examinar encontros e relações na perspectiva da vida do leitor, trazse inicialmente a leitura do romance *De onde eles vêm* (2024), de Jeferson Tenório. O enfoque é o lugar que a leitura tem na rotina de vida do leitor: não nas leituras que se fazem enquanto a vida acontece, mas na vida que acontece enquanto a leitura se impõe, entendendo que ambas não precisam ser pensadas a estanque.

### 3.1 O LEITOR ESTUDANTE DE *DE ONDE ELES VÊM*

O romance *De onde eles vêm* foi escrito por Jeferson Tenório e publicado em 2024 pela Companhia das Letras. A narrativa é ambientada em Porto Alegre, por volta do ano 2000, até o ano do *lockdown* da pandemia do Covid-19, em 2020. O narrador-personagem Joaquim está desempregado, precisa cuidar da avó, que tem Alzheimer, ao mesmo tempo em que entra para a faculdade de Letras de uma universidade pública por meio do sistema de cotas raciais.

O início do processo de entrada de estudantes cotista na universidade deu-se a partir de 2000, no estado do Rio de Janeiro, sendo consolidado no Brasil somente em agosto de 2012. Os primeiros estudantes enfrentaram o preconceito e a opinião contrária de vários setores da sociedade. É esse o tema central do romance de Jeferson Tenório, que já havia abordado a temática racial anteriormente no livro *O avesso da pele* (2020), também publicado pela Companhia das Letras, e ganhador do Prêmio Jabuti edição 2021.

*De onde eles vêm* não prefigurava nos planejamentos de escrita desta tese, que se iniciaram no ano de 2021, e não fez parte dos estudos até o exame de qualificação. No entanto, com o avanço das leituras e sobretudo após reformulações na estrutura da tese, a relação do protagonista dessa narrativa com a leitura parecia responder a algumas questões que se impunham, principalmente porque leitores como o crítico e como Rosálio apresentavam um desvelo diferente daquele vivenciado por leitores cuja relação com a literatura se dá na dinâmica do ordinário. Sem os grandes encontros, êxtases, ou acontecimentos mais incomuns, e com um olhar não muito entusiasmado sobre a vida, o protagonista de *De onde eles vêm* vivencia tensões

como alguém sem muitas opções e sem a perspectiva de transformações repentinhas de circunstâncias. Em meio a cenas comuns, a identificação com o protagonista está na chave no reconhecimento daquilo que diuturnamente ocorre a estudantes pobres deste país e a leitores que acomodam suas leituras entre todos os deveres do dia, sem que elas tenham um lugar tão prioritário nas suas vidas, ou porque não podem, ou porque não desejam que assim seja.

O título do livro dá margem para que se pense também nas origens das pessoas, embora sua referência mais direta dentro do enredo seja aos versos que o protagonista precisa compor e não consegue. Versos que ele acreditava virem de quem somos, e a frase do título, então, poderia também, em vez de uma afirmação, tornar-se uma pergunta que aponta para procedência no sentido não só de ancestralidade, mas de caminhos e caminhares: sabe-se mesmo de onde vem essa gente? Parece que sempre se sabe, e talvez por isso não seja uma interrogação o título. Mais que isso, tanto a afirmação quanto a pergunta apenas são necessárias quando se trata daqueles a quem se considera fora de algum padrão. No contexto de uma turma de universidade pública de curso diurno, perguntar a origem de quem destoa pode significar preconceito e não aceitação, mas também uma condescendência via “tolerância”, conceito em voga na época. Como se verá, os personagens brancos da narrativa vão transitar entre uma postura e outra.

No afã de contar moedas para pagar as passagens de ônibus até à universidade; não ter como trabalhar em razão dos horários das aulas e cuidados com a avó, divididos com a tia; sem dinheiro sequer para um lanche; e aos 24 anos, é um futuro melhor que o jovem estudante negro almeja quando adentra o curso de Letras da universidade, mas não deseja dar aulas, ele quer escrever, quer ser poeta. Joaquim ama os livros, mas essa estima pela leitura não é aquela estereotipada, não se trata do rapaz de óculos que devora volumes espessos de clássicos da literatura ou exemplares da literatura contemporânea. Pelo contrário, ele confessa que ia a sebos para folhear revistas masculinas sem ser julgado.

A discussão proposta neste capítulo não repetirá os pontos já tratados anteriormente nos outros dois textos literários analisados, mas irá abordar a vida do leitor quando este não está lendo, quando não pode ler, quando não quer ler. A forma como o leitor Joaquim é retratado em *De onde eles vêm* tem a vantagem de retirar o foco de uma vida leitora idealizada a partir do contato constante com livros, do fascínio por narrativas e poemas, da leitura como profissão de fé ou devoção e dedicação singulares, como se o leitor pudesse e quisesse ler o tempo todo ou se essa fosse a parte mais importante de sua existência.

### 3.1.1 A dor do desvelo

Amar leitura, amar escrita, dedicar-se à literatura... Quantas dessas frases remetem a um imaginário que inclui cenas de bibliotecas, salas de aula, vídeos sobre leitura, feiras, discussões acaloradas em redes sociais e polêmicas sem fim sobre o gosto literário dos jovens? Ninguém imagina ônibus lotado, inscrições em concursos de escrita porque oferecem prêmio em dinheiro, olhares atravessados, indiferença, namoros conturbados, insegurança, fome, sono, conflito religioso, crises, solidões, encantamentos sem explicação ou lógica, textos que afetam a poucos, novas identificações e admirações, improváveis e verdadeiras amizades, mais silêncios que falas etc. A vida do leitor, com tudo o que há fora do estereótipo, apenas sendo, é a sua dor e a sua delícia (dito a modos de Caetano), e sim, livros cabem nela também.

O desvelo, esse amor em forma de dedicação e apreço, pelos livros e pela leitura nem sempre tem o espaço das cestas de compras on-line nos sites famosos de vendas de livros, ou das assinaturas dos clubes que enviam pelos correios exemplares trabalhados dos clássicos ou novos autores. Os estudantes de Letras, da mesma forma, nem sempre são jovens brancos tatuados, com ecobags e chinelo de couro, ou negros cacheados de lenços coloridos, com ecobags e chinelo de couro. O leitor nem sempre passa o dia pensando em livros, nem sempre compra ou pega emprestado livros, nem sempre emenda uma leitura na outra, nem sempre lê. O estudante nem sempre estuda.

Em *O voo da guará da vermelha*, há uma quebra de estereótipo que encanta porque o protagonista transforma seu grande desejo de ler em uma busca graciosa. Todos os infortúnios que ele enfrenta, acrescidos de sua habilidade como contador de histórias, resultam numa jornada que conduz o leitor a certo enlevamento, pois reconhece nesse não-leitor uma paixão pelos livros. Mas ainda assim, paixão dedicada, busca, tempo desprendido, vida que se consome por uma razão, quase como um comissionamento. O crítico de Vereker não faz menos que isso na sua espera por oportunidades e na sua consumição por encontrar o grande segredo. E se o mistério tem mesmo a ver com a vida que se mistura, com o que está visível e com o que não se vê, com as relações, ainda assim, resta a ideia de desvelo enquanto interesse quase fascinante, que levará o leitor a uma devotada disciplina, rotina, ou mesmo dinâmica mais sistemática de contato com os livros.

Joaquim não é esse leitor inebriado. Para ele, o tornar-se leitor se deu de uma forma até certo ponto inusitada: “Aquela imagem de uma pessoa deitada no sofá lendo um livro me atraía. De algum modo, tornei-me leitor não por causa da leitura em si, mas porque eu gostava daquela imagem: alguém que lê.” (Tenório, 2024, p. 55). Essa confissão é feita quando Joaquim estava

tentando escrever um poema, solicitado como trabalho na faculdade de Letras, na qual havia entrado recentemente. Ele observa a estante de livros e identifica um livro em especial, dado pela mãe quando ele tinha cinco anos, e sobre ela, que morrera quando ela tinha doze anos, Joaquim diz: “Embora ela não fosse uma grande leitora, ela acreditava nos livros e queria que eu acreditasse também.” (Tenório, 2024, p. 55). O livro que o fizera lembrar-se da mãe era sobre o valor nutricional das frutas. A mãe, que acreditava nos livros, muito provavelmente associava o objeto a conhecimento ou qualquer virtude.

O assunto do livro dado pela mãe a Joaquim não deixa de ser uma quebra de expectativas para o leitor de *De onde eles vêm*, que talvez esperasse algum clássico da literatura, infantil ou não, ou alguma escrita mais contemporânea, desde que narrativa ou poesia. O conteúdo dos livros geralmente é o foco quando se imagina as razões pelas quais alguém se torna leitor, mas não para esse leitor real – nem sempre realista – de que o romance de Jeferson Tenório trata. Foi lendo sobre “maçãs, bananas e abacaxis” (Tenório, 2024, p. 55) que a imagem de alguém com um livro nas mãos pareceu uma sensação tão boa, que permaneceu na memória daquele leitor e iniciou uma relação com a leitura.

Observando a estante, ele inicia o poema com as palavras “*estante revisitada*”, enquanto o barulho da vida acontecendo lá fora, no bairro onde morava desde a infância, era facilmente ouvido do lado de dentro. Ele se pergunta, então, de onde vêm os poemas, as palavras, os versos, conjecturando que talvez venham da reunião de todos os fatores externos, internos, presentes, passados, materiais, imateriais, vivos, inanimados, bons, ruins e suas relações com ele, o leitor que agora precisa escrever. O “eles” do título também pode fazer referência aos livros, aos professores, aos amigos, aos sentimentos, aos textos.

A relação de Joaquim com a leitura não se dá tanto pelo encantamento, otimismos, ou grandes esperanças. Mesmo quando admira leitores e livros, ele não deixa de pontuar suas impressões menos entusiasmadas sobre a literatura: “Naquele dia, ele desandou a falar das *Ilusões perdidas*, do Balzac. Falava com paixão e alegria. Misturava passagens dos livros com acontecimentos da própria experiência, como se a literatura e a vida fossem a mesma coisa. Mas não eram.” (Tenório, 2024, p. 21). Essa distinção entre literatura e vida Joaquim reafirma em muitos momentos da narrativa de *De onde eles vêm*, confirmando que o realismo tem certo peso na sua forma de olhar a vida, menos por corrente filosófica e mais por autodefesa.

Mais adiante na narrativa, quando Joaquim precisa acompanhar sua avó, que sofre de Alzheimer e se encontra internada em um hospital, ele leva consigo alguns livros e reflete sobre o seu processo de leitura de *À sombra das raparigas em flor*, segundo volume de *Em busca do*

*tempo perdido* (1913), de Proust. O leitor Joaquim luta contra o sono que, segundo ele, é facilitado pela escrita característica de Proust. Joaquim confessa estar entendendo muito pouco do que o narrador diz, mas sabe que precisa de algo que o desafie, e isso implica vencer aquelas primeiras páginas.

Pelo desconforto da cadeira do hospital, ficou mais fácil vencer o sono para ler, mas sua maior motivação foi o cenário deprimente daquele ambiente hospitalar: “Olhei para aquele quarto de hospital, olhei para a minha avó que parecia estar morrendo e pensei que deveria fazer algo. Como uma afirmação de vida. Abri novamente o livro.” (Tenório, 2024, p. 154). Quando volta à leitura, descobre que o que mais desperta seu interesse não é tanto o enredo em si, mas a forma como o narrador chama a atenção dos leitores “para as coisas mínimas, para as coisas desimportantes” (p. 154-155), como as simples palavras de um convite feito pela pessoa por quem o narrador proustiano está apaixonado. Aquilo provocara no narrador de *À sombra das raparigas em flor* uma grande felicidade, que Joaquim diz compartilhar: “Era nesse momento que o narrador tinha consciência de que estava feliz, e que a vida estaria semeada desses milagres quando estamos apaixonados. Alegrei-me por ele, e também por mim. Por conseguir chegar àquele entendimento.” (Tenório, 2024, p. 155).

Pelo menos duas formas de ver o “entendimento” do leitor são possíveis: Joaquim entende o que é estar apaixonado, e sua relação com a forma do autor de enebriar-se pelas coisas mais simples, cheio de otimismo, esperança e amor pela vida é algo que o leitor também já viveu ou deseja, a ponto de compreender os sentimentos do narrador; ou esse “entendimento” diz respeito ao fato de Joaquim, cognitivamente falando, vencer a barreira da linguagem do narrador, a qual ela havia se referido como um impedimento à compreensão, o que pode ser inferido também a partir da continuação da reflexão: “Alegrei-me por ele, e também por mim. Por conseguir chegar àquele entendimento. Além disso, eu tinha conseguido vencer meu sono.” (p. 155). Joaquim estaria juntando as duas coisas que ele tentava vencer na leitura do texto de Proust, a compreensão do que o narrador dizia e o sono.

De uma forma ou de outra, o leitor estava agora estabelecendo uma relação com o texto. Ele também fala da comparação que o narrador de Proust faz dos cabelos da amada, chamandoos de “folhagens de arte” e de “matéria-prima para as relvas do paraíso.” (p. 155). Essa imagem chama tanto a atenção do leitor, que ele fecha o livro, porque achou “a descrição bonita e terna” (p. 155), porém, ao olhar em volta, reconhece o contraste entre aquela imagem e a que vê ao redor de si:

[...] mas então olhei à minha volta, aquele quarto de hospital público decadente, minha avó à beira da morte e pessoas abandonadas por seus parentes. Tive vontade de chorar. Me comovi porque toda aquela delicadeza de Proust, toda aquela forma de perceber a beleza, nada podia contra a brutalidade que se apresentava para mim. A inutilidade daquelas palavras contrastava com a realidade, e aquilo me magoava. Pensei que poderia ler aqueles trechos em voz alta para minha avó na tentativa de que ela pudesse viver a mesma experiência que eu. E talvez salvá-la por alguns minutos da tragédia que fora a sua vida. Mas depois achei ridícula minha ideia. Porque eu não estava num filme, ou num livro. Aquilo não era literatura. Era a vida sendo a vida com toda a sua força e violência. E me dei conta de que eu não estava lendo aquele livro para dar sentido à minha existência ou à existência da minha avó, eu lia simplesmente porque era terno. Era por isso que me sentia culpado. Como se eu não tivesse direito ao encanto. Precisei sair do quarto. Eu não estava bem. (Tenório, 2024, p. 156)

A vida, a beleza, a juventude, o amor não estavam naquele quarto como delineados no texto de Proust. Mais que isso, o texto era impotente em relação a tudo que a vida propunha para o leitor e, também, para quem ele amava, como a avó, que sofria. O leitor Joaquim não tem esperança alguma de que a literatura faça algo por ele, não só porque sua ideia de literatura parece referir-se à ficção, puramente, mas porque os efeitos do texto chegavam como uma ofensa. Esse trecho e sua aproximação com metalinguagem é um exemplo de que, embora naquele momento literatura e vida, para o leitor Joaquim, não dialogassem, casam-se perfeitamente para os leitores de *De onde eles vêm*.

Os leitores que acompanham a dor do leitor não veem só a “vida com toda a sua força e violência” contrastando com a literatura de Proust, eles veem ambos os narradores ao mesmo tempo, e veem também o seu próprio entorno, que pode ser o de quem caminha para a defesa de uma tese e passa por vários infortúnios advindos desse processo, e tantas questões muito mais desafiadoras do que essa, somados à “vida com toda a sua força e violência”, que não poupa ninguém.

Por parte de Joaquim, tem-se o seguinte desabafo:

Quando você se torna leitor, viver de maneira harmônica com o mundo é impossível. A impressão é que estamos em constante desacordo com a realidade. O que de certo modo ocasionou uma espécie de amputação de uma parte de mim mas que eu não sabia exatamente qual era. Aos poucos fui me dando conta de que as histórias de aprendizagem são sempre as mesmas: antes você não sabe, depois você passa a saber. A diferença entre as pessoas é justamente o que fazemos com o que a gente passou a saber. (Tenório, 2024, p. 173)

A constatação dolorosa se dá em razão de encontros perturbadores com textos, leitores e ambientes, sobretudo o ambiente acadêmico, como se tratará na próxima seção. E esses desconfortos são comuns e já esperados, porque até mesmo quando se estabelece uma relação a partir desses encontros, as perdas são necessárias, naturalmente. Contudo, a dor de Joaquim não é pelas perdas e ganhos, pela aglutinação, pela relação, ele compara o seu infortúnio com

uma amputação. Em qualquer pessoa, não saber de algo pode causar uma sensação de incompletude, por certo, mas ela é uma boa busca que deve levar a encontros e relações, não deveria causar uma sensação de falta, ausência, vazio, disfunção. O que ficou no lugar daquilo que se foi?

A poética dos textos de Proust pôde ser o alento para aqueles dias difíceis de Joaquim, mas não deixa de incomodar o fato de que não se possa vivê-la em outro nível que não seja o da vontade, do sonho. É ofensivo, pois parece a reafirmação de que não se pode ter algo parecido, porque a vida fora do livro nem de longe autorizaria tais suavidades. A própria leitura já foi um desafio a ser vencido, e parece que aquela leitura ofereceria mais outros tantos obstáculos para que fosse estabelecida uma relação.

Joaquim começou a ler Proust porque abandonara a leitura da *Poética*, de Aristóteles, que embasaria a análise da *Odisseia*, um trabalho da faculdade. Entretanto, nem mesmo essa outra leitura escolhida por ele, e apreciada, parecia capaz de fazer-lhe bem, uma vez que a ternura que sentira se dissipou quando da constatação de que o mundo do leitor pode ter um peso desproporcional àquele dos textos. Sobretudo para os estudantes, a literatura pode facilmente passar a não fazer sentido, tornando-se parte de uma rotina de obrigações, de desencontros.

Não é como se a literatura, de forma geral, fosse limitada em seus poderes e encantos, é o fato de que cada leitor é único e viver mil vidas (frase atribuída ao escritor George Martin, e muito repetida sobre leitura) não tem mesmo a capacidade de livrar, ou de prender, do tempo que segue o passo natural das horas todas da própria e única existência. Joaquim achava que não tinha direito ao encantamento diante da brutalidade pela qual passava, do seu lado, alguém que o amou a vida toda. Talvez também pelo remorso de ser, naquele lugar, a única pessoa que tinha o privilégio de sentir outra coisa que não fosse a violência da vida. O contato com o realismo, com o existencialismo, com todas as teorias defendidas pelos amigos intelectuais e pelos professores na faculdade, e que também foram a sua escolha enquanto cosmovisão, davam àquele breve enlevo de Joaquim o tom de uma culpa, um pesar por parecer alienar-se ou beirar a fuga.

Um pouco antes de entrar para a faculdade, Joaquim havia confidenciado ao amigo Sinval, de quem se falará mais adiante, o desejo de escrever um conto de denúncia contra práticas de racismo, o que de certa forma contrasta com o fato de Joaquim se deliciar com as inutilidades e com a ternura do narrador proustiano. Em um movimento de idas e voltas, Joaquim, paralelamente ao encanto com delicadezas do texto, se ressentia com a incapacidade

da literatura em dar sentido à vida, revelando um leitor que vivencia vários textos de muitas formas. Poucas dessas experiências, contudo, são esboçáveis, explicáveis do ponto de vista da linearidade e da coerência estética que a teoria e crítica literárias tentam – não sem negar tantas nuances das relações – empreender. Ainda que os porta-vozes desses pressupostos mais realistas, em maior ou menor medida, sejam não só os professores da faculdade de Letras, mas amigos e pessoas a quem Joaquim admira, ele não acolhe todas as influências, antes, sempre revela seus incômodos, ainda que não saiba explicar exatamente o que e por que os sente. Ler chega a ser um atrevimento.

O mesmo ocorre com quem lê esse romance, porque ainda que esteja em outra camada, pode também fechar o livro por raiva, admiração, frustração, enlevo, cansaço, desvelo, sem saber dizer exatamente o que, na narrativa, incomoda ou apaixona. Será que depende de onde *ele* vem? Ele, o leitor; ele, o livro; ou ele, o sentimento? Há quem diga que a ênfase está no sentimento do leitor pelo livro; há quem afirme que é preciso olhar para o leitor, porque seu sentimento constrói um outro livro; e também há quem acredite que o destaque tenha que ser dado ao livro, pois é o grande responsável por provocar o sentir. De uma forma ou de outra, parece que a pergunta se volta para a tentativa de entender a origem, a procedência, a fonte, talvez porque saber de onde vem não é o mesmo que saber para que lado se volta, nem de que lado está. É só para saber quem é – ou já foi –, o que carrega, o que traz, o que é capaz de deixar, como se conecta e se é possível uma relação.

A leitura feita aqui vem de alguém que escreve um trabalho acadêmico, e talvez por isso se identifica com algumas das agruras por que passa Joaquim. Não só isso, também vivencia preconceitos em razão de sua cor, luta contra o dualismo religião versus fé, mora muito distante dos grandes centros e tem um currículo que gira em torno mais de ensino do que de pesquisa, na condição de professora da educação básica de uma universidade federal. Assim como Joaquim, esta leitora e estudante das Letras achou que “os problemas externos me tomaram de tal maneira que a universidade se tornou grande demais para mim.” (Tenório, 2024, p. 160), ainda mais quando a universidade fica fora do estado em que se mora, à distância considerável que separa o extremo norte do centro-oeste de um país continental.

Inúmeras vezes durante a faculdade de Letras, esta leitora invejava os problemas que os colegas de sala indicavam como impedimentos para leituras e para a escrita de seus trabalhos, obstáculos que para ela mais pareciam um sonho distante, como obras em casa, carros na revisão, estudar para provas do curso de inglês, pais pegando no pé, ou mesmo entre os mais velhos da turma: ficar sem babá, faltar empregada naquela semana, maridos viajando a trabalho,

obrigações de ter que pegar filhos no balé, futebol, natação... E por mais que haja algumas décadas separando a graduação do doutoramento, colher os louros de tanto estudo ainda não fez com que problemas parecidos com aqueles fizessem parte da rotina desta leitora, até hoje. De modos que escrever esta tese chega a ser um atrevimento.

Este Joaquim, neto de Joelma, sobrinho de Julieta, (ex) namorado de Jéssica, traz o jota também de Jeferson Tenório, estudante negro de uma grande universidade pública do sul do país. O Joaquim, muito próximo de Jeferson, é um xará de Machado de Assis, também negro. Dizer a esse Joaquim que as coisas não melhoram com o tempo, seria mentir-lhe. Dizer àquele Joaquim que tudo passa, seria desnecessário. Dizer a Joaquins que saber de onde eles vêm ainda é melhor do que saber para que lado ir, e dizer-lhes que se atrevam a vir, é o sentimento desta leitora, pós livro, pré-doutoramento, inter-tese.

Haverá impeditivos à leitura, mas não se poderá idealizar uma relação com os livros ao ponto de acreditar que sem as condições arquitetadas no imaginário não há um leitor, não há desvelo pela literatura. Ter desvelos pela literatura dói, porque viver dói; as leituras fazem parte, se misturam, ao que se é. Não há duas vidas, não há um leitor ideal e um real, só há um de nós a cada vez, mas com a grande oportunidade de estabelecer relações as quais acrescentam, levam, ressignificam partes de nós, transformando o olhar que se lança a tudo o mais.

### 3.1.2 A leitura na faculdade de Letras

No seu primeiro contato com a faculdade, Joaquim havia escolhido a disciplina eletiva do professor Moacir Malta porque queria aprender a escrever, queria ser poeta. Quando disse isso a toda a sala, respondendo à pergunta sobre o porquê os alunos escolheram aquela matéria, sua resposta fez o professor dar “uma risada de canto de boca” (Tenório, 2024, p. 25), e prosseguir: “*Bem, meu jovem, sinto lhe dizer, mas não creio que você vá aprender a ser poeta nesta disciplina. No máximo poderá se tornar um bom leitor.*” (p. 25). Entretanto, no início da narrativa, Joaquim diz: “Eu era um bom leitor.” (p. 15). As aulas do curso do Letras, naquela disciplina sobre produção de texto ficcional, ministrada por tão renomado professor, fez o leitor Joaquim começar a mudar de ideia sobre sua relação com a leitura.

Quantos bons leitores adentram as cadeiras do curso de Letras? Quantos são conhecidos por serem bons leitores, antes de entrarem para essa faculdade? Quantos escolhem Letras por serem bons leitores? O que ocorre, comumente, é que a definição de bom leitor parece mudar diante da perspectiva do curso universitário, voltado muitas vezes apenas para o conhecimento de clássicos, para interpretações ajustadas à hermenêutica da suspeita, para uma teoria

dissecadora de elementos, para uma historiografia que aprisiona os textos numa linha do tempo uniforme. O que é ser (bom) leitor?

No início de sua vida acadêmica, Joaquim faz uma constatação dolorida:

Meus primeiros meses na faculdade foram de adaptação, eu sabia que precisava aprender rapidamente as dinâmicas do mundo acadêmico. E não demorei a constatar que numa universidade pública os estudantes não costumam ter dúvidas. Ninguém pergunta nada. Os alunos apenas complementam o que diz o professor. São todos muito sabidos. (Tenório, 2024, p. 25)

Por que o silêncio é necessariamente aquilo que indicaria o conhecimento dos alunos das universidades? O silêncio era mesmo o de quem já sabe, ou era o medo de quem desconhece? Seria ainda a indiferença de quem não tem desvelo algum? Em todo caso, nem silenciar, nem propriamente questionar(-se) são vivos sinais de aprendizagem efetiva, senão o estar à vontade para falas e silêncios, o ser livre para uma relação em que há perdas e ganhos, exposições e omissões, confissões e mistérios, sobre si e sobre o mundo.

Numa das aulas de Moacir Malta, os alunos foram solicitados a analisar poemas de James Joyce; e depois produzirem os próprios poemas. Joaquim, no primeiro encontro com a poesia de Joyce, não gostou do que leu: “[...] quando li os primeiros versos, dos trinta e seis poemas, achei-os simplórios, ou talvez eu estivesse enganado e não tivesse entendido.” (Tenório, 2024, p. 30). É comum que leitores se questionem quanto à sua capacidade de ler certas obras, sobretudo quando esses textos são de autores consagrados pela crítica, pela teoria, pelos professores. Não entender é aceitável, mas não gostar soa tão ofensivo aos professores, a ponto de se questionar a capacidade do leitor em alcançar aquela escrita, acusando-o frequentemente de não haver entendido de fato o texto. Então, o próprio leitor começa a procurar a falha em si quando não consegue apreciar um autor renomado, um livro aclamado, as preferências de leitura de um professor elogiado ou de alguém a quem admira pelo conhecimento.

No primeiro capítulo deste trabalho, falou-se a respeito da opinião de Jorge Luís Borges sobre Joyce, quando diz que os leitores precisam empreender esforços para ler esse autor. Borges considerava, por isso, que Joyce teria fracassado como autor. E a pergunta oportuna é: quem fracassou, o autor ou o leitor? Para o autor “difícil” resta o consolo de ser genial, de saber tanto, que chega a ser incompreensível. Para o leitor que o aprecia, que concorda com autor difícil ou que o entende, resta a mesma fama, a da alta capacidade intelectual, pura e simplesmente. Mas e quanto ao leitor que tentou entender, ou quanto ao que tentou gostar? E

quanto ao leitor que desistiu, ao que rejeitou, ao que nem teve coragem de começar? Resta o inverso: uma pecha de incapacidade intelectual.

O intuito de Joaquim com todas as pesquisas sobre Joyce era um só: “Eu queria mostrar que era capaz de fazer uma boa análise.” (Tenório, 2024, p. 33). E ao iniciar sua apresentação, confessa: “assumi um tom professoral, porque queria impressionar.” (p. 34). Sua apresentação não foi boa, por conta do nervosismo e das dúvidas que tinha, já que suas próprias anotações lhe eram confusas. Os professores o olharam com desconfiança. Joaquim deixou a sala antes da aula terminar, com a certeza de que agora “poderiam confirmar o que pensavam” sobre ele. (Tenório, 2024, p. 35).

Deixando aquela aula, o estudante volta para casa no ônibus lotado, em pé, com um calor exacerbado, com sede, suando e tendo enjoos. Naquele cenário, ele começa a buscar a poesia, a beleza, a ressignificação, “a dor sutil e invisível de algo que nos atinge e nos desabriga” (Tenório 2024, p. 35), não por motivos de fuga, mas para tentar dirimir o caos e desesperança que o consumiam naquele cenário: “Eu era um idiota tateando no escuro em busca de beleza num ônibus fedido e lotado [...]. Eu tinha de chegar inteiro em casa porque minha avó precisava do melhor de mim. Acontece que eu não tinha o melhor de mim.” (Tenório 2024, p. 36). Essas considerações, que nem de longe diziam respeito somente à relação com a avó, como visto, eram a sua conclusão sobre todos aqueles acontecimentos, sobre todas aquelas relações: “Eu procurava dar o que eu tinha, o que não era muito. Mas era o que eu tinha.” (p. 36).

Diversas vezes, em meio aos frequentes problemas, em meio ao enlevo apaixonado, em meio às obrigações corriqueiras, em meio aos encontros e desencontros da vida, o estudante declara não estar animado com a faculdade, seja quanto aos textos, autores, professores, horários, colegas de sala, dinâmicas de aula, avaliações. Para o estudante, havia “muitas leituras, muitas coisas sem sentido para ler, trabalhos para entregar.” (Tenório, 2024, p. 146). Fora isso, uma grande solidão era experimentada, porque seus “iguais” “tinham receio ou vergonha de se identificar como cotistas, tinham receio de sofrer algum tipo de retaliação da parte dos professores ou dos próprios colegas. Então ninguém procurava ninguém.” (p. 151)

A solidão seria um infortúnio muito comum aos estudantes universitários, porque há nessa estrutura e dinâmica do ensino superior uma certa invisibilização do estudante em razão dos feitos louváveis dos teóricos, pesquisadores, professores, que são vistos como intelectuais a quem os alunos devem o grande privilégio de poder estar perto, ainda que só para absorver. Cientes de terem também eles, os estudantes, conquistado por seus esforços o direito de estar ali, fecham a equação (de terceiro grau) que une professores detentores do saber e alunos que

precisam receber conhecimento, fazendo com que a sala de aula universitária se torne facilmente um palco para exclusões de todo tipo.

É com os amigos de infância, no bar do Neto, durante um jogo de sinuca, que Joaquim compartilha um pouco da sua leitura da *Odisseia*. Ele tinha que terminar a leitura, e precisava voltar cedo para casa. Ao dizer isso aos amigos, obteve a curiosidade de todos, e teve que fazer um breve resumo do enredo. Seus amigos teceram comentários e perguntas que seriam considerados rasos, mas que têm a profundidade de quem olha para onde ninguém está olhando (frequentemente para a superfície), tais como “por que o cara demorou tanto pra voltar?” (Tenório, 2024, p. 117); “Ela [Penélope] ficou esperando esse tempo todo pelo cara? [...] Ah, se fosse comigo eu tinha era metido um monte de chifres nele.” (p. 118). Foi depois desse encontro que Joaquim se animou para retomar a leitura que havia abandonado: “Voltei para casa. E, por algum motivo, ter falado da *Odisseia* me deu um novo ânimo para ler.” (Tenório, 2024, p. 118).

No outro dia, na aula de Joaquim, a discussão sobre a *Odisseia* girou em torno da cicatriz de Ulysses, do seu regresso e trajetória heroica. Nada do que havia chamado de fato a atenção de Joaquim e dos amigos no bar, porque a aula nem de longe tratou as questões mais envolventes sobre os relacionamentos, assim como apontado pelos amigos de Joaquim. Ele acaba saindo mais cedo daquela aula porque estava com fome. Almoça e depois vai à biblioteca ler, porque, como afirma: “A possibilidade de encontrar um livro que me assombrasse era o que me movia.” (Tenório, 2024, p. 119). Joaquim quer ler, só não consegue mais retornar às leituras obrigatórias. Contudo, não é necessariamente pelo livro em si, como ele já havia explicado quando falava de como se tornou leitor; ou como quando se animou, após uma conversa de bar, a ler o mesmo livro que abandonara; ou como quando fala de seus encantos pelo narrador proustiano, simplesmente observando detalhes e não necessariamente por ser aquele livro ou aquele autor.

A aula, em si, não era um espaço para compartilhamentos que fizesse sentido para Joaquim, ou que o fizesse querer ler os livros indicados nas disciplinas. Já o compartilhamento de leituras no bar com amigos que não avançaram muito na escolaridade, e que acontecia em meio ao barulho das tacadas de sinuca, risadas, músicas; e também os compartilhamentos que se davam em meio ao silêncio imperioso da biblioteca quando Joaquim se encontrava com Gladstone, especialista em existentialismo; podem até destoar consideravelmente quanto ao ambiente e personagens, mas as relações entre pessoas, com os lugares, com os livros lidos, com os autores, possibilitavam a Joaquim a segurança de que precisava para se sentir um bom leitor. Nos dois casos era possível estabelecer um relacionamento que não o diminuía, nem diminuía ninguém, leitor ou não.

Joaquim estava aberto àquelas relações, ainda que cheio de inseguranças. O que quer que precisasse ser mudado em Joaquim seria acréscimo e não conserto. Não é eficaz à relação depositar no conhecimento, no outro, na literatura, o peso de ter que lograr êxito a partir daquilo que foi projetado universalmente, sem levar em conta a diversidade de formas de ser e de aprender. O sentimento de estar aquém assalta os estudantes de várias formas, mas têm sempre em comum os receios da exclusão, da rejeição.

Patrícia Nakagome (2023), no artigo que escreve em tom autobiográfico abordando a monstruosidade e o amor de pais e professores, fala da sua experiência como aluna do curso de Letras da USP:

Como estudante, ganhei na universidade minhas melhores amigas, verdadeiras parceiras. A importância delas na minha vida tem pouco a ver, acho eu, com os livros lidos e mais com a necessidade de compartilhar inclusive a dor e a frustração que cerca a experiência acadêmica. (Nakagome, 2023, p. 66)

Essa experiência não foi a mesma de Joaquim, por certo, mas é também real e única, sobretudo porque as relações de amizades se sobrepuçaram às agruras desse caminho do saber. Melhor que isso, o saber pôde ser menos monstruoso porque havia amor sendo partilhado de alguma forma. Contudo, o que há de mais marcante nas profundas reflexões do texto de Nakagome é o fato de constatar que monstruosidade e amor formam o paradoxo das relações formativas. Além disso, autora diz que ocupa o lugar de monstro também, ao longo da existência, aquele que é vítima de monstruosidades:

A monstruosidade me parece ser compartilhada por pais, mães, professores, mas também por filhos e estudantes. Na dinâmica que nos permite ocupar esses diferentes espaços ao longo da vida, nosso olhar para o outro se torna também um olhar para si. Ter isso em vista pode atenuar o volume da crítica, sem implicar em rendição. (Nakagome, 2023, p. 75)

O desejo monstruoso de Joaquim girava mais em torno da justiça social, da superação, de provar a si mesmo e ao mundo que aquilo de que gostava valia a pena e que daria algum retorno um dia. Toda sua frustração se deu por conta das expectativas que depositou nos livros. Apesar de não realizar nada do que planejara, o “olhar para si” pôde “atenuar o volume” da autocritica de Joaquim e não resultou “em rendição”. Esse encontro consigo mesmo e com outros foi proporcionado também pelo contato com a universidade, que como diz Nakagome, é “essa *alma mater*”, que oferece o único colo capaz de acalantar dos próprios golpes que ela mesma desfere. Toda a trajetória dolorida de Joaquim na academia foi capaz de trazer as reflexões, o amadurecimento de que ele precisava para olhar para dentro. Até para concluir que

estava quase tudo errado, aquele leitor precisou se encontrar com a frustração de suas expectativas e rever suas motivações, procedimentos e atitudes frente à vida.

De modo algum se faz nesta tese uma defesa da necessidade de dores para o aprendizado, ou da violência como benéfica à aquisição de boas experiências. O recorte é o que Joaquim mesmo conta da vida, e que se observa, neste trabalho, com particular enfoque na sua relação com a leitura, dentro e fora do ambiente universitário. A opção aqui é similar à de Nakagome (2023), que mesmo afirmando que: “É fundamental apontar como conhecimento e violência estão muitas vezes embricados nas práticas acadêmicas [...].” (p. 54), faz a opção de não enfocar a violência em si:

Faço isso sem qualquer intenção de engrossar o coro entusiasmado de elogio cego à universidade, ao conhecimento, ao papel humanizador da literatura. O que busco rastrear é a justaposição de horror e encanto, a feição monstruosa do amor, especialmente como ela se manifesta nas minhas próprias falas e ações. (Nakagome, 2023, p. 54)

A autora diz que a rememoração de episódios de dores ocasionadas nos bancos universitários a levava à paralisia, influenciando diretamente na forma como, no presente, ela olhava a academia e as relações. Talvez a única ação possível fosse pensar nesses acontecimentos também a partir da sua posição como professora universitária e como mãe, tentando reconhecer a monstruosidade em si mesma ao mesmo tempo que, a partir das relações familiares, pelo caráter formativo que possuem, reconhecia na universidade os ecos de um discurso amoroso.

Ao acompanhar a trajetória de Joaquim, vê-se seus desejos genuínos, realistas, pertinentes de obter com a leitura e com o conhecimento algum retorno. Não era um sonho romantizado, ele de fato acreditava nos livros como fonte de resultados positivos e na universidade como oportunidade de aquisição e ampliação de saberes. Suas posturas diante dos obstáculos, no entanto, nem sempre foram as mais corretas moralmente, eticamente, politicamente. Seus erros são narrados como a tentativa de dar sentido imediato ao que gostaria, como quando utiliza o dinheiro da aposentadoria da avó para realizar uma viagem com a namorada a fim de resolver o esfriamento de seu relacionamento; ou como quando se afasta de pessoas com quem tinha dívida de gratidão; ou como deixava os cuidados da avó de oitenta e nove anos, que sofria de Alzheimer, na responsabilidade unicamente da tia; ou como abandonara suas práticas religiosas em razão do racionalismo de que passou a se alimentar nas conversas com outros estudantes; ou como acabou com o dinheiro da demissão de um emprego que tinha conseguido ao abandonar a faculdade, gastando com bebida e prostíbulo enquanto

sua tia se cansava de fazer faxina e de trabalhar como auxiliar de serviços gerais em um hospital; ou mesmo quando achava as análises de seus colegas de sala fracas ao ponto de se sentir menos cobrado quando fazia os seus trabalhos da faculdade; ou seus esforços por ser validado; e tantas outras atitudes monstruosas que certamente feriram muitas pessoas, além de si mesmo.

Joaquim não esconde sua monstruosidade; por que o leitor deveria esconder as suas? A reflexão sobre o paradoxo das dores que também curam passa pela admissão de alguma culpa: “[...] não posso negar minha faceta monstruosa. Ela pode ter contornos diferentes de quem a gerou, mas o fato é que passa longe da feição harmoniosa do amor.” (Nakagome, 2023, p. 57-58). Não é sobre dividir a culpa, porque os sistemas sempre podem ferir mais, em alcance, que uma pessoa, mas é sobre reconhecer as marcas que nos formam e, refletindo, ressignificar o sentido, ao ponto de evitar os mesmos erros, sabendo que será impossível não os repetir, porque são inerentes às relações.

Joaquim não era mais o mesmo depois desse encontro com a universidade, mas infelizmente, não conseguindo conciliar o horário de um novo trabalho com o horário das aulas, ele teve que trancar o semestre. O leitor também vem desses lugares cheios de obstáculos de outra ordem, e não só dos círculos intelectualizados, dos clubes pagos, das noites de autógrafos, dos comentários nas redes sociais, dos eventos literários. Todas as contrariedades que uma relação com a leitura promove são da ordem do ser e estar como se é e como se está, e é por essa razão que não se pode colocar na mesma balança as agruras do crítico de Vereker, os infortúnios do quase Forrest Gump que é Rosálio, e muito menos todas as demandas de Joaquim. São, notadamente, muito diferentes entre si esses leitores, tendo em comum o desvelo aos textos, suas relações com outros leitores tão admirados, e sua vontade de saber.

Como mencionado, Joaquim desiste do curso e vai procurar um emprego. Joaquim vai trabalhar como atendente de telemarketing de uma empresa de internet, sua tarefa era convencer as pessoas a adquirem seus planos de assinaturas. Ele confessa: “Eu não tinha nenhuma habilidade para convencer pessoas a comprar um produto.” (Tenório, 2024, p. 174). Um outro *não saber* de Joaquim, mas que agora não o desafiava, nem despertava um desejo de saber, mas um desejo de usar, de se valer disso, de tentar tirar daquilo, em via de mão única, um benefício prático. E é preciso perguntar: quantos profissionais não estariam como Joaquim no atendimento de telemarketing? Só porque o salário e o prestígio social de algumas profissões são maiores, não quer dizer, absolutamente, que o trabalho seja mais ou seja menos adequado àquilo que traz satisfação àquela parte de cada pessoa que acredita estar no lugar certo fazendo a coisa certa.

O ex-estudante de Letras não dura muito tempo no emprego, e é demitido por quebrar os protocolos de atendimento ao cliente. Ele passou a constantemente se embriagar, a frequentar prostíbulos e todas aquelas veredas mais ou menos estereotipadas que representam um homem chegando ao fundo ao poço, no imaginário coletivo. Sentindo pena de si mesmo e sem nenhuma perspectiva, ele constata: “[...] pela primeira vez, senti raiva da literatura e dos livros. Sentia-me enganado. A arte havia me passado a perna. Eu estava magoado com a poesia e com tudo que ela me prometera.” (Tenório, 2024, p. 188). Para Joaquim, nem acalentar, nem mostrar saídas, nem galgar níveis sociais, nem entreter, nem abrir portas, nem aumentar a compreensão do mundo... a literatura não podia nada.

Nesse momento da narrativa, ele é lembrado pelo amigo de infância, Lauro, de que precisava aproximar-se de sua religião novamente. Joaquim reconhece que está afastado e que já não sabe se ainda acredita “naquelas coisas” (Tenório, 2024, p. 188), concluindo que: “Aquele mundo tinha deixado de fazer sentido para mim.” (p. 88). E a grande razão a que ele atribui seu afastamento da religião era a seguinte: “as coisas que eu tinha lido nos últimos tempos.” (p. 188-189). As leituras de Joaquim não só deixaram de atender as suas expectativas, como o mantiveram distante das suas crenças. Tudo nele era busca: “Achei que o existencialismo de que Gladstone me falava era o suficiente para resolver minhas questões íntimas.” (p. 189).

Talvez aquele leitor tenha depositado esperanças demais no poder dos livros. Mas quantas pessoas não acreditam honestamente que a leitura pode operar transformações significativas na vida? A mãe de Joaquim acreditava nos livros, e ele também. Mas nunca é o livro pelo livro, o estudo pelo estudo, o diploma pelo diploma, a escrita pela escrita, porque na vida nunca é sobre o namoro pelo namoro, o trabalho pelo trabalho, o sexo pelo sexo etc. Tudo que Joaquim era poderia ter ido com ele à universidade, entrado, ganhado voz e feito parte de outros. Não só aquela religião por ser aquela religião, mas todas, com tudo o que representam na vida dos estudantes. Nos bancos da faculdade de Letras deveria caber uma avó com demência, as dúvidas quanto a alguns atos militantes, namoros interraciais, e todos os desconfortos de quem não sabe o que pensar, o que dizer, o que fazer... de quem não tem respostas e nem sabe onde encontrá-las.

Tudo é uma questão de relação. Nenhuma leitura há de fazer algo por ninguém sozinha, e seus significados não estão apenas nos jogos linguísticos, nem são uma disputa de caça e caçador; tampouco seu valor está compreendido nas impressões da forma, nem sua função é atender expectativas baseadas na ética ou em convenções estéticas. Deixe-se a arte em paz para

que Joaquim possa encontrá-la novamente, em paz. É ele quem conclui, após o reencontro com aquilo que havia abandonado: “[...] naquele momento entendi que de certo modo a minha luta era defender o meu direito à alegria.” (Tenório, 2024, p. 191). E ele poderia não ter perdido nada que lhe fizesse bem, se a universidade não quisesse ser tão melhor do que tudo que ela faz questão de deixar fora dos seus encontros.

Ao escrever esta tese, acreditando fazer a coisa certa, foi possível notar as diferenças daquilo que seria o nível de conhecimento entre estudantes da Universidade de Brasília e os de fora. Entretanto, os “débitos” não são só da ordem do peso que a UnB tem em relação às universidades brasileiras, mas muitas outras diferenças entre os estudantes de pós-graduação, como idade, culturas, histórias de vida... Logo, a ideia de saber mais pode ser modificada por uma ideia de saber diferente. Sentir-se honrado por fazer parte de determinadas elites intelectuais, já que isso implicaria mais conhecimento, deveria despertar o desejo não de que todos façam parte desse lugar, mas de que todos sejam valorizados no lugar que escolherem estar. Obviamente que isso desmontaria o prestígio institucional, mas quem precisaria dele se esse sistema não se retroalimentasse a partir de cobranças por desempenho?

As inseguranças de quem talvez escrevesse melhor, não fossem as poucas oportunidades, são reais durante a escrita deste trabalho, mas as reflexões levaram não só a um auto perdão, como a pensar na possibilidade de que esta é apenas uma faceta daquilo que pode uma inteligência. Não é a melhor, não é infalível, não define pessoas. Como ocorreu com Joaquim, por agora não há como aplacar toda a insegurança, todo o desejo de fazer melhor, toda a diferença entre o desejo de querer saber e o alcance da forma como esse saber se processa na academia. Quem sabe um dia?

### 3.1.3 Dilemas coletivos e dor singular

Joaquim escreve seu primeiro poema como estudante de Letras, pois se tratava de um trabalho para a disciplina de Moacir Malta. Como um leitor que desejava o auxílio da academia para ampliar horizontes, julgou o seu poema ruim, mas mesmo assim sentiu-se animado porque, como confessa: “a literatura fazia com que eu me sentisse grande diante das coisas, e aos vinte e quatro anos eu precisava dessa grandeza para não sucumbir. Diante do texto eu me sentia íntegro e precário.” (Tenório, 2024, p. 56). A relação com o texto era de completude e incompletude, dando-lhe a boa sensação de ser inteiro, juntamente com a impressão de que, diante de algo inalcançável na arte, uma falta estava sempre presente, mas não como exigência de devocão ou reverência, e sim como um convite sempre aberto.

O sentimento de completude traz a Joaquim a certeza de uma integralidade do ser e estar, uma dignidade que não vinha necessariamente da ideia de que a literatura era uma arma a que ele *também* tinha acesso e sabia utilizar. Já a incompletude, precisa ser busca, entrega e troca, porque o sentimento de precariedade não necessita ser negativo ao ponto de limitar qualquer experiência com a literatura. A relação é empreendida pela horizontalização, partilha, emancipação, e sem o paradoxo da incompletude corre-se o risco de construir pedestais, muros, alçar bandeiras, ou qualquer verticalidade que isole.

Joaquim escolheu a disciplina do professor Moacir Malta porque a fama daquele docente percorria a universidade. O professor Moacir Malta “tinha uma formação social da literatura. Tinha o crítico Antonio Cândido como mestre. Sempre fez uma leitura marxista da vida.” (Tenório. 2024, p. 64). Esse professor, segundo Joaquim, desejava sinceramente mostrar o melhor da literatura, havia uma sinceridade por parte do mestre, mas ainda sim completamente baseada naquilo que ele cria e gostava, naquilo que concebia como o melhor. Sobre os tempos novos daquela instituição que se abria para cotistas e passava a ser frequentada cada vez mais por jovens que assumiam e celebravam suas diferenças, Moacir Malta detecta: “Alguma coisa está mudando[...].” (p. 64). Os estudantes já não eram mais os mesmos.

Na faculdade, Joaquim também começa uma tentativa de estreitar laços com os colegas de turma, e passa a frequentar saraus mensais com um grupo, num lugar chamado Toca: “A Toca vendia café, era o mais barato da universidade. É verdade que era ruim, mas ninguém parecia muito interessado. O importante era ter a cafeína no sangue e ser contra a opressão dos donos dos bares universitários.” (Tenório, 2024, p. 85). A descrição que Joaquim faz a respeito dos membros daquele grupo talvez ateste as mudanças que o professor Moacir Malta percebia nos discentes atuais da universidade. A forma como se relacionavam com a literatura, consequentemente, não era mais a mesma das gerações anteriores:

A maioria dos meus colegas eram brancos. Alguns vinham do interior do Rio Grande do Sul, outros eram da capital. Entretanto, todos ali tinham discursos progressistas: eram contra o racismo, contra a homofobia, contra o machismo, contra todas as formas de opressão. Questionavam o cânone literário e perguntavam: *quem foi que disse que Shakespeare é bom?* (Tenório, 2024, p. 85).

Ao utilizar a conjunção “entretanto”, Joaquim demonstra estranhar que ideias progressistas venham de uma maioria branca. Decerto porque não sofreram na pele as dores causadas pelas práticas de segregação racial, e talvez nem mesmo as de gênero. Decerto porque na universidade eles são a maioria, mesmo quando vêm de cidades menores. Decerto porque tratavam indistintamente todas as formas de opressão, apagando as nuances de cada movimento.

Decerto porque não distinguiam a gravidade do crime de racismo da subjetividade de quem pode não apreciar Shakespeare, encarando tudo como revolução, desproporcionalmente.

Juntos, na Toca, essa maioria branca e alguns poucos negros liam poetas conhecidos e poemas de sua própria autoria. Joaquim não gostava daqueles textos, porque além de estranhar a defesa de certas questões éticas por uma maioria branca, ele também não apreciava sob o ponto de vista estético os poemas produzidos pelos colegas, e ouvia tudo sem saber “muito bem o que pensar” (Tenório, 2024, p. 87). Reverenciar os poemas lidos na Toca parecia a coisa certa a se fazer, mas também a errada: não tanto pelas falas e entusiasmo daqueles universitários brancos, ainda que aquela estima não fizesse muito sentido para Joaquim, mas pela quase imposição de ter que gostar *de*, e sentir-se mal por não gostar; ou ter que não gostar *de*, e sentir-se mal por gostar. É a administração de tantos sentimentos que deixa o leitor Joaquim confuso quanto à sua própria percepção sobre os textos, já que o gosto sempre parecia carecer de uma explicação (socio)lógica.

Mesmo os bares sendo criticados pela opressão que seus donos praticavam, após as leituras, todos da Toca rumavam para um bar em frente à faculdade. Joaquim não se sentia bem em acompanhá-los: “Eu não queria ir porque nunca tinha dinheiro e já estava envergonhado de Elisa sempre ter que pagar as coisas para mim. [...] Por vezes eu me sentia culpado por estar ali, enquanto minha tia se ferrava limpando casa de gente como os meus colegas.” (Tenório, 2024 p. 87). Se nas posturas progressistas e no gosto por poemas Joaquim já se via distante dos colegas de universidade, é sobretudo nas demandas da vida fora dos textos que a identificação com eles se torna ainda mais improvável. Os colegas têm escolhas; Joaquim, não.

Joaquim não tinha do que abrir mão e ele mesmo não abrira, uma vez que havia necessidades em casa aguardando soluções práticas e imediatas: “Eu tinha coisas urgentes para pensar, como cuidar da minha avó, comprar os remédios dela, ter dinheiro para as passagens de ônibus, ter o que comer e comprar roupas.” (Tenório, 2024, p. 89-90) uma luta por igualdade não se sustentava no caso daqueles estudantes, porque cada vida passava por caminhos destoantes uns dos outros. O negro Joaquim não se identificava com os textos de temática antirracista, não só por conta da homogeneização que desconsidera as diferenças substanciais entre a vida de negros e negros, brancos e brancos, e, obviamente, de negros e brancos, mas porque o conteúdo estava sendo supervalorizado em detrimento da forma, quando a arte nem mesmo precisa ser pensada nesses termos. Ele, que teve que ser dissuadido pelo amigo Sinval de produzir literatura engajada, agora via essas produções com desconfiança, sobretudo pelo que passou a conhecer melhor da vida dos novos amigos brancos.

As posturas antagônicas de defender mais o caráter ético ou defender mais o caráter estético, por seu extremo, reduzem as pessoas a estereótipos; mesmo quando parecem querer livrá-las de uns, caem em outros. Havia nesse grupo da Toca uma aluna negra, cotista como Joaquim, chamada Mayara, com quem ele conversou no bar sobre os poemas produzidos e declamados lá no encontro. Ela comentou: “*Alguns poemas me incomodam. [...] Acho importante [...], mas pra mim não serve. [...] Eu acho que a poesia pode ser mais complexa que isso.*” (Tenório, 2024, p. 87-88). E mais adiante: “*Tenho medo de que nos reduzam a um jeito de expressão poética somente pelo grito, pela manifestação, pela reivindicação, pelo protesto, como se não pudéssemos fazer literatura de outro jeito [...]*” (p. 88). De uma perspectiva identitária salutar, os maniqueísmos angustiantes não se sustentam, porque muito do que parece conflito identitário é, na verdade, uma negociação que avança ou se retrai a depender das vantagens sociais que se obtenham. Não se constituem num movimento que se faz pela relação, pela troca, pela emancipação, mas com o objetivo de assumir a posição do Outro. (Barros, 2014)

A narrativa é cheia de personagens cuja origem, cor da pele, postura política desencadeiam frequentes dilemas internos, familiares, amorosos, acadêmicos etc. *De onde eles vêm*, por seu título, poderia anunciar algum determinismo, mas fala muito mais sobre pessoas que se sentiam “bem por pertencer àquele lugar e ao mesmo tempo ir contra ele.” (Tenório, 2024, p. 102). Uma dessas pessoas, a professora Berenice, vinha de um contexto de luta feminista, o que chegou a encantar a amiga de Joaquim, Saharienne, estudante negra e cotista. Como aluna, ela admirava Berenice ao ponto de querer ler tudo que a professora indicava e participar de grupos de pesquisa dessa docente. A professora estava orgulhosa por conseguir influenciar a aluna: “E no fundo é o que todo professor quer: ter o poder de influenciar um aluno a ponto de mudar os rumos da sua vida.” (p. 108). Contudo, instaurou-se na docente um

sentimento sutil e silencioso. Um certo medo e desconforto ao presenciar aquela fome de saber que Saharienne, jovem, bonita, cheia de futuro, carregava com tanto vigor. Era como se Berenice estivesse sendo injusta consigo mesma ao dar seu conhecimento, assim, de maneira tão aberta e fácil. Berenice olhava para Saharienne e dizia em pensamento: se você soubesse o que eu passei pra chegar aonde eu cheguei. Mas logo depois se condenava por pensar daquele modo. Era preciso passar o conhecimento adiante. Era justamente isso que fortalecia sua luta, ainda que não soubesse o que fazer com seu desconforto. (Tenório, 2024, p. 108-109)

Novamente, tem-se as nuances, os sentimentos, ideias, percepções que não podem ser classificados simploriamente em *bem* e *mal*, senão serem compreendidos enquanto agruras e contentamentos que constituem as formas de ser e estar no mundo. O quão bem ou o quão mal o ensino faz dentro da academia, o quão bem e o quão mal a literatura faz às relações que

permeia, é, no limite, o quão bem e o quão mal fazem as pessoas a si, umas às outras e a tudo o mais, sem que isso implique em estereótipos e nem em receitas de como se relacionar. Longe de questionar o que é o bem e o que é o mal, a proposta é olhar para as relações como tensões por excelência, e o resultado delas, bom ou mau, é inevitavelmente o que (des)constrói gostos, escolhas, decisões.

Os sentimentos da professora Berenice se constituíam a partir de uma ideia meritocrática que desconsidera o fato de que, em termo de conhecimento, não se trata apenas de dar respostas e caminhos, mas de receber e aprender na mesma medida, enquanto se ensina. A menos que considerasse que não haveria muito mais para saber, a professora não veria lógica alguma em negar à aluna a partilha do conhecimento. Mesmo que a aluna não tivesse que ultrapassar tantos obstáculos quanto os que a professora julgava ter vencido, ainda assim haveria uma jornada desafiadora para a aluna à medida que novos conhecimentos se dispusessem e que muitas ideias tão difundidas não respondessem mais algumas perguntas contemporâneas. Exemplificando: não é porque os alunos não precisam buscar apenas em livros impressos as respostas de suas pesquisas, que eles não enfrentam as barreiras hodiernas de, não só ter que selecionar num mar de informações imprecisas aquilo que dialoga com seus tópicos, mas também ter que olhar para os objetos a partir de tantas questões éticas e estéticas que lhes são impostas. A escola poderia ser um lugar de emancipação intelectual, que propõe e trabalha na perspectiva de que cada um seja e esteja integralmente e precariamente, e que se desenvolva pela relação.

Saharienne, a aluna, chegou a se tornar monitora da cadeira que Berenice abriu para discutir autoras e teóricas mulheres. A disciplina teve muita procura, sobretudo das alunas, e no primeiro dia de aula, na apresentação do curso – toda montada por Saharienne – uma das componentes negras do grupo que se reunia na Toca questionou a ausência de autoras e teóricas negras naquela lista bibliográfica. Enquanto Berenice dizia que aquele era um apanhado de textos oriundo de muitos anos de pesquisa, que modificá-lo não seria tão simples, e que todos poderiam dar sugestões de leituras complementares, a aluna a interrompeu e, em um tom que Berenice julgou violento, disse: “*professora, tudo bem, eu já entendi, obrigada.*” (Tenório, 2024, p.109).

Após aquele evento, a professora ficou bastante pensativa e foi para sua sala. Saharienne foi levar-lhe um café, e Berenice perguntou a opinião dela a respeito do que havia ocorrido em sala. Saharienne não sabia o que dizer e apenas respondeu: “*Acho que preciso pensar um pouco.*” (Tenório, 2024, p. 110). Daquele dia em diante, a professora evitou Saharienne, porque o questionamento “parecia ter despertado algo em Berenice, algo com que ela não sabia lidar.

Deixou de tratar Saharienne como uma amiga. O que se percebia era uma certa indiferença.” (p. 111). A docente até tentou iniciar uma pesquisa para que pudesse fazer mudanças na sua bibliografia, mas em vez disso, fez as contas de quantos anos levaria para que se aposentasse. Diante da constatação do pouco tempo restante, conclui que não valeria a pena alterar aquela lista de textos. A relação de ambas, professora e aluna, foi afetada pela discordância, mas que isso, as duas se viram em lados opostos, e a indiferença desfez os laços porque o que lhes era comum não dava mais conta de sustentar aquela amizade.

Não saber o que pensar; estar confusa; ter que escolher um lado; não poder ser amiga da professora ao mesmo tempo que concorda com a necessidade de valorizar a autoria feminina e negra; não poder discordar do tom e da forma como a professora foi interpelada pela outra aluna em razão da ausência de autoras negras na bibliografia da disciplina... Ser e estar sempre certo do que se deseja, responder a demandas por lógicas identitaristas, por vezes totalizantes, posicionar-se quase sempre sem aberturas ao trânsito, sem possibilidade de relação, dentre outras preocupações desse tipo, é o pesadelo de Saharienne e de Joaquim. Mesmo os seus genuínos sentimentos pela literatura e sua presença vitoriosa na universidade não pareciam suficientes para estabelecer relações, nem mesmo com aqueles que, também a partir de uma tese de coletividade, poderiam ser seus iguais, já que eram também negros e cotistas. A gratidão pelos que lutaram para que a universidade se abrisse aos negros, o ressentimento de que esse espaço ainda seja pensado pelos e para os que podem desobrigar-se do trabalho e apenas estudar, a falta de políticas públicas – sobretudo à época – para que o jovem cotista avance sem precisar abandonar a faculdade, e tantas questões complexas, contraditórias, sensíveis se impõem, que escolher ficar de um lado ou de outro não deveria mesmo ser a grande questão discutida nas universidades.

Dentro da militância de Berenice, a professora, a respeito do papel das mulheres na literatura, e como leitora de Florbela Espanca, Maria Teresa Horta, Maria Velho da Costa, Teolinda Gersão, Sophia de Mello Breyner Andresen, Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán, Silvina Ocampo, Simone de Beauvoir, Rose Marie Muraro, Marina Colasanti, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles (Tenório, 2024), faltava outra minoria, outra militância, mais representatividade. Sim, havia europeias e brasileiras, havia jovens e de mais idade, havia cânone e anticânone, mas não havia negras. E se houvesse, faltariam as indígenas. A bibliografia de Berenice necessitava, sem dúvidas, de atualizações, visto que o objetivo era refletir sobre minorias excluídas do cânone eurocêntrico. E quando o objetivo é ir contra, há que se estar atento e vigilante, porque as diferenças são inúmeras.

A forma como a aluna se colocou para questionar a bibliografia da disciplina de Berenice não é nenhuma novidade nos bancos da academia hoje. Quais são os limites da militância, do grito sufocado por séculos que vem com tanta profusão? Seria o preço de ensurdecer todos ao redor? O grito dos excluídos ganhou mesmo mais eficácia no alcance, ou essa conscientização é só um eco por parte dos não-excluídos que, alinhando-se às causas das minorias, procuram livrar-se do medo de desagradar? Joaquim e Saharienne não sabem o que pensar, nem o que dizer, nem em quem acreditar. Estão constantemente com uma sensação de perda e inadequação, típicos de quem tem que se encaixar numa representação social, completamente abstrata, idealizada, inflexível.

As argumentações em favor das minorias, feitas por pessoas fora dessa experiência e com posturas condescendentes com tudo que as minorias dizem e fazem, não importando a forma como tratam questões delicadas; e as práticas de racismo e todas as posturas antiéticas ou criminosas de quem não quer perder privilégios, são uma constante nas vivências coletivas de Joaquim, mas suas dúvidas não são sobre o que evidentemente é certo ou errado em termos de convívio com o outro, mas quanto a sentir-se à vontade para não ter uma opinião fechada, um lado da situação, ou mesmo para poder se identificar ao mesmo tempo, por exemplo, com a estética da direita e com a ética da esquerda, e vice e versa. Joaquim talvez só queira poder levar em consideração os contextos e a relação que tem com as pessoas, e com as conexões que ele e elas têm com a literatura, com o ensino, com os grupos. Muito embora possa unir pessoas em objetivos comuns, pensar na dor somente enquanto coletividade, apaga o direito maior, que é poder ser.

Asad Haider (2019), refletindo sobre a luta antirracista, e em como uma política identitarista pode apagar as reais motivações dos movimentos organizados, afirma que: “Reivindicar inclusão na estrutura da sociedade como ela é significa se privar da possibilidade de mudança estrutural.” (Haider, 2019, p.48) A mera inclusão pelo reconhecimento da identidade não altera aquilo que sustém o poder daqueles a quem o identitarismo de fato serve:

“Identidade” é um fenômeno real: ela corresponde ao modo que o Estado nos divide em indivíduos, e ao modo que formamos nossa individualidade em resposta a uma ampla gama de relações sociais. Ela é, no entanto, uma abstração. Uma abstração que não nos diz nada sobre as relações sociais específicas que a constituíram. (Haider, 2019, p. 35)

Não ser quem se é provoca dores singulares maiores que a dor plural, porque qualquer dor plural é apenas uma das dores de não ser, e esse não ser da dor plural não é igual para todas as formas de ser. Representar uma dor, massificá-la, silencia o sofrimento real, certamente

repleto de nuances, como o do protagonista do romance *De onde eles vêm*. Nenhuma dor pode ser igual, porque pessoas são únicas. Joaquim percebia isso: “A dor era eu.” (Tenório, 2024, p. 192).

Entretanto, é preciso deixar evidente que não há neste trabalho qualquer deslegitimização de nenhum movimento, causa ou forma de organização, tampouco uma alusão a crenças de harmonia entre pessoas ou povos. Nem mesmo situa-se contra qualquer defesa identitária, porque todos são perpassados por questões dessa natureza. O que há é uma ponderação que leve a olhar para fora, para outros plurais, e observando o quão plurais são os seres, enxergar nisso a sua singularidade: “Em certas situações, pode ser lógico que os negros ou qualquer outro grupo se organize de forma independente, para contrariar as hierarquias que são produzidas na política. [...] Mas a passagem para a política leva-nos sempre para fora de nós próprios.” (Haider, 2021, n.p.).

O que se vê nos colegas de Joaquim é certa postura de condescendência, tolerância e apreciação do diferente sob o prisma da aceitação. Elisa, por exemplo, começou a admirar Joaquim quando ele confessou seu desejo de ser poeta, o que parecia a ela um excelente projeto: um negro vitorioso que, contra tudo e todos provaria seu valor, alcando sua bandeira e sua voz. E não de qualquer lugar, senão da literatura, passível de subjetivismos que se cristalizam como únicas formas corretas de pensar, reputando ao lugar de maus leitores aqueles que não apreciam o que estiver em voga, ou que não tiverem a mesma visão sobre determinados textos. Mas será que o leitor não pode apenas ser quem é, e se identificar ou não com os sofrimentos e alegrias que lê? Será que pode falar sobre suas leituras sem necessariamente isentar ou culpar alguém? E quando denuncia injustiças, pode mostrar a dor singular que pesa a despeito dos estereótipos identitaristas? O leitor pode só viver, pode apenas ser comum, pode não se encaixar, e se encaixar, sem atender a uma personificação de intelectualidade?

Uma coisa é considerar aspectos da arte enquanto passíveis de alguma descrição, outra coisa é admitir que a arte requer sempre significação delineável para além do sensível. É dessa postura que decorre uma aura de intelectualidade sobre os que leem, porque estes são capazes de compreender e extrapolar os sentidos de um texto, buscando sempre um lugar de conquista, revelação, constatação que opera na direção verticalizada de um destaque, e não na horizontalidade de uma partilha. Joaquim viveu na pele as distâncias dos textos, mas talvez o que tenha vivenciado tenha sido a distância entre: as interpretações desses textos, operadas nos discursos docentes ou até de amigos, e aquilo que realmente fazia algum sentido para ele. Mas de onde vem esse desvelo pela interpretação?

### 3.1.4 De onde vem a interpretação

Joaquim tinha alguns amigos que admirava em razão de suas leituras de mundo e dos livros. O mais marcante na história dele foi Sinval, a quem ele considerava profundo, com seu entendimento sobre os textos e as conexões que conseguia fazer entre eles e a partir deles, inclusive discordando quando Joaquim disse que *Ulysses*, e a literatura, eram difíceis. Essa opinião de Sinval contrastava, inclusive, com a do professor de Joaquim, no curso de Letras, que, ao ler em sala de aula partes de *Ulysses*, de Joyce, falou “coisas interessantes, embora tenha passado boa parte da aula repetindo o quanto era difícil compreender Joyce.” (Tenório, 2024, p. 27). Ao ponto de Joaquim afirmar: “[...] confesso que me sentia um pouco arrogante por pensar em enfrentar aquelas páginas.” (p. 27).

O estudante de Letras achava que o jeito de ser de Sinval “refutava um entendimento apenas pela lógica.” (p. 42). E diante do amigo, concluía: “[...] me sentia devedor diante dele. Eu queria entender como Sinval captava o essencial de cada livro que lia. Entender como ele chegava naquelas percepções. Em sua presença, eu me sentia fraco, assim como a maioria das pessoas ao seu redor.” (Tenório, 2024, p. 42). O temor que esse leitor despertava em quem empreendia alguma relação com ele via literatura era da ordem de uma admiração que parecia silenciar quem se aproximava, fosse por medo de se arriscar a algum questionamento e opinião contrária, fosse pela ausência de argumentação ou qualquer fala que fizesse jus ao repertório que Sinval possuía.

Em todo caso, Sinval era mais capaz de provocar Joaquim a pensar e tomar atitudes, e suas falas eram mais encorajadoras do que as dos professores da universidade. Talvez pelo ambiente da sala de aula, cheia de universitários, talvez pelas formalidades, requintes e sofisticações das leituras da crítica e da teoria, Joaquim travava diante dos professores e colegas de sala de aula. Joaquim admirava o entusiasmo, a beleza, a vida pulsante que os textos tinham para Sinval, ao ponto de ler alguns autores só por causa dessa influência: “Eu tentava ler Proust mais por consideração ao Sinval.” (Tenório, 2024, p. 152).

A superioridade de Sinval, segundo a percepção de Joaquim, era ter uma visão acurada daquilo que para o estudante de Letras poderia passar despercebida ou incompreensivelmente dentro de um texto. Outro amigo, que Joaquim faz já dentro da faculdade, é Gladstone, também muito admirado e procurado para conversas sobre livros e filósofos: “Era bom conversar com o Gladstone. Eu me sentia profundo e inteligente.” (Tenório, 2024, p. 119). Entretanto, sua primeira menção a alguém de quem admirava a profundidade dizia respeito à sua namorada, a

que Joaquim tinha antes de Elisa: Jéssica. Quando solicitado a analisar textos na faculdade, o estudante costumava pedir a opinião dela, porque a reputava como “profunda demais para mim. Eu tinha medo de que ela descobrisse que eu só sabia tatear a superfície.” (Tenório, 2024, p. 32-33).

Jéssica era uma negra muito atuante em movimentos antirracistas, a quem Joaquim atribui “certa consciência” (p. 25) de raça. Os receios do protagonista quanto à sua própria capacidade de compreensão se estendiam para além da sala de aula, para além de sua relação com Sinval e os professores e alunos da classe do curso de Letras, sua relação com Jéssica era também cheia de inseguranças no que dizia respeito à capacidade intelectual de ver e de tratar questões sociais, psicológicas, filosóficas a partir dos textos literários.

O que se destaca em leitores como Sinval, Gladstone, Jéssica e outros amigos que Joaquim fará ao longo da narrativa é sua interpretação dos textos, que vai além de compreendê-los – o que já é, em si, uma questão discutível –, mas chega a ser certa competência de ver nesses textos aquilo que não necessariamente está dito de forma explícita. Embora tenha os conhecido em momentos diferentes da vida e em ambientes completamente diversos também, é sobretudo essa habilidade que atrai a atenção de Joaquim para esses leitores. Não se trata da interpretação geral, daquela que fazemos de tudo ao redor, como única verdade possível: “o sentido em Nietzsche diz (corretamente): ‘Não existem fatos, apenas interpretações’.” (Sontag, 2020, p. 18), mas, como afirma Susan Sontag (2020), do “ato mental consciente que utiliza determinado código, determinadas ‘regras’ de interpretação.” (p. 18).

Ao discutir questões relativas à interpretação, Susan Sontag (2020) diz que essa forma de ler se tornou, na verdade, um subterfúgio para manter o valor de textos mais antigos, já que diante de uma “nova visão” esses escritos passaram a ter seu valor questionado. É sobretudo o realismo que desmontará a credibilidade do mito. A interpretação tornou-se, então, uma saída que buscou solucionar “uma discrepância entre o sentido claro do texto e as exigências dos leitores (posteriores).” (Sontag, 2020, p. 19). Os textos são alterados, visto que significam uma outra coisa, e, sob a égide da revelação, tanto o intérprete quanto o novo texto ganham notoriedade ao mesmo tempo que conservam como patrimônio o texto antigo, que apesar de não satisfazer mais as exigências atualizadas, ganha novos sentidos que lhe permitem continuar sendo lido e aclamado. (Sontag, 2020)

Essa reinvenção, por pior que pareça, ainda é respeitosa com o que está escrito. Mas há uma atitude mais danosa: a forma contemporânea de negar o que está posto, sob a alegação de que certa inconsciência, fazendo com que o que é dito não passe de uma névoa. Isso redonda

na crença de que só se encontrará o sentido verdadeiro, se tudo o que está manifesto for completamente desconsiderado. (Sontag, 2020). Se a hermenêutica creditava ao texto um fim em si mesmo, e se a dinâmica da interpretação começou a reinventar outro texto a partir do texto, esse terceiro movimento caminha no sentido de revelar um texto que não está no texto.

Em nenhuma arte, segundo Sontag (2020), a interpretação é mais apregoada do que na literatura. Nota-se em Joaquim o apreço por quem tem convicções originadas em leituras, já que ele parece estar sempre oscilando entre sentir-se incomodado com a visão romantizada a respeito da leitura, e sentir-se igualmente perturbado com as interpretações realistas, engajadas, militantes, de alguns textos. Essa hesitação talvez seja uma luta, posto que a interpretação, ainda segundo Sontag (2020), “envenena nossas sensibilidades” e “torna a arte dócil, submissa” (p. 21), porque reduz a arte apenas a seu conteúdo.

Em *O espectador emancipado* (2012), Rancière se opõe a essa ideia de que há uma linha reta entre “o modelo representativo” e “seu sentido e efeito”. (Rancière, 2012, p. 54). É muito mais que isso, mais que sentidos decifrados a partir da arte, mais que uma mensagem a ser transmitida ou uma moral a ser enunciada:

O problema então não se refere à validade moral ou política da mensagem transmitida pelo dispositivo representativo. Refere-se ao próprio dispositivo. Sua fissura põe à mostra que a eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, dar modelos ou contramodelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações. Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe. (Rancière, 2012, p. 55)

Se ao escreverem, os autores tivessem em mente as possíveis estripulias de seus intérpretes, seus livros não passariam de tentativas confusas. Pensar na literatura enquanto veículo de mensagens, subestima também os leitores, ao mantê-los sob a tutela de leituras predeterminadas, limitadas e limitantes. A arte é mais do que seu conteúdo (essa separação entre forma e conteúdo é um mal passo, aliás), e o desejo por interpretações tira a possibilidade do indizível operar no encantamento, impedindo a sensibilidade de transbordar.

Além disso, a busca por uma interpretação aponta para a “insatisfação (consciente ou inconsciente) com a obra, um desejo de substituí-la por outra coisa.” (Sontag, 2020, p. 24). É essa procura que leva a leituras paranoicas, como já visto aqui quando da análise de *O desenho no tapete*, e a muitas dúvidas, medos, incertezas por parte do leitor quanto à sua capacidade de se relacionar com os textos que lhe chamam a atenção, e de, igualmente, rejeitar textos mais aclamados.

Sontag (2020), ao elogiar o cinema como a arte que mais consegue se libertar dos ímpetos dos intérpretes, diz que “A *transparência* é o valor mais alto e mais libertador na arte – e na crítica – de hoje. Transparência significa sentir a luminosidade da coisa em si, das coisas sendo o que são.” (p. 28). A autora não fala contra os estudos, análises e descrições, ela aponta para a forma como esse movimento de interpretação pode ser feito sem que a obra analisada seja outra coisa, porque isso, no limite, desconsideraria o trabalho de alguém. Esse pensamento coaduna com a ideia de relação que é trazida aqui nesta tese: uma conexão na qual não se imputam defeitos e da qual não resultam fracassados; na qual não se reforça uma ideia de falta/falha.

Nesse breve percurso acompanhando determinados momentos da narrativa de *De onde eles vêm*, foi possível observar que as trajetórias de alguns personagens são incompletas, uma vez que não se sabe o que acontece a eles depois. É como se fossem largados pelo narrador depois de apresentados, já que poucos momentos de suas vidas, e ainda assim, entrecortados, são narrados. Uma professora que desfaz a relação com a aluna sem que se saiba mais nada de seus últimos dias antes de se aposentar, o professor doente de quem não temos mais notícias, os amigos que não é possível dizer se foram felizes em suas decisões etc. Essa postura do narrador respalda não só o título do livro, como também diz respeito à forma como o próprio personagem Joaquim conduz sua vida. A cada novo acontecimento, a cada momento de decisões e posicionamentos, ele declara não ter muito o que dizer, não saber o que pensar, diz estar incomodado, mas sem saber exatamente com o quê, revela suas preocupações ao mesmo tempo que age com indiferença a tantos problemas. Ele não sabe, não quer ou não pode fazer mais que isso?

Diante de suas limitações, a resignação vem com um traço aparente de indecisão, de fuga. Entretanto, parece apontar mais para a possibilidade de viver sem atender às demandas por esta ou aquela opinião, parece mais verdadeiro, ainda que essas atitudes possam fazer com que a narrativa sofra acusações de falta de complexidade. A vida acontecendo como é – seja na rotina ou nos acontecimentos mais específicos da vida de um estudante cotista – não é compreensível, resoluta, flagrante e muitas vezes não é sequer pensada ao longo dos dias. Não se trata de irreflexão, alienação, já que em muitas ocasiões Joaquim externa a forma como se sente, suas dúvidas, os seus incômodos.

O que o protagonista transparece em suas ponderações sobre a leitura e sobre a vida é que ambas não se separam, e que falta à dele, naquele momento, o privilégio do tédio, do tempo, dos recursos financeiros, ou de ter problemas que não exijam soluções urgentes, como ter o que

comer e como chegar até a universidade. A necessidade de ter respostas aos dilemas mais abstratos poderia vir depois, e Joaquim parece querer isso, mas não pode se dar ao luxo. Entretanto, ele também gostaria de escolher não concordar com a ideia de que ele é igual a todos os outros negros cotistas, porque sua vivência e trajetória passam por peculiaridades que são desconsideradas quando apenas olham para sua cor, mesmo com a intenção de lhe serem empáticos. Nas palavras de Emicida<sup>17</sup>, na canção *AmarElo*, que automaticamente saltam à memória:

[...]

Permita que eu fale  
 Não as minhas cicatrizes  
 Elas são coadjuvantes  
 Não, melhor, figurantes  
 Que nem devia tá aqui

Permita que eu fale  
 Não as minhas cicatrizes  
 Tanta dor rouba nossa voz Sabe  
 o que resta de nós?  
 Alvos passeando por aí

Permita que eu fale  
 Não as minhas cicatrizes  
 Se isso é sobre vivência  
 Me resumir à sobrevivência  
 É roubar o pouco de bom que vivi

Por fim, permita que eu fale  
 Não as minhas cicatrizes  
 Achar que essas mazelas me definem  
 É o pior dos crimes  
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir, aí

[...]

Já que na relação o que há é a vida acontecendo – e a vida de todos e de qualquer um – a escola e a academia estariam preparadas para proporcionar encontros que estabeleceriam relações? Já que na relação estão incluídas as dores de um apego nem sempre correspondido, as agruras de um esforço, dilemas da coletividade, quebras de estereótipos, liberdade e o não

---

<sup>17</sup> Letra da canção “AmarElo” do álbum de mesmo nome, lançado em 2019 pelo cantor, compositor e rapper Emicida. Esta música concorreu ao prêmio Multishow de Música Brasileira, na categoria Canção do ano. Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=m%C3%BAtica+amarelo+de+emicida+letra&oq=m%C3%BAtica+amarelo+de+emicida+letra&gs\\_lcp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIICAEQABgWGB4yCggCEAAgAQYogQyBwgDEAAg7wUyCggEEAAgAQYogTSAQg4OTUzajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=m%C3%BAtica+amarelo+de+emicida+letra&oq=m%C3%BAtica+amarelo+de+emicida+letra&gs_lcp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIICAEQABgWGB4yCggCEAAgAQYogQyBwgDEAAg7wUyCggEEAAgAQYogTSAQg4OTUzajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em 10 jun. 2025.

controle da palavra, as instituições de ensino conseguiriam sair dos encontros obrigatórios e avançar no sentido dos vínculos significativos? Não se trata de quantos Joaquins podem entrar na universidade e concluir seus cursos, tão menos se trata de com quantos Joaquins se faz uma universidade. Queiramos que todos falem, não as suas cicatrizes, porque é sobre a vida que se pode Amar; é sobre a relação enquanto Elo.

#### 4. LITERATURA, ENSINO E DESVELO: CUIDADO!

Para verificar um pouco do que se falou sobre encontros e relações, e também na chave de deixar um pouco as narrativas de ficção e olhar os encontros de leitores em espaços de compartilhamentos, empreender-se-á uma reflexão sobre o desvelo e a literatura nas práticas de ensino que viabilizam as relações. Se, como foi visto, nem todo encontro resulta em relação, quais seriam as características de um encontro viabilizador de relações? Como identificar os aspectos de um encontro em que todos estejam sendo vistos como iguais, na chave da partilha e da emancipação?

Para tanto, serão observadas duas estratégias diferentes: uma da escola e outra do ambiente virtual, uma professora do ensino básico dos Estados Unidos e uma influencer brasileira, um estudo etnográfico e uma análise de postagens no ciberespaço. Essas duas formas de propor encontros são conduzidas por professoras com idades, raças, culturas, ambientes, temporalidades muito diferentes, tendo o desvelo como propiciador das relações. São junções não convencionais, mas que se aproximam do ponto de vista da relação, que não tem regras para acontecer além da que já se falou aqui, que é a consideração do *qualquer um* em igualdade.

Pensando nos encontros e relações como imbricados de sentidos que não operam necessariamente numa linearidade causal, este capítulo reflete sobre entrelaçamentos singulares e aproximações inusuais de pessoas, conceitos, ambientes. Por esse motivo, a estrutura do título sugere um pedido de cuidado, sendo também uma ambiguidade com a temática do desvelo. É frequente nos trabalhos acadêmicos considerar o desvelo como um fator preponderante no aprendizado ou mesmo como característica de um ensino eficaz, principalmente nos estudos que tratam exclusivamente de educação.

Também neste capítulo tratar-se-á do poder como temática relacionada ao ensino, o que não é tão incomum, embora na maioria das vezes seja abordado sob o viés foucaultiano de microfísica e biopolítica, no ideal de disciplinarização dos corpos. Talvez seja o vínculo entre os três – ensino, cuidado e poder – sem tomá-los sob a perspectiva de paradoxo, e mais ainda, o reconhecimento de que esse elo é capaz de estabelecer conexões em que haja respeito à diversidade ao mesmo tempo em que há fortalecimento da coletividade, a especificidade que a prática pedagógica das duas professoras demonstra.

Neste capítulo final, o ensino terá a centralidade das reflexões: iniciando com uma breve discussão sobre a literatura na sala de aula e duas tomadas de posição em relação à forma de lidar com a palavra, que são *falar com* e *falar para*. Há uma diferença nessas duas maneiras de lidar com o outro, com o conhecimento do outro, com a palavra do outro. As três narrativas já

analisadas nos capítulos anteriores serão retomadas para pensar sobre algumas questões de ensino, sobretudo *De onde eles vêm*, enredo em que são mais frequentes e pertinentes os momentos que coadunam com a discussão que se fará aqui.

Logo depois das reflexões sobre literatura e ensino, será tratado mais especificamente a respeito de uma associação incomum, até certo ponto impensada, entre desvelo e poder. O que geralmente se observa é que o desvelo por algo ou por alguém dá sentido às conexões. O desvelo pode atrair, mediar, ou ser o resultado de uma relação, estabelecendo-se conjuntamente. Como já mencionado, o sentido de desvelo é o de deferência, afeto, zelo, cuidado, compreendido também – como tratado nos capítulo anteriores – a partir do sentido de desvelar enquanto aplicar-se a, e também como o ato de retirar um véu, redundando no significado de revelação, conhecimento.

Para observar o cuidado (desvelo e cuidado serão termos intercambiáveis neste trabalho) enquanto viabilizador da relação, e o poder como parte indissociável desse desvelo, serão analisadas duas professoras em exercício de seu ensino: a primeira delas é revelada pelos olhos do pesquisador etnográfico George Noblit (1995), no artigo *Poder e desvelo na sala de aula*; e a segunda, torna-se conhecida pelos seus vídeos e demais postagens em redes sociais, como YouTube e TikTok, de onde também serão trazidas algumas falas dela. Entretanto, o *corpus* de análise da prática docente dessa segunda professora será principalmente uma oficina ministrada por ela, hospedada na plataforma Hotmart, e que tem a duração de 7h52min31s. de vídeo.

Antes de falar das duas professoras, todavia, a seção será iniciada com uma experiência pessoal, que também é significativa para a reflexão deste capítulo. Ainda que brevemente descrita, essa vivência própria sinaliza, além de identificações com as práticas das duas professoras que serão observadas, como o dia a dia de uma sala de aula está repleto de oportunidades para que a relação seja tecida.

#### 4.1 LITERATURA E ENSINO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Aula de literatura sobre o poema *Lembrança do mundo antigo*, de Carlos Drummond. O aluno Cláudio parece acompanhar a contento as questões sobre contexto histórico, embora não veja nenhum sentido em que estejam sendo pautadas a partir de versos como “o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranquilo em redor de Clara” ou “Havia jardins, havia manhãs, naquele tempo!”. Sua atenção está concentrada nos argumentos sobre primeira e segunda guerras mundiais: as datas, e algum nome. Mas foi quando as conjecturas de professora e demais alunos começaram a apontar na direção do nome *Clara*, das cores de céu, gramado,

água, todas compõe o poema, foi que Cláudio, sempre mais calado, começou a balançar a cabeça em sentido negativo e com uma postura de revolta.

A professora, já acostumada a negativas quanto a aulas assim, consideradas uma verdadeira “viagem”, perguntou ao Cláudio se ele via algo de errado nas falas sobre o poema. O aluno, uma mente brilhante na matemática e na física, disse que não conseguia entender como transformávamos coisas tão simples, como uma menina andando num gramado, em pensamentos tão longe do que ele conseguia ver ali.

– Cláudio, explica para nós o que a física chama de reflexão da luz. – Pedi a professora.

O aluno, com os olhos brilhando, passou a trazer um resumo do conceito, mesmo sem entender a razão da pergunta.

– E o que impediria a reflexão, Cláudio? – Indagou novamente a professora.

E mais uma vez, uma aula de física, que fez a professora resgatar e ampliar um repertório antigo.

De posse das informações trazidas por Cláudio, a professora aplicou o conceito da física ao gramado, às águas, à menina, ao tempo... à aula.

E em quase epifania, Cláudio soltou aliviado:

– Ah! É só isso?!

\*\*\*

Sim, o grande incômodo com a fala de Cláudio é este “só”. É preciso admitir. Alguém, mais provavelmente um professor ou algum outro profissional ligado à literatura, diria ao Cláudio: “Não, não é *só* isso!”. O que a frase “É só isso?!” significava, afinal: que antes era difícil demais e tornou-se fácil após uma aproximação com o que ele já sabia? Ou que ele esperava que fosse outra coisa? Ou ainda que literatura e física eram igualmente fáceis para ele? Teria a física diminuído a complexidade da poesia para Cláudio? Será que Cláudio só queria que as coisas fossem ditas de forma direta pela poesia? Deixou de ser “viagem” porque a física explicou para ele uma questão do poema? Teria a poesia, ali, mais que se encontrado, estabelecido uma relação com Cláudio? E quanto à professora e Cláudio, à professora e os demais alunos, aos demais alunos e Cláudio, seria possível que o encontro da sala de aula tenha originado relações?

Talvez a pergunta que mais assalte neste momento seja: Cláudio entendeu mesmo o poema? Mas é possível devolver a pergunta ao leitor desta tese: Você entendeu mesmo o poema? Algumas outras perguntas podem também ser propostas: o que você sabe sobre reflexão da luz, segundo a física, passou pela sua cabeça ao ler esse poema? Você entendeu o que a física diz sobre reflexão da luz? O que é entender?

Essa cena se deu numa sala de aula do terceiro ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária. Cláudio tem outro nome, obviamente, e formou-se em Engenharia Civil por uma universidade federal. Sempre que se encontra com a sua ex-professora de literatura, diz algo como: “Não entendia muito os textos *da senhora*, mas adorava sua aula”. (Os textos são sempre dos professores). Saber é sempre mais que distinguir, é também sentir e não conseguir dizer. Ler, idem.

Talvez a maior prova disso, dessa relação do Cláudio com a literatura por meio do encontro que eram as aulas, tenha sido as mensagens de *WhatsApp* de Cláudio que enviava à professora após terminar o ensino médio: memes de literatura, compartilhamento de leituras na forma de títulos ou fotos dos livros que estava lendo em plena vida acadêmica “puxada”, da engenharia, como gostava de sinalizar. Lembrar das aulas, da professora, e mais que isso, sentirse perfeitamente habilitado a ler o que chamava sua atenção foi o grande poder exercido pela professora que não abandonara aquele aluno pouco afeito à disciplina que ela ministrava.

A professora orgulha-se dessa relação, porque deve ser das poucas pessoas na vida daquele estudante de engenharia para quem ele pudesse mandar coisas do tipo: “Prof, o livro *O Alienista* é bom?”; “Pitty é poesia?”; ou letras de música do Nando Reis para dizer que fica impressionado como alguém tira versos de coisas aleatórias, que só pode ser uma imaginação muito fértil, mas que agrada bastante aos ouvidos. Ele mandava essas mensagens assim, de súbito, sem bom-dia ou boa-tarde. Essas perguntas e comentários que o aluno fazia deixavam evidente certo poder atribuído por ele à professora: o de qualificar e desqualificar textos, autores, temáticas. Poder que não veio senão da relação de desvelo que a professora manteve ao sempre o incluir, mesmo quando o conhecimento parecia faltar a ambos: dele, na literatura algumas vezes; dela, nas “exatas”, sempre.

A melhor das mensagens de Cláudio foi uma de 2020, quando ele começou a ler a biografia de Leonardo da Vinci, por Walter Isaacson, me dizendo: “Ele [o livro] é muito grande, tem mais de 600 páginas.” E quando a professora respondeu “Uau!”, Cláudio comentou: “Um ídolo! [Leonardo da Vinci] Consegui fazer a ligação da arte com a engenharia e ciências no geral.” A professora disse: “Pois é. No fim das contas, ou no início delas, tudo é uma coisa só! A gente é que é positivista demais!” E ele: “Realmente! A arte da matemática ou a matemática da arte, eis a questão.”. A professora (que a esta altura já está evidente que se trata da autora deste trabalho) guarda ainda essa conversa de quando ele era um acadêmico no final do terceiro semestre. E foram tantas as conversas interessantes com Cláudio, como quando mandou uma tela do Dali perguntando que livro era, ou outra, em que ele comenta um banner com a frase

“Ler não é estudar!”, com apenas um “Sei não”. E muitos, muitos memes de humanas versus exatas.

Cláudio anuncia orgulhoso: “Decidi adotar o hábito da leitura”. Entretanto, não era esse o objetivo daquela professora, e ela não obteve êxito com seu trabalho só porque agora o aluno lê mais. Nem mesmo porque ele entendeu o poema de Drummond, simplesmente. Mas porque Cláudio, ela, os demais colegas, Drummond, Clara, a engenharia, a literatura, a física se encontraram em um ponto e transformaram isso numa relação. E foi relação porque o que se perdeu ou se ganhou com esse encontro não impediu que fossem outros, nem os julgou. Essas pessoas não se lançaram à leitura na ânsia de obter algo, porque nesse afã somente entrariam num jogo de pode e não pode, é e não é, tem e não tem. Mas na relação que construíram, o que foi permitido e o que foi negado só fez sentido dentro dela mesma. Só quem de fato se relaciona sabe até onde pode ir.

É preciso acreditar na literatura como encontro por si mesma, porque é a mobilização de um dizer que pressupõe outros ouvidos, olhares, leituras. De tal forma que um leitor apenas com seu livro, ou um contador de histórias que as inventa primeiro em sua imaginação, ou um estudante na sua solidão, é um encontro em que há mais coletividade do que a aparente cena pode revelar, porque há muitas vivências em interação nesses momentos: leitores ou ouvintes; o autor; personagens; todas as conexões que formaram aquele lê, aquele que conta, aqueles que escrevem e os que escutam; enfim, todos os envolvidos na produção da vida que cerca o momento da leitura e da escuta de uma história oral, mas também o momento da produção delas e todas as temporalidades incertas que rodeiam um ser-estar (ou sendo-estando, já que todos são cambiantes).

Neste trabalho, muitas de situações de leitura cujo encontro não é apenas o do (não) leitor com o texto e tudo o que os compõe, mas também de compartilhamentos de leituras que envolvem mais do que um (não) leitor são tratadas. O encontro é entendido aqui como uma aproximação, acesso, junção, oportunidade de conectar pessoas a partir de um interesse em comum por literatura, com deferência ou indiferença a ela. Fernando González Placer (2011) sugere alguma base para o encontro na forma como é pautado aqui: “Talvez, para encontrar o Outro, se tenha de descarrilar destes tempos do possível e do previsível, desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e embalar em um tempo de ida e volta, um tempo elástico que recusa ser medido e contabilizado.” (p. 89). Não há garantias, e essa não apenas é a melhor das garantias, mas a única. É a partir das aberturas aos encontros que se poderá dar os passos que levarão à relação.

Mas nem toda proposição de encontro com a literatura o concebe dessa forma, razão pela qual um encontro literário pode não avançar no sentido de estabelecer uma *relação*: aqui entendida como conexão entre iguais que são únicos, e que são também completos na sua incompletude e coletivos na sua individualidade, que se permitem vivenciar uma dinâmica genuína de aceitação e de recusa daquilo que (não) faz sentido pessoalmente, sem negligenciar a oportunidade do encontro. Dessa forma de conexão resultam trocas que des controem, acrescentam, reconfiguram conhecimentos, mesmo que eles não façam parte de nenhuma sistematização escolar/acadêmica e que não tenham necessariamente alguma associação lógica e coerente com outros aspectos da vida daqueles que se relacionam entre si, com o conhecimento e com a literatura. Tendo isso em vista, é possível considerar que oportunizar o encontro pode sim já sinalizar um movimento de abertura, porém só a relação caminharia no sentido de efetivamente tocar, (trans)formar, estreitar, enlear, envolver pessoas.

O exemplo do aluno Cláudio mostra um encontro: a aula de literatura, mas ela nem sempre redonda em relações. Uma busca apenas por resultados, reconhecimento, sucesso a partir de um lançar-se ao conhecer e ao ler não favorece a relação, embora possa aprofundar os níveis de muitas coisas capazes de formar algo como devoção. Acreditar na literatura e no ensino entendendo o potencial que ambos têm de entrelaçar vivências é um princípio que pode afastar interesses egoístas ou necessidades sistematizadas que subtraem a vontade real de ser e estar como se é e se pode. Esse movimento não é outro senão o de se colocar diante do outro e falar-lhe. Mas *falar para* ou *falar com* ele? A diferença é mais do que o sentido de endereçamento da fala, já que ambas as preposições se voltam para o outro. Indicam, antes, posturas quanto à condução de um encontro: de hierarquização de conhecimentos – *para* – ou de igualdade de inteligências – *com*.

#### 4.1.1 Falar *para* e falar *com*

O que parece já estar mais ou menos manifesto quanto à forma como o encontro e a relação são pensados aqui nesta tese é que toda relação se origina de um encontro, mas nem todo encontro é capaz de estabelecer uma relação. Deixar que as pessoas sejam, que o está escrito seja, que a leitura seja, e que se façam trocas, não ajustes, trocas. Não correções, trocas. Não limitações, mas ampliações. Não é só sobre lição de vida ou virtude, ainda que não haja necessariamente mal algum nisso. É sobre não subtrair aquilo que não se quer entregar; o que já é, em si, puro acréscimo. Nem sempre essas relações precisam ser harmoniosas ou causar sentimentos positivos, essencialmente, porque não é de bons ou maus sentimentos, profundos

ou superficiais apegos, genuínas ou falsas, contidas ou extravagantes emoções que se faz uma relação, mas de sentido: aquilo que significa unicamente para e dentro da própria relação.

Quando, neste trabalho, a relação é abordada em termo de ser e não ser, não há uma intenção de embate ou apontamento de falhas da ordem do estabelecimento de um modo certo de fazer qualquer coisa, porque não há modo correto à estanque dos objetos, dos atores e de tudo o mais. Para a relação, é menos produtivo dar mais importância à substância e à forma, à ética e à estética, aos conteúdos e ao método, porque a própria relação é capaz de (re)significar tudo isso. O que se propõe aqui é uma chave para pensar em como apresentar/falar de/estudar literatura considerando o que talvez seja até bem básico, mas muito renegado: pessoas não são receitas. Disso decorre a impossibilidade de prever e controlar as relações. E essa imprevisibilidade se torna a própria fecundidade de uma relação.

Esse movimento pode ser pensado como algo próximo ao que Nakagome (2024) chama de falar *para*, em contraposição a falar *com*: “Mais do que uma discussão de conteúdo, defendemos a aula de literatura pautada no encontro, cuja forma se delineia na abertura ignorante do *falar com*, não no ímpeto explicativo do *falar para*.” (p. 13). Entendendo a aula de literatura, mas certamente qualquer outra aula, como encontro, e trazendo alguns textos literários para pensar esses movimentos de fala, Nakagome (2024) propõe, no seu texto *Poética do encontro*, uma reflexão sobre os modos como leituras, livros, leitores são apresentados e se apresentam. Segundo a autora, suas reflexões vão no sentido de um deslocamento:

[...] do *falar para*, preponderante no especialista que explica o conhecido, para atingir a impossibilidade da fala diante do ininteligível, o silêncio do arrebatamento. Entre os dois extremos, nossa atenção está centrada no *falar com*, com sua disposição para a troca, para a escuta. Apostamos que essa abertura ao outro e ao diálogo está ancorada no reconhecimento da própria ignorância e na disposição ao aprendizado, os quais nem sempre são evidentes para quem assume a condição de professor, mas que pavimentam o caminho para o encontro do leitor com a literatura. (Nakagome, 2024, p. 3)

Embora Nakagome (2024) reflita sobre a aula como um encontro e qualifique o encontro enquanto o sucesso, em si mesmo, da aprendizagem emancipadora, nesta tese, como dito, diferencia-se o encontro da relação, por acreditar que o encontro é a oportunidade de junção que nem sempre redunda em êxito. Contudo, a forma como a autora constrói seus argumentos muito se aproxima daquilo que neste trabalho está sendo denominado de relação, uma vez que Nakagome (2024) contrapõe duas formas de lidar com o conhecimento em momentos de proposições de partilhas: o *falar para*, que aponta para o controle, via de regra pertencendo ao

professor, porque sempre compete a quem se coloca como especialista; e o *falar com*, uma abertura à imprevisibilidade, uma troca genuína entre duas ignorâncias.

É possível que desde a elaboração dos programas das disciplinas até a aula, os professores tenham como grande preocupação o que *falar para* seus alunos, e os alunos, por sua vez, o devotado esmero, que por vezes se transforma em angústia e desistência, de mostrar o quanto podem corresponder ao falarem *para* os professores e *para* seus colegas. Já em outros compartilhamentos de leitura, é possível que haja mais que somente interação, pura e simples, um relacionamento que abarque tudo o que está sendo dito, mas também o ambiente, as histórias de cada um, aquilo que as pessoas são integralmente, e sobretudo o fato de estarem à vontade para dizer e para calar, redundando no *falar com*. E é pensando no quanto essas posturas podem se diferenciar, que se empreenderá em separado, nas próximas seções, uma reflexão de como essas duas formas de pensamento e prática educadora intercorrem no trabalho com leitura na sala de aula.

#### 4.1.1.1 *Falar para*: a leitura como controle da palavra

O ensino de literatura é comumente analisado em trabalhos acadêmicos no Brasil, e fora dele, pelo viés do letramento literário. Letramento é um conceito cunhado no Brasil por Magda Soares (2009) e aplicado aos processos de aquisição da leitura e da escrita pensados para além da decodificação, que o termo alfabetização encerra. Letramento seria o uso social, em diferentes contextos, das habilidades de ler e escrever. Entendidas como práticas sociais, leitura e escrita são utilizadas de forma significativa no cotidiano por aqueles que passam pelo letramento. (Soares, 2009)

Já o letramento literário, além do pensamento de Soares (2009), traz questões de ordem estética ao entender que a leitura deve promover o desenvolvimento da sensibilidade. No Brasil, quem sistematizou as ideias mais difundidas entre os professores de que a formação de leitores deveria também passar a seguir a linha de Soares (2009) e a perspectiva do desenvolvimento de habilidades para a interpretação do sensível foi Rildo Cosson. Sua obra em que se resumem mais especificamente os conceitos de letramento literário é *Letramento literário: teoria e prática*. O livro possui 4. 267 citações na plataforma Google Acadêmico, sendo o livro mais citado do autor, segundo essa plataforma.

Rildo Cosson (2009), em *Letramento literário: teoria e prática*, defende que a escrita ocupa um lugar central como exercício daquilo que ele denomina de corpo linguagem. O autor afirma que não somente o corpo físico forma o humano, mas também vários corpos: corpo

linguagem, corpo sentimento, corpo imaginário, corpo profissional, dentre outros. Ao dizer que as palavras alimentam o corpo linguagem, ele afirma que a escrita é o meio de armazenar saberes, organizar a sociedade e libertar as pessoas dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço: “A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano.” (p. 16). Entendida assim, muito próximo às ideias de Antonio Cândido, o letramento literário seria uma prática social “e, como tal, responsabilidade da escola.” (Cosson, 2009, p. 23)

Entretanto, o homem preexiste à literatura como prática de um corpo linguagem, à codificação sistematizada, à forma convencionada de registro que se privilegia na escolarização. Logo, dizer que a escrita é uma das mais poderosas forma de liberdade é desconsiderar as vivências que não têm essa prática social como “instrumento”. Mais que isso, responsabilizar a escola pelo trabalho com literatura é deixar de fora aqueles que não têm suas inteligências respeitadas dentro da sistemática na qual se aparelha a escola. Seria preciso, antes, rever como os sistemas de ensino retroalimentam a ideia de que seus conteúdos e métodos são necessários ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa, e de como não consideram com igual valoração todo e qualquer conhecimento dessas pessoas.

Um exemplo de como a escrita, apesar de sua força, não se consubstancia necessariamente em um instrumento, e menos ainda num instrumento sempre eficaz, é o fato de, em *De onde eles vêm*, no início do enredo, Joaquim desejar muito escrever uma narrativa para denunciar práticas racistas. Após muitos encontros e algumas relações, decidiu que sua escrita não era a única forma de viver a literatura, a qual admirava, e que essa escrita poderia ser livre de qualquer obrigação. Mais tarde revisa o conto que pensara em escrever, o qual tratava de “uma família negra presa por vontade própria numa casa porque tinha medo de sair” (Tenório, 2024, p. 120), e escreve sobre uma adolescente que não consegue entender as razões de ter que permanecer presa numa casa e por que nunca recebe respostas de um pai religioso e opressor. Além disso, muda o foco narrativo para a primeira pessoa. Mesmo abordando a temática do racismo (e Joaquim nem precisaria ter que sair dela necessariamente), ele começa a olhar uma outra perspectiva: feminina, adolescente, de dramas mais particularizados.

Os usos da escrita que o crítico de Vereker, em *O desenho no tapete* (1896), narrativa analisada no primeiro capítulo desta tese, empreendia também são exemplos de como a escrita funcionava como instrumento para alcançar objetivos. O que o crítico desconsiderou foi exatamente o fato de que a própria escrita do autor que ele analisava se mostrava eficiente por outros caminhos, nunca acessados pelo profissional das letras que encarava a literatura como

trabalho com fim em si mesmo. Já Rosálio, personagem de *O voo da guará vermelha* (2005), analisado no segundo capítulo deste trabalho, desejava a leitura e a escrita menos como instrumento de ascensão social ou autopromoção, mas como forma de ter mais histórias para contar. Não era sobre altruísmo puro e simples, mas sobre pensar-se dentro da coletividade, com desvelo e sem anulação das diferenças.

Cosson (2009) também diz que é indiscutível a necessidade da presença da literatura na escola como forma de “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (p. 23), e que essa escolarização deve apenas se mover no sentido de que a literatura não se torne um simulacro de si mesma, completamente descaracterizada de seu poder de humanização. Esse poder de humanização é uma questão amplamente problematizada pelos pensadores da literatura e de outras áreas, desde o real poder que a literatura tem para tal finalidade até mesmo o questionamento do que seria esse humano a que se tem como meta de formação.

Contudo, não será o alvo deste trabalho discutir mais especificamente esse tópico da humanização, sendo o foco desta seção pensar questões relativas à sala de aula como encontro literário e como promotora ou não da relação. Basta por agora dizer que em Antonio Candido (1989) a função humanizadora da literatura é mais explicitamente defendida, ideia presente no ensaio de que já se lançou mão aqui para pensar certa hierarquização tácita de leituras que o autor agencia ao utilizar as palavras “desde” e “até”, sobretudo quando fala da abrangência das manifestações literárias. Esse caráter humanizador é pensado em Candido (1989) enquanto conjunto de três elementos coesos que precisam atuar simultaneamente: estrutura, expressão e conhecimento, e é definido a partir do que o autor chama de confirmação dos traços essenciais da raça humana: “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.” (Candido, 1989, p. 180).

O que parece estar implícita em Candido (1989) é a crença no humano enquanto balizador do bem, ou do mal – embora, pelos traços que elenca, haja uma sinalização mais de virtudes do que de máculas. Ocorre, porém, que, além da gama de estudos sobre outras existências que não a humana apresentando traços como esses, além ainda da possibilidade de essa representação do humano não corresponder a todos os humanos reais, reside o fato de que esses aspectos se dão em inúmeros formatos entre os humanos. Tantos, que se pode chegar a pensar na própria descaracterização dessa humanidade pensada em Candido (1989), desde a

ressignificação destes aspectos, até a instauração de seus contrários, sem, contudo, deixarem de pertencer à raça humana. Na conclusão de seu pensamento, Cândido (1989) diz: “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.” (p. 180) Desenvolve qual humanidade? As características negativas não são igualmente humanas, inclusive a discriminação? A literatura torna sempre alguém mais compreensivo e aberto? Que literatura?

Nos encontros e nas relações do crítico, de Rosálio e de Joaquim com leituras e leitores, muitos aspectos humanos bem diferentes dos listados por Cândido (1989) foram aflorados, construídos, revelados, comunicados, recalcados via literatura. Muitos deles eram indizíveis e suas tentativas de comunicá-los certamente não abarcou o que somente a vivência oportunizara. É certo que na relação alguém será afetado pela literatura, porque é característico da relação que alguém possa ser e estar inserido numa conexão cuja dinâmica, seja qual for, implica em aceitar e recusar o que fará ou não sentido para a relação, resultando em trocas, perdas, ganhos, ressignificações. Entretanto, dizer que essa afetação melhora alguém, não passa de uma consideração subjetiva, já que em termos de aprimoramento de percepções e exercício de virtudes a literatura nem sempre é a solução mais imediata, viável ou eficaz. E quanto a saber se alguém cresce, no que seria a sua humanidade, porque lê, é bastante observar grandes déspotas da história, leitores diligentes.

Parte dessa defesa de um caráter humanizador reside na ideia do conhecimento como capaz, por si mesmo, de sempre acrescentar. Por se achar que todos são depositários de todo tipo de saber, sem questionar muito se todos os conhecimentos trariam melhoramentos a todos. E se essa resposta pudesse ser dada, ainda assim: que parâmetros se utiliza para dizer que alguém saiu melhor de uma relação, senão somente aquele que está nela? No primeiro capítulo, defendeu-se que o crítico de Vereker não estabeleceu relações com a literatura ou com outros leitores, na forma como relação é definida aqui. No segundo capítulo, a relação de Rosálio com a literatura trouxe-lhe muitas agruras e as mudanças em sua vida estão mais na chave do acréscimo do que propriamente da transformação. Joaquim, a seu turno, aceita o fato de que a literatura não altera o ambiente, e nem os sentimentos, ou qualquer esperança, estão garantidos. Ler e gostar de literatura, para Joaquim, era uma dor a ser administrada todos os dias. Ao se outorgar ao conhecimento sistematizado o papel de único ou de melhor saber possível, pode se estar impedindo a aceitação de que a ignorância é tão parte de alguém quanto aquilo que esse alguém sabe ou julga saber. A supervalorização do conhecimento literário pode apenas reproduzir o que comumente já se dá nas escolas, de uma forma geral, onde estudantes estão

“dentro de um sistema em que literalmente não entendem nada. Obrigando-os a saber, tornam a vida deles incompreensível.” (Garcés, 2023, p. 36).

Para pensar a questão da supremacia da leitura literária mediada pela escolarização, observou-se em Cosson (2009) especificamente a diferenciação que esse autor faz entre letramento literário, enquanto prática mais escolarizada e, portanto, sistematizada de ensino de literatura, e uma leitura não escolarizada, livre dos pressupostos teóricos e metodológicos dos sistemas de ensino que privilegiam a exploração do texto antes, durante ou após o contato com esse texto. Cosson acredita que apenas ler os textos é uma das estratégias mais ineficazes para o trabalho com literatura na escola, porque tal atitude se origina em pressuposições do senso comum sobre o que seja literatura e sobre o que seja a leitura, segundo ele.

O autor tece esses pensamentos também a partir da experiência que teve na escola do filho, que cursava o último ano do ensino fundamental. Foi dito, em reunião de pais, que, a fim de melhorar o desempenho escolar dos alunos, esses adolescentes leriam diversos livros, fazendo trocas entre si. Cosson, então, perguntou-lhes o que se faria após a leitura, ao que a professora explicou que os alunos trocariam os livros até que todos houvessem lido todas as obras. O autor, então, conclui taxativamente em seu texto: “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária.” (Cosson, 2009, p. 26).

Cosson (2009) contesta quatro pressuposições defendidas por aqueles que acreditam na eficácia daquilo que ele chama de leitura simples, que é a leitura sem a realização de um trabalho de exploração do texto. Segundo o autor, esse tipo de leitura não forma “leitores capazes de experenciar toda a força humanizadora da literatura” (p. 29), e conclui o pensamento: “[...] não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa.” (Cosson, 2009, p. 29). O que advoga, consequentemente, pelo letramento literário enquanto abordagem indispensável ao professor e ao aluno. A humanização, novamente, é resultado de exercícios que transformam a experiência com a literatura, uma vez que tiram os alunos de sua ignorância, garantindo que entendam o que leem, já que o mestre está ali para mostrar-lhes alguns sentidos que não alcançam por lhes faltar o conhecimento necessário.

A primeira proposição da qual Cosson (2009) discorda é a de “que os livros falam por si mesmos ao leitor” (p. 20). De acordo com o autor, a leitura que se faz fora da escola já está tão influenciada pela forma como a própria escola ensina a ler, que separar leitura de escolarização é quase impossível, até porque, segundo ele, o que faz o texto falar com alguém

são os mecanismos de interpretação de que se lança mão para compreendê-lo, e isso é a escola que ensina.

É preciso, todavia, problematizar a ideia de que a leitura fora da escola está fortemente orientada pela escolarização simplesmente por conta da alfabetização e das mediações de leitura. Em tantos casos, é até preciso tentar esquecer esses processos, já que podem ter marcado e influenciado negativamente uma relação com a leitura. Também se ignora o fato de que nenhuma aprendizagem se dá essencialmente por uma única relação, mas envolve tudo que se é, e a escola é apenas uma parte, por vezes até bem pequena, de uma vida que aprende.

Além disso, afirma Cosson (2009), a literatura que se aprende na sala de aula serve à exploração do texto, que é ensinada, e liga-se diretamente ao conhecimento. O autor opõe conhecimento à fruição prazerosa: “[...] a leitura que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento [...].” (Cosson, 2009, p. 20). A leitura de fruição seria uma forma menos eficaz de leitura, e embora admita que não só na escola se possa ler bem, o autor aponta como única exceção os autodidatas, não sem o adendo de que estes têm mais dificuldades para aprender sobre o ordenamento e a manipulação de um texto literário, facilitados, segundo Cosson (2009), pelas aulas de literatura na escola.

Deve-se considerar, contudo, que o alto consumo, sobretudo pelo mais jovens, de livros indicados por perfis de mídias sociais é um indicativo de que a literatura não só circula fora da escola agora mais que nunca, como também que certa “exploração” de textos nesses ambientes é bastante comum. Apesar de ponderar que o livro de Cosson foi escrito em uma época na qual a internet não alcançava tantos usuários, os *smartphones* não eram populares e o ciberespaço não dispunha do mar de informações as quais são facilmente acessadas por milhões de pessoas atualmente, é possível perceber que suas ideias, defendidas em 2006, permanecem sendo base para muitos trabalhos sobre ensino de literatura ainda atualmente, o que faz pensar que o espaço que a leitura conquistou fora da escola, sobretudo durante e após a pandemia, é desconsiderado quando se defende, sem contrapontos, o pensamento de Cosson (2009).

A presença da literatura na escola é o grande argumento para compará-la às demais áreas do currículo, como Matemática, Biologia, História etc. Parece que a relevância dessas outras disciplinas é incontestável, mas a da literatura, segundo Cosson (2009), oscilaria entre dois extremos: o da mera fruição e o da informação. O autor diz que falta uma forma “de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber

exige.” (p. 23) O compromisso de conhecimento amarraria a literatura à escola, lugar disputado, que frequentemente é alvo das soluções mais diversas para vários tipos de problema, já que é muito comum ouvir que determinado comportamento, determinada estratégia, determinada informação deveria ser ensinada nas escolas. Como afirma Alcir Pécora (2014), dizer que a literatura traz algum conhecimento “É o gancho para defender a própria existência da literatura num campo educacional cada vez mais hostil, para qualquer lado que se olhe.” (Pécora, 2014, p. 307)

A hostilidade começa pela segregação entre razão e arte, o sensível perde espaço e oportunidades, além de ser visto como menor em relação à ciência e à filosofia. O contragolpe da literatura, por assim dizer, foi aprender “também a construir o discurso apologético do seu próprio conhecimento.” (Pécora, 2014, p. 308) Em sua defesa, a literatura desenvolveu formas de se aproximar da “complexidade” das áreas do conhecimento com quem divide o terreno da escola e se organizou em torno do conhecimento que dela se pode extrair. Nesse caminho, dificilmente a experiência, a vivência, a relação poderão ser consideradas como possibilidades dentro das salas de aulas, porque a relação não tem finalidades pragmáticas, o que se torna um problema sobretudo para aqueles que vislumbram ascensão na educação ou a partir dela.

Cosson (2009), condena tanto o ensino de periodizações e historicismos, que valoriza a informação, quanto também a fruição, a leitura simples. Sua proposição, então, é concentrar-se na interpretação, com apelo ao caráter sociológico, que justificaria estrutura, forma, conteúdo, linguagem. Todavia, a leitura crítica, a procura por elementos significativos, pode levar a uma ideia de respostas únicas ou a um repertório resumido de respostas possíveis, fora que abrem margem para hierarquização de textos e leitores. Os argumentos de Cosson (2009) contra a leitura sem sistematização só mostram o quanto sua ideia de letrar, ensinar algo que os alunos não sabem, incorre em práticas que se assemelham às do historicismo que combate. Da forma como Cosson (2009) se propõe a trabalhar a literatura em sala de aula, a presença da literatura continua se justificando pelo conhecimento: se não pelo que pode se extrair dela, certamente pelo conhecimento de mecanismos internos à produção literária.

Pécora (2014) diz que há uma aproximação até certo ponto profícua entre conhecimento e efeitos da arte:

Até aí, enquanto se fala em efeitos da obra de arte, nada contra a ideia de conhecimento. O problema começa quando se começa a pensar que ela possa ser traduzida ou mesmo dignificada por uma ideia, uma teoria ou conhecimento que formule a sua essência ou a sua finalidade. Porque a ideia de conhecimento supõe a ideia de propósito, de constituição racional de um argumento, cujo andamento ordenado gera ou tende a um conceito. (Pécora, 2014, 308)

Uma ideia de dignificação da literatura, de respaldo à sua presença na escola, subjaz a essa redução da literatura a conhecimento. E Pécora (2014) chama a atenção para a tentativa de abstratizar a arte, distanciando-lhe da noção de ato produtivo que é inerente a ela. A arte tem uma forma que não se explica senão pelos seus próprios termos. (Pécora, 2014). Contudo, a criação “de uma forma não é ilustração do conceito que se imagina estar em sua origem ou ao cabo de seu resultado. O que é inalienável da obra de arte é o gesto produtivo, não o conceito que lhe é associado.” (Pécora, 2014, p. 308).

Outro argumento de Pécora (2014) diz respeito ao acesso ao conhecimento, no sentido de que se vai a ele para obter algo de que não se necessitará mais. Um conceito, quando apreendido, não precisa que a fonte dele seja consultada novamente, a não ser por questões de memória. Se alguém lê para ser letrado, por que retornar ao livro quando já se foi instruído naquilo que nele havia para aprender? E se admite-se que o texto não se esgota e nem é unívoco, por que pensar que as mesmas técnicas de letramento serviriam a todo e qualquer texto? E se alguém aprende os passos de como se relacionar com o texto para obter conhecimento, por que ler outros mais com qualquer outro objetivo que não seja saber sobre algo a partir do texto? Se o texto serve a explicações gerais sobre o tempo, as pessoas, os comportamentos, a língua, de quantos exemplares se precisará para formular uma ideia geral sobre o que se quer conhecer por meio do texto?

Ninguém permanece em contato com uma ferramenta após resolver o problema que ela ajudou a eliminar. O contato com a literatura não pode ser superado em razão do conceito ou técnica apreendido por meio dela, pois o que ocorre “quando se tem contato com as grandes obras é, justamente, você não querer deixá-las de lado. Quando a obra é convincente, o movimento irresistível é voltar a ela, muitas vezes: você acaba tendo uma história com ela que pode durar a vida toda.” (Pécora, 2014, p. 309) Essa história que se constrói com a literatura e que pode durar a vida toda é o que neste trabalho se entende por relação.

A literatura, por outro lado, não pode ser enaltecida a ponto de, do alto de um trono, permanecer apenas afetando sem ser também afetada pelos leitores. Todavia, esse esforço é o de elaborar a relação, porque o leitor deseja lidar de alguma forma com o texto. Se ele consegue, no entanto, subjuguar a literatura aos seus métodos de entendê-la, a relação não se estabelece. É como a corrida do crítico de Vereker, em *O desenho no tapete*: o que poderia ser um movimento de relação, transformara-se numa odisseia para encerrar os sentidos do texto e adestrar os leitores futuros.

Pécora (2014) afirma: “O que nos encantava era o que havia justamente de difícil no objeto: ele falava e nós ouvíamos; ele insinuava o que devíamos pensar, mas nada do que pensávamos podia ser melhor do que estar ao lado dele, a tentar enfrentar as verdades que nos dizia.” (p. 310) Como já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, o crítico de Vereker perde o prazer de ler seu autor favorito, porque todo o encantamento e admiração se esvaem depois dos exames acurados que fez das obras a fim de descobrir o que o encantava nelas. Será que os professores conseguem manter o interesse dos alunos pela leitura após tomarem o texto como planificação de sentidos sempre explicáveis? O movimento de se relacionar com a obra não a decompõe, porque “ela, a obra, permanece objeto irredutível – não porque seja um inefável em si, mas porque apenas admite traduções que a carreguem consigo, como bloco existencial inteiro, impuro, que existe mais como evento único do que como conceito generalizável.” (Pécora, 2014, p. 30)

Quando se pensa naquilo que é possível aprender com a leitura de um texto literário, é possível que se cometa alguma injustiça, uma vez que diante de um texto como, por exemplo, *O desenho no tapete*, é ínfimo dizer que se aprendeu sobre orgulho, sobre estrutura narrativa, sobre a sociedade do século XIX ou qualquer conceito que observe apenas traços, “camadas”, nuances. Além desses aspectos poderem ser observados em outros materiais, eles são, até certo ponto, generalidades. A relação que se pode construir com o texto literário é da ordem de sua apreciação, ou não apreciação; ainda assim, de uma afetação que o considere inteiro e único, “como apresentação, evento, experiência. Que pode ser individual e, ao mesmo tempo, partilhada coletivamente [...]” (Pécora, 2014, p. 312)

É por esse motivo que neste trabalho são feitas algumas ponderações a partir das afirmações de Cosson (2009) sobre a necessidade de um letramento literário nas bases e nos moldes que o autor propõe. O que o letramento faz na escola que se eleva em eficácia ao que os *bookstans* fazem hoje? O que se ensina de literatura na escola que possa superar a relação entre leitores proporcionada pelas *fanfictions*, por exemplo? Seria um trabalho linguístico? Ou seriam análises estilísticas? Ou ainda: informações historiográficas, ainda que facilmente acessadas na internet? O que nós professores temos a nosso favor, que toda essa produção de conteúdo literário nas redes não tenha à sua disposição amplamente e sem tantas amarras? Elas teriam a seu dispor o mais precioso aspecto, que suplanta toda a sistematização escolar: uma relação com a literatura, com leitores, autores e textos ao mesmo tempo e sem julgamentos?

*Bookstans* são amantes de livros que mantêm perfis nas redes sociais especificamente para falarem de leitura. Essas páginas ganham o nome da rede social em que se hospedam:

*booktubers*, para o YouTube; *booktokers*, para o TikTok; *bookinstagrans*, para o Instagram, e assim por diante. São espaços de abertura, em que leitores comentam, votam, analisam, cooperam, e são influenciados a comprar livros, a ler. Já as *fanfictions* são narrativas criadas por leitores, envolvendo personagens, lugares, objetos a que se tem deferência, por isso o nome *fan*. Nas palavras, mais especializadas, de Ayane Camila de Araújo Silva (2025):

O termo *fanfiction* advém do inglês *fan*, cuja tradução é “fã”, e *fiction*, “ficção”, em uma tradução livre pode-se obter “ficção de fã” adicionando a esta o sentido de feita ou elaborada por fãs e também o fato de ser direcionada para outros fãs. Entretanto, por ser um gênero relativamente novo, advindo da propagação e uso da internet, pode não haver uma definição consensual a esse respeito. (Silva, 2025, p. 18)

Silva (2025), em sua dissertação de mestrado sobre essa escrita popularizada sobretudo entre os mais jovens, diz que o fato de esses textos serem encontrados “na internet, e não nos livros” pode “contribuir para a sensação de liberdade e anonimato dos autores.” (p. 18). Essa liberdade expande as possibilidades de trabalho com a linguagem, uma vez que “as *fanfics* contestam o sistema tradicional de publicações e desafiam as estruturas de poder que definem o que é ou não considerado ‘literatura’ de valor.” (Silva, 2025, p. 97)

No entanto, esse movimento de abertura para leitores e escritores não viabiliza apenas a participação ou interação, mas, sobretudo, manifesta a lógica da partilha enquanto gesto político-estético que convoca qualquer um à enunciação de suas identificações. Ressalte-se, porém, que a noção de igualdade não pressupõe univocidade dos sentidos nem anulação de dissidências, mas se constitui numa recusa de hierarquizar as leituras.

Não se tem aqui a pretensão de apontar quais as vantagens das formatações de partilha de leituras no ciberespaço, nem mesmo de afirmar com certeza se essas interações sobre/de leitura fora da escola são, de alguma forma e em alguma medida, mais eficazes do que a aula de literatura na escola para o estabelecimento de relações. Todavia, pensar nessas questões talvez ajude a sair da bolha de uma defesa cega do poder e do alcance que a escola tem quanto à transformação social, humanização, cidadania, formação, transmissão de conhecimento. O risco é sempre o de abandonar os objetos com os quais se pode manter uma relação, para aspirar a um lugar na hierarquia do conhecimento que foi sistematizado a partir desse objeto (Rancière, 2020), mas isso pode perfeitamente ocorrer também nas leituras partilhadas em mídias sociais.

A segunda pressuposição da qual Cosson (2009) discorda, ao defender que o letramento literário é mais eficaz que as leituras livres, é que “ler é um ato solitário” (p. 27). O autor não acredita que estando sempre a sós com o livro o leitor aprenda mais do que estando em coletividade. Ele diz que ainda que o leitor necessite, em alguma etapa do letramento literário,

estar em contato direto com o livro, e que isso possa mesmo se fazer somente entre ele e o texto, a interpretação seria um ato solidário, mesmo que o ato físico de ler possa ser feito de forma isolada. O argumento é de que os sentidos são partilhados entre leitores.

É pensando exclusivamente nas leituras mais reclusas, sem o contato com outro leitor, que se pactua nesta tese com o que Cosson (2009) diz sobre a leitura em sala de aula servir ao propósito de estabelecer possibilidades de contato com mais sentidos, “pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (Cosson, 2009, p. 21). Parece haver aí, além da aproximação com uma poética que advém da relação – e não propriamente com uma metodologia –, um porvir, um acontecimento originado na doação da palavra, de um leitor para outro leitor, embora a visão de Cosson (2009) não pareça tão próxima da ideia de renunciar ao controle dos sentidos. Entretanto, a relação pode se dar entre leitor e livro, havendo aí mais coletividade do que se pode determinar apenas observando a cena física do ato: “uma solidão rigorosa e ao mesmo tempo povoada.” (Eyben, 2022, s.p)

É necessário pontuar também, novamente, que o compartilhamento de sentidos não ocorre somente na escola, dado que há inúmeras iniciativas de partilhas de leituras fora do âmbito escolar que se mostram eficazes não só quanto à (re)produção se sentidos, quanto ao próprio estabelecimento de relações, que vai além da interpretação. E será que a “exploração” dos textos em mídias sociais fica devendo algo à escola? E o *booktuber*, ou o professor da videoaula, tem obtido êxito ao “explorar” os textos? O artista famoso – dono do clube de leitura virtual –, ou o escritor contratado para indicar o livro do mês, tem promovido análises literárias que humanizem os leitores? E quanto a outros compartilhadores-curadores-mediadores, o letramento viabilizado por eles não conta? Deixando um pouco de lado o preciosismo, os rigores avaliativos e uma alta preocupação com os métodos, somos capazes, como professores, de admitir que o partilhamento de leituras fora da escola tem sido capaz de fomentar leituras e trabalhar competências tanto quanto a escola? Será que somente a obrigatoriedade é que faz a escola, hoje, existir como um lugar de aprendizados? Em que pese a dignidade cidadã que a obrigatoriedade escolar produz ao fazer chegar democraticamente a leitura onde não haveria contato algum com a escrita se não fosse a escola, não se estaria oferecendo algo que pouco valeria a esse cidadão se a própria organização social, que cobra a presença dele nos bancos escolares, não exigisse dele certificações e afins para oferecer trabalhos nem tão afins assim com o que de fato se estuda na escola? Por que se estuda? Por que se lê?

São apenas provocações para pensar no papel da escolarização da literatura, sobretudo em tempos de acesso mais frequente ao ciberespaço. De uma forma ou de outra, Cosson (2009), ao acreditar que nos bancos escolares a partilha ganha mais atores e por isso mais riqueza de sentidos, não comete injustiça alguma. Contudo, é preciso que esses sentidos tenham o espaço profícuo para sua (re)produção, o que não se via nas aulas de Joaquim mas era perfeitamente possível observar em conversas dele com amigos.

A terceira pressuposição refutada por Cosson (2009) quanto à eficácia da leitura livre é “a ideia de que é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários. Os sentimentos despertados pelo texto literário seriam tão inefáveis que não haveria palavras para dizê-los.” (p. 22). O autor discorda porque, segundo ele, essa intraduzibilidade aponta para um caráter místico e até as experiências místicas poderiam ser transmitidas, caso contrário “teríamos de aceitar o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos e, portanto, capazes de experiências que vão além dos cinco sentidos.” (p. 22). O autor diz também que é uma questão de lógica que aquilo que foi provocado por palavras possa também ser traduzido por elas.

Como se o fato de sermos existências com capacidade para linguagem nos colocasse automaticamente na condição de seres perfeitamente habilitados a sempre dizer, o autor não pondera sobre o fato de que entre poder dizer, querer dizer, saber dizer e o dizer da linguagem existe a possibilidade de se tomar a decisão por não dizer; e até mesmo quando da escolha por não dizer, é possível que não se saiba dizer suas razões. O caráter indizível, inclusive já mencionado neste trabalho, não é o indicativo de uma impossibilidade cognitiva, nem de que o sentimento seja maior do que quem o sente – apesar de essa sensação ser relativamente comum entre leitores. É, antes, o direito de sentir sem traduzir; é poder ter a experiência em si mesma, que não se obriga a explicações, e, dentro ou fora de uma sala de aula, poder ser vivida com liberdade. Nem tudo que se sente precisa redundar em uma exposição, em uma comprovação, em uma justificação, em uma explicação. O que chamamos de intimismo não estaria talvez nessa chave?

Nas narrativas analisadas, o caráter indizível das relações está presente, quando não, é ele mesmo o grande responsável pela busca ávida dos que necessitam de explicações, como em *O desenho no tapete* (2020). Desde o início, quando Corvick passa ao amigo, narrador/personagem do conto, a missão de resenhar Vereker e apontar o que havia de especial em sua escrita, Corvick diz que a leitura dos textos de Vereker provoca-lhe “sabe-se lá o quê.” (James, 2020, p. 191). E desse momento em diante, toda a narrativa é sobre uma busca que leva

à dissecação da literatura daquele autor a fim de saber exatamente o que provocaria o “sabe-se lá o quê” e, por conseguinte, entender o que seria essa emoção suscitada pela obra.

No romance *O voo da guará vermelha* (2005), as palavras têm a centralidade da relação. O desvelo é, antes, pelas palavras, os silêncios são poucos e servem mais à apreciação de um eco. De início, Irene amava mais ouvir as histórias do que propriamente a Rosálio, e ele amava mais as letras do que a Irene. Até que amaram um ao outro como amavam as palavras. Contudo, em vários momentos da narrativa, o contador de histórias fala de situações em que faltaram compreensão e palavras para explicitar sensações: “[...] uma história de princesa que me fez chorar sentido, sem saber por que chorava.” (Rezende, 2005, p. 54); “[...] até que tive coragem e perguntei por que cantava coisas tão entristecidas e suspirava e gemia e, ao mesmo tempo, sorria, mistura que eu pelejava pra entender mas não podia.” (p. 63-64); “Desde esse dia que eu cismo, intrigado com essa fala que sei que ensina mistérios que só se pode entender gozando e sofrendo de amor.” (p. 78); “contar tudo o que já sei e mais as coisas que eu só posso contar quando disser [...].” (p. 157). Há mais exemplos dessa aporia de perceber e não conseguir traduzir em palavras, e de sentir que as palavras são insuficientes para dizer.

Em *De onde eles vêm*, há um reencontro de Joaquim com sua religião de origem, os orixás disseram a ele: “As palavras estão contigo. As letras que carrega dentro de você estão pedindo passagem pra existir [...].” (p. 190). É evidente que essas palavras, assim colocadas, se aproximaram do que Joaquim estava vivenciando naquele momento, mas a questão é que elas não são tudo. E pensando naquilo que está sendo dito, que as palavras pedem passagem dentro de alguém, vê-se o quanto a imagem já é em si uma potência para o indizível que, embora nascido de palavras, nesse caso, ultrapassa esses limites. Mesmo relegadas à categoria de misticismo e vistas enquanto experiências inferiores tomadas pela irracionalidade, as formas sensoriais metafísicas não são as únicas que ficam devendo às palavras a sua explicação. Joaquim também é tomado de sentimentos contraditórios cuja expressão ficava comprometida, quando lia alguns textos, a ponto de ele deixar determinados ambientes e procurar por pessoas e lugares conhecidos para se livrar de sensações originadas por leituras. É possível sempre alcançar com palavras o que se sente? Ou não seria a urgência pela compreensão, que se dá nas bases de um ensino embrutecedor, a grande responsável pela urgência das palavras? (Rancière, 2020).

O dizer da palavra carrega um universo de condicionantes, logo, a palavra que se diz não se pode controlar a ponto de poder devolver também com palavras nem mesmo as impressões sobre aquilo que foi ouvido, lido. Muito próxima a uma ideia positivista, os modos

de abordagem sobre leitura que ignoram questões de apego, afeto, por meio de uma visão realística, acreditam que sentimentos são da ordem da ingenuidade e próprios da ignorância.

Ademais, o fato de um texto estar inserido profundamente em uma sociedade não altera a possibilidade de que cada um possa percebê-lo de uma forma diferente das que comumente se dão, porque mesmo dentro de um espectro de interpretações possíveis, os sentimentos podem variar, adquirindo mais matizes do que as compreensões, já que estas sim, limitam-se a formas de linguagem mais afeitas à expressão delineável. Fora isso, há toda uma reflexão, a que também já se pontuou um pouco neste trabalho, sobre hierarquizações de interpretação, leitura paranoica e outros tópicos relativos à supremacia da intelecção quando o objeto é o texto literário. Se alguém, por exemplo, entende *Vidas secas* de uma forma não muito distinta das tantas leituras compartilhadas da obra, isso ainda nada diz sobre os sentimentos suscitados pelo texto, que são de um outro nível de percepção, tão válido quanto qualquer outro a que se possa explicitar em palavras.

O maior argumento que Cosson (2009) utiliza, contudo, para discordar da ideia do indizível permear as leituras é a sua crença de que, na conexão do leitor com o texto, a única parte da relação que leva algo capaz de produzir uma experiência única é o leitor, mas o texto dará de volta somente o que sempre pôde. Ele exemplifica isso com o fato de que é possível ler o mesmo texto de forma diferente em distintas etapas da vida, como se o texto estivesse esperando por uma pessoa diferente, sendo ele estaticamente sempre o mesmo texto.

Mesmo considerando que a interpretação não cria um outro texto diferente daquele que está posto, é preciso ponderar que a relação do leitor com o texto se constrói entre duas partes igualmente afetantes, igualmente afetadas. Se as vivências mudam o leitor, elas mudam o texto pelo olhar do leitor. E não, aquela nova forma de olhar o texto nunca esteve lá, e nem estaria se o leitor, mudado, não mais voltasse ao texto. E é só aquele texto que pode revelar as mudanças, não outro. Ainda que possa parecer que a recepção é a grande garantidora de sentidos, o que se defende é a relação leitor-texto, igualmente considerados.

O que Cosson (2009) acredita é que o que expressamos são os sentidos do texto e não os sentimentos: “Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores.” (p. 22) Se o que se consegue expressar são os sentidos, pode ser uma indicação de que sentimentos nem sempre sejam dizíveis. No entanto, afirmar tão categoricamente que o que faz a leitura ser significativa são os sentidos e não os sentimentos, suscita duas dúvidas: sentimentos

e sentidos não são completares na leitura? E por que sentidos são mais importantes que sentimentos, se estes podem dar relevância àqueles? É possível uma leitura sem sentimentos, ou por sentimentos o autor entende apenas suspiros poéticos e saudades?

Por fim, a quarta pressuposição combatida por Cosson (2029) é a de que “a leitura literária praticada na escola, também chamada de análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção.” (p. 22) Esta ideia apresenta, sim, um excesso, porque a sacralização da literatura tira-a de seu contato com qualquer um que deseje essa relação. Por outro lado, Cosson (2009) vai seguir na defesa de que é somente pela exploração, ordenação, manipulação dos textos, assim como proposto pelas práticas de letramento literário, que se interage proficuamente com a literatura. Ao rechaçar todas as outras formas de contato com os textos a mero entretenimento, o que nem seria mesmo um demérito para esses contatos, Cosson (2009) corrobora com a eterna reivindicação da escola pela estruturação classificatória do saber, talvez sua maior moeda de troca.

Nesse aspecto, é importante lembrar que Joaquim, como já mencionado, precisava fazer análise dos textos literários para os trabalhos da faculdade, mas o que mais o impulsionava a ler era compartilhar essas leituras com alguém. Havia uma diferença significativa em como os textos eram abordados pelos professores, bem dentro do ideal de exploração e manipulação, e como eram tratados fora da sala de aula de Joaquim: comentados e vivenciados na força do sentido que iam ganhando entre (não) leitores.

Muito embora Cosson (2009) discorde de uma leitura que atenda os princípios de organização categoricamente delineados na forma de marcos historiográficos e positivamente expressos nalguma hermenêutica rígida, permanece ainda nas ideias defendidas pelo autor, sobretudo por meio de suas proposições metodológicas, um pensamento de que a leitura é uma forma de cognição superior, que além de expandir *per si* a compreensão, só é devidamente desenvolvida por meio do trabalho sistematizado do letramento literário:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2009, p. 24)

Enaltecer a interação como instauradora de uma diversidade de sentidos e desqualificar as leituras que se fazem fora do ambiente escolar parece contraditório; talvez seja uma prova de que as muitas conclamações por uma democratização do acesso à literatura não tenham em mente uma abertura à partilha, tal qual pensada por Rancière (2005) e já mencionada no

segundo capítulo deste trabalho. A partilha é mais que encontro, é mais que democracia, é a possibilidade de que todos tomem parte como iguais, e qualquer classificação de um conhecimento sobre outro impediria o movimento comum de “tomar a literatura e as diversas manifestações de arte, não mais como objetos distintos pertencentes a mentes privilegiadas, mas compreender a sua dimensão como objeto de reconfiguração da própria partilha do sensível.” (Teixeira, 2022, p. 299).

Qualquer que seja o trabalho com o texto literário, a perspectiva da partilha do sensível não tem como se firmar na lógica da explicação: “O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra.” (Rancière, 2020, p.22) Se o letramento literário é a alfabetização do leitor nesse tipo de texto, significa que todo o contato com a literatura que tenha antecedido o processo de letrar-se, assim como todo contato que não seja guiado pelas atividades de motivação, introdução, leitura e interpretação (passos indicados por Cosson (2009) para o trabalho de letramento literário) foram inferiores às leituras com/do/por explicador?

A relação com o texto literário nem sempre necessita de mediação, e quando é compartilhada, não precisa ser na chave do “Você precisa aprender a ler este texto direito”. Pécora (2014) oferece uma indicação de como a obra literária pode se fazer presente dentro e fora da sala de aula: “Esse lugar preciso de um contato experimental, de compreensão incompreendida e incompreensiva, ainda me parece o mais interessante para situar a abordagem da obra.” (Pécora, 2014, p. 312) Um contato que é a experiência de um vínculo em que, sem imputação de falhas, sem mecanismos classificatórios, e em favor da fertilidade, se pode retirar a explicação que silencia e diminui o aprendiz, e deixar que a relação se constitua:

[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode comprehendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia [...]. (Rancière, 2020, p. 23)

A explicação, enquanto prática que institui uma hierarquia das inteligências, divide aqueles que se encontram, inviabilizando a relação. Ela cria duas categorias: a do entendedor, que é – porque entende – o explicador, o mestre; e os que não sabem e, por isso, necessitam de mestres explicadores. Essa hierarquização existirá sempre que um encontro literário girar em torno de obter um conhecimento, de aprender a ler direito, de entender o que se lê; e deixará de existir quando, pela relação entre leitores, livros, autores e tudo que envolve a experiência

literária, as inteligências iguais partilharem saberes. A lógica da explicação é a lógica do embrutecimento; a lógica da relação é a lógica da emancipação.

#### 4.1.1.2 *Falar com*: dar a palavra

Jorge Larrosa (2011) diz que a educação fértil abdica do controle e investe no *dom*, entendido como doação e não como talento. Trata-se de fecundar, de encontrar e se relacionar com outra vida, outra palavra, outra existência para que nasça mais vida, mais palavra, mais existência. Não há como fazer isso, todavia, sem renunciar ao controle, tendo uma atitude de respeito ao outro, porque o que nasce é novidade que não se sabe nunca previamente o que será, e isso significa, consequentemente, não possuir o outro: “E é aí, no desprendimento, que a educação se relaciona com o *talvez* e que o *dar* da educação tem a ver com a fecundidade.” (Larrosa, 2011, p. 289).

Não desejar a mera fabricação de um igual implica em contribuir com a formação de um sempre talvez, de um sempre porvir, de uma descontinuidade de um eu. Logo, a única possibilidade de *ser* que está livre de uma forja, de uma forma, é aquela que é fecundada na concepção de que se pode dar adequada e satisfatoriamente o que se é, sem querer que isso seja necessariamente replicado numa forma a que se pretende, imagina, objetifica, dentro ou fora de um currículo-programação. A possibilidade de que haja vidas, palavras, existências diferentes das que incialmente se doaram é que indica a fecundidade do trabalho educacional. É isso a relação.

Um dos professores de Joaquim, por exemplo, verificou que algo estava mudando na universidade a partir da abertura para cotistas e das abordagens menos essencialistas dos alunos; outra professora, chegou a ter sua bibliografia da disciplina questionada, e isso deixou desconfortáveis aqueles dois mestres. A presença de um outro, estranho ao universo controlável, a desestabilização de uma rota por conta de novas formas de pensar o caminho, ainda que não vivenciadas de uma forma respeitosa, como nos episódios narrados em *De onde eles vêm*, e por isso não aberta à relação, são oportunidades que o encontro oferece para reexaminar se a palavra está sendo dada ou empenhada.

O *talvez*, assim como proposto por Larrosa (2011), é um “possível impossível” (p. 287). Trata-se de um talvez enquanto abertura ao que não se controla, por isso, impossível. O *talvez* convida a refletir na: “vinda do porvir, do que não se sabe e não se espera, do que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar, ou, em outras palavras, do que não depende do nosso saber, nem do nosso poder, nem da nossa

vontade.” (Larrosa, 2011, p. 288). É um despoder que se torna, provavelmente, o maior poder possível, porque é o poder de gerar pela fecundação, pelo doar-se, sem determinar o que virá, sem querer o controle do que virá.

As previsões e probabilidades, enquanto projeções, são características do tempo passado e do tempo futuro: do passado, como tempo determinante por meio do qual se pode calcular o que virá, porque já se conhece o que foi vivido; e do futuro, como tempo normativo que se projeta a partir de ações cujo encaminhamento se volta para objetivos delineados a fim de que o que vier seja muito próximo ao que no presente se está empreendendo, num jogo causa-consequência. Ao diferenciar futuro de porvir – este, sempre um devir sem certezas previstas –, Larrosa (2011) propõe a troca das arquitetações por um *talvez*, “capaz de interromper tanto a determinação e a causalidade quanto a projeção e prospectiva [...]” (p. 288).

Contudo, Larrosa (2011) também pondera que é preciso que a educação tenha “a ver, simultaneamente, com a continuidade e com a descontinuidade. Porque a educação é uma figura da continuidade e do futuro; mas, também, uma figura da descontinuidade e do porvir.” (p. 288). Enquanto a descontinuidade seria uma forma de pensar a educação “não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir.” (Larrosa, 2011, p. 285), a continuidade seria uma ideia de processo cujo desenvolvimento contínuo é dotado de sentido e direção e orientado cronologicamente. (Larrosa, 2011). O maior ganho dessa continuidade é o fato de proporcionar os encontros, de aproximar pessoas que podem, em determinada organização temporal e em espaços específicos, darem umas às outras a palavra.

Dar a palavra, então, é a aplicação que Larrosa (2011) faz dos conceitos de talvez, porvir, descontinuidade à linguagem. O autor reflete sobre a palavra que se dá e que se toma. Essa reflexão começa pela admissão tácita de que a palavra que se diz está imbricada por tantas outras questões que “a palavra que se dá não é palavra que se recebe ou, melhor, não é a palavra que se toma.” (p. 290). O *dizer* da palavra já está sempre dividido e multiplicado, sempre articulando diferentes sentidos, “em uma repetição que é diferença e uma diferença que é repetição. [...] Por isso, a comunicação, o dizer-se da palavra, não transporta o único e o comum, mas cria o múltiplo e o diferente. [...] o dizer-se da palavra é, cada vez, um acontecimento único.” (Larrosa, 2011, p. 290-291).

A palavra recebida não é a mesma palavra dada e, consequentemente, o dizer que retornará do dizer entregue não é o mesmo dizer que o originou. São repetições sim, mas que se misturam com as vivências únicas de cada um, inaugurando o acontecimento: “[...] o que

não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto." (Larrosa, 2011, p. 282) Para exemplificar, Larrosa diz que: "Outras palavras que podem nomear também, ainda que de outro modo, o acontecimento são, por exemplo, interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade." (p. 282). Não só o aspirante a poeta, estudante cotista, entusiasta dos livros, mas a pessoa Joaquim precisava que a palavra fosse partilhada com base nesses ideais de abertura sinalizados por Larrosa (2011).

O dar a palavra consiste em abdicar do controle dos sentidos, ainda que repetidamente se dê as mesmas palavras. É saber que o que virá não pertence a quem deu, porque é diferente, embora só se possa dar sempre o que está já disponível na forma de uma palavra que pertence: "Dar a palavra, então, é essa paradoxal forma de transmissão na qual se dão simultaneamente a continuidade e o começo, a repetição e a diferença, a conservação e a renovação." (Larrosa, 2011, p. 291). Assim sendo, aquele que acredita ter a palavra, controlar seus sentidos, ser dono do que diz, não faz outra coisa senão retê-la, já que não libera a palavra por acreditar ter a propriedade dela. Isso não é dar: "Dar a palavra é dar sua possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem. Dar a palavra é dar alteridade constitutiva da palavra." (Larrosa, 2011, p. 291). É preciso que se tenha para que se dê, mas é preciso libertar o que se dar a fim de que surja um outro, e que essa alteridade seja livre daquilo que foi doado. Livre não só de alguma soberania e controle, como também da própria presença. Dar a palavra é abandonar à deriva. (Larrosa, 2011).

Lacan, em seu *O Seminário - Livro 8: A transferência* (1992), diz que "o amor – como eu lhes disse sempre e voltamos a encontrar sua necessidade por todos os lados – é dar o que não se tem – e só se pode amar agindo como quem não tem, mesmo se se tem. O amor como resposta implica no domínio do não-saber." (Lacan, 1992, p. 345) Amar é tentar preencher uma falta. Se alguém julga que o outro possui o que preenche nesse alguém uma falta, o que dará ao outro é amor. Logo, amor é a falta de alguém sendo saciada no outro. E se assim é, o que se dá não falta no outro, não é necessário ao amado, mas somente a quem ama. Disso decorre que aquilo que alguém ama no outro não é senão o que deseja em si mesmo de si mesmo: "A metáfora do desejante no amor implica naquilo que ela substitui como metáfora, isto é, o desejado. O que é desejado? É o desejante no outro – o que só se pode fazer se o próprio sujeito for colocado como desejável. É isso que ele demanda da demanda de amor." (Lacan, 1992, p. 345)

Aquele que é amado não precisará dar nada em troca: "Não estou ali, afinal de contas, para o seu bem, mas para que ele ame." (Lacan, 1992, p. 23), e o amor, por si só, irá gerar o

aprendizado de si mesmo em quem ama. Diferentemente da ideia de Larrosa (2011), que vê a falta como movimento de busca por completude coletiva e não como anseio por autossatisfação, subjaz em Lacan (1992) uma noção narcísica de não querer enriquecer o outro, mas ofertar-lhe a própria falta a fim de aprender sobre si mesmo, crendo que o outro o saiba. A aproximação com Lacan (1992) é trazida para pensar na força inconsciente que a incompletude de si e o movimento de oferecer algo ao outro carrega nas relações.

O princípio do não possuir o que se dá é vívido em Larrosa (2011) quanto à palavra, porém numa noção mais de troca, funcionando como um ciclo: o dar a palavra permitirá que cada um tenha a sua palavra, que é única por ser só sua, mas que precisará ser dada para que se transforme em outra, e assim, sucessivamente. É como sempre ter e nunca possuir, da mesma forma que acontece com a própria vida:

Como se o ser humano fosse o ser ao qual foi dada a palavra e o ser ao qual lhe foi dada a vida, o ser que tem que encarregar-se, em sua existência, de dois dons essenciais, o da palavra e o da vida, aos quais acessa por nascimento. Porque se recebe a vida como um dom, no momento em que se nasce para a vida, e se recebe a palavra como um dom, no momento em que nasce para a palavra. Porém receber a vida e a palavra por nascimento não é possuir a vida nem possuir a palavra. A vida e a palavra são esses dons que nunca se têm. Viver é desviver-se por aquilo que nunca se poderá possuir e falar é dizer o que não se diz e não dizer o que se diz. (Larrosa, 2011, p. 295)

Não possuir a palavra é a única possibilidade de doá-la, uma perspectiva que fala mais sobre partilhas e relações do que sobre democratizações: “Se a verdade de qualquer dizer está associada à relação entre aquela que fala e aquilo que ela diz, o sentido estaria não apenas no ‘conteúdo’ da fala, mas na relação entre ele e o modo do dizer [...].” (Natali, 2018, p. 80). A política do acesso à palavra precisará de mais um passo, aquele que consegue se estabelecer e funcionar sem os domínios dos sentidos dela. Pensando mais especificamente na leitura, entendê-la também como uma abertura ao (des)poder indica a possibilidade de abordá-la enquanto forma de dom e fecundidade, *talvez* e descontinuidade, porvir e acontecimento da palavra.

A aula de literatura como encontro, como uma oportunidade de dar a palavra para que se estabeleça, então, uma relação, está inserida no ideal da educação enquanto aliança de aprendizes, como propõe Marina Garcés (2023), no seu livro *Escola de aprendizes*. Ao chamar a educação emancipadora de “a aliança dos aprendizes”, a autora aponta características dessa conexão: ser um encontro, basear-se na apreciação mútua, funcionar como uma composição, gerar um meio e tornar iguais os desiguais. Ela inicia afirmando que a aliança entre aprendizes é um *encontro*: nenhuma aprendizagem parte do nada, e nem tudo nela é controlável.

Estranhamentos são normais ao percurso, porque dizem mais respeito àquilo que se está sendo do que sobre ser pronto, no passado ou no futuro: “Encontrar não é fabricar nem planejar. É deixar-se encontrar e elaborar a partir daí o sentido de uma situação.” (Garcés, 2023, p. 166).

A autora traz uma perspectiva da aliança de aprendizes muito próxima à ideia do encontro, de Nakagome (2023). Ambas as conceituações se assemelham à relação. Mesmo que se tome encontro, neste trabalho, como uma oportunidade de relação e não a relação em si, e mesmo que não se aplique necessariamente a relação a uma proposta educativa calcada em práticas escolares de uma forma geral, é possível observar como o conceito de relação subjaz aos contornos que as autoras dão quando pensam o contexto escolar e sua dinâmica de aprendizagem sob o prisma de uma conexão profícua entre inteligências e ignorâncias. Garcés (2023) traz uma afirmação que coaduna ainda mais com a noção de relação, mesmo que se refira a encontro: “Encontrar-se não é simplesmente juntar-se. [...] a aliança dos aprendizes torna possível que os estranhos estabeleçam um vínculo que não anula sua estranheza, mas sim a acolhe.” (p.166)

O segundo aspecto da aliança de aprendizes é o fato de ela se basear no *apreço mútuo*. Fazendo jus aos termos, são valores que se dão uns aos outros, sem pré-classificações, quando do encontro. É o que cada pessoa aprendeu a valorizar e o que estabelece como prioridades. Entretanto, essa valorização encontra uma grande inimiga, tão apreciada na sociedade atual, a circulação. Em razão do movimentos de negócios e mercantilização, cria-se uma ideia educacional nociva, de que é preciso saber circular entre diferenciados ambientes com agilidade, uma vez que estes são cada vez mais complexos e estão em frequente modificação (Garcés, 2023). Ocorre, porém, que essa circulação impede o encontro, porque “é um modo de estar juntos sem que possamos nos encontrar, nem descobrir, nem estranhar.” (Garcés, 2023, p. 167), e dificulta, quando não impossibilita totalmente, que haja apreço mútuo.

Avançando, a autora irá dizer que a aliança de aprendizes funciona por *composição*, entendida não como geradora de unidade identitária ou de conhecimentos, ou como constituidora de uma sobreposição multiculturalista. É aberta, mas é um campo de guerra e de conflitos também. Não é justaposição, já que há perdas e ganhos de elementos, “porque acolher a existência não é fazer entrar um objetivo novo num sistema já estabelecido” (Garcés, 2023, p. 170), mas operar para que a aliança entre os aprendizes, ao carregar perspectivas novas para todos, possibilite inclusive os conflitos entre conhecimentos e conhecimentos.

Garcés (2023) continua elencando as características de uma aliança de aprendizes e diz que ela gera um meio. A autora propõe que se olhe para o meio educativo não como sinônimo

de sistema educativo, mas como um, dentre um conjunto de referências e mundos comuns do meio: “Quando dizemos que a aliança dos aprendizes gera um meio, aludimos a outra coisa: ao conjunto de referências comuns que nos permite entender o que significa aprender uns dos outros a partir de um apreço mútuo.” (Garcés, 2023, p. 171). Exemplificando um meio educativo, a autora coloca a comunidade de leitores como uma partilha de pessoas que leem sem “jamais saber totalmente o que os outros leram ou poderão chegar a ler.” (Garcés, 2023, p.172), subvertendo o privilégio exclusivo sobre a letra e tornando a comunidade “irrepresentável, incontrolável, indisciplinada. A solidão e a cumplicidade tecem uma aliança.” (Garcés, 2023, p.172).

Por fim, ao abordar questões relativas à igualdade, Garcés (2023) diz que a aliança dos aprendizes torna iguais os desiguais, isto é, todos tratados da mesma forma quando respeitados na sua individualidade. Muito em consonância com Rancière (2020), Garcés diz que não se trata “de uma igualdade formal, mas sim a cumplicidade real entre aqueles que sabem não saber e que, portanto, podem assumir juntos o risco de aprender.” (Garcés, 2023, p. 176). Tem menos a ver com o acesso e mais a ver com a responsabilidade da partilha, e ela é de todos. Logo, diante do que foi elencado pela autora, é possível dizer que encontro, apreciação mútua, composição, meio e igualdade, colocados como características da aliança dos aprendizes, são aspectos também da relação.

Em *O desenho no tapete*, *O voo da guará vermelha* e *De onde eles vêm*, fosse nas aulas ou em outros encontros fora do espaço escolar e acadêmico em que a literatura esteve envolvida, havia potencial para se estabelecer relações entre pessoas, livros, saberes, mas a indiferença a esses aspectos listados por Garcés (2023), e a outros indicativos da relação, discutidos também pelos demais autores trazidos neste capítulo, resultou em apatias, traumas, embrutecimentos. Essas narrativas centralizam o vínculo que a literatura e os personagens principais tinham, o desvelo que todos eles possuíam em relação à leitura. Entretanto, elas também trazem a única vida de que cada um deles dispunha, e ela não para, não espera e nem sempre conduz por caminhos em que a leitura será um prazer, um conforto, uma solução. Pelo contrário, há mais impossibilidades do que arranjos favoráveis à leitura no cotidiano de leitores como Rosálio e Joaquim, já que o crítico parecia viver confortavelmente *para isso*, mas nem sempre confortavelmente *nisso*.

Não só os personagens, mas tantos outros leitores se veem impedidos de uma relação mais próxima com a leitura porque o estereótipo do leitor que passa dias e dias em contato com livros não se encaixa em seus ritmos de vida. Ou ainda a ideia de que a leitura trará bons

sentimentos, boas condutas, boas práticas de sociabilização também não é comprovada quando se observa a vida daqueles que leem muito. Entretanto, isso não deveria ser um impedimento, porque a relação sempre pode se constituir a partir dos sentidos que a leitura ganha dentro da própria relação.

Assim, a escola, a academia, não são inclusivas por se abrirem a mais pessoas, já que esse tipo de inclusão é uma faceta da democracia. Essas instituições seriam locais de partilha se todas as pessoas, indistintamente, pudessem compartilhar saberes, os mais diversos, e todos eles com igual valor. Passar por sobre os que não correspondem às expectativas do conhecimento sistematizado – tanto de um currículo completo, quanto somente de alguma área específica – como um instrumento aplaudidor não deixa de ser uma violência, e por isso o termo embrutecimento. Aquilo que é considerado falha a partir de uma não adaptação ao sistema escolar não deveria ser justificado pelo que os não adaptados necessitariam, mas por aquilo que possuem de diverso ao que foi proposto. Riqueza. Já aí, a escola deveria repensar seu caráter inclusivista, no fato de que diversos modos de ver vêm de pessoas reais, pessoas inteiras, indispensáveis.

Mais especificamente sobre o ensino de literatura, é possível pensá-lo a partir de uma proposta que se volta não a um preciosismo relativo a conteúdos e fórmulas, mas a como garantir que aqueles que estão envolvidos no encontro da aula estejam desprendidos do cumprimento de sistematizações em favor não daquilo que se espera que se tornem, mas já a partir, e para, quem são:

Uma vez assim concebido, o ensino está intimamente ligado à criação de novos arranjos e ao traçado de novas dimensões de pensamento e existência, não fazendo sentido considerá-lo enquanto esforço linear, natural e progressivo a uma determinada direção, mas sim como constituição de espaços, de novos eixos pelos quais o pensamento poderá se desenvolver. (Costa, 2017, p.156)

Cristiano Bedin Costa (2017), revisitando alguns conceitos de Barthes, propõe-se a olhar a sala de aula a partir de uma ideia de viver-junto. Sobre o conceito de fala pacífica, cunhado por Barthes, Costa (2017) diz que “é sempre uma maneira de lidar com o sentido, de táticas de recuo e abandono a partir dos quais *um algo mais*, não previsto, possa ter lugar.” (p. 155) Aproximando-se do que se discutiu neste capítulo, Costa (2017) acredita que uma textualidade se consubstancia por meio de uma prática significante e que esta é uma forma de se estar junto, seja com o outro, seja com os livros, seja com os saberes: “No entanto, nada disso se faz possível sem uma verdadeira desmistificação do espaço da aula, de modo que a distância entre os seus participantes e o saber a ela vinculado seja medida apenas pela qualidade do encontro que os

une.” (p. 159) Mesmo voltado para a centralidade do texto e para questões como a morte do autor, o ponto que se observa em Barthes por meio de Costa (2017) é este viver-junto como sendo algo próximo da relação. A forma mais plena do viver-junto, segundo o teórico brasileiro, seria o fato de que “nela mestre e aprendiz estão comprometidos com uma mesma ordem afetiva, pois sabem que é só por sua produção (esse esforço amoroso que dá continuidade ao jogo), que *isso* que os toca pode durar um pouco mais.” (Costa, 2017, p. 161)

Assim como os outros autores que trataram do encontro, da imprevisibilidade, do indizível, o que se vê também em Costa (2017) é uma defesa que parece ir na contramão daquilo que Cosson (2009) traz como proposta para o ensino de literatura. Da forma específica com que sugere passos para a exploração de um texto literário em sala de aula e da forma taxativa com que rechaça a leitura livre, Cosson (2009) se distancia de uma poética da relação, alcançando, quem sabe, uma retórica do conhecimento letrado.

As ideias de Rildo Cosson (2009), apesar de bastante influentes, ainda encontram alguma dissidência, se nem tanto no conhecimento teórico elaborado via pesquisa, mas certamente em observações práticas do cotidiano escolar e acadêmico é possível perceber um movimento de partilha sendo estabelecido, como se verá na próxima seção. A escola não é um lugar a que se pode imputar, de saída, alguma culpabilização. Os insucessos do ensino não se dão somente em decorrência das sistematizações e obrigatoriedades, embora estas possam dificultar a relação. Apesar de a sala de aula ser o lugar de acomodação de sistemas, também é o lugar que mais viabiliza encontros, os quais podem oportunizar trocas entre aprendizes, porque se entra em contato com o universo que cada pessoa é no mundo; na sala de aula não se consegue fugir muito facilmente do que cada pessoa é. A abertura ao outro passa a ser uma urgência no local a que se denomina como templo do saber.

Retomando a questão do desvelo e pensando mais especificamente no ensino, a próxima seção iniciará uma abordagem mais analítica de aspectos que constituem uma relação, ou que deixam mais evidentes o que a relação é. Parte-se de encontros que quando vistos mais de perto levam a questionar parâmetros tão difundidos no meio educacional, tais como ensino centrado no aluno e democratização como pano de fundo das práticas pedagógicas. Os encontros observados na próxima seção não se fiam na aplicação das mais acatadas metodologias de trabalho em sala de aula, sobretudo as que dizem respeito à leitura e à escrita, e nem nas mais renomadas concepções teóricas sobre relacionamento entre professores e alunos.

Longe de questionar os parâmetros do protagonismo e da democratização como facilitadores da aprendizagem, a reflexão empreendida gira em torno da relação como devedora

mais aos aspectos relacionados à forma com a qual se concebe o outro dentro dos encontros que se dão na escola e em outros ambientes, do que às técnicas de que se faz uso para o desempenho e êxito acadêmico em si ou para fomento de leituras os quais produzem julgamentos e hierarquizações.

#### 4.2 CUIDADO E PODER: A PARTILHA NO CORAÇÃO DO ENSINO

Nesta seção, a proposta é refletir sobre certa ambivalência do desvelo, que é tanto uma prática de afeto quanto de poder, dentro das práticas de ensino, sejam elas da escola – sobre leitura ou não –, sejam fora do ambiente escolar, mas ainda assim em momentos de compartilhamentos cujo objetivo é a aprendizagem. O desvelo será aqui observado como propiciador de relações: primeiramente, numa situação pedagógica não especificamente de leitura, mas que ajudará a compreender o sentido de poder e cuidado de que se tratará; e após isso, em situações de partilhas literárias de uma professora, em ambiente virtual, direcionadas a leitores. Serão, portanto, dois tipos de encontros que se analisará sob a ótica do cuidado enquanto poder, mas também do poder enquanto cuidado.

No primeiro encontro observado, há uma obrigatoriedade quanto à junção de pessoas, por se tratar de uma turma de ensino elementar. Nele, a prática pedagógica da professora evidenciará a forma pela qual cuidado e poder podem viabilizar a relação. Não há uma correlação direta com leitura literária, ainda que um trabalho com escrita e leitura seja mencionado. O objetivo é ver as formas pelas quais a relação vai se compor entre professora e alunos para, posteriormente, apontar em outra situação de ensino, especificamente de literatura, o engendramento da relação por vias muito próximas a do primeiro caso.

Nesse segundo, desvelo e poder parecem funcionar como um convite, ao mesmo tempo que se mantêm em cada proposta de leitura, e a relação está na chave principalmente da escolha, do envolvimento a partir de preferências e identificações – ou das preferências e identificações como envolvimento. Esses dois tipos de encontros serão analisados, portanto, na perspectiva de abertura à relação, tomando-se a palavra desvelo como sinônima da palavra cuidado.

As duas professoras que conduzem esses encontros foram escolhidas para esta análise em razão de suas ações possibilitarem demonstrar o que a relação é; ao contrário de outros momentos de ensino já abordados neste trabalho, nos quais se evidenciou mais o que a relação não é. Outro fator que levou à escolha dessas profissionais foi a quebra de estereótipos, porque alguns aspectos de cada uma dessas propostas de encontro contrariam as expectativas de êxito quanto à possibilidade de uma conexão entre os participantes, seja por conta do perfil dessas

docentes, evidenciado nas suas próprias falas sobre preferências e crenças, seja pelo conteúdo de suas aulas e de suas conversas sobre processos de ensino e aprendizagem. Ambas conduzem os encontros sem se encaixar em roteiros mais ou menos comuns de uma professora de crianças, no primeiro caso, e de uma influenciadora digital, no segundo.

As duas professoras de quem se analisará as experiências de encaminhar encontros são Pam Knight, estadunidense, observada na década de 1990, em sua sala de aula, por George W. Noblit, cuja experiência etnográfica de vê-la em pleno exercício docente foi narrada no trabalho científico de que lançamos mão nesta seção; e a professora Bruna Martioli, influenciadora digital brasileira na área da docência e da literatura, de quem se observará vídeos. As distâncias entre uma outra são grandes, e servem ao propósito de pensar na relação como (im)possibilitada menos por fatores isolados e mais pela consideração de uma integralidade, de uma confluência.

A reflexão proposta nesta seção caminha na direção de pensar menos os espaços e seus recursos, menos ainda as credenciais dos que se encontram, e mais as nuances de cada encontro que possibilitariam a construção de relações. Os movimentos e gestos observados não são, contudo, *passos para a relação*, não são um método de ensino ou uma abordagem, não são os únicos movimentos que constituem as relações, talvez não sejam nem mesmo formas pelas quais necessariamente se constrói algo que faça sentido a toda e qualquer relação. No entanto, nas dinâmicas observadas, tornaram-se aspectos mais relevantes para a constituição de relações quando realizados sob um viés de emancipação de inteligências.

O artigo intitulado *Poder e desvelo na sala de aula* foi publicado primeiramente no American Educational Journal, em 1993. No Brasil, foi traduzido por Belmira Oliveira Bueno, para a Revista da Faculdade de Educação da USP, em 1995. Na nota de tradução, Bueno (1995) diz que chamaram sua atenção: o fato de o pesquisador ter mudado de convicções teóricas durante o percurso das observações, o que pode ser o diferencial da etnografia, mas que é pouco visto e debatido entre os pesquisadores; e também o emprego, segundo ele mesmo antecipa, do gênero confessional ou “auto testemunho”, estratégia que o autor do estudo assumiu por admitir que foi afetado emocionalmente, o que nem sempre entra nos relatos etnográficos, de maneira geral. Desvelo, no artigo de Noblit (1995)<sup>18</sup>, tem o valor de “cuidado; zelo”, como se verá. Esse pesquisador acompanha uma turma de ensino elementar – o que no Brasil seria de ensino fundamental – em que a professora é Pam Knight, um pseudônimo. Uma vez por semana, o pesquisador estava naquela turma a convite da própria professora.

---

<sup>18</sup> Para referenciar o artigo no corpo deste trabalho, se utilizará o nome do autor e o ano da tradução para língua portuguesa: Noblit (1995).

Para refletir sobre a dinâmica do encontro entre a literatura e alunos leitores, selecionou-se alguns vídeos da influenciadora digital Bruna Martioli. Para fins de pensar esse encontro e suas possibilidades de (des)favorecerem a relação, também serão analisadas algumas de suas falas em outros vídeos do YouTube e em grupo de Telegram. Martioli fala, em suas redes sociais, a partir da visão de uma professora que se declara apaixonada pela docência e pela área de Letras, sobre rotinas de leituras, preparação de aulas, estudos na pós-graduação, dentre outras demandas de seu cotidiano vivendo em Portugal, onde estuda e dá aulas.

Bruna Martioli ainda está longe dos números e da fama de alguns influencers de leitura, ou de donos de clubes de livros e demais celebridades que lidam com literatura no ciberespaço. Foi escolhida para estas reflexões também em razão disso. Martioli traz um tom confessional ao falar da rotina de ser estudante da pós-graduação enquanto se é professor, mostrando um pouco da vida que acontece enquanto a leitura acontece, enquanto a tese acontece. Bruna faz reflexões pertinentes sobre o que significa estudar quando a rotina desgastante da sala de aula obriga a pensar em tantas outras coisas, ao mesmo tempo que essa dinâmica com alunos é capaz de trazer alegrias e senso de relevância para o outro. O conteúdo indica muita sensibilidade por parte da professora pós-graduanda, mas também é perpassado por questões de mercado e valorização do conhecimento letrado. Essas questões serão pontuadas em algumas falas de Martioli, mas a análise de que se ocupará na segunda parte desta seção do trabalho é a da oficina sobre *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, disponibilizada na plataforma Hotmart, e que possui mais de sete horas de videoaula.

#### 4.2.1 Sala de aula: encontros (de) poderosos

A professora Pam Knight é descrita, no artigo *Poder e desvelo na sala de aula*, do etnógrafo George W. Noblit (1995), como “uma professora tradicional – de estilo centrado no professor” (p. 121). Essa informação é dada já no primeiro parágrafo do texto e gera uma quebra de expectativa, uma vez que, como diz Noblit (1995), o poder do professor não costuma ser considerado ao se definir desvelo. Isso se deve ao fato de que o desvelo é geralmente balizado por uma ideia de relação de reciprocidade, como se qualquer ação de gerenciamento, organização e condução prescindisse de afeto, ternura, cuidado. Talvez porque o ideal de democratização, muito difundido pelas linhas teóricas nas quais Noblit (1995) se baseava para pesquisar sobre o papel do desvelo em sala de aula, desconsidera o que de fato ocorre dentro das relações: “[...] o desvelo em sala de aula não diz respeito à democracia – trata-se antes do uso ético do poder.” (Noblit, 1995, p. 122). Aquilo que se permite, aquilo a que se desobriga,

aquilo por que se move em direção à coletividade, e todas as escolhas, é estabelecido, tácita ou explicitamente, em razão de como cada forma de ser e estar no mundo percebe-se contemplada na sua individualidade dentro de determinada relação.

Noblit, que é um pesquisador de renome no campo da educação, afirma que no seu país há “uma tradição de pensamento ligando escolas e democracia: o argumento comum é de que as escolas devem ser locais onde as crianças aprendam os valores democráticos.” (Noblit, 1995, p. 123). O autor explica que mesmo os teóricos contrários às ideias dos democratas – que nos EUA é um partido político – também defendem do igualitarismo, que na escola consiste em considerar o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem. Noblit diz que acreditava nisso quando chegou à sala de aula de Pam para acompanhar a prática docente dela. Ele também defendia que uma aula eficaz seria aquela em que as diferenças de poder entre alunos e professores deveriam ser minimizadas.

Outra crença que o autor confessa ter levado para aquela sala de aula era a de que o desvelo era relacional e recíproco: “Entendia que as pessoas entravam numa relação de desvelo para serem satisfeitas e sustentadas e também para darem apoio e satisfação.” (Noblit, 1995, p. 124). O etnógrafo diz que não acreditava tão ingenuamente em igualdade, mas cria numa separação absoluta entre desvelo e poder. Ocorre, porém, que a professora Pam não só o fez rever suas crenças, mas foi capaz de abalar as convicções teóricas mais caras àquele pesquisador: “Eu não estava preparado para uma mulher poderosa. Eu não estava preparado para sua definição de desvelo como autoridade moral.” (Noblit, 1995, p. 124).

Pam é negra, mas no artigo está referenciada como *African American*. Mais que isso, na tradução de Bueno (1995), não foi permitida uma forma brasileira de descrever a cor da professora, pois a *American Educational Research Association* permitiu apenas a tradução literal: *americanos africanos*. Bueno (1995) diz na nota introdutória à tradução do artigo de Noblit, que espera “que uma possível estranheza que o uso dessa expressão venha causar possa ser compensada pela reflexão que sua presença neste texto nos instiga a fazer sobre questões de natureza político-culturais e suas repercussões no contexto escolar.” (p. 120). Muitas são as questões para se refletir a partir desse ponto, mas nesta seção não serão pontuadas mais especificamente, embora essas informações contribuam para pensar as relações construídas na sala de aula de Pam Knight.

Noblit, o etnógrafo branco que observa e aprende com Pam, se coloca muitas vezes no texto como aluno dela, como um aprendiz que aplicava as palavras da professora não só aos alunos, mas a si, como alvo do desvelo de Pam também. Foi Pam quem o convidou para estar

em sala de aula com ela e os alunos da segunda série. Naquela escola, de forma geral, os professores assumiam a responsabilidade pela educação das crianças. Isso significava que todas elas eram vistas não como adultos em miniatura, mas como crianças que tinham necessidades diferentes dos adultos.

O etnógrafo diz que Pam não era apenas influente entre alunos e pais, mas no prédio em que morava e na própria escola, substituindo o diretor na ausência deste. Era a professora para quem se enviavam os alunos mais difíceis e os pais mais difíceis. O pesquisador diz que Pam tinha tanto poder que a presença dele naquela sala de aula era uma escolha dela, e ainda que a permanência de um estranho desestabilizasse alguma rotina, Pam tinha tanto discernimento de quem ela era que não se importou em dividir com a pesquisa de Noblit a responsabilidade de fazer aquela sala de aula continuar funcionando.

Durante o ano letivo de 1989-1990<sup>19</sup>, Noblit permanecia na sala de aula de Pam um dia inteiro por semana: “No decurso do ano, finalmente, fui percebendo o quanto Pam realmente era poderosa. Eu, que sou um professor titular de uma universidade importante, acabei me tornando seu ‘aluno mais velho’.” (Noblit, 1995, 125). O pesquisador diz que aquela professora assumira também a responsabilidade pelo aprendizado dele, o vigésimo quinto aluno de Pam. Essa constatação sobre os aprendizados que se construíam naquela sala de aula revela que ninguém poderia ficar alheio àquele encontro, o que por si só já indicaria uma ideia de democratização das participações.

Entretanto, era mais que isso, como se verá ao longo do artigo de Noblit (1995), era a partilha se desenhando na abertura, não só contra toda indiferença, mas principalmente contra a ideia de papéis hierarquizados. O professor universitário aprenderia com a professora do primário, e com os alunos da segunda série, mais do que imaginaria. E não faria isso do seu lugar de catedrático e nem a partir do que já sabia, ele seria afetado por tudo o que ignorava, e a relação provaria que depende menos da participação, e mais do estabelecimento de uma partilha.

Noblit (1995) irá narrar algumas das ações pedagógicas de Pam e como a professora as conduzia. Algumas delas serão pontuadas aqui para pensar quais aspectos dessa práxis possivelmente viabilizaram a relação. Dentre as ações está o compartilhamento, para os alunos, do que seria apresentado em cada aula e como aqueles conteúdos se relacionavam com o cronograma mensal. A professora iniciava suas aulas compartilhando o planejamento, feito por

---

<sup>19</sup> O ano letivo nas escolas estadunidenses se inicia em agosto ou setembro e vai até maio ou junho do ano seguinte. Cf. <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-e-o-dia-a-dia-numa-escola-dos-eua/>. Acesso em 27 mai. 2025.

ela, com todos os envolvidos nas ações planejadas, ainda que objetivamente aquela seleção não fosse se alterar tanto. Pam sempre anuncia aqueles roteiros relembrando e elogiando as situações em que se seus alunos se destacaram na aula anterior, e esses gestos criavam nos alunos, certamente, um senso de continuidade, responsabilidade e encorajamento.

Embora essa parte da aula fosse indicada pelas políticas educacionais locais como estratégia de avaliação, para verificar se os alunos haviam ou não aprendido o conteúdo da aula anterior e se já sabiam algo da aula do dia, Pam utilizava aquele momento para “rever o que tinha sido estudado nos dias anteriores, para discutir o que fariam naquele dia e para programar o que estava planejado para os próximos dias para cada matéria.” (Noblit, 1995, p. 126). A professora ligava diretamente o conteúdo escolar àqueles por quem cada tópico trabalhado na sala de aula realmente se dirigia.

Outra ação da professora a que Noblit admirava era o fato de Pam assumir a responsabilidade por um erro cometido, deixando evidente aos alunos que falhas poderiam ser cometidas por todos. Isso os aproximava dela pelo viés da falibilidade comum a todos, adultos e crianças, mestres e alunos, igualmente inteligentes – como visto no gesto anterior de elogiar os alunos pelo que conseguiam assimilar – e igualmente ignorantes – visto neste gesto de admitir erros. Não era a simples admissão de um equívoco, Pam simplesmente dizia a seus alunos, quando nenhum deles conseguia responder determinada atividade, que ela mesma havia falhado em elaborar ou explicar. Não parecia ser uma encenação que visava comover as crianças, e nem se assemelhava a uma falsa humildade, também não era a necessidade de imputar ao professor a culpa pelo não aprendizado dos alunos. Antes, se tratava de uma responsabilização que é característica do desvelo, em vez de uma fácil vitimização de qualquer parte.

O senso de humor era constante na sala de aula de Pam. Aquela professora não acreditava que sua autoridade seria ameaçada porque ria e brincava com seus alunos. Na verdade, sua autoridade estava exatamente em conduzir com graça aquelas aulas. Pam demonstrava prazer em dar aulas para aqueles alunos. Sobre este ponto, o pesquisador frisa que Pam confessou-lhe somente ter começado a ter prazer em dar aulas após vinte anos de profissão, quando pôde se livrar de muitas dúvidas sobre o que fazer em sala de aula. Uma prova de que a relação determina o que é e o que não é respeito, e de forma alguma ter que ser um outro ou esconder quem se é alimenta o preceço.

A atitude de Pam em relação ao conhecimento também impressionou Noblit, porque mesmo aquela escola e a própria professora mantendo uma práxis educativa centrada no

professor, na sala de aula de Pam nunca se atribuía o conhecimento dos alunos à professora, ainda que toda a rotina fosse um planejamento dela. O executar junto garantia que não só se sentissem parte, mas que percebessem que era sobre eles todo o gesto de aprendizagem pensado pela professora e operado naquele espaço.

Juntamente com sua assistente, Sheron, Pam trabalhava com leitura, formando grupos que eram assistenciados de perto pelas duas. Elas ajudavam com pronúncia e Pam encerrava cada seção com perguntas sobre o que haviam lido, sempre solicitando que as crianças relacionassem o que leram com algo que havia acontecido em suas vidas. Observando as atividades de linguagem propostas pela professora e elencadas por Noblit (1995), fica evidente que o ensino era tradicional: atividades de separação silábica, exercícios de completar frases, formação de grupos por níveis, exercícios de repetição e treino, dentre outras. Entretanto, a relação naquele espaço estava sendo constituída pelo cuidado com o outro, pela atenção que lhe era direcionada, porque os alunos percebiam que tudo ali era sobre todos eles, e não sobre exclusividades. Dessa forma, o método poderia ser questionável do ponto de vista pedagógico – e também linguístico –, mas a relação entre professores e alunos mantinha a segurança, o afeto, a coragem, a confiança, a valorização, que o ato de aprender qualquer coisa necessita talvez prioritariamente.

Ainda sobre atividades de leitura, Pam pediu para que, nos dias em que Noblit estivesse na sala, ele lesse histórias para as crianças após o intervalo do almoço. Ele confessa que não tinha habilidades para aquela tarefa e que as crianças se divertiam com o fato de ele não conseguir executá-la a contento: “Elas chegaram a me ensinar como eu deveria proceder nessa atividade.” (Noblit, 1955, p. 127). O pesquisador diz que essa era uma das vezes em que Pam o deixava com as crianças a pedido dele, por conta de sua pesquisa, mas que em muitas outras ocasiões ele causava confusões, que foram encaradas com bom humor pela professora, que sempre salvava Noblit do resultado de seu trabalho naquele sala de aula. Nem por isso a professora deu a ele outra tarefa ou o dissuadiu a desistir de ler para as crianças.

O fato é que, observando os relatos de Noblit (1995), comprehende-se que os alunos estavam se comportando para com aquele aprendiz da mesma forma com a qual a professora conduzia-se para com eles, com humor e generosidade, com desvelo. O cuidado era replicado ao mesmo tempo que o poder de ajudar, que o poder de saber, que o poder de ensinar um professor universitário mesmo sendo alunos do ensino elementar, mesmo sendo crianças diante de um adulto, mesmo sendo uma classe com setenta por cento de alunos negros diante de um homem branco.

A ignorância de Noblit em contar-lhes histórias e em tantas outras atividades da rotina da segunda série, e o saber linguístico que ainda faltava às crianças, mostrava-se mais capaz de construir uma relação. Talvez porque o universo dos adultos seja mais resistente à admissão da própria ignorância, e/ou o universo das crianças seja menos afeito a máscaras. O fato é que eram ignorâncias iguais partilhando o que não sabiam, mas também o que sabiam, e só nesse caso pode haver emancipação intelectual. Por mais que o ensino fosse centrado no professor, o modo como aquela professora conduzia sua sala de aula dava espaço para cada criança sentir-se capaz de aprender, e para não se sentir diminuída por não saber.

Noblit acredita que Pam estivesse tentando incluí-lo nas rotinas da sala, porque ali todos eram responsáveis por alguma tarefa em prol do grupo: “Apesar dos alunos estarem ali para trabalhar, eles também estavam lá para servir ao bem comum.” (Noblit, 1995, p. 127) Uma característica marcante da relação é a de pensar a coletividade dos que se encontram, tenha a quantidade de envolvidos que tiver, sejam eles quem forem. Para garantir isso, aquela professora criava vários momentos em que os próprios alunos tinham “a chance de realizar tarefas diárias de ajuda.” (p. 127). E a hora da história foi a responsabilidade atribuída àquele visitante que seria parte da turma por bastante tempo.

Contudo, o que mais chama a atenção em Pam é o fato de que quando um aluno, inclusive Noblit, demonstrava certa inabilidade em realizar sua tarefa, ele não era excluído daquela responsabilidade, nem deixado de lado sem atenção. A professora observava a execução e orientava ainda mais, a fim de que cada criança acertasse ao fazer suas atividades, além de dar a elas o espaço necessário “para descobrir de que modo fazê-las a sua própria maneira.” (Noblit, 1995, p. 128). A autonomia é própria da partilha, é preciso criar oportunidades – ou pelo menos não as impedir – para que todos operem dentro da coletividade de igual para igual. Essa atitude não está centrada propriamente no que se faz ou se diz, mas no movimento contrário à hierarquização, já que esta concebe somente alguns como capazes de realizar determinadas tarefas, reforçando uma ideia de que é preciso ser outra coisa (adulto, professor, pesquisador) para participar dentro da coletividade.

Não há relação sem partilha. O conceito de partilha, já tratado no segundo capítulo, é basilar para entender a dinâmica da construção de relações, uma vez que, a depender da lógica que esteja sendo estabelecida no encontro, pode-se se abrir ou não à participação efetiva do outro:

Há portanto, de um lado, essa lógica que conta as parcelas unicamente das partes, que distribui os corpos no espaço de sua visibilidade ou de sua invisibilidade e põe em concordância os modos do ser, os modos do fazer e os modos do dizer que convém a

cada um. E há a outra lógica, aquela que suspende essa harmonia pelo simples fato de atualizar a contingência da igualdade, nem aritmética nem geométrica, dos seres falantes quaisquer. (Rancière, 1996, p. 40-41)

Dizer o que alguém é, e a partir daí determinar o que esse alguém faz, onde pode estar, o que pode dizer, é seguir uma lógica de harmonia que toma o outro como adequação ou inadequação a um papel pré-estabelecido. Há os que acreditam que essa forma é justa, porque outorga a cada forma de ser e estar no mundo um papel. Todavia, o problema está em não considerar individualidades e nunca oportunizar ou defender que os todos os espaços possam ser ocupados por qualquer um. De outra forma, há os que, diferentemente do primeiro caso, defendem a democratização dos espaços, mas o fazem mantendo uma lógica hierarquizada segundo a qual determinados espaços, mais que outros, precisam ser ocupados porque legitimam um poder, e esse poder precisa sair das mãos que sempre o detiveram e passar à mão dos que nunca foram representados. A igualdade entre os homens, dessa forma, não é um ponto de partida, mas um prêmio que se recebe deixando de ser quem se é.

Ocorre que, seguindo a lógica da democracia, o poder de todos sempre será exercido por meio de alguns apenas, por representatividade. Os que não desejam o poder, nem a representação, nem os espaços, apenas que sejam parte de um todo a que têm igual acesso sendo indivíduos de igual importância costumam não ser considerados quando a disputa é menos pelo espaço em si e mais pelo poder de dizer quem os indivíduos são. A participação precisa “atualizar a contingência da igualdade”, porque os diferentes papéis atribuídos aos membros de uma coletividade não se fundamentam em aspectos lógicos ou inerentes, não são indiscutíveis, e nem consensuais. Portanto, a exclusão nunca é natural, mas arbitrária. A participação ou a exclusão são impostas, e consideram o outro enquanto posição. *Todo-o-mundo e qualquer um* pode participar de dinâmicas sociais diversas, basta que desejem, e não que lhe autorizem. O fomento à participação pode ser substituído pela abertura à partilha.

Foi pela partilha e pela relação que a prática daquela professora operou tantas mudanças no pesquisador, ao ponto de o estilo preferido de ensino dele e dos demais membros do grupo de pesquisa, a saber, o ensino centrado no aluno, ter que ser debatido no âmbito daquele projeto, já que antes não era um ponto de dissidências, e nem havia evidências, até ali, de que pudesse vir a ser. Noblit (1995) conta que se viu, em reuniões do grupo, defendendo os métodos de Pam, porque viu que funcionavam muito bem, mas ele sabia que aquela professora não veria a menor necessidade de ser defendida. O mais interessante é que diante dos seus pares, segundo ele mesmo confessa, Noblit não conseguia expressar tudo o que estava vivenciando na sala de aula

de Pam: “[...] eu não conseguia colocar tudo isso em palavras.” (Noblit, 1995, p. 129). Como já tratado anteriormente neste trabalho, a relação passa pelo indizível.

Ao falar de sua trajetória como pesquisador, Noblit (1995) diz que havia se especializado no ensino em salas multiculturais, e o maior pressuposto de sua expertise teórica quanto a esse tipo de ensino era o de que a diferença é o problema. Ao partir dessa postulação, ficava fácil concluir que os melhores métodos deveriam evitar competições, comprovações em público e aferições de conhecimento. Quando Noblit (1995) narra como achava que deveria ser o ensino e o que passou a pensar depois do contato com a sala de aula de Pam, há um tom confessional que vale trazer em citação, cada palavra:

Eles [bons métodos de ensino] deveriam favorecer a aprendizagem coletiva e as avaliações privativas. Se o professor chamassem apenas aqueles que tivessem levantado a mão, algumas crianças não chegariam a participar e isso se deveria, em parte, aos vieses do professor. Havia muito mais nisso tudo, mas agora vejo pouca utilidade em elaborar esse “conhecimento”. Pam ensinou-me que essas práticas não seriam necessárias se o contexto da classe fosse definido não em termos de realização individual mas, ao invés, em termos de “relacionamento e solidariedade”. (Noblit, 1995, p. 130)

Noblit (1995) atribui o sucesso de Pam à ênfase que ela dava à coletividade. Ela não se esmerava em fomentar uma ideia de sucesso individualista, muito menos em fortificar um aprendizado que objetivasse alcançar níveis maiores, para ascensão. Ainda que cada aluno dela pudesse alçar maiores voos, eles estavam inseridos em um contexto de aprendizado cujas oportunidades criadas por aquela professora demonstravam, como diz o etnógrafo ao se incluir: “sua fé em nós, seu compromisso conosco e seu desvelo.” (p. 136). E o cuidado que ela era capaz de dedicar-lhes foi praticado por aquela coletividade que também aprendeu a cuidar, revelando “o desvelo como algo que se constrói no relacionamento entre as partes envolvidas nessa relação.” (p. 136). A partilha estava instaurada, porque o desvelo era a entrega de Pam para a proteção da igualdade, em vez de ser uma justificativa para a promoção da igualdade.

A professora Pam moderava os extremismos de seus alunos, inclusive os de Noblit e suas teorias sobre ensino, mediando as situações “não com palavras, mas com persistência e desvelo” (p. 136), persuadindo-os a se relacionarem. Ela não fazia isso “em nome da mediocridade, mas em nome de uma celebração de nossas diferenças e da manutenção da coletividade que era sua turma.” (p. 136) O desvelo de Pam tinha o poder de deixar todos à vontade dentro da relação, sendo quem eram e sendo sua classe de segunda série, ao mesmo tempo.

A professora também construía o senso de coletividade protegendo sua turma de intromissões externas, pois até mesmos os pais eram atendidos fora da sala e os substitutos nunca ficavam com muita coisa para fazer já que Sheron assumia a turma. Noblit (1995) diz que quando ambas precisavam se ausentar por alguns minutos, ele era convidado a cuidar da turma, e Pam dizia a ele: ““Você conhece as crianças e elas o conhecem.”” (p. 136), mas o que impressionava o pesquisador era como aquele gesto aparentemente simples era capaz de preencher de um senso de pertencimento: “Durante tais momentos também eu sabia que eu pertencia a algum lugar. Minha identidade estava ligada à classe: às crianças, Pam e Sheron.” (Noblit, 1995, p. 136) O que ocorria ali era uma relação, e mesmo o experiente pesquisador, ainda que dentro de sua visão e comportamentos, teve experiências similares às dos alunos.

Questionando os preconceitos quanto ao ensino centrado no professor, Noblit (1995) não parece estar afirmando que os métodos não importam, mas que deveriam ser definidos menos em razão de uma teoria e mais em razão da experiência real: “conhecer o desvelo através de leituras é um substituto pobre para a experiência com o mesmo [sic], quer como participante quer como observador participante.” (p. 134) Noblit é transformado pela vivência na sala de aula de Pam e passa a questionar não só as certezas de que o ensino centrado no professor é deficitário, como a defender a urgência de que esse critério do protagonismo – se do aluno, se do professor – não seja a questão central dos debates sobre educação: “[...] é hora de reconsiderar os termos do ensino centrado no aluno e o ensino centrado no professor. Eles simplificam em excesso e são enganadores.” (p. 136) O poder exercido pela professora Pam era “utilizado para confirmar e não para negar o outro”. Não se tratava de quem dominaria, ganhando a competição, nem de zerar o jogo do poder, equalizando lados opostos, “mas, sim, de relacionamento e construção.” (p. 135)

Noblit (1995) encerra suas reflexões revelando que todas as manhãs, antes da aula iniciar, crianças iam até a sala de Pam para vê-la, eram seus ex-alunos: “Vinham em busca de uma palavra, um sorriso, um abraço.” (p. 137) A professora não esquecida, que marca a vida antes que marque apenas alguns dias letivos, mostrou que o desvelo que se volta para o outro ao mesmo tempo que é zelo com a profissão, com aquilo que se acredita, é propulsor da relação, ainda que os postulados teóricos sobre educação insistam no debate sobre protagonismo e alguns professores persigam aulas-receitas. Os resultados de Pam são pessoas afetadas, são “um corretivo para o que parece ser um individualismo violento” (p. 137), são partilha, são o desvelo como poder emancipador, são a poética da relação.

Sobre o cuidado como forma de poder, Boris Groys, em seu *Filosofia do cuidado* (2023), traça uma trajetória de como alguns pensadores importantes trataram de questões relativas ao desvelo, desde Platão a Heidegger, dentre outros. Groys (2023) reflete sobre as escolhas e exclusões que o cuidado consequentemente traz quando se volta para determinados objetos e não para outros, criando conflitos éticos e políticos. E se assim funciona, o cuidado tem o poder de moldar o que se pensa e como se opera dentro de um grupo. Por que e como se cuida do que se cuida pode ser uma questão mais complexa, sobretudo porque ao atribuir poder ao desvelo, levantam-se questões sobre domínio e controle.

Fortemente marcada por uma ideologia da criatividade, a sociedade atual tende a criar o novo e não a olhar as coisas como são. Disso decorre uma dominação da “classe criativa” sobre aqueles que se ocupam de atividades relacionadas ao cuidado, sejam os ramos de manutenção dentro das indústrias, sejam as áreas da medicina, seja o próprio magistério. Essas inovações ocorrem em razão do medo que se tem do olhar do outro. Oferecer criativamente outra coisa que não seja um eu aberto à relação, torna-se um mecanismo de defesa e de ataque:

Antes, o desejo de reconhecimento e admiração pelos outros, pela sociedade, era considerado um pecado porque substituía o único reconhecimento espiritual verdadeiro pelo reconhecimento “mundano”: valores externos no lugar dos valores internos. A relação primordial do sujeito com a sociedade era religiosa, ética. Na era secular, Deus foi substituído pela sociedade e, em vez de um relacionamento ético, nosso relacionamento com a sociedade se tornou erótico. Para sobreviver, o indivíduo tem que ser apreciado. E, para ser apreciado, precisa se tornar apreciável. Onde antes havia religião, surgiu o design. (Groys, 2023, p. 123)

O transcendental e o ético foram substituídos pela autossatisfação e autorrealização calcadas em um ideal de socialização que se dá por uma troca: seduz-se com uma imagem estetizada e se obtém a validação do outro. Essa nova imagem introduz um eu que é espetáculo e que, portanto, não cuida senão da própria imagem que oferecerá ao mundo. Frequentemente não proporcionam o estabelecimento de relações as práticas de autocuidado que não servem ao rompimento de uma lógica de gerenciamento das instituições sobre os corpos, mas a uma lógica que suplanta a escolha em detrimento de obrigatoriedades contemporâneas de espetacularização que redundem em aceitação social. Um afeto que não se dirige ao outro não costuma exercer poder, senão autoritarismos de toda sorte.

Por essa razão, a ambivalência do cuidado – afeto e poder – não deve ser tratada como se fosse subterfúgio para exercícios de autoritarismo disfarçado de dedicação dissimulada, uma vez que a base do cuidado está na liberdade de ser quem se é. Também porque o poder não é sinônimo de cancelamento da força do outro ou de anulação de vontades. Como Noblit (1995),

pesquisador exatamente dessas questões, observou na práxis da professora Pam, o que acontecia naquela sala de aula eram formas de cuidado e poder em confluência, nas quais não se conseguiria perceber uma delimitação entre o começo de um e o fim de outro. O pesquisador chamou, então, de autoridade moral o poder que via a professora exercer. Talvez tenha sido uma chave para retirar do campo semântico de *poder* algo que se assemelhe mais a cuidado, numa clara dificuldade de admitir – dadas as noções recorrentes de ambos no imaginário social – que coexistem sentidos de cuidado no poder e sentidos de poder no cuidado. A separação entre um e outro é exatamente o que não se vê na professora Pam, porque o controle e domínio exercido estavam dentro da relação sem desconsiderar as individualidades e sem que a liberdade fosse cerceada.

Tanto o conceito de poder quanto o conceito de cuidado sofrem as interferências de teorias limitantes, mas no chão da sala de aula a experiência se mostra carregada de questões que impedem delimitações de ordem ideológica. Foi o que Noblit (1995) concluiu, é o que se encaminha para concluir também este trabalho. A relação não está nesta ou naquela forma metodológica, nem mesmo nas concepções de ensino que centralizam professor ou aluno como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Ela está no movimento de considerar o outro integralmente, sem que para isso seja necessária autoanulação, nem mesmo parcialmente. A relação é confluência, é a aglutinação de formas de ser e estar no mundo que se importam com outras formas de ser e estar no mundo.

A confluência como processo de ser, estar, pertencer e contribuir faz parte do pensamento de Nego Bispo, como ficou conhecido Antônio Bispo dos Santos, quilombola piauiense, que foi filósofo, poeta, escritor, professor, e ativista político. Conhecido sobretudo por cunhar o conceito de *contracolonização*, já que, segundo ele, decolonização só faz sentido para quem já foi colonizado, Nego Bispo diz, no livro *A terra dá, a terra quer* (2023), que: “Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida.” (Santos, 2023, p. 4-5)<sup>20</sup>

Quando fala de seu primeiro contato com a escola, Nego Bispo (2023) relata que foi conhecer o universo da escritura porque aquele conhecimento o tornaria necessário, mas não o tornaria alguém importante, pois o objetivo era fortalecer a trajetória de sua comunidade. Havia

---

<sup>20</sup> Entre parênteses, a referência será feita ao sobrenome de Nego Bispo: Santos – como está na capa do livro. Contudo, ao se referir ao autor, o trabalho optar por utilizar o nome que o tornou conhecido e que quebra as formalidades, como ele fazia quando se dispunha a partilhar seus conhecimentos em conversas abertas. Assim, será mencionado como Nego Bispo, fora dos parênteses.

aí uma relação instaurada pelo poder, mas de forma diferente da que ocorria na sala de aula de Pam. O cuidado com a comunidade levava ao conhecimento, e a relação com conhecimento se dava pela aquisição de um poder que serviria à sua comunidade. Daí o sentimento de necessidade e não de importância, de horizontalidade e não de verticalidade.

Se em Pam o poder do cuidado estava na partilha do conhecimento, em Bispo, o poder do cuidado estava no sacrifício de se submeter a outros conhecimentos cuja partilha seria também proteção. Evidentemente, Bispo fala da educação escolarizada, essa de que foi incumbido por necessidade do seu grupo. Sobre ela, o aluno Antônio Bispo não diz nada a respeito dos seus professores, mas não deixa de citar ao longo de todo o livro os aprendizados recebidos da avó, por exemplo, alguém que teve sobre ele o poder da influência, do inculcar de uma cosmovisão, e o cuidado de educá-lo para ser necessário.

Uma das questões que intrigavam Nego Bispo quando observava o uso do conhecimento da escrita fora de sua comunidade era o fato de as histórias se tornarem mercadorias que a escritura viabilizava para comércio. Muito diferente disso, na comunidade quilombola se contam histórias de graça, para todos. Ele defende uma oralidade como modo de vida, ainda que tenha aprendido as letras e ainda que tenha feito uso delas: “Se alguém me pergunta se nossos livros estão chegando aos quilombos, respondo que eles não são feitos para os quilombos, eles saíram dos quilombos e têm que chegar aos Alphavilles! Chegar às universidades e aos shoppings. No quilombo, somos da oralidade [...]” (Santos, 2023, p. 43)

Fazer das contações de histórias uma forma de relação era a especialidade de Rosálio, personagem acompanhado no segundo capítulo deste trabalho. Ele, todavia, não pertencia a nenhuma comunidade que tenha feito da oralidade uma opção ou uma riqueza, ou mesmo que a compreenda enquanto traço cultural. São formas diferentes de abarcar a mesma realização de linguagem que, por caminhos diversos e por demandas muito distintas, redundaram em relação. Possuem em comum a abertura ao outro, seja na forma de dedicação pessoal, seja na forma de traço cultural de um grupo em que o desvelo entre os membros é capaz não só de manter a oralidade a despeito das confluências com o mundo das escrituras, mas também de aprender as escrituras e não fazer com elas o que esse outro mundo faz.

E pensar a comunidade era a tônica de Nego Bispo (2023), que falava sobre a diversidade como uma forma de pensar, contracolonizadamente, não só o quilombo, mas toda e qualquer comunidade: “Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversos, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos.” (Santos, 2023,

p. 16) E ao falar contra uma unicidade globalizada, Bispo explica em termos de diversidade algo que é caro para uma confluência, para a relação:

Os humanistas não querem globalizar no sentido diversal, mas no sentido de unificar, de transformar tudo em um. Quando falam de indivíduo, falam de unicidade. Nós, quando falamos de indivíduo, estamos falando de unidade, estamos dizendo “um”, mas esse “um” é parte do todo, do universo. Se para os humanistas o “um” é o universo, para nós só há “um” porque há mais de um. Percebemos uma diferença entre ser “um” e ser único, enquanto para eles, o “um” e o único são a mesma coisa. Quando dizemos “globo”, estamos englobando e, ao mesmo tempo, reconhecendo as individualidades que existem dentro do globo. (Santos, 2023, p. 16-17)

Em que pese o discurso nos termos de um “nós contra eles”, que tem o seu lugar e que se justifica historicamente e cosmologicamente, mas que não traz uma ponderação a respeito do fato de que todos são livres para escolher que modos de vida acessar, as considerações de Nego Bispo (2023) suscitam reflexões pertinentes sobre o quanto de tentativa de separação, em vez de confluência, de mercantilização, em vez de partilha, de uniformização, em vez de diversidade ainda se tenta estabelecer. O autor denomina como cosmófobia uma atitude de falta de desvelo e, consequentemente, de rejeição à relação com o restante das vidas existentes no cosmos. E esse desvelo, para ser genuíno, não se dá apenas na figura do humano que preserva, mas em todas as vidas do cosmos que igualmente se doam e cooperam com o equilíbrio. O poder de mater a vida pertence ao cuidado com todas as vidas.

É diferente da ideia de democracia, como já citado. Nego Bispo (2023) a define da seguinte forma:

Só os humanos têm essa estrutura em que um vive para gerir a vida do outro verticalmente, para defender o direito dos outros. Entre as outras vidas, cada um se defende de forma segmentada para defender o território de forma integrada. Uma pessoa, entretanto, quer governar 200 milhões de outras pessoas. Como ela poderia, se não chega a conhecer nem duas mil pessoas? Como governar quem não se conhece? (Santos, 2023, p. 28-29)

Este trabalho não traz uma aproximação com utopias quanto a formas de governo, mas uma reflexão que serve para pensar em como as relações suscitam um poder legítimo, o de liderar quem se conhece, aquele a quem se pode olhar nos olhos sem medo, aquele por quem se estar disposto a entregar tempo e energia cuidando e sendo cuidado, em confluência. O poder do desvelo é por fim o poder do amor. Pam costumava dizer aos seus alunos: ““Vocês me amarão mais depois que me deixarem.”” (Noblit, 1995, p. 121). Isso indicava tanto que já havia amor, quanto que ele cresceria ao logo do tempo. Mas também sinalizava que, em contato com outras experiências docentes, aqueles alunos entenderiam onde há e onde não amor. Haveria sempre essa possibilidade, já que nem toda forma de desvelo resulta em relações, porque nem todo

cuidado se volta essencialmente para o outro, senão para objetos de apreço cuja devoção é um fim em si mesma. Quando uma estima se sobrepõe à igualdade entre os que se encontram, não há partilha, nem emancipação, não há relação.

Certamente há muitos medos de se relacionar, muitas inseguranças e demais razões calcadas na legitimidade de decepções e frustrações, dores reais, mas também há rejeições baseadas em preconceitos. O fato é que não é possível uma relação sem vulnerabilidades e sem abertura ao outro. Separar cuidado de poder nos aprendizados parece impertinente nos casos da professora de escola tradicional ou mesmo no caso do quilombola filósofo, poeta, escritor, professor, líder e ativista político. O desvelo e as relações foram, nos dois casos, se constituindo juntos, ao ponto de não haver como atribuir a um ou a outro uma pré-existência.

Pam não era uma mestre ignorante no sentido de não saber o que ensinava ou que fazia, porque “Aceitar a condição de mestre ignorante traz implicações muito mais amplas do que a simples enunciação de ‘só sei que nada sei’”. (Nakagome, 2022, p. 20). Talvez não haja em Pam um gesto de desmitificar o conhecimento sistematizado enquanto única realização ou como a mais produtiva prática, porque controlável; mas na sua prática é possível observar o movimento de conectar-se ao outro enquanto inteligência diversa e singular, independente da adaptação deste ao ciclo retroalimentar da cultura escolarizada. Havia entre seus alunos e ela, e entre todos que se inseriam naquela relação, uma interdependência segura, porque são os vínculos seguros que geram autonomia.

Ela era conhecida por acolher aqueles que se achavam prejudicados pelas exigências dos sistemas de ensino, aqueles que, muitas vezes, possuíam habilidades e saberes, ou ignorados, ou menoscabados no processo de escolarização, e que acabavam criando uma consciência de exiguidade a respeito de si mesmos. Mas apenas ser aluno de Pam Knight já era um privilégio, em vez de uma punição, e a forma como aquela professora cuidava, ensinava, responsabilizava-se, emancipava, partilhava fazia jus à fama.

Ainda que não mude as regras e nem subverta uma sistematização curricular, ainda que não se coloque como ignorância igual, Pam estabelece relações por meio do desvelo que olha para o outro como igual, independentemente dos saberes que (não) possuem. Contudo, o saber escolarizado, exatamente por considerar o outro integralmente, não é mais importante do que as pessoas que estão sob seu olhar atento, sob seu desvelo. Mais uma vez o que se percebe é que o poder está na relação, o desvelo está na relação, o ensino que não só desenvolve competências curriculares, mas proporciona crescimento de experiências, está na relação.

#### 4.2.2 Ver a mim, ver o outro: docência, pesquisa e desvelo

Nesta seção do trabalho, como anunciado, será observada uma sala de aula virtual, hospedada no ciberespaço. Essa opção vem ao encontro do que foi tratado neste capítulo sobre letramento literário, quando se pontuou o sucesso de algumas proposições de compartilhamento de leitura virtuais, como as dos *bookstans* e das *fanfictions*. Outra razão é o interesse deste trabalho em olhar para as dinâmicas diferenciadas que ocorrem nesse espaço, uma vez que ele: possibilita mais formatos diversificados; é um ambiente muito utilizado, sobretudo pelos mais jovens; consegue a amplitude de reunir mais pessoas de diferentes lugares e culturas; constitui-se enquanto promessa de democratização. Já a escola e a academia, em suas obrigatoriedades de encontros, nos quais pouco ou nada se escolhe em termos de lugar, organização do tempo e mestres, apresentam formatos gerais de arranjos, normatizados por leis e currículos nacionais comuns. Algumas dessas configurações não podem ser negligenciadas, tais como ementas, avaliações, atribuição de notas ou conceitos classificatórios, dentre outras.

Muito embora o mais comum seja observar o encontro das salas de aula presenciais em razão das suas sistematizações, principalmente a computação da frequência dos que se encontram, a escolha desta tese pelo ciberespaço deve-se, por fim, ao fato de que, em termos de relação, os encontros virtuais podem mostrar que muito do que se crê necessário para conexões e aprendizagens não é indispensável à relação. Como a relação não está condicionada a regras, ordenações, e nem precisa daquilo que a escola tem como credencial mais valorizada, que é o conhecimento sendo transmitido, a observação do ciberespaço inscreve-se neste trabalho como uma forma de olhar além dos muros, a fim de verificar se a relação pode ser tecida por meio ou apesar da virtualidade, isto é, se e como essas distâncias interferem nos vínculos significativos da relação.

O conceito de ciberespaço engloba o espaço virtual de circulação cultural, segundo Pierre Lévy (1999). O autor diferencia Internet de ciberespaço, porque, como afirma, este possui maior abrangência, incluindo “não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Lévy, 1999, p. 15). Ao investigar o campo de produção cultural de agentes como os influenciadores digitais que tratam de literatura em suas redes sociais, parte-se de uma concepção filosófica de virtualidade que não se opõe à realidade, mas à atualidade: “O virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. Se a produção da árvore está na essência do grão, então a virtualidade da árvore é bastante real (sem que seja, ainda, atual)”

(Lévy, 1999, p. 15). Essa perspectiva permite compreender o ciberespaço como um ambiente para encontros literários que podem promover ou não relações.

Desde o início da trajetória da pesquisa, houve o interesse de incluir neste estudo as formas que a relação assume quando o encontro literário se dá no ciberespaço, principalmente quando mediado por influenciadores digitais que tornaram a leitura nas redes sociais uma fonte de recurso financeiro e uma atividade que requer outras competências para seleção, indicação e apresentação de obras. Muitos desses criadores de conteúdo digital já eram famosos em alguma medida antes de começarem a abordar temas ligados à leitura, como é o caso de Felipe Neto, Gabriela Prioli e Leandro Karnal. Outros, a seu turno, tornaram-se influenciadores famosos justamente por produzirem, de forma constante e consistente, conteúdos sobre literatura, como é o caso de Joici Rodrigues (1.005.000 inscritos no YouTube), Bel Rodrigues (958.000 inscritos no YouTube), Isabella Lubrano (739.000 inscritos no YouTube), Tatiana Feltrin (680.000 inscritos no YouTube), para citar aqueles que estão entre os maiores canais, apenas no YouTube. Estas influenciadoras possuem seus canais há 7 anos, 12 anos, 11 anos e 18 anos, respectivamente.

Já no TikTok, outra rede social bastante famosa pelos perfis de influenciadores de leitura – e que cresceu consideravelmente durante a pandemia de Covid-19 – os números de seguidores são significativos. Bia Glion, por exemplo, tem um milhão de seguidores no TikTok; Patrick Torres, 377.700 seguidores, dentre outros. Não é o objetivo falar de suas trajetórias nem de outros *bookstans*, tampouco entrar em pormenores quanto aos seus conteúdos; apenas mostrar rapidamente alguns números atuais de seguidores que esses influenciadores alcançaram nas suas redes sociais.

Entre as celebridades, nomes como Gabriela Prioli, Leandro Karnal e Felipe Neto passaram a se dedicar ao universo da leitura, conduzindo clubes de leitura pagos. Essas iniciativas são relativamente recentes: Prioli criou seu clube em 2020 e, desde 2021, passou a compartilhá-lo com Karnal. Felipe Neto só começou seu clube de leitura em maio de 2024, e possui mais de 5.000 membros ativos. Já o número de membros do Clube PrioliKarnal não é revelado, sabendo-se apenas que iniciou em 2020 com seis mil membros e não possui vagas para novos membros, pois a informação do site é que os interessados em participar deverão inserir seus nomes em uma fila de espera. Ambos os clubes não incluem os exemplares dos livros no valor da assinatura, ainda que tenham parcerias com editoras para anunciar os livros com descontos aos assinantes. PrioliKarnal firmou parceria com a editora Record e vende, separadamente, o combo de todos as obras que serão lidas no ano.

Do ponto de vista do formato digital, virtual, fora da obrigatoriedade escolar e acadêmica, muitos influenciadores de leitura poderiam ter sido escolhidos para esta seção do trabalho, fossem famosos antes ou depois de suas páginas e clubes de leitura no ciberespaço. Entretanto, interessava um perfil que além do número significativo de seguidores nas redes sociais, tivesse um trabalho mais próximo ao de professor, com conteúdo que remetesse à configuração de aulas, e cujo material pudesse ser adquirido para análise. Foi assim que, como seguidora não muito assídua, diga-se, de vários desses perfis, chamou-me a atenção o conteúdo digital da influenciadora Bruna Martioli. Bruna tem 435.000 seguidores no Instagram, 366.000 inscritos no seu canal do YouTube e 326.300 seguidores no TikTok, e seu conteúdo vai além de postagens nas redes sociais, pois ela mantém aulas, oficinas e cursos de literatura, de temáticas e em formatos que se assemelham às aulas síncronas e assíncronas ministradas por professores da educação à distância ou nos moldes da educação no contexto pandêmico vivido em 20202021.

As diferenças com a sala de aula são consideráveis, e já foi citada talvez a principal delas: a obrigatoriedade do encontro. Partindo também do que já foi dito sobre a professora Pam, durante a análise das aulas de Bruna Martioli serão destacadas as questões que diferenciam o trabalho na classe escolar presencial e a venda de aulas no ciberespaço. Entretanto, adianta-se que, em termos de relação, muitas das dinâmicas operadas virtualmente por Bruna poderiam estar nas salas de aula, uma vez que não dizem respeito, em essência, a método ou recursos, espaço ou dividendos, mas à mesma postura vista em Pam e, com certeza, encontrada em muitos outros professores da educação brasileira. Esse aspecto torna ainda mais relevantes as razões para se observar uma organização tão diferenciada, mas que tem como ponto em comum a mediação do professor e a presença, ainda que virtual, de alunos, todos em função de um encontro com a literatura.

Entretanto, dizer apenas que Bruna Martioli se encaixa em todos esses critérios ainda não explica de todo a escolha por observar seu conteúdo em vez do material de outros influenciadores digitais. Bruna já foi indicada por amigos, e passei a ver seu conteúdo, em princípio, por conta disso, assim como ocorreu com outros perfis que foram vistos e/ou seguidos. A presença das aulas de Bruna nesta tese não é um mero encaixe metodológico e, por isso, não há uma intenção de provar que de todos os influenciadores, ela era a mais vista, comentada, apreciada. Bruna, tampouco, protagonizou alguma situação polêmica ou vexatória no que diz respeito a posicionamentos sobre literatura, na Internet. O fato é que dos influenciadores seguidos, indicados por colegas ao longo dos anos de rede social, sugeridos

pelo próprio algoritmo das redes, ou mesmos citados em trabalhos científicos, Bruna não prefigurava entre os mais mencionados.

Foi preciso assistir suas propostas de encontros com a literatura e com leitores e ver a de outros influenciadores para concluir que havia em Bruna muitos aspectos que indicavam o tecer de relações. Isso significa dizer que há outros trabalhos semelhantes que podem estar presentes também no ciberespaço, mas dada a vastidão desse ambiente, o único recorte que se pode dizer que foi operado nesta tese foi o de acompanhar mais de perto, desde 2021, os *bookstans* brasileiros, e encontrar em Bruna Martioli o que se gostaria de tratar aqui. O objetivo deste capítulo sempre foi o de mostrar situações em que a relação se estabelecia, sobretudo no âmbito do ensino. A identificação com a professora doutoranda fez também parte das motivações que levaram a acreditar na sua práxis como viabilizadora da relação, o que me levou até ela; o que a trouxe até este texto.

Bruna Martioli é uma influenciadora digital brasileira que fala sobre literatura nas suas redes sociais. Ela reside em Portugal, onde também faz doutorado, na Universidade do Porto. Seu canal no YouTube existe há treze anos, e seu vídeo mais assistido, que trata sobre procrastinação, recebeu 2.054.696 visualizações e quase quatro mil comentários. Sua forma de se dirigir aos seguidores é “Oi, turma!”, numa evidente alusão à sala de aula. Bruna fala, em um dos vídeos que serão analisados nesta seção, que quando ainda fazia licenciatura, ficava imaginando o rosto dos alunos, e que estava feliz em saber que “agora, vocês têm um rosto”, o que reforça a hipótese de que, para ela, os seguidores são seus alunos.

Bruna vende cursos e leituras de obras específicas na plataforma Hotmart – conhecida por hospedar conteúdos digitais, como cursos e ebooks, disponibilizando-os para venda. Lá, Bruna se apresenta como “[...] formada em Pedagogia (2018), Letras Português-Inglês (2019) pela FASB. Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa (2022) pela Universidade do Minho e Doutoranda em Estudos de Cultura e Interartes (2024- continua) pela Universidade do Porto.” Além disso, Bruna explica sua atuação: “Professora, Palestrante e Estudante. Seus trabalhos focam na relação entre artes, sobretudo dentro da língua portuguesa. Já foi Professora de alfabetização e letramento, literatura, vestibular e agora caminha em Oficinas, Escolas e Editoras.”

O conteúdo que possui mais avaliações, e também mais caro, que Bruna disponibilizou na Hotmart foi o curso “Teorias e Práticas Pedagógicas” (R\$ 320,00 reais). Bruna também disponibiliza aulões e oficinas, sejam sobre obras específicas, como sua oficina sobre *Ensaio sobre a cegueira* (R\$ 112,00 reais), sejam sobre autores, como seu aulão sobre Clarice Lispector

(R\$ 59,90 reais). A influencer disponibiliza também materiais para impressão, tais como organizadores de rotina, controle financeiro e ebooks sobre pesquisa acadêmica. Todos os cursos, aulas e oficinas conferem certificação, e os encontros são ao vivo, mas ficam gravados na plataforma. A aquisição de um curso, aulão ou oficina dá direito à participação em grupo no Telegram para receber conteúdo exclusivo e interagir com Bruna uma vez por semana enquanto durar o curso.

Comentários que constituem as avaliações dos vídeos dentro da Hotmart estão acessíveis antes que se compre os vídeos. Então, seria possível observar o que dizem aqueles que adquiriram os conteúdos de Bruna Martioli mesmo sem assistir as aulas. Todos mencionam a dedicação, comprometimento, leveza, dinâmica, sensibilidade, didática e até dom de Martioli. Para as finalidades deste trabalho, considerou-se mais conveniente adquirir um dos cursos. A seleção foi feita com base nas datas: os dois mais recentes cursos são sobre o livro *Grande Sertão: Veredas* (1956), de Guimarães Rosa, e outro sobre o livro *Utopia* (1516), de Tomas More, sendo que este último ainda está com aulas ao vivo acontecendo no período em que esta tese está sendo escrita, e o término é previsto para uma data mais distante. O curso cujas aulas embasarão algumas reflexões sobre como Bruna Martioli conduz esses encontros literários será, então, o da obra clássica da literatura brasileira: *Grande Sertão: Veredas*, doravante *GSV*.

O curso foi disponibilizado nos meses de fevereiro e março deste ano, e tem a carga horária total de 25h. São 5 partes, que serão comentadas adiante, de forma geral. Essas cinco partes estão divididas em vídeos que vão desde instruções ao conteúdo propriamente dito:

- Parte 1: *Introdução: Como vamos ler?*, subdividida em: *Boas vindas – Guimarães!*: vídeo de abertura com trecho da entrevista de Guimarães a um programa de TV da Alemanha; *Introdução (não pule para entender depois como vamos ler!)*: vídeo contendo instruções de como serão os encontros; *Como vamos ler? Metas semanais! (assista a introdução antes)*: vídeo em que Martioli apresenta divisão do livro em sete partes e a informação de onde começarão e terminarão cada uma delas; *Telegram*: link para entrar no grupo chamado Grande sertão Veredas, no Telegram;
- Parte 2: *Aula 1 – Gravação* – subdividida em: *Link para aula 1: O mito e o real, o tempo e a memória, o bem e o mal, o arcaico e o moderno, a vi...*: vídeo disponível no YouTube, com duração de 2h27min, falando das primeiras 70 páginas da obra (meta 1), mas que também dá um panorama sobre *GSV*. Juntamente com o link do

vídeo há três materiais para subsidiar a leitura, que são: os slides que Bruna usa no vídeo, um artigo de Antonio Cândido sobre Guimarães, chamado *O homem dos avessos*, presente no livro *Teses e Antítese: Ensaios* (2002), e um pdf do livro *Construir e habitar: Ética para uma cidade aberta* (2018), de Richard Sennett;

- Parte 3: *Metas de leitura*, subdividida em: Meta 02- 0502/2025 (33:55 min.); Ainda meta 2 dia 12/02 (12:26 min.); Meta 3- 19/02 (29:31 min.); Meta 4 25/02/2025 (15:49 min.); Meta 5- 5/03/2025 (21:53 min.); Meta 6 12/03 (21:39 min.). Todos os vídeos são gravados, sem participação síncrona com o público, e comentam as páginas que fazem parte de cada divisão proposta no início;
  - Parte 4: *Aula 2 GRAVADA*, vídeo com duração de 2h39min, postado no YouTube, abordando a última meta, isto é, a última parte dentro da divisão proposta para acompanhamento de leitura. Está subdividida em: *Aulas Slide e Exercícios*, e contém alguns materiais subsidiários: os slides utilizados na aula e três artigos sobre a obra *GSV*. Já o exercício, consiste em um formulário on-line que pergunta: a) Como foi a sua experiência de leitura (com três opções para selecionar); b) Qual seu personagem favorito (com três opções para selecionar); c) Qual sua parte favorita da obra; d) Como você explicaria para alguém o que acontece nessa história; e) Deixe uma sugestão de melhorias para oficinas futuras; e) Leia os textos de apoio que deixei na plataforma, obrigada pela travessia;
- Parte 5: *como obter certificado?*, subdividida em: *Como ter certificado?* Esta parte consiste em um vídeo de 39 segundos sobre como emitir o certificado dentro da Hotmart.

No vídeo da primeira aula, Bruna Martioli já inicia pedindo que o público que comprou o curso e está assistindo as aulas (aqui chamados de alunos), deixem de lado as distrações, evitando inclusive anotar durante a aula. Pede que se concentrem para aproveitarem ao máximo a experiência, permanecendo imersos nas aulas. Quando Bruna vai justificar seu pedido por mais atenção, ela diz que não quer usar a palavra “complexo” para qualificar o livro, e o caracteriza como um livro “mais humano” (Martioli, 2025) cuja experiência demanda mais atenção.

Como mencionado, o grupo no aplicativo de mensagem Telegram mais que bônus pela aquisição ou mesmo uma forma de disponibilizar conteúdos extras, é uma das estratégias que Bruna usa para manter as leituras semanais por meio das metas. Uma vez por semana ela entra no grupo para falar sobre a meta da semana, inclusive com áudios. Também no grupo do

Telegram, Bruna disponibiliza um guia, em pdf, com as instruções de como o livro será dividido para leitura, já que *GSV* não tem uma divisão por capítulos. A professora estipula o ponto exato da narrativa em que a leitura semanal deve parar, porque, segundo ela, isso evitaria *spoilers*<sup>21</sup>. Essas partes também são pensadas em razão de algum suspense que a professora quer provocar sobre pontos do enredo que só se desenrolarão depois, e certamente é uma estratégia que mantém o interesse dos alunos pela leitura. Apesar de serem divisões que resolvem duas questões tão importantes, como as de dificultar os *spoilers* e cultivar o entusiasmo pela leitura, as seções estipuladas por Bruna se justificam sobretudo pela aproximação que ela faz de *GSV* com *A divina comédia*, de Dante, mais especificamente nos sete estágios do purgatório.

Nesse grupo do aplicativo de mensagens, Bruna Martioli também comenta sobre suas emoções ao ler o livro e cria expectativas nos alunos sobre a próxima aula. Ela interage com os alunos, respondendo e comentando aquilo que eles escrevem no grupo, e faz perguntas que chamam a atenção para determinados momentos da narrativa. Em forma de mensagens, Bruna também elogia seus alunos, com frases do tipo: “Aff que análise linda”. Quando Bruna responde, ela chama os alunos pelo nome, o que já diferencia essa comunicação das interações da maioria dos influenciadores digitais, por quem os seguidores não costumam ser tratados distintivamente.

Difícil não comentar ainda a liberdade que Bruna tem no grupo, inclusive para não se preocupar com formalidades da língua escrita. A professora se diverte com alguns comentários, grava áudios em que rir de algumas falas jocosas dos alunos ou de partes mais engraçadas da narrativa, inclusive relacionando-as a memes. A interação parece motivar o grupo, que se sente à vontade para colocar apelidos nos personagens, julgá-los, dizer que riram ou sentiram raiva, ao que Bruna comenta se também sentiu o mesmo. A professora escreve coisas do tipo “kkkkkk” para indicar risos, ou frases do tipo “Preciso de uma figurinha disso no zap”.

As interações são um privilégio para a professora Bruna, que não precisa se preocupar com a aprendizagem dos que não comentam, perguntam, respondem. A sala de aula escolar requer que todos sejam avaliados e, portanto, que todos participem de alguma forma, o que requer do professor estratégias diferenciadas, planejamento do tempo pedagógico e observação constante de seus alunos para que as interações sejam frequentes e possam servir como feedback da metodologia adotada.

---

<sup>21</sup> Termo em inglês utilizado para explicar os adiantamentos que alguém pode fazer de partes não lidas ainda por outra pessoa; um modo de revelar aquilo que o outro leitor ainda não sabe porque não chegou a ler determinado ponto do livro. O termo também se aplica a filmes e, de forma geral, a qualquer tipo de narrativa.

Em que pese as agruras da sala cheia de alunos e dos comissionamentos dos sistemas educacionais, o fato de estar mais próximo dos alunos, falar a linguagem que eles entendam, conversar sobre assuntos que se ligam diretamente ou não ao conteúdo, manter o humor sem considerá-lo desnecessário ou desrespeitoso e validar a percepção dos alunos, parece ser algo que se pode fazer também em sala de aula. É um desafio maior, dadas as circunstâncias escolares, mas no que tange à relação, é possível uma conexão entre professor e alunos quando o desvelo pelo outro se manifesta num gesto de igualdade que aproxima.

Ainda sobre o uso do Telegram, é importante ressaltar que quando o curso foi adquirido, meses após o encerramento das aulas on-line e do encerramento das metas, o grupo contava com 1.292 membros. Para cada curso, aula ou oficina, há um grupo diferente no aplicativo de mensagens, o que significa dizer que todos esses membros adquiriram apenas o curso sobre *GSV*, que é também como o grupo se chama. Nas aulas por vídeo, Bruna menciona o grupo e questões tratadas lá. Ela inclusive brinca com o fato de se sentir preterida, porque seus alunos fazem amizades entre si e saem juntos, enviando fotos para a professora dos locais em que estão reunidos, mas não a convidam para esses encontros.

Quando as aulas são síncronas, Bruna também interage com os alunos por meio do *chat*, e as interações são semelhantes às que ocorrem no grupo do Telegram em termos de naturalidade e descontração. Esse formato de aulas por vídeo, assíncronas ou síncronas, e o uso de aplicativos de mensagens, lembra a configuração das aulas que escolas e universidades tiveram que adotar durante o isolamento social vivido em 2020 e 2021 por conta da pandemia de Covid-19. Com a diferença de que a interação dos alunos de Martioli é opcional e bem maior do que aquela que os professores recebiam nas aulas daquele período, fora todas as questões de acesso às tecnologias e o próprio contexto pandêmico, de luto, tristeza, angústias e medos.

Bruna se utiliza de slides para nortear as aulas e os disponibiliza na Hotmart. Os vídeos gravados e mais curtos podem ser assistidos apenas dentro dessa plataforma, mas os mais longos estão hospedados no YouTube por meio de link privado. Durante as aulas ao vivo, a professora pede constantemente para que os alunos escrevam no *chat* as respostas de perguntas que ela vai fazendo ao longo da aula, mas os alunos também permanecem comentando as falas de Bruna enquanto ela está falando, ao longo do vídeo.

A oficina sobre *GSV* se inicia com Bruna Martioli discorrendo sobre os conceitos de regionalismo e universalismo, e perguntando aos alunos o que eles achavam que era o Brasil rural, especificamente o sertão mineiro, e pedindo para que os alunos levantassem hipóteses

sobre o significado da palavra jagunço. Quando uma comenta, no *chat* ao vivo, que mora no sertão mineiro e que conhece os lugares descritos em *GSV*. Bruna lê o comentário e fala de uma amiga sua que estava no Brasil e mandara fotos desses lugares. Essa amiga, inclusive, foi sua aluna em uma das oficinas e a amizade perdurou. Sobre os lugares fotografados pela amiga, a professora diz que chegava a ficar arrepiada olhando as imagens, porque só conhecia aqueles lugares pela literatura, mas que ao ver as fotos parecia até que já tinha estado lá.

Bruna vai respondendo as dúvidas dos alunos quanto à gravação das aulas e demais dinâmicas. E voltando ao assunto da aula propriamente dito, mostra algumas imagens de lugares que aparecem no livro e um mapa da jornada do personagem. É interessante observar como Bruna abre espaços para tópicos levantados no *chat* e como retoma a aula sem que os alunos percam o interesse pelas falas dela. Ela para em vários momentos da aula apenas para ler o que os alunos estão falando no *chat*, mostrando os comentários na tela.

Aulas escolares presenciais, quando são do tipo dialogada, trazem o desafio não só da própria disciplina dos alunos, mas de seus repertórios. É preciso planejar aulas que trabalhem as competências relacionadas a falar e ouvir, tão negligenciadas nas aulas de Língua Portuguesa. Contudo, esse trabalho precisa considerar a palavra do outro, como já discutido neste trabalho a partir de Larrosa (2011), pois o êxito não está necessariamente em o quanto os alunos são convocados a falar, mas se desejam, se estão à vontade, se faz sentido para eles que se manifestem falando e, sobretudo, se suas palavras têm a mesma importância que se dá a toda e qualquer fala, de todo e qualquer um.

A professora explica que irá guiar a forma que todos lerão, porque, segundo ela, se trata de uma oficina. Ela também diz que irá focar no texto, já que poucas vezes teve aula com professores que se debruçavam sobre o texto. Ao falar que a maioria de seus professores analisavam os livros explorando apenas questões da teoria literária, Bruna diz que para chegar na teoria, é preciso observar o texto. Nesse mesmo indignação com explorações que enfatizam questões teóricas, a professora afirma que durante a oficina serão feitas análises possíveis, que não é porque Antonio Cândido atribui alguns sentidos ao texto, que todos os leitores terão que ver o mesmo na obra. Bruna diz estar interessada no que o livro significará para as pessoas com que está lendo *GSV*.

Esta postura de Bruna mostra seu desvelo não só pelo texto, não só pela sua própria leitura, não só pelo conhecimento que possui sobre o autor e obra, não pelo que afirmam teóricos e críticos, mas por aqueles que dividem com ela esse encontro literário. E o faz antes

mesmo de saber o que esses alunos dirão sobre o texto, o que significa que ela não parte da expectativa de falhas ou leituras inferiores às suas, ou mesmo inferiores umas às outras.

Em momento posterior da aula, a professora mostra a linha do tempo das escolas literárias no Brasil e diz que é uma periodização fictícia, mas que guarda algumas características em comum entre as obras e que segue alguma lógica de contexto histórico. Situando Guimarães Rosa na terceira geração modernista, Bruna explica, então, a diferença entre o universal e o regional. Mesmo se utilizando dessa historicização da literatura, Martioli faz muitas ressalvas quanto à localização de uma obra ou autor em um ponto exato da linha do tempo.

Os alunos que entrarem após o final do curso ficarão sabendo, no primeiro vídeo de aula, que o material impresso que está colocado na plataforma Hotmart junto com os vídeos só foi disponibilizado depois que as aulas acabaram. Essa informação aparece no vídeo porque Bruna responde o pedido de uma aluna por material de apoio para melhor compreensão da obra. A professora, então, explica que não deixará textos subsidiários porque deseja que a turma se concentre apenas no texto da obra. Ela aproveita para tecer um comentário de como percebe um movimento crescente entre os estudantes na academia quanto à leitura de textos paralelos para analisar as obras literárias: demonstram mais interesse na leitura dos textos de apoio do que propriamente no texto literário que esteja em pauta. A primeira relação de Martioli é com o texto, e sua forma de ministrar aulas deixa muito claro o quanto essa relação é preciosa para ela, mas não é maior nem menor que o desvelo que demonstra pelos seus alunos. Na relação, ou todos os desvelos têm o mesmo peso, ou a constituição de uma relação pode ser comprometida.

Martioli também faz questão de dizer que apesar de algumas semelhanças entre a obra e o autor, não se pode procurar traços da vida do autor na obra, e que qualquer informação sobre a vida dele deve ser observada na biografia desse autor. E passa a falar um pouco sobre Guimarães Rosa, enfatizando a indicação do autor à Academia Brasileira de Letras- ABL, e contando que ele demorou quatro anos para assumir o lugar de imortal, porque dizia que quando assumisse, sabia que enfartaria. Foi o que de fato ocorreu, três dias após Rosa assumir a cadeira na ABL, falecendo vítima de enfarto. Nesse momento da aula, Bruna lê três frases do discurso de posse de Rosa e se emociona, e chora.

Momentos de emoção, de risos, de muitas brincadeiras, caras, bocas, memes, são frequentes durante as aulas por vídeo também. Como quando Bruna anuncia que irá contar uma fofoca literária, e se aproxima da câmera, sussurra, vira a cabeça de um lado para o outro como se estivesse se escondendo, e só então conta das críticas que Nelson Rodrigues fez a *GSV*. Após

contar, Bruna diz que a frase que Rodrigues mais criticava em *GSV* foi a mesma que ele usou para homenagear Rosa após a morte: “Viver é perigoso”. E então, ela chora novamente.

Bruna sente o texto, ler rindo quando há humor, muda de tom quando há tristeza profunda, deboches, enigmas... Faz traduções do sotaque mineiro para o sotaque paulista quando quer destacar alguma forma, chama a atenção para o texto de uma maneira que os leitores se voltam para aquelas cenas específicas. Martioli também contextualiza e exemplifica – sobretudo como forma de elucidar conceitos e momentos da narrativa mais complexos – se utilizando situações do cotidiano, e aproxima os leitores da obra com frases como: “A gente também é assim...”, “Com a gente acontece assim também...”, “Quantas vezes na nossa vida não acontece também...”, “Tem muitas situações da vida que...”. Dessa forma, as idas e vindas dos personagens, as mudanças de tom na narrativa, as situações mais incomuns, e muitas questões emocionais tornam-se mais compreensíveis.

Ela chega a colocar algumas falas dos personagens de *GSV* na ordem direta, mas diz, em tom jocoso, que ninguém pode saber disso e que ela negaria se alguém dissesse que ela escreveu essas frases numa estrutura sintática mais comum. A professora também faz algumas perguntas desafiadoras como estratégia para manter a atenção dos alunos. E quando os alunos acertam ou mesmo quando fazem comentários pertinentes, a professora os elogia, dizendo frases mais informais, tais como “Boa, boa...”, ou “Exato! Eu acho que foi isso mesmo, (nome d@ alun@)!”

Bruna faz muitos comentários sobre o que achou e como sentiu determinados trechos do livro, e expressa de forma muito espontânea: “Ah, divo! Amei!” – enaltecendo falas de Diadorim; “Ah, desculpa, não era nem pra eu tá aqui. Tô atrapalhando.” – em momentos de declarações de afeto entre Riobaldo e Diadorim; “Aí, gato? Sumido! Como é que você tá?” – parafraseando de forma contemporânea o que Otacília teria dito quando reaparece na narrativa. Essa linguagem mais jovial e corrente de Martioli está presente mesmo quando fala de questões mais teóricas durante as aulas: “Vou trazer dois amiguinhos nossos. Imagina que eles estão aqui no *chat* com a gente: Barthes e Derrida”. Essa forma de falar pode relacionar-se mais à personalidade de Bruna do que a uma estratégia pensada para aproximar, o que em nada desmerece a professora em sua naturalidade e espontaneidade, e em nada obriga outros professores a falarem dessa forma. O que se pode apontar a partir dessa forma de comunicar de Bruna é o abandono de formas engessadas de ensino que acreditam que o vocabulário mais técnico sugere autoridade, o que não é um fato.

A forma de falar com os alunos pode ser reveladora da conexão que há entre eles e a professora, não só pela informalidade em si, mas por indicar uma postura de Bruna no sentido de evitar a construção simbólica de hierarquias de falas. Por serem também muito carregadas de emoções, as falas da professora não transmitem superioridade, mas horizontalidade em relação aos saberes que está compartilhando sobre o texto. É possível identificar também que, assim como na sala de aula de Pam, onde o humor frequente não tirava a autoridade moral da professora, como diz Noblit (1995), nas aulas de Martioli o dinamismo não se dá somente em razão de algo que ela faça, mas da receptividade e do estímulo que a sensibilidade e a abertura ao outro promovem. Leveza e competência encontram-se para que a monotonia não afaste o interesse dos alunos pela aula, sem, contudo, menoscabar os saberes e a didática da professora.

A maneira que Bruna escolhe para conduzir as aulas sobre a narrativa, relativamente extensa, é ir trazendo trechos-chave, que lê e comenta. A questão central, segundo ela, em *GSV* é metafísica existencial, e junto com o paralelo com *A divina comédia*, as comparações com textos bíblicos são numerosas na análise que Bruna faz de *GSV*. Bruna tem falas muito interessantes sobre a obra, que se tornam um auxílio para pensar as metáforas do enredo. E quando os alunos têm dúvidas, a professora para e retoma, ou faz explicações sobre algum ponto específico. Alguns alunos fazem conjecturas sobre as próximas partes ainda não lidas e analisadas da obra, e Bruna responde dizendo que não irá revelar ainda, que eles precisarão ler a segunda metade para saber.

O repertório dos alunos de Martioli parece facilitar o entendimento das linhas de raciocínio da professora, o que se tornaria um desafio nas salas de aulas escolares, porque a experiência de leitura nem sempre acompanha paralelos entre clássicos, de forma geral. Contudo, não é sobre *GSV* em si, ou qualquer outra leitura, é sobre ligações que podem ser feitas inclusive com o que assistem, veem na vida dos outros ou nas próprias, porque na literatura cabe o mundo de todos e o mundo de cada um.

Martioli possui um repertório de obras lidas não só da literatura, mas também da teoria literária, da filosofia, da história. Ela cita textos como *Os limites da interpretação*, de Humberto Eco, *Utopia*, de Tomas More, *Fausto*, de Goethe, *Uma Investigaçāo Filosófica Acerca da Origem das Nossas Ideias do Sublime e o Belo*, de Edmund Burke, e autores como Saramago e Augustina Bessa-Luís, e teóricos como Michel de Certeau e Terry Eagleton, dentre outros de que lança mão para falar especificamente dos acontecimentos da narrativa de *GSV*. A professora também traz uma perspectiva semiótica para analisar algumas questões da obra, chamando a atenção para elementos como água, fogo, nomes e seus possíveis significados dentro da obra.

Não se observa, nesses momentos, uma imposição de sentidos nem uma referenciação distante entre a leitura semiótica realizada e os objetos, não a ponto de perder a ligação com o texto, uma vez que Bruna procura relacionar a representação com o momento da narrativa que está sendo discutido na aula, e pergunta sempre: “Faz sentido?”

A professora também inclui, para fins de análise comparativa, leituras sugeridas pelos alunos, como quando, a pedido, traz o livro *A rainha do sol* (2024), da autora Nisha J. Tuli, para traçar um paralelo com a trajetória do herói de *GSV* em meio às guerras. Não sem explicar as diferenças, que ela considera grandes, entre *GSV* e a narrativa indicada pelos alunos. Bruna, embora pontue a importância de que o leitor leia o que lhe agrada, não disfarça que a comparação a incomodara. Segundo ela, essa aproximação desconsidera algumas questões que ela resume em: rapidez no tratar de dilemas e demais situações, que o livro de Tuli apresenta, conformando-o com a literatura da atualidade, que espelha uma geração acelerada; a linearidade de textos como *A rainha do sol*, o que torna possível uma leitura mais fluida e, portanto, feita em bem menos tempo; e o enredo bem semelhante aos de outros livros, como *Jogos Vorazes*, uma saga muito consumida sobretudo pelos mais jovens no final da primeira década do presente século. A professora diz que entende que esse “plot” funciona mercadologicamente, e que comprehende como isso se estabelece, arrematando: “Acho até melhor ler um livro assim do que ficar no TikTok.” (Martolli, 2025)

Bruna não tem problemas em revelar seus gostos literários em vídeos que posta nas redes sociais, incluindo o TikTok. Em um deles, com 6.801 curtidas e 598 comentários no TikTok, Bruna fala dos livros que não terminou de ler porque não gostou deles já nas primeiras páginas. Ela pede para que os seguidores a convençam a retomar essas leituras, e diz que não pretende fazê-lo sem que seja convencida de que deve dar-lhes segunda chance. Bruna, então, inicia a lista pelos menos polêmicos, segundo ela: a tetralogia de *A amiga genial*, da Elena Ferrante, que diz ter achado tedioso. Vale lembrar que o New York Times elegeu esse livro como o melhor livro do século XXI<sup>22</sup>. Depois, vem *O Morro dos Ventos Uivantes*, de Emily Brontë, um clássico inglês, que Bruna acredita ter personagens mal construídos. Os outros três, que Bruna considera os mais polêmicos, não são, contudo, clássicos, e talvez o status de mais polêmicos se dê em razão do número de leitores que os indicaram à professora. São eles: *Corte de espinhos*

---

<sup>22</sup> “O livro ‘A Amiga Genial’ (2011), da escritora Elena Ferrante, foi eleito o ‘livro do século’ pelo The New York Times. O ranking, que reúne as 100 ‘melhores obras’ do século 21, foi divulgada nesta sexta-feira (12).” Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/conheca-a-amiga-genial-de-elena-ferrante-eleito-o-melhor-livro-do-século-21/>. Acesso em 13 jun. 2025.

*e rosas*, de Sarah J. Mass, *Dançar no gelo - Breakaway*, de Grace Reilly, e *Teto para dois*, de Beth O'Leary.

Bruna não tenta agradar a todo custo os alunos. Revela incômodos com a comparação de *GSV* e *A Rainha do sol*, porque fala das inconsistências de uma comparação entre literaturas de lugares e tempos tão diferentes. Ela revela seus gostos de forma relativamente aberta e confessa com naturalidade seu posicionamento. Usa termos como “A literatura bem escrita” em suas falas durante as aulas, dentre outras questões que poderiam fazer-lhe perder não só engajamento nas mídias sociais, mas também algum status de intelectualidade. Além disso, Martioli revela muito de sua vida no YouTube, mostrando seu cotidiano em *vlogs* que resumem sua semana, por exemplo. Esse nível de exposição e de certa vulnerabilidade, ao contrário do que acreditam os modelos mais tradicionais de ensino, podem criar mais conexões do que distâncias, mesmo entre os que discordam das opiniões de Martioli. Isso porque as aulas dessa professora são espaços de diálogo administrados com desvelo pelo outro.

As distintas experiências de vida e, portanto, de sentidos constituem um elemento central de discussão nas aulas de Bruna, tanto no âmbito ficcional quanto fora dele. Em determinado momento, durante uma de suas aulas, ela compartilha que algumas pessoas que já são mães ou pais relatam-lhe dificuldades em acompanhar a professora, afirmando não conseguirem manter o mesmo ritmo de leitura que ela. E Bruna responde que também não consegue ter o ritmo de vida dessas pessoas, visto as tantas responsabilidades na rotina delas no cuidado com os filhos e/ou o trabalho em áreas que exigem outra organização, tornaria impossível a Bruna sustentar uma prática de leitura como a quem tem atualmente. Ela diz que na contemporaneidade as pessoas se comparam muito, que a atual geração está muito confusa. Bruna diz: “Vivemos de coisas diferentes”. (Martioli, 2025) Bruna também abre concessões para os alunos, ampliando prazos de leitura, por exemplo.

É o repertório de vida dos alunos que Bruna diz que enriquece as oficinas. Tanto que quando finalmente disponibiliza algum material de apoio na Hotmart, diz que o objetivo não é preencher os alunos com mais leituras, mas trazer uma ampliação de repertório. A professora conduz todos os pontos tratados dentro do livro de forma que se estabeleça uma conexão com o mundo, os sentimentos, os significados, a vida. Bruna usa muito o artifício dos exemplos: “Imagina que você está...”, “É como quando você vai...”, “Sabe quando alguém diz...?”.

Ao final da oficina, Bruna Martioli pergunta como os alunos estão sentindo a narrativa e fala que o objetivo não é só ler *GSV*, mas que se aprenda a ler com qualidade. Ela agradece a todos, dizendo que foi uma das melhores leituras coletivas que já fez na vida. Diz ainda que

o objetivo de uma boa professora é se tornar dispensável aos alunos, aquela que em determinado momento só assiste. Numa perspectiva de emancipação intelectual, é já de partida que se é desnecessário, mas a constatação de que após um momento de confluências já houve aglutinações que proporcionarão o caminhar sozinho é uma vantagem da postura docente de Bruna.

O compartilhamento de leitura é para Martioli uma forma de comunhão. Bruna diz que quando lia *GSV*, pensava: “Que pena que eu estou lendo isso sozinha.”. E explica seu desvelo pelos encontros: “Nós somos leitores individuais, mas o compartilhar faz muita falta, né?” (Martioli, 2025). A professora também revela que gostaria muito de ler Dickens com “vocês”. Segundo Bruna: “As coisas que são compartilhadas são melhores. Eu acredito muito mais nesse tipo de educação. [...] Tem coisas que a gente tem que levar ao mundo.” (Martioli, 2025). A relação que está presente na forma como Bruna conduz as aulas é uma opção sua, uma forma de desvelo pela literatura que se traduz no desvelo pelo outro, como se pode concluir ao assistir suas aulas sobre *GSV*. Na condição de aluna de Bruna Martioli, confesso que tive vontade de ter feito o curso enquanto estava acontecendo, para ler junto e assistir as aulas síncronas. É uma vontade de ler *com* ela, porque o que ela faz é ler *com*.

Bruna não deposita nela mesma os créditos de seus alunos estarem querendo ler mais, ou o fato de que se afinem entre eles e de que construam laços. As emoções vividas durante a leitura, o aprendizado, e toda a experiência, ela atribui ao livro e a Guimarães Rosa, unicamente. Em nenhum momento ela diz que é por conta do encontro que ela proporcionou, e menos ainda por conta da forma pela qual ela o conduziu. Pelo que se observa, Bruna tem bastante trabalho em produzir esse conteúdo e editá-lo, algo que pode facilmente ser visto no modo como a professora traz as leituras da obra, relacionando-as a outras leituras, situações, experiências. Em um de seus vídeos públicos postados no YouTube, Bruna vai até o Jardim Botânico do Porto, antiga residência da família Andresen, para ver materiais, produzir roteiros de aula e gravar uns vídeos que serão parte de outra oficina.

Assim como Pam Knight, algumas falas ou posicionamentos de Bruna poderiam indicar qualquer tradicionalismo – como certa filiação de Martioli ao cânone ocidental, por exemplo, questões sobre autoria, abordagem mais sociológica aqui ou ali, que poderiam fazer com que a professora perdesse o fio de conexão com os alunos. Entretanto, as estratégias, falas, a postura, a atitude, a condução durante as aulas revelam a natureza de uma partilha. A modos de Pam – quando diz que os alunos a amarão mais depois que a deixarem – Bruna diz aos seus alunos: “Nunca mais vocês vão ler igual, eu espero.” (Martioli, 2025). Contribuir com os alunos para

que ampliem seu repertório de leitura parece ser o objetivo de Bruna, alvo que pode ser entendido como desejo de afetação e certeza de que a possibilidade de “deixar à deriva” foi construída no *dar a palavra, no falar com*.

Martioli possui muitos vídeos no YouTube, muitas postagens no Instagram, TikTok, Threads... e um podcast chamado *É tempo de morangos*, nome atribuído como forma de homenagear *A hora da estrela* (1977), de Clarice Lispector. Entretanto, a escolha pelo curso foi uma opção devê-la em ação, assim como Pam foi vista, e por alguém que se colocasse na condição de seu aluno, como George Noblit também o fez. A experiência não poderia ser muito diferente do que a do etnógrafo – resguardadas as devidas proporções – porque mesmo diante de conteúdos tão conhecidos e abordagem teórica não estranha a uma pós-graduanda em Literatura, a sensação de ser respeitado e apreciado como alvo de alguma entrega é uma experiência agradável que a “sala de aula” de Martioli proporciona.

Os alunos que acompanharam sincronamente, participando, interagindo, sendo parte da aula que acontecia, certamente tiveram experiência um pouco diferenciada. Entretanto, o que torna ainda mais reforçada a ideia da relação em Martioli (2025) é que mesmo assistindo as aulas depois, sem a oportunidade de interagir ao vivo, sem ter falas ou atividades, sem ter atribuição alguma senão a de ver e ouvir, o efeito ainda é de certo pertencimento àquele momento de aprendizado.

De uma forma que passa também pelo indizível, a natureza, o eixo, o fundamento, que liga as aulas de Pam, Martioli e certamente as de professores que marcam seus alunos de forma promissora e favorável, é o fato de não se sobrepor ao outro e, em razão desse princípio, estudar, organizar o trabalho, buscar estratégias, modular falas, dentre outras ações pedagógicas não só necessárias ao aprendizado de determinado conteúdo, mas significativas à uma ideia de igualdade, de emancipação intelectual. Pensar no encontro como oportunidade de criar e manter vínculos, acreditar que o que se sabe não é, em si, a razão dessas conexões nem o poder de operar transformações estas ou aquelas, estão no cerne da relação.

Considerando estes recortes de suas vidas profissionais, parece não haver, no caso de Pam e Bruna, argumento favorável à ideia de que ambas sejam mestres ignorantes, como preconiza Rancière (2020), no seu elaborado conceito de emancipação intelectual. Contudo, não é o conhecimento o responsável por tão boas interações. O conhecimento de cada uma não se destacava como o maior dentre os profissionais das suas áreas de atuação. Ainda assim, esses professores com mais conhecimento nem sempre conseguem estabelecer vínculos por meio de um desvelo com o outro, ou transformar o seu desvelo pela docência, pela leitura, pela literatura

em relação. E se Pam e Bruna não tivessem o conhecimento de que dispõem sobre o conteúdo das aulas, a relação ainda seria possível? Perguntemos a Jacotot. Mas também perguntemos a Cláudio.

Se durante as aulas, ambas demonstram certa segurança quanto ao que ensinam, elas também admitem erros, desculpam-se por falhas, e se propõem a guiar seus alunos por caminhos que ainda estão abertos a modificações em razão das relações que constroem. Pam confessa ter levado vinte anos para superar “suas dúvidas a respeito de estar fazendo as coisas acertadamente.” (Noblit, 1995, p. 126). Sobre as próprias limitações, Bruna diz: “[...] a melhor [professora] que eu possa ser, eu tenho certeza que eu ainda não sou [...]. Também acho que eu ainda não sou a melhor pesquisadora possível [...], mas o principal pra mim é que eu estou construindo um processo feliz. É uma coisa que eu nunca vivi antes.” (Martolli, 2025b) Essa admissão da própria ignorância está longe de ser uma expressão de falsa modéstia; é, antes, uma constatação de que é preciso mais que conhecimento para ver a si e ver o outro como íntegras incompletudes.

Há um vídeo de Bruna, no YouTube, em que ela fala da sua trajetória profissional e acadêmica até o doutorado. Martolli diz no vídeo que aquilo que busca aprender na área da literatura tem ligação imediata com o ensino: “Pra mim, Bruna, tudo que eu pesquise é em prol dos meus alunos.” (Martolli, 2025b) Admitindo que há muitas frentes dentro da academia, Bruna diz que para ela o que sempre funcionou foi fazer escolhas acadêmicas baseadas na sua prática docente. Ela acredita que seja porque durante a graduação seu tempo para a pesquisa foi escasso, já que sempre teve que trabalhar muito. Mesmo no doutorado, estando mais madura, como explica nesse vídeo que tem 40.936 visualizações e 373 comentários, Bruna mantém a predileção pelo ensino:

Eu não faço tantas publicações, eu vou a poucos congressos, vou a poucos convites também. No doutorado a gente já começa a receber alguns convites legais, muito interessantes. É o que eu gosto de fazer, trabalhar além da sala de aula. Não adianta alguém da academia às vezes me falar “Ah, mas você devia tá fazendo mais isso, isso e isso, isso e isso.” Amor, já me viram saindo de aula, depois de um dia inteiro de trabalho? Me viu? Eu tô com um sorriso daqui até aqui. (Martolli, 2025b)

Quando a pesquisa parece poder ganhar mais do tempo de Bruna Martolli, a professora prioriza o ensino. Reconhecer o perfil e assumi-lo sem receios de prejulgamentos de qualquer ordem, atuar no que faz sentido para cada profissional, sem hierarquizações curriculares da ordem da relevância, ajuda sobretudo os docentes a não terem que se dividir, tratando com

antagonismo essas duas formas tão complementares, e tão profícias à relação, que são o ensino e a pesquisa.

A pesquisa é vista por Martioli como uma extensão da sala de aula, e essa noção pode interferir diretamente no estabelecimento ou não de relações no âmbito da escola e da academia, haja vista que é possível olhar o processo de ensino e aprendizagem com outras lentes quando não se entende essa complementaridade. Questões relativas à sala de aula podem passar despercebidas quando não há um olhar pesquisador levantando hipóteses e se deixando afetar pelas próprias observações. Por outro lado, quando o pesquisador não consegue ler seus resultados para além de uma ideia de elucidação, o ensino não é senão uma oportunidade para demonstrações e dissecações. O pesquisador George Noblit testemunhou como uma relação pode ser estabelecida quando a pesquisa e o ensino dialogam de igual para igual. De pesquisador a aluno de Pam, Noblit confessa que o segundo título foi completamente inesperado e absolutamente emancipador.

Observar as duas professoras em ação, ter essa ação analisada por profissionais que escrevem trabalhos científicos tratando em alguma medida sobre educação, ouvi-las mais abertamente, pensar em temáticas como o desvelo e a relação, ajuda a ver mais de perto e menos abstratamente as nuances do sucesso de cada uma, a seu modo. O êxito de duas formas tão diferentes de aula é um indicador de que há alguma essência e que esta é responsável por constituir a relação. O estabelecimento da relação, propriamente dita, ainda que só possa ser observado dentro de cada relação, tem aspectos comuns. Se não se consegue elaborar métodos a partir das reflexões sobre esses aspectos, é porque no âmago da relação que se dá pelo poder do desvelo existe algo que supera meras escolhas particularizadas, ou excede ao gesto coletivo que não parte da ideia de igualdade já presente entre todos as existências e qualquer existência.

## VER A TESE: RELAÇÕES FINAIS

*“Gostaria pois que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz.”*

(Roland Barthes – *Aula*)

Im-porta mais o desvelo, a relação, que as palavras que se oferecem aqui, sejam rijas como as pedras, sejam suaves como a lã. As idas e vindas dos capítulos desta tese foram um movimento de aproximação com o leitor deste trabalho e com todas as leituras, leitores, autores que compõem o que aqui está dito. Nesta área de jogo, há o que escapa, mas há matéria para a construção daquilo que as pedrinhas podem erigir: de altares a estradas, de muros a pontes; e daquilo que a lã pode tecer: de bandeiras a tapetes, de cortinas a redes; desde que tudo o que se produza não prescinda da relação.

A fala e a escuta deste trabalho operam para a tessitura de um modo de olhar. Chega-se ao final deste percurso, vendo esta tese: ver é o gesto duplo de permanecer atento, e de enxergar não a nitidez de contornos, mas a presença de mais traços de um desenho, mais ensaios de voos, mais vida no caminho. Não se trata aqui de fixar sentidos nem de definições conclusivas sobre literatura, relação, desvelo e, portanto, não é sobre suscitar transparências na retirada de véus. São re(ve)lações, porque é preciso cuidar de como se olha.

Tratou-se aqui de estar, de querer estar, de precisar estar; de proposições que são mais que da ordem da democracia e do direito, mas da ordem do ser parte; da vivência; da completude que já está e da incompletude que não é dor; da ação significativa e de compartilhamento interessado. Foram relações que esta tese teceu, seja com os textos teóricos e com os literários, seja como exemplo do que a relação é e do que ela não é, seja com quem escreve este texto e seus interlocutores primeiros. Estas considerações finais seguirão, então, subdivididas nas relações: da tese, na tese e com a tese.

### RELAÇÕES DA TESE

Vendo novamente o percurso que se fez até aqui, as relações da tese foram estabelecidas com textos literários e teóricos para que se pudesse analisar as formas de constituição e organização dos encontros literários, atentando-se ao papel do desvelo na sustentação da relação entre o (não) leitor e o texto, bem como entre os próprios (não) leitores no contexto desses

encontros, e de que maneira o vínculo com a literatura e entre leitores se configura como uma relação fundada na igualdade e na partilha. Para tanto, foram propostos quatro capítulos que tiveram o papel de desenvolver a tese deste trabalho, que consiste na ideia de que a leitura literária é um encontro movido pelo desvelo e que, quando alicerçada na igualdade e na partilha, a relação se constrói, possibilitando a criação de sentidos que ressignificam a leitura, de uma tarefa e desempenho, para uma relação com o texto e com o outro.

No primeiro capítulo, este trabalho falou de como a leitura permanece como prática perpassada por apelos e idealizações da ordem do enigmático e do emblemático. Ao longo do capítulo foi possível observar como discursos da tradição dos estudos literários e como o conto *O desenho no tapete* (1896) suscitam reflexões sobre hierarquizações e decifrações de leituras, como se sobre cada texto houvesse um véu a se extraír, um desenho oculto a ser revelado. A pergunta “Ler é mesmo preciso?” não intentou uma apologia à massificação da leitura – embora não tenha negado quão enriquecedora pode ser a vivência com os textos – e também não foi uma pergunta a que se respondeu com indicações sobre a existência de sentidos absolutos no texto. Diferentemente disso, foi a partir do reconhecimento de que ler é uma experiência do sensível, daquilo que também escapa, e não uma prática guiada pela autoridade do saber, pelas ganas de desenvolvimento pessoal, que o capítulo contribuiu para a reflexão de que ler é, antes de tudo, relação.

Abordando pela primeira vez a relação segundo Glissant (2005) no trabalho, o capítulo evidenciou que a passagem do desvelar para uma ideia de conquista, assim como a mudança da noção de direito para a de dever, imprime na literatura algo muito distante do que o filósofo preconiza como ideal aos encontros. Desconsiderando o outro como igual, o texto como constructo de relacionamentos – interna e externamente –, as diferenças como fecundidade, o resultado é uma visão da literatura enquanto conteúdo, tendo fim em si mesma, um banquete dos deuses, ou enquanto passagem cujo alvo é alguma vitória futura, com prêmios a receber, uma espécie de salvação.

No segundo capítulo, a partir da reflexão sobre o (não) leitor de *O voo da guará vermelha* (2005), contrastou-se: posturas mais afetivas e receptivas de leitura – a estética do (des)apego; e leituras que caminham na direção do estabelecimento de sentidos ocultos que precisam ser descobertos para que haja a denúncia desses mesmos sentidos e das possíveis razões de sua ocultação, mesmo que se tenha que buscá-las fora do texto. No (des)apego, a ênfase foi dada no envolvimento do leitor, que ao ser considerado integralmente, não deve coerência nem causalidade como respostas quando compartilha seus gostos e preferências.

Rejeitando as fronteiras entre o saber e o sentir, ler torna-se a partilha de um voo, sem manuais, apenas abertura para se deixar afetar em mais encontros do que o previsível. E é dessa forma que o desvelo de Rosálio pelas letras revelou-se um cuidado com o outro e uma espécie de fidelidade a si, ainda que ele mesmo não soubesse quem era. Sua relação com a literatura, todavia, contraria uma noção de leitura que é frequentemente filiada à ideia de intelectualização. Intelectualização esta, associada à posse de conhecimentos sistematizados. Por escapar dessa racionalidade normativa que define o que é ser leitor e o que é ser um bom leitor, Rosálio reconfigura os encontros com o texto literário, tecendo a relação pelas vias que rejeitam a separação entre saber e sentir, entre leitor e não leitor, entre bom leitor e leitor comum.

Traçando o percurso do terceiro capítulo, a tese refletiu sobre a vida do leitor em sua concretude. Escapando das idealizações sobre o que é ser leitor e como a vida deste giraria em torno das leituras na maior parte de seu tempo, deslocou-se o olhar para uma forma de: considerar a vivência integral, que não se separa de todo o ritmo imposto socialmente e/ou escolhido individualmente, de cada existência; pensar nessas existências como formas únicas de ser e estar no mundo, sem atribuir necessariamente a todos os membros de um grupo o que vivencia um desses membros especificamente. A partir do romance *De onde eles vêm* (2024), de Jeferson Tenório, refletiu-se sobre a experiência de Joaquim que, assim como muitos outros leitores, desejam o livro, mas nem sempre conseguem alcançá-lo como gostariam, e têm desvelo pela leitura mesmo quando o contexto não é aquele que se idealiza como propício a ela.

Problematizou-se também a interpretação dissociada de quem a realiza e enquanto competência de um olhar que se volta ao texto para reafirmar sua relevância histórica e mantêlo ativo mesmo em temporalidades nas quais o que ele diz já não faz mais tanto sentido, e para atribuir a certa inconsciência os sentidos a que não se acessa pelo que está escrito. Reduzido ao seu conteúdo, o texto se mantém submisso e insuficiente, o que fere a relação, e o leitor tem sua sensibilidade corrompida na medida em que se vicia nas mesmas buscas.

Desvelar a vida do leitor é reconhecer que o leitor não chega vazio ao texto, mas se encontra com ele com tudo o que é e com toda sua incompletude. E é justamente desse encontro, entre desistências, condescendências e resistências, que a leitura acontece não como extração de sentidos, mas como experiência que se mistura à vida. Literatura não é só objeto de estudo ou apreciação estética, mas relação, porque perpassa e compõe a experiência do leitor, e é uma forma de existir e de (se) afetar.

O último capítulo desta tese procurou mostrar que o desvelo, dentro do contexto de ensino, não é obstáculo para a tessitura de relações. Pelo contrário, é no cuidado que o poder se

estabelece e se mostra como autoridade moral mais do que como repressão, tornando-se característico de um encontro que se transforma em relação. Na partilha da palavra e não na imposição dela é que se efetiva o desvelo pelo outro, pelos saberes, pelo ensino, pelo texto. Mesmo nos espaços aparentemente marcados pela dispersão ou pela distância, ou mesmo nas práticas perpassadas também por comercialização, a relação se inscreve como devedora à igualdade com a qual as inteligências são consideradas, e não necessariamente aos métodos.

A partir dessa trajetória, os quatro capítulos deste trabalho operaram, cada um a seu modo, para uma reflexão sobre as formas mais cristalizadas de olhar para a leitura e o leitor. Em comum, todos eles trataram da necessidade em insistir na relação como elemento central da leitura literária, porque ler não é decodificar, extraír sentidos, ascensão cultural, mas encontro e afetação. A leitura como relação, sustentada pelo desvelo, mostrou-se possível em vários espaços, porque só precisou que os saberes e os envolvidos no encontro se reconhecessem mutuamente em sua inteireza, e não em classificações hierarquizadas.

## A RELAÇÃO, NA TESE

*“[...] a vida mistura tudo e quem quiser separar não vive nada que valha.”*  
(Maria Valéria Rezende – *O voo da guará vermelha*)

Há, nas três narrativas e nas duas aulas observadas, perfis de leitores cujo desvelo se assemelha, nem tanto pela intensidade ou pelas formas como se manifesta, mas essencialmente pela relação, que se tece ancorada em alguns atributos pontuados analiticamente nos capítulos desta tese. Da mesma forma, há desvelos que se assemelham entre si pelos aspectos da relação os quais deixam de vivenciar. A relação, então, apresenta algumas características – e não pode prescindir delas – que estiveram presentes, e também ausentes, nos encontros de que se falou aqui, e que podem ser elencadas: o que se fará a partir de agora para efeito de arremate do que constitui o coração desta tese.

A relação, primeiramente, é uma prática de desvelo: o cuidado, a atenção, a presença são características dos que estão envolvidos nela, mas como todos os aspectos da relação, o funcionamento desse desvelo é estabelecido dentro da própria relação e só faz sentido a ela mesma, e não apenas a um, ou mesmo à maioria, dos que se encontram. É assim que a própria noção de poder emerge, sem ferir todas as demais prerrogativas da relação e sem necessitar de que outra coisa senão o envolvimento de todos estabeleça os mecanismos de aceitação do que cada um significa para a coletividade. Responsabilizar-se pelo outro é o gesto de acolher

presença, vivências, sem senso de utilitarismo ou de afetação unilateral. A relação elege como desvelo aquilo que só dentro dela se reconhecerá como cuidado.

Outro atributo da relação é a abertura: trata-se da disponibilidade que avança para o movimento de entrega. A abertura se torna um modo de estar em que é preciso se dispor ao outro, não como passividade ou como concessão absoluta, mas ativamente, admitindo que os vínculos sejam tecidos a partir do reconhecimento mútuo. Suspender julgamentos e certezas para afetar e ser afetado por aquilo que a própria relação é capaz de delinear constitui uma atitude de abertura à relação. Passa também pela suspensão da necessidade de compreensão imediata, e se faz pelo reconhecimento de que o *eu* não é extensão do outro, e vice e versa, mas presenças autônomas, com saberes que não se subordinam.

A relação é marcada pela horizontalidade: qualquer autoridade se dá em razão do poder do desvelo, pois as hierarquizações desmontam um ideal de igualdade entre as inteligências, inviabilizando a relação. Horizontalizar não é homogeneizar, harmonizar, tampouco é uniformizar papéis, mas um posicionamento de recusa ao que hierarquiza saberes, leituras, vivências. A legitimação das leituras, gostos, conhecimentos, opera para que não se fale *por*, porque iguala todos na capacidade de sentir, pensar, tecer sentidos, a partir de suas próprias trajetórias.

Mais um dos aspectos da relação é o fato de ela se voltar para a coletividade: não só internamente a coletividade é tão cuidada quanto os seus indivíduos, mas também no sentido das motivações que unem essa coletividade, uma vez que não há relação quando a noção de Todo-o-mundo (Glissant, 2005) é desconsiderada. Reconhecer que vínculos se entrelaçam é admitir que ações individuais constituem sentidos coletivos e responsabilidades com o todo. Essa coletividade, contudo, não é poder de grupo contra ou a favor do que quer se seja, porque também não é um nivelamento do sentir e do saber, mas um compromisso com a formação de uma rede de relações que não privilegia interesses pessoais, mas se volta ao partilhável.

A relação também tem como característica o reconhecimento da diversidade como riqueza: não se trata apenas de reconhecer a diferença, é preciso não a considerar um problema, e isso implica desfazer qualquer binarismo “nós contra eles”. A diversidade não pode ser o mote para classificações, porque é na relação que o que se é não precisa ser reduzido ao mesmo. A relação não se conduz pela tolerância, talvez nem mesmo pela simples consideração da diferença, já que nesse sentido um padrão unificado de identidade é tomado como balizador do que lhe é distinto. A diversidade é constitutiva, inerente, e entendê-la como fertilidade implica viver em contínua possibilidade de afetação pelo incomum. Ela amplia os que se relacionam, e

não constitui um tratamento diferenciado ou uma forma exclusivista de olhar para determinadas existências.

A relação é afetiva: a questão não é apreciar ou admirar, simplesmente, é a consideração, sobretudo, de que afeto não é sinônimo de fragilidade intelectual, não é superficialidade e ingenuidade. Pelo contrário, a dimensão do afeto envolve o ser e estar de maneira integral, não prefigurando um adorno para os encontros, mas uma base para as vivências em relação. Ainda que seja rechaçado em razão das incertezas que a não racionalização dos sentidos pode imputar, o afeto caminha na direção de expandir as possibilidades de cognição, e não de limitá-las. É uma garantia contra a indiferença e não necessariamente uma confiança na harmonia e estreitamento de laços, porque afetos não são apenas da ordem do confortável. Eles reafirmam a presença singular dos que se encontram.

Um aspecto da relação, também, é que ela é perpassada pelo indizível. Nem tudo na relação é perfeitamente explicável, porque há vivências a que se acessam enquanto uma presença, sem que se consiga elaborar conceitos sobre elas. Aquilo que não se consegue traduzir, que resiste à palavra, não por ser maior ou menor que ela, mas por ser de uma natureza diferente, mantém sentidos a que se reconhece ainda que não se desvalem totalmente. A lógica explicadora pode ferir a experiência ao se interpor como uma necessidade de preenchimento e controle por considerar vazio e aberto o que é apenas inédito, ao que não encontrou forma, muitas vezes.

A relação é imprevisível: não há rotas prévias, trajetórias marcadas, pois é no tecer que o desenho se mostra, é no movimento que o voo se instaura, é na experiência que a vida acontece. Há que se renunciar ao controle e à antecipação, pois não se sabe de antemão o que o outro trará, nem o que da própria experiência poderá ser mobilizado. Criando espaço para que algo seja tecido, a relação tem a singularidade como marca, e por isso toda resposta pronta corre o risco de ser atualizada em razão do que se traz para o encontro. Enquanto acontecimento, um encontro viabilizador das relações solapa as expectativas de retorno e abre mão do curso dos vínculos, porque é sempre criação e recriação.

Outro traço da relação é que ela é completa na incompletude: não há falhas, porque se a incompletude encerra um sentido limitativo, a busca por igualdade será um agrupamento de solidões e ausências. Incompletude não é carência, tampouco fragmentação que não se reconhece como parte inteira, mas espaço de possibilidades, um sempre porvir que revela uma postura contrária ao totalitarismo. Se houvesse completude absoluta, não haveria o movimento de tecer relações, o que redundaria em repetição e não em vínculo. Como tratado a partir de

Lacan (1992), a falta move a busca, e como visto em Larrosa (2011), essa busca é por coletividade e não autossatisfação. A incompletude das partes completas dá à relação a possibilidade de continuar aberta e criadora.

A relação considera as existências na sua integralidade: não reduz ninguém a apenas uma ou algumas características, uniformizando e definindo o todo pela parte. Aqueles que se encontram não podem ser tomados a partir de suas funções, origens, narrativas, porque é preciso considerar as contradições e as transformações de quem está em constante relação com o mundo. Isso significa que a inteireza será considerada não só para que se evite exclusões de todo tipo, mas também para que se evite inclusões de todo tipo, já que uma classificação em categorias da ordem do legítimo, adequado ou aceitável são capazes não só de excluir de padrões, mas também de criar grupos de excluídos sem perguntar a cada um se, e como, realmente se identifica com o padrão que o excluiu e com o novo padrão que o incluiu como excluído.

A relação é emancipadora, porque desfaz a hierarquia que concentra o saber em uma posição dominante, dando aos que se encontram uma responsabilidade compartilhada pelo que se constrói entre eles. Essa autonomia não é outorgada pelos que sabem aos que não sabem, mas dentro da própria relação quando todos são considerados capazes de por si mesmos pensarem, saberem, sem as distâncias que estabelecem uma classificação. A leitura emancipadora não toma ninguém como porta-voz do sentido, por considerar cada um como agente do próprio percurso, sendo a relação um partilhar de caminhos.

Por fim, a relação não é senão partilha. É mais que democratização, participação, é “a glória do *qualquer um*” (Rancière, 2005, p. 48), é a legitimidade da interlocução de todos, indistintamente. Não diz respeito apenas a uma divisão de espaços ou tarefas, mas se distingue como uma forma de distribuição do que pode ser visto, dito, ouvido e considerado legítimo dentro do encontro, impedindo que essa aproximação se torne mera assimilação. Quando se diz que a relação é partilha, afirma-se que ela só existe quando todos os nela implicados são interlocutores legítimos. Assim, a relação enquanto partilha só se sustenta pelo reconhecimento radical da igualdade, que não é um traço da essência individual, mas uma tomada de posição em relação à coletividade, e consiste na opção por considerar todas as individualidades igualmente.

É possível que haja outros aspectos, mas esses citados foram abordados ao longo deste trabalho, seja dentro das narrativas, seja nas aulas de Pam Knight e Bruna Martioli. Cada um deles – desvelo, abertura, horizontalidade, coletividade, diversidade, afetividade, indizibilidade,

imprevisibilidade, incompletude, integralidade, emancipação e partilha – não foram elencados previamente, mas foram se mostrando quando das análises feitas nesta tese. Também não formam um conjunto fixo de atributos da relação, mas constituem uma leitura, aqui desenhada enquanto vínculo com os leitores deste trabalho e como parte das vivências que trouxeram esta tese até aqui.

Se houve algo que esta tese tentou afirmar foi que ler é prática de desvelo e uma forma de encontro. E que todo encontro, ainda que breve e precário, pode se transformar em relação quando o desvelo também se volta para o outro. Ao final desta tese, é possível reconhecer que a relação não foi um objeto de análise, ela constituiu o modo mesmo de olhar e escrever este texto, e também suas lacunas. Por isso, as relações de quem escreve este texto importam para fins de reafirmar a relação como tessitura necessária aos encontros literários, inclusive este aqui.

## MINHAS RELAÇÕES COM A TESE

*“Não quero criar o distanciamento de quem crê saber das coisas; tudo o que não quero é falar com propriedade. Não sou proprietária destas palavras nem de qualquer saber [...].”* Leda Cartum

Chega-se ao final desta tese com uma certeza semelhante à de Leda Cartum: de não propriedade do saber e da palavra para, então, estar com ambos sem distâncias. O conhecimento aqui partilhado não é meu, o discurso não me pertence, mas este trabalho sou eu, é minha forma de caminhar. Estas considerações finais não são uma *egotrip*, são apenas um parêntese que se abre para esboçar algum contorno do que significou escrever este trabalho. Se este nosso encontro tiver se transformado em relação – ou se houver alguma chance de que se torne – haverá consentimento para este breve adendo.

Chego ao final desta tese também com uma sensação análoga a de Ferrante – resguardadas as devidas proporções –, que é o fato de a escrita de algo ser tão maior do que aquilo que está posto em palavras, em páginas e páginas delas: “... eu tinha a impressão de que uma voz, que em minha cabeça era impetuosa, carregava consigo mais do que depois se tornara de fato letra.” (Ferrante, 2021, p. 14). Mais do que questões de habilidade, é sobre o sentimento que não cabe, que não se desvela de todo, mas a que se vela, estando *com*, e aguardando que outros desvelos se juntem, em relação.

Nas minhas relações com os textos literários, escolhidos em razão de suas narrativas singulares, de seus personagens interessantes e interessados em relação, e de muitas razões indizíveis, certamente, fui afetada de diferentes formas em diferentes lugares. Sobre *O desenho*

*no tapete*, digo de forma bem honesta que muito do que há no crítico vejo em mim, quando passei por algumas leituras, e esta do conto não esteve imune de minhas hipocondriácas investidas por explicações. Reli esse conto com a intenção de dizer sobre ele algo que minha orientadora, a banca e os demais leitores – nessa ordem cronológica, e talvez de importância, confesso – nunca tenham lido e que fosse suficientemente interessante para uma aprovação, em muitos sentidos.

Na leitura de *O voo da guará vermelha*, delicioi-me com o ritmo da narrativa, torcendo para que Rosálio melhorasse de vida quando, enfim, pudesse contar mais histórias, oralmente ou não. E melhorar de vida era ter outra, mais apegada a dinheiro do que ele de fato era, porque o final feliz que foi negado a Irene – Irene boa, agora no céu, de bom humor – deveria ter sido dado a ele. Novamente uma forma de inconformismo com a situação social, sem pensar na felicidade de Rosálio com as letras que aprendera e com o afeto eterno de Irene em sua vida.

Lendo *De onde eles vêm*, me vi em Joaquim várias vezes, fosse na vida que empurra para fora dos bancos universitários, fosse no desejo de agradar os professores que admirava, fosse nos silêncios em meio às conversas com amigos de dentro e de fora da academia para não ter que parecer estranha aos mundos diferentes que eram a Universidade, minha família, a igreja. E me ressentir por ele, e por mim. Torcia secretamente para que ele mudasse de ideia e fizesse licenciatura, para ter emprego mais facilmente, porque deixei de considerar que ele mesmo sabia que não seria bom professor. Queria que ficasse com a namorada preta, queria que tivesse feito outras escolhas. Mas outras escolhas implicam outro Joaquim.

O texto que trata da sala de aula de Pam Knight fisgou-me porque me vejo em sala de aula muito afeita a questões disciplinares e muito inclinada à formação de bons hábitos em meus alunos. Mas gostaria que Pam não fosse tão tradicional nas atividades que propõe sobre aquisição da leitura e da escrita, e me perguntei várias vezes como a relação se deu apesar disso, quando talvez devesse me perguntar como a relação se deu exatamente por isso. Ainda há aspectos da relação que custo a acreditar que se sobreponham às teorias que sempre estudei. Mas vi Pam. E a vi pelos olhos do ex-incrédulo George Noblit. Acredito mais, agora.

Bruna Martioli foi uma surpresa, como me surpreendo de mim ao gostar muito das aulas dela. Isso porque a questão da comercialização é para mim uma barreira ainda, e a atividade de influenciadora digital me fazia rejeitar todas as propostas da orientadora em observar os compartilhamentos de leitura nas redes sociais. Quando ela desistiu de me incentivar – não porque ela mesma fosse entusiasta, mas porque sempre viu muita matéria para discussões – eu quis ver Martioli por conta de seu vídeo contando a trajetória até o doutorado. Identifiquei-me

com as agruras do professor que é pesquisador e está em processo de escrita de tese, mas também sua linguagem, abertura, humor, leituras me agradaram muito.

Nessas leituras e observações de aula, ainda que repletas de dissidências, rejeições, ressentimentos, julgamentos vi mais que conteúdo para a tese, vi a mim, vi o outro e pude repartir com minha orientadora, com minhas amigas, muitas das impressões que tive. Nem todas as narrativas nos encantaram como leitoras, mas nos encantaram como leitoras. Nem tudo das aulas nos encantaram enquanto professoras, mas nos encantaram enquanto professoras. Estão neste trabalho por isso, também.

Já as relações presenciais e a distância com as pessoas que conheci e convivi ao longo da escrita desta tese foram tão caras, que comporem apenas meus agradecimentos nesta tese está longe de demonstrar a importância que têm. O texto deste trabalho teve muitas conexões a distância. Todas as disciplinas foram feitas em plena pandemia e as orientações, mantidas também de forma virtual. Quando do retorno às atividades presenciais, os créditos já haviam sido pagos, e estávamos por conta desse momento de produção, administrando o tempo à razão de páginas lidas e escritas. As amizades nascidas na pós-graduação gozaram de poucos momentos presenciais também, entre cafés e refeições no R.U, em evento. Sair de Boa Vista, em Roraima, para sentir frio à 23°C é muito bom, e desfrutar do calor humano que os laços proporcionam foi a melhor parte.

De fato, a melhor coisa que a Universidade pode dar são as relações, que sempre nos ensinam sobre nós, sobre (não) ser. Eu, que percorri a distância entre o extremo norte e a capital federal, reparo que, se os caminhos virtuais não apagam as distâncias culturais e não diminuem as dificuldades da relação entre o conhecimento sistematizado e as pessoas, as proximidades físicas também não significam acolhimento, e é possível sentir frio em Roraima, gelo.

Entre os laços brasilienses e paulistas que fiz na UnB, nenhuma vez senti-me solitária, no sentido de abandono, mas essa sorte não toca todos os pós-graduandos que conheço. E é também ao me perguntar que sentido há em se estabelecer um “nível” a que se chega por via de tutela e não por amparo, que percebo o quanto há de desnível nessas estradas entre professores, alunos, sistemas.

Uma parte muito *aproximadora* e por isso talvez tão enriquecedora deste trabalho foi a troca de áudios por *WhatsApp* entre orientadora e orientanda, porque foram momentos em que comentávamos o que havíamos lido, ouvido, visto... falávamos de leituras pulsantes que talvez não coubessem mesmo na tese. E não é só pelo gênero do texto, é porque existem aspectos da relação que são mesmo inexplicáveis, como já discutido ao longo do texto. O título desta tese,

por exemplo, quando enviado por mim à professora, via *WhatsApp*, foi respondido com uma imagem da tela de computador, aberta em um artigo que ela havia começado a escrever e empreendia publicar, chamava-se “Poética do encontro”. Não, nós não havíamos dito uma à outra essas palavras assim juntas na mesma frase, mas estavam lá a embalar-nos e a aproximar-nos, ao mesmo tempo e a 4.390 km de distância, *aproximadamente*.

Em outra ocasião, enviei a ela o texto que abre as reflexões sobre ensino, mais especificamente, nesta tese, em que falo do meu aluno, o Cláudio. Respondendo-me por áudio, ela disse que tinha apreciado a forma como analisei e conectei essa experiência à temática de que trato. Contudo, o que mais me souvi como elogioso não foram tanto as palavras gentis com que ela sempre comenta minha escrita, concedendo-me a honraria de tê-la como entusiasta do meu texto, mas foi ouvi-la dizer que, caso seu bebê tivesse sido uma menina, ganharia o nome de *Clara*, justamente por causa do poema *Lembrança do mundo antigo*, que é um de seus poemas favoritos. *Pode até parecer fraqueza, pois que seja fraqueza então, a alegria que me dá, isso vai sem eu dizer.*<sup>23</sup>

O que posso dizer é que pensar a relação aqui ajudou-me a resolver muitas questões comigo mesma, não que precisasse ser assim, mas frequentemente é assim. Parece que aprendo mais quando lido no nível acadêmico do que mesmo quando lido em âmbitos terapêuticos ou espirituais. É como se esse fosse meu jeito de aprender. Não necessariamente pelo método ou protocolos, mas porque preciso pensar por um bom período, conhecer e relacionar muitos materiais, ouvir muitas pessoas, ler os escritos de muitas pessoas. As relações podem não entregar as respostas, mas nos mantêm na busca, certos de que importa, compensa, vale, cabe – por causa dessas mesmas relações – permanecer aprendendo.

Talvez seja isto: muitas relações são necessárias dentro dessa relação maior que é a elaboração do texto de uma tese. Sempre há mais que nós, porém estamos e somos uma novidade no mundo, e todo nascer é estrear, todo fazer é estrelar e toda relação é estreitar. Então, obrigada por ter estado aqui, por acompanhar alguns leitores se encontrando e/ou tecendo, ou não, relações, enquanto nós mesmos fizemos isso, nesta tese-encontro.

---

<sup>23</sup> Trecho da canção *Apenas mais uma de amor*, composta e interpretada pelo cantor Lulu Santos, e lançada em 1992, no álbum *Mondo cane*.

## REFERÊNCIAS

BARBERENA, Ricardo Araújo. Experiências com as leituras de João Gilberto Noll. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 57, e574, 2019. Acesso em: 25 jun. 2025.

BARROS, Ivanilde de Lima. **O desejo de navegar e as âncoras na tradição: memória e identidade de Daniel Munduruku**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/handle/prefix/514> Acesso em: 02 set. 2023.

BÍBLIA. N. T. Romanos 4. In: **BÍBLIA**. Nova Versão Internacional. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017. p. 996-997.

BÍBLIA. N. T. Mateus 4. In: **BÍBLIA**. Nova Versão Internacional. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017. p. 851.

BORGES, Jorge Luis. **Borges, oral & Sete noites**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CANDIDO, Antonio. Literatura de dois gumes. In: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

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

COSTA, Cristiano Bedin. Roland Barthes e a aula como fantasia idiorrítmica: Proposições para um viver-junto. In: **Teias**, v. 18, n. 51, 2017 (Out./Dez.), p. 149-163.

DINIZ, Ligia Gonçalves. **Por uma impossível fenomenologia dos afetos**: imaginação e presença na experiência literária. Orientador: Robson Coelho Tinoco. 2016. 333 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/22988/1/2016\\_LigiaGon%C3%A7alvesDiniz.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/22988/1/2016_LigiaGon%C3%A7alvesDiniz.pdf). Acesso em 18 jul. 2024.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. 7. ed. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

EYBEN, Piero Luis Zanetti. Da leitura como se deserto: inscrição e sujeição significante. **Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 9 - n. 1 - p. 75-90 - jan./jun. 2013. Acesso em: 24 jun. 2025.

EYBEN, Piero Luis Zanetti. **Pequena história da leitura das crianças**: rastro e afeto na transmissão. Pieroeyben. 5 de junho de 2024. Disponível em: <https://pieroeyben.com/2024/06/05/pequena-historia-da-leitura-das-criancas-rastro-e-afeto-na-transmissao/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

FELSKI, Rita. **Hooked: Art and Attachment**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2020.

FERRANTE, Elena. **As margens e o ditado**: Sobre os prazeres de ler e escrever. Trad. Marcello Lino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

FERRO, Roberto. **Da literatura e dos restos**. Trad. Jorge Wolff. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

GARCÉS, Marina. **Escola de aprendizes**. Trad. Tamara Sender. Belo Horizonte: Âyiné, 2023.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Eunice do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GROYS, Boris. **Filosofia do cuidado**. Trad. Rogério Galindo. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. Trad. Leo Vinícius Liberato. Coleção Baderna. São Paulo: Veneta, 2019. *Ebook Kindle*.

HAIDER, Asad. Asad Haider. “A emancipação é sempre universal.”. [Entrevista concedida a] Nuno Ramos de Almeida. **AbriAbril**, Internacional, Ideias, 3 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.abrilabril.pt/internacional/asad-haider-emancipacao-e-sempre-universal> Acesso em 15 mai. 2024.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAMES, Henry. O desenho no tapete. In: JAMES, Henry. **A morte do leão**: Histórias de artistas e escritores. Trad. Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *Ebook Kindle*.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 8**: a transferência. Versão brasileira de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. NITRINI, Sandra.

MANGUEL, Alberto. **Uma história natural da curiosidade**. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARTIOLLI, Bruna. **Meta 5 - 5/03/2025**. Hotmart, 05 mar. 2025. 21:53. Disponível em: <https://hotmart.com/pt-BR/club/oficinagrandesertaoveredasguim/products/4854683/content/0Ovqpavo7j>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MARTIOLLI, Bruna. **Minha trajetória profissional e acadêmica até o Doutorado**. YouTube, 23 de março de 2025. 32min.44s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxXHJHQT3Fg&t=1765s>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MELAMED, Michel. **Regurgitofagia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

NAKAGOME, Patrícia. Leitura presente: pelo silêncio e pela voz. In: SANTINI, Juliana, FRIGHETTO, Gisele Novaes, ROCHA, Rejane C. (Org.). **Trânsitos, percursos e cisões: A literatura no tempo presente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

NAKAGOME, Patrícia. Poética do encontro. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 26, n. 2, maio-ago., 2024. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/alea/issue/view/2802>. Acesso em 3 jul. 2024.

NAKAGOME, Patricia. Cenas de um discurso monstruoso. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, Brasil, n. 36, p. 52–77, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/212625> Acesso em: 26 out. 2023.

NATALI, Marcos. Autobiografias do começo de uma aula. **Estudos avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 77–92, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152537>. Acesso em 3 jul. 2024.

NOBLIT, George W. **Poder e desvelo na sala de aula**. Trad. Belmira Oliveira Bueno. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul/dez, 1995.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta; BARBERENA, Ricardo Araújo. Literatura e ética: notas para um diálogo que não se acaba. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 51, p. 11-21, maio/ago. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317215068\\_Literatura\\_e\\_etica\\_notas\\_para\\_um\\_dialogo\\_que\\_nao\\_se\\_acaba](https://www.researchgate.net/publication/317215068_Literatura_e_etica_notas_para_um_dialogo_que_nao_se_acaba). Acesso em: 27/09/2023.

PÉCORA, Alcir. Literatura & conhecimento. **Rascunho: o jornal de literatura do Brasil**, Campinas-SP, edição 222, outubro de 2018, Conversa, escuta. Disponível em: <https://rascunho.com.br/colunistas/conversa-escuta/literatura-conhecimento/>. Acesso em 31 jul. 2024.

PÉCORA, Alcir. Literatura como ato irredutível a conhecimento. **Remate de Males**. Campinas-SP, (34.2): pp. 307-312, Jul./Dez. 2014.

PEREIRA, Antonio Marcos. Eu queria ser um crítico rosarino. In: CHARBEL, Felipe; MAGRI, Ieda; GUTIÉRREZ, Rafael (orgs.). **Experimento aberto: Invenções no ensaio e na crítica**. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: Política e Filosofia**. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: Estética e política**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org./Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. A poética do saber - Sobre Os nomes da história. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 15, p. 033–043, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102152010033>. Acesso em: 22 abril. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. O efeito de realidade e a política da ficção. **Novos estudos CEBRAP**, n. 86, p. 75-90, março 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REZENDE, Maria Valéria. **O voo da guará vermelha**. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ROCHA, Elnice Albergaria. A noção de relação em Édouard Glissant. **Ipotesi: revista de estudos literários- UFJF**. Juiz de Fora, 2002. Vol. 6, n. 2, p. 31-39. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19272/>. Acesso em 12 set. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Leitura paranoica e leitura reparadora, ou, você é tão paranoico que provavelmente pensa que este ensaio é sobre você. **Remate de Males**. Campinas-SP, v.40, n.1, pp. 389-421, jan./jun. 2020.

SILVA, Ayane Camila de Araújo. **É uma verdade universalmente reconhecida que fanficar é revolucionário: uma análise decolonial de fanfics do romance Orgulho e Preconceito**. 2025. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1uj2J1kSDy4IIwuQb4E2BERF7XMfiAHkn/view>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SONTAG, Susan. Contra a interpretação. In: SONTAG, Susan. **Contra a interpretação e outros ensaios**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

STEINER, George. **Aqueles que queimam livros**. Trad. Pedro Fonseca. 2 ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

TEIXEIRA, Michelly Alves. O Conceito de “Partilha do Sensível” e as suas Implicações no que Concerne a Atividade Política em Jacques Rancière. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, v.10, n.1, abr. 2022, p. 297-308. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/download/47774/36540/152620> Acesso em: 27 abr. 2025.

TENÓRIO, Jeferson. **De onde eles vêm**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

VIDAL, Paloma. Não escrever. Cadernos com R.B. In: CHARBEL, Felipe; MAGRI, Ieda; GUTIÉRREZ, Rafael (orgs.). **Experimento aberto**: Invenções no ensaio e na crítica. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

WANKLER, Cátia Monteiro. **Portas, janelas e molduras**: topofilia, identidade, globalização e os estudos de literatura de Roraima. Anais ABRALIC – Internacionalização do Regional, Campina Grande-PB: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4223>. Acesso em: 23 jun. 2025.