



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA**

**Entre razões e sensibilidades**

A escrita ao resgate da literatura

LAETÍCIA MARIA FERREIRA PORTO MONTEIRO

BRASÍLIA  
AGOSTO DE 2021

**LAETÍCIA MARIA FERREIRA PORTO MONTEIRO**

**Entre razões e sensibilidades**

A escrita ao resgate da literatura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília como requisito final para obtenção do título de Mestre em Literatura. Orientadora: Patrícia Trindade Nakagome.

BRASÍLIA

AGOSTO DE 2021

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

Monteiro, Laetícia Maria Ferreira Porto

MM775e Entre razões e sensibilidades: a escrita ao resgate da literatura / Laetícia Maria Ferreira Porto Monteiro; orientador Patrícia Trindade Nakagome. -- Brasília, 2021.  
192 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Literatura) --  
Universidade de Brasília, 2021.

1. escrita criativa. 2. ensino de literatura. 3. leitura. 4. formação de leitores. 5. sensibilidade. I. Nakagome, Patrícia Trindade, orient. II. Título.

**LAETÍCIA MARIA FERREIRA PORTO MONTEIRO**

**Entre razões e sensibilidades**

A escrita ao resgate da literatura

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Trindade Nakagome (presidente)  
Universidade de Brasília / UnB – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana de Freitas Dias  
Titular (membro interno)

---

Prof. Dr. Altair Teixeira Martins  
Titular (membro externo)

## **AGRADECIMENTOS QUE VOCÊ DEVE LER, POIS TAMBÉM SÃO PESQUISA**

Primeiramente, gostaria de agradecer à própria professora Patrícia Nakagome, minha queridíssima orientadora, não apenas pelo trabalho de orientação e toda a paciência com meus atrasos, demoras, bloqueios e crises, mas, principalmente, por ter me libertado e tornado este sonho possível. Não sei direito quando foi que eu comecei a fantasiar a ideia de um mestrado, mas sei que ainda faltava muito para a formatura da graduação. A ideia de continuar no ambiente universitário me era muito cara, é penoso o trabalho de escrita, mas eu adoro assistir aulas e aprender, refletir e crescer com professores e colegas.

Apesar disso, havia uma sensação de desencaixe e de falta de lugar, de não ser exatamente o que se esperava e a pessoa que poderia estar ali, de precisar performar constantemente uma outra Laeticia, pois a Laeticia verdadeira sentia vergonha de falar dos livros nada canônicos que preenchiam a sua estante. Jamais achei que haveria um dia em que seria capaz de admitir que amava escrever, que queria ser/sou escritora e que me interessava demais pela escrita, este outro lado da literatura, dentro daquele ambiente. Essa parte minha, talvez a mais importante, não parecia caber dentro da academia.

Até eu conhecer a Patrícia, por acaso, enquanto olhava o edital do mestrado que eu acreditava piamente que não faria e que só abri porque minha irmã me enviara no whatsapp. Quando vi aquele lattes bonito falando sobre silenciamentos dentro da academia e obras não-canônicas, achei que encontraria espaço para falar da minha estante, mas encontrei muito mais. Senti pela primeira vez que eu estava validada dentro da academia, mesmo sendo diferente. Gratidão enorme, Patrícia, por me mostrar que eu podia ser eu mesma.

Em seguida, é imperativo que eu agradeça à CAPES pela minha bolsa de pesquisa que tornou possível não apenas a realização deste mestrado com dedicação total, como também me permitiu, em um primeiro momento, sair de um emprego adoeedor sem que isso pesasse no nosso justo orçamento familiar que precisava dar contas das cuidadoras do meu pai. Em um segundo momento, quando as cuidadoras

não eram mais necessárias e a pandemia chegou, a bolsa me deu a possibilidade e o privilégio de ficar em casa, sem correr riscos e sem colocar os outros em risco.

Sabemos que a educação, a pesquisa e a ciência seguem cada vez mais ameaçadas no cenário brasileiro atual, por isso quero demonstrar minha gratidão tão profundamente: **bolsas de pesquisa também salvam vidas**. Nem sempre isso acontece de forma tão literal como ao permitir o isolamento social durante a pandemia, mas com certeza isso acontece incontáveis vezes.

Acabei falando demais sobre isso e agora tenho que ser breve, mas saibam que não falta amor! Mainha querida, que me deu todo esse amor pela arte já no sangue. Meu irmão Jean, melhor companheiro de isolamento social e grande apoio nesses anos de fim do mundo. Caio, que foi meus olhos quando eu literalmente não conseguia ler, além de me ajudar a respirar melhor desde que nos conhecemos. Camila, grande companheira em todas as crises, alegrias e sessões de estudo online na biblioteca de Hogwarts. Fê, que mesmo distante está sempre tão pertinho, ajudando a organizar pensamentos, não desistir e muito mais. João Paulo, eterno revisor, bússola de funções cognitivas do tipo sentimento e grande amigo. Ana Helena, que me incentivou demais a não desistir desse mundo acadêmico e foi meu primeiro abraço no dia mais escuro até hoje. Bella, Glauce e Febo que cuidaram de mim com tanto carinho quando eu perdi o chão. Críscia e Stella, que também me ajudaram de formas fundamentais nesse mesmo período de caos que parecia capaz de colocar tudo a perder. Maria, que me ajudou demaaaais em todas as enormes barras que rolaram nesse processo e em outros desses anos de mestrado. Cinthia, Évelin e Thaís A., que além de ajudarem a sobreviver ao isolamento, toparam ler **Razão e sensibilidade** comigo até o final mesmo odiando o livro. Laís e Nayara, sempre me cobrando e motivando durante as madrugadas. Ana Paula, que me ajudou no sufoco tradutório e em tantos outros nesse tempinho curto de nossa proximidade. E claro, Karenina, que me mandou aquele edital quando eu já tinha desistido por achar que não me cabia ali.

A todos os outros amigos e familiares importantíssimos que (quase) sempre ajudam com a manutenção da homeostase emocional e dos quais sinto tanta saudade de poder conviver de corpo e alma: Anna, Atenea, Bárbara, Cris, Débora, Nádia, Paula,

Tanúria, Thaís F., Vinícius; Krassyus, Glaucus, Karina, Kamila, Arthur e os abraços da Cecília e da Alice. Gratidão imensa a todos vocês! E aos amigos internacionalistas loucos da academia que, além de amigos também me inspiraram nessa busca, sem nem saber, Camila (figurinha repetida nos agradecimentos), Carol, Darlí, Fê (outra repetida), Léo e Pati, obrigada.

Ah, não podia também deixar de fora as queridas terapeutas Iara e Thaís G., não sei se é usual agradecer terapeutas na dissertação, mas essa dissertação sem dúvida não seria possível sem esse acompanhamento constante e alicerçante. E, também, as incríveis Mical Cavalcante e Carol Chamizo, que me deram, sem saber, as respostas que eu precisava para continuar esta pesquisa quando pensei que havia perdido o rumo; sem vocês não haveria James Hillman e tudo que ele trouxe.

Inclusive, falando em conexão com a pesquisa e em sobrevivência emocional, é preciso agradecer ao Gleiser que, além de ser a melhor companhia para a sala de aula, também me ajudou a compor a bibliografia do pré-projeto que se tornou essencial para todo o trabalho, quando me apresentou ao Dewey e à Petit! E à Nathalie, que me deu apoio, incentivo, material de estudo, aulas e a dica mais preciosa que levou essa dissertação a realmente ser terminada: escreva primeiro e revise depois. Não é que a máxima da escrita criativa foi valiosíssima na escrita acadêmica?!

Ao professor Henyo, que, como qualquer um que ler este trabalho poderá perceber, me ensinou muito do que trouxe aqui. Fiz apenas uma disciplina com ele (no auge da crise depressiva e do completo caos), mas tirei verdadeiras lições para a vida e não só para a pesquisa. Obrigada!

E, é claro, não podia também deixar de agradecer aos meus queridos mestres na arte e estudo da escrita: Jéferson Assunção, que tirou meu trauma de oficinas de escrita, trouxe discussões riquíssimas, me ajudou a pensar nas primeiras pessoas dessa bibliografia que começou a ser construída durante as aulas dele, além de catalisar a criação desse negócio bonito que é o Coletivo Subplano; e Lorena Santos, essa mulher, professora e artista tão inspiradora!!!, sem passar pela experiência libertadora, empoderadora e extremamente gentil da Verbal, com certeza eu não teria

desenvolvido minha visão da literatura e da escrita ao ponto de conseguir produzir este trabalho e estas reflexões. Gratidão enorme aos dois!

Por fim, agradeço também aos professores Juliana Freitas e Altair Martins por terem me dedicado sua atenção e cuidado na leitura do texto e também na defesa. Suas palavras naquele dia trouxeram reflexões importantes sobre este trabalho e sobre todos os outros que eu vier a realizar. Em especial, agradeço à Juliana por me dar um dos elogios que mais amei receber na vida, decolonial e insurgente, bem como pontos de reflexão para aprofundar essa postura; e ao Altair pelo conforto ao me dizer que não foi culpa de Ismália (e, logo, minha), qualquer poema poderia ter causado aquele tipo de resposta.

De fato, não sei se é usual que os agradecimentos sejam tão longos, tampouco sei se alguém vai parar para ler isso aqui ou se verão apenas os prints que enviarei para que saibam que estão aqui, MAS acho importantíssimo colocar todos esses nomes aqui, porque uma dissertação, no fim das contas, não se faz sozinha.

*Para Luiz, com todo o amor.*



*"Enter poetry with your whole body."*

(Nathalie Goldberg)

## RESUMO

Razão e sensibilidade não são dois polos opostos, mas complementares e essenciais para a nossa psique e para o nosso processo intelectual. Porém, na modernidade, fomos levados a considerá-las uma falsa dicotomia, na qual a razão é vista como superior e o sensível, como obstáculo. Isso se reflete em diversos aspectos, incluindo a valorização da arte e o estudo literário, que acaba sendo feito muitas vezes sob um viés de ciência social que torna acessório o caráter artístico da literatura e limita sua potência transformadora, podendo distanciá-la dos leitores. Além de ser uma espécie de descaracterização da própria literatura, essa visão dualista impacta a formação de leitores e nossa própria postura enquanto pesquisadores. Nos vemos, por vezes, obrigados a “purgar” nossa subjetividade, ainda que apenas na forma de uma performance. O investimento no lado sensível e aparentemente secundário leva a experiências profundas e verdadeiras com a literatura, experiências que além de encantar leitores, oferecem ferramentas para solucionar problemas, enfrentar as adversidades do mundo e imaginar novas realidades; e leva também a reflexões sobre nosso papel enquanto pesquisadores, amantes da literatura e professores. Nesse contexto, minha proposta inicial foi trazer a escrita como ferramenta que promovesse o caráter artístico da literatura e estimulasse as habilidades e faculdades sensíveis dos leitores. A fim de verificar tal proposição para além da pesquisa teórica, realizei investigações de campo em que levei a escrita para os estudantes como forma de aproximação ao texto literário. Porém, a pesquisa do intelectual e do sensível, juntamente com as trocas profundas vivenciadas nas intervenções e a reflexão constante durante o próprio trabalho de escrita, fez com que a própria pesquisa acabasse se tornando também uma tentativa de reescrever nossas práticas sem que a sensibilidade precisasse ficar isolada.

**PALAVRAS-CHAVE:** escrita criativa, ensino de literatura, leitura, formação de leitores, sensibilidade.

## ABSTRACT

Reason and sensitivity are not opposites, but complementary to one another and essential for our psyche and intellectual processes. However, in modernity, we have been led to see them as a dichotomy, a false one, in which reason is superior and sensitivity is an obstacle. This affects several aspects of human life including the appreciation of art and thus, literary studies. Such studies end up being treated only as social science and the artistic character of literature becomes accessory, which limits its transformative power and can alienate readers. In addition to being a kind of mischaracterization of literature itself, this dichotomous view impacts the very process of becoming a reader and our own attitude as researchers. We are sometimes forced to “purge” our subjectivity, even if it is only a performance. Nonetheless, investing in sensitive aspects, however secondary they may seem, leads to deep and true experiences with literature, experiences that, in addition to delighting readers, offer tools for solving problems, facing the adversities of the world and imagining new realities. And, also, reflects on our role as researchers, literature lovers and teachers. In this context, my initial proposal was to bring creative writing as a tool for promoting the artistic character of literature and stimulating readers' sensitive skills and faculties. In order to verify this proposition beyond theoretical research, I carried out field investigations in which I took creative writing to students as a way of approaching the literary text. However, the research on reason and sensitivity, together with the deep exchanges experienced in the interventions and constant reflection during the writing process of this study, resulted in the fact that this work itself ended up becoming an attempt to rewrite our practices without the need for alienating our sensitivity.

**KEY-WORDS:** creative writing, literature teaching, reading, becoming a reader, sensitivity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>1. Figura 1</b> Capa 1.....	42
<b>2. Figura 2</b> Capa 2.....	42
<b>3. Figura 3</b> Capa 3.....	42
<b>4. Figura 4</b> Livro Wild Cards.....	45
<b>5. Figura 5</b> Livro Kindred.....	46
<b>6. Figura 6</b> Tirinha 1.....	55
<b>7. Figura 7</b> Tirinha 2.....	55
<b>8. Figura 8</b> Tirinha 3.....	56
<b>9. Figura 9</b> Tirinha 4.....	56
<b>10. Figura 10</b> Meme literário.....	116
<b>11. Figura 11</b> Lembrete para o dia 05/11/19.....	141
<b>12. Figura 12</b> Leitura tensa.....	147

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO À INTRODUÇÃO .....	9
INTRODUÇÃO E NOTAS SOBRE A FORMA.....	11
CAPÍTULO 1: LITERATURA: DES.ARTE.TIZAÇÃO E CRÍTICA .....	24
I. A Des.art.e.tização e a Crítica.....	26
II. Leitura e Humor.....	40
III. A arte domada: a morte da experiência .....	49
CAPÍTULO 2: RAZÃO__SENSIBILIDADE.....	57
I. Razão Vs. Sensibilidade.....	60
II. Razão > Sensibilidade? .....	64
III. Razão = Sensibilidade? .....	70
IV. - Razão e - Sensibilidade.....	79
CAPÍTULO 3: POR QUE MESMO É QUE A ESCRITA É QUEM VAI AO RESGATE? .....	88
CAPÍTULO 4: TEORIA EM PRÁTICA: RELATOS “ETNOGRÁFICOS” DA PESQUISA DE CAMPO.....	101
I. Bastidores das duas primeiras atividades do estudo-piloto, realizado em abril de 2019.....	102
II. Relato etnográfico do estudo-piloto, realizado em abril de 2019 .....	105
III. Bastidores da atividade de pesquisa realizada em outubro de 2019 .....	115
IV. Relato talvez-etnográfico da atividade de pesquisa realizada em outubro de 2019	123
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO .....	145
I. A alquimia dos questionários .....	145
II. Os frutos das colheitas .....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	165
BIBLIOGRAFIA.....	169
ANEXOS.....	173
I. Excertos lidos em sala de aula nas intervenções realizadas em abril de 2019.....	173
II. Meditação da uva-passa (versão resumida utilizada em sala) .....	180
III. Poemas utilizados na atividade do dia 22/10/2019 .....	182
IV. Poemas utilizados no dia 05/11/2019.....	185

## INTRODUÇÃO À INTRODUÇÃO

Peguei um livro para ler, logo após abandonar uma leitura dolorosamente ruim. Peguei o livro, sem sequer lembrar sua sinopse, sem saber se fora uma oferta da quarentena ou se tinha pagado por ele antes dela, e sentindo culpa por não pegar um dos outros tantos que já estavam na minha lista de leitura oficial. O fato de que o livro não seria de forma alguma útil para esta dissertação deixava a coisa toda ainda pior. Que ato de completa irresponsabilidade era aquele de abrir o Kindle e começar a ler uma fantasia urbana. Ainda por cima em plena madrugada! Quando eu bem deveria já estar dormindo na minha caminha, preparando-me para acordar restauradíssima e pronta para dissertar por horas a fio?!

Talvez eu não tivesse lido nem 3 páginas inteiras do livro quando descobri que a personagem principal e narradora era nada mais nada menos que uma pesquisadora. (E uma bruxa também, mas essa parte não vem ao caso). De algum modo, essa simples descoberta e a menção que ela fez de sua pesquisa documental, da mesa da biblioteca cheia de livros, das folhas de papel e dos pergaminhos, foram suficientes para que eu sentisse surgir dentro de mim um calor familiar, mas desaparecido, cujo nome é motivação.

Já eram quase duas da manhã e eu me preparava para dormir quando isso aconteceu, mas não foi possível pegar no sono. Foi preciso ligar o computador, esperar que parasse de travar, abrir o Microsoft Word, esperar que parasse de travar, escolher uma combinação bonita de fontes e aí, então, voltar a escrever. Depois de meses de infrutíferas tentativas de reconexão com a pesquisa, em meio a uma pandemia com o pior líder possível à frente do país e a reorganização da vida após a perda de meu pai no fim de janeiro de 2020, senti uma conexão novamente.

E não é como se eu já não tivesse escrito antes uma outra coisa, uma outra introdução. Mas esta aqui é diferente, esta talvez nunca veja a luz do dia, digamos assim, mas nasce de um impulso que, para mim, não deveria ser parado: o da vontade de criar.

Esta é uma dissertação que fala sobre leitura e sobre escrita, que fala sobre o ensino de literatura, que fala sobre a “guerra” entre o intelectual e o sensível, que fala dos moldes rígidos da academia e que, defende, acima de tudo, a magia das palavras, seja ao envolver-se por ela ao mergulhar num livro, seja por senti-la nas veias e abraçar os ímpetos criadores.

Que sentido fazia tudo que escrevi até então? Quando queria convencer o mundo de algo que eu mesma não estava praticando, e aqui quero dizer realmente *que não andava sentindo*, apenas pensando sobre?

É preciso se deixar levar por essa força incrível que há na literatura. É preciso não se cegar na busca excessiva por explicações e permitir-se testemunhar mais vezes sua manifestação, sua constelação de mundos. É preciso permitir-se ler uma obra do outro e querer escrever a sua própria, sem se travar em questões como genialidade, finalidade ou perfeccionismo.

Ler já é um fim em si mesmo. Escrever já é um fim em si mesmo. Como disse Schulz, a poesia é o retorno de uma língua fragmentária ao seu estado mítico.

Por fim, esta não é somente uma pesquisa, é também, em sua própria forma de existir, um manifesto.

## INTRODUÇÃO E NOTAS SOBRE A FORMA

Ao longo da construção deste estudo, tornou-se cada vez mais nítido que minha maior preocupação era pensar a relação entre a razão e o sensível no estudo da literatura e como isso impacta seu lugar de arte, bem como defender o papel da escrita como forma de estudo literário capaz de unir essas duas dimensões. Essa preocupação vem tanto de uma perspectiva mais ampla de que este é um tema a ser observado e compreendido em nossa sociedade, que não valoriza as artes e as ciências humanas, quanto de uma perspectiva de que a própria sensibilidade humana é negligenciada. Detemo-nos, de modo geral, em questões práticas e visíveis, de resultados rápidos, em vez de darmos importância para a nossa sensibilidade, para a saúde psíquica dos indivíduos e da sociedade como um todo.

O que é desamparador uma vez que, como Nietzsche diz na placa decorativa na parede do meu quarto, “a arte existe para que a realidade não nos destrua”. Esta sensação de “não ser destruído pela realidade” tem tido um impacto pessoal particular nos últimos anos e, acredito, um impacto social nesses anos de 2020 e 2021. Em meio à pandemia da covid-19, se formos privilegiados ou tivermos sorte, podemos nos isolar e nos proteger dentro de nossas casas, tendo a arte ao nosso lado como uma das intercessoras de nossa sanidade. Acredito que isso foi particularmente visível bem no início do isolamento, quando havia muito mais ansiedade e preocupação (ainda que houvesse muito menos contágios e mortos e muito mais esperanças de compromisso governamental), quando os músicos anunciavam suas *lives* e faziam o Brasil parar para cantar junto, cada um de sua casa, e isso fazia **toda** a diferença.

Porém, de modo geral, é inegável que vivemos em um contexto em que as humanidades são continuamente desmerecidas e em que o valor da arte é visto como supérfluo, mesmo quando ela nos ajuda a suportar as crescentes incertezas do presente. Inclusive, temos visto que, infelizmente, até a própria ciência tem sua cota de limitações (o que não quer dizer que ela não esteja em constante evolução), pois, após uma era de grandes avanços científicos e tecnológicos, fomos mundialmente



confrontados com o fato de que somos sim humanos, perecíveis e interdependentes. Com o fato de que mesmo os médicos e os cientistas também estão enredados em suas próprias narrativas, como podemos ver com a infame questão da cloroquina e com os “kits de tratamento precoce”. E, principalmente, com o fato de que a vida é muito mais regida pela impermanência que por nosso desejo de controle, linearidade e ordem.

Sei que talvez não seja este o lugar mais adequado, mas, uma vez que toquei no assunto, aproveito para deixar aqui meus mais sinceros sentimentos a todas as vítimas diretas e indiretas da covid-19: vocês não são apenas números. Deixo também meu mais sincero agradecimento a todos os profissionais que continuaram trabalhando nestes tempos insanos, desde os muito humanos cientistas e médicos que ficaram nas linhas de frente e que buscaram a vacina e tratamentos, até os trabalhadores de farmácias, mercados, entregas, entre outros que “simplesmente” não ~~tiveram~~ receberam condições para deixar de trabalhar e preservar sua saúde.

Ao mesmo tempo em que o mundo, que parecia imparável, quase parou, a vida pareceu acelerar. Já é setembro, mas março ainda não acabou. E agora, na verdade, já é maio outra vez. O tempo ganhou propriedades bastante diferentes das comuns, estar vivo e saudável ganhou proporções extraordinárias — já que não há garantias —, ter privilégios mostrou-se ainda mais segmentador. E essa segregação hedionda segue crescendo na mesma medida do número de mortos desta política genocida. A sensação é de que tudo virou de cabeça para baixo e de que, de repente, fomos atravessados por uma faca amaldiçoada que tornava inúteis todos os nossos avanços tecnológicos, nos jogando de volta à idade das trevas, ou, talvez, apenas nas trevas mesmo. E é muito estranho e foi muito difícil dar continuidade e corpo a este estudo no meio de tudo isso. Que importância teria um título acadêmico em literatura em face do fim do mundo?<sup>1</sup>

Mas é aí que torno ao começo dessa aparente digressão para falar mais uma vez do valor da arte e de como ela continua nos ajudando a resistir. Ela ajuda aos que já a

---

<sup>1</sup> Deixando claro que isso se refere ao sentimento em que muitos de nós estávamos imersos e não a uma crença real, da minha parte, de estarmos vivendo tal evento.

conhecem, ainda que muitos talvez a vejam como “entretenimento” e não como “arte”, e tem o potencial de ajudar a todos nós. E é esse potencial, no fim das contas, que faz com que seja importante continuar este estudo, concluir este trabalho, aprender durante todo este processo para, quando concluído, poder levar os frutos para o mundo da melhor maneira possível. Talvez soe bobo ou ingênuo, mas se nem eu acreditar, como é que poderia acontecer, não é mesmo?

Enfim, apesar dessa potência de refúgio, de fortalecimento, de ampliação, de transfiguração, de cura e de tantas outras coisas belas que a arte carrega em si mesma, neste trabalho, restrinjo-me apenas ao que tange a literatura. Tanto como campo de estudos e de ensino, quanto como arte.

Minha impressão – enquanto leitora convicta, escritora, mestranda em literatura e tradutora – é a de que existe um descompasso entre o modo de ler do lazer e o modo de ler do estudo, o modo de ler sensível e o modo de ler intelectual; um descompasso que, mesmo que compreensível, não se mostra frutífero para a promoção do amor pela leitura, que é, normalmente, o que nos move a querer incentivá-la e defendê-la neste mundo que não a valoriza. Ainda que, quando confrontados em relação ao valor da literatura, nossa resposta mais comum (natural ou ensaiada?) seja muito ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico, como notado por Rita Felski em **The Limits of Critique**.

Por que vale a pena se preocupar com a literatura? Nas últimas décadas essas questões foram desprezadas frequentemente por serem idealistas ou ideologia, graças às oscilações de uma mentalidade endemicamente cética. Na melhor das hipóteses, novelas e peças e poemas são respeitados, mas unicamente em termos tautológicos: como pensadores críticos, valorizamos a literatura porque ela se engaja em criticar!<sup>2</sup> (2015, p. 5)

---

<sup>2</sup> *“Why is literature worth bothering with? In recent decades, such questions have often been waved away as idealistic or ideological, thanks to the sway of an endemically skeptical mind-set. In the best-case scenario, novels and plays and poems get some respect, but on purely tautological grounds: as critical thinkers, we value literature because it engages in critique!”*

Todas as traduções deste trabalho, salvo exceções devidamente notificadas, foram feitas por mim, Ana Paula Brandão ou João Paulo Costa Rezende.

A chave para esta diferença parecia estar no fato de que usamos lentes de outras áreas das ciências humanas para estudar a literatura. Áreas como a psicologia, a filosofia, a história, a sociologia, a antropologia e tantas outras que gostamos de misturar. E é claro que, obviamente, isso não é um problema. Inclusive, é uma solução muitas vezes. Contudo, o que inquieta é a proporção com que isso ocorre em comparação ao número de vezes em que exploramos outras características essenciais da literatura, como a criatividade, as técnicas literárias e a subjetividade do leitor.

Por isso, ecoam alguns questionamentos como: será que realmente gostamos de livros? Será que realmente promovemos a formação de leitores? Por que constantemente tratamos a literatura não como arte, mas apenas como ciência social? Se nos apaixonamos pela literatura por sua grande complexidade, por seus infinitos potenciais, por que ao ensiná-la separámo-la em partes e deixamos algumas de lado? Por que não damos mais destaque e importância ao seu caráter artístico e sensível? E é principalmente destes questionamentos que surge esta pesquisa.

Veja bem, escrevo que essa *parecia* ser a chave da diferença e que desses questionamentos surge a pesquisa, porque, na verdade, quanto mais o estudo se aprofunda, mais parece que a chave está na relação entre a razão e o sensível na sociedade em que vivemos<sup>3</sup>. Com meus instrumentos de pesquisa – que ainda estão no começo de seu desenvolvimento, pois minha formação acadêmica é de uma área que costuma engajar-se com a pesquisa bibliográfica –, me propus a entender melhor esse fenômeno com o qual convivemos. Ou, melhor dizendo, essa estrutura na qual vivemos. Obviamente, segue-se a orientação à literatura.

Essa direção pela qual a pesquisa me conduziu levou-me a acreditar que apresentar a literatura como arte é ainda mais importante do que já parecia inicialmente. Imagino que minhas dúvidas e hipóteses e conclusões talvez pareçam absurdas para alguns colegas estudiosos e amantes da literatura que possam vir a ler este texto. Sem cabimento. (O que, por vezes, alimenta certo sentimento de solidão, de

---

<sup>3</sup> Na sociedade ocidental e ocidentalizada, no caso, não fiz nenhuma pesquisa com relação ao mundo não-ocidental(izado) e, por isso, não me atrevo a esboçar hipóteses.

desencaixe). Porém, acredito que esse tom descabido que se insinua em minha fala pode vir do fato de que estamos tão imersos e acostumados com nossos modos de ensinar, que por vezes não percebemos que adotamos uma prática que nem sempre condiz com nosso discurso ou com nossos objetivos de formar leitores.

Frequentemente, nosso foco na historiografia, na crítica e na interpretação literárias acaba fazendo com que reduzamos a literatura que tanto amamos ao seu conteúdo intelectual. Até mesmo a estética acaba sendo tratada de forma intelectual, como podemos ver em casos de obras experimentais, como **Finnegan's Wake** de James Joyce.

Joyce escreveu essa obra com o desejo de reproduzir, através de palavras, a experiência onírica e não-racional do sonho; contudo, dividimos sua obra em diversas partes para analisar cada possível significado de cada neologismo e desvendar cada padrão criado de modo a compreender e explicar o efeito estético. Se pensarmos no que é “estético” como o contrário do que é “anestésico”, torna-se claro que quando dissecamos a estética da obra de Joyce desta maneira, deixamos de sentir a atmosfera onírica que ele se propôs a criar. E aí, exaltamos sua genialidade, sem experimentar ou sentir seus efeitos e o fazemos de tal forma que é até mesmo possível ensinar sobre a obra sem lê-la para aqueles que também não a leram. Esse trato conteudista da literatura pode ser visto com clareza na obra **Cultura Letrada** de Márcia Abreu e também em **A arte de ler: ou como resistir à adversidade** de Michele Petit, como tratarei mais adiante.

E, apesar do mal-estar que me gera, entendo agora que isso é uma questão estrutural, de fato, de uma sociedade voltada para a produção material e, muitas vezes, incapaz de perceber o que há no mundo além da matéria. Inclusive, posso dizer com alívio que, ao longo dos vários meses desta pesquisa, pude encontrar diversos colegas que buscam e sonham mudar esse cenário. Em 2019, por exemplo, tive a oportunidade de participar do congresso internacional da ABRALIC (Associação Brasileira de Literatura Comparada), o maior congresso de literatura do país, que teve lugar na Universidade de Brasília – UnB, na semana de 15 a 19 de julho. E ali eu me

senti menos solitária, pois vi que colegas espalhados por diversas universidades do país tinham a mesma preocupação que eu: *onde está a literatura em nossas salas de aula? E como é que esperamos espalhar nosso amor por ela se ela não está suficientemente presente?* (E, ousou dizer, se nós não estamos suficientemente presentes...)

Além de outros pesquisadores que questionavam a falta de literatura no ensino de literatura, encontrei aqueles que reclamavam um lugar para o sensível dentro da academia. Foi uma experiência renovadora de energias e de esperanças. Deixo aqui alguns dos títulos destas apresentações que corroboraram minhas inquietações e, inclusive, me forneceram novos dados:

- “A leitura literária e suas implicações no ensino” comunicação de Marli Lobo Silva;
- “Aprendizado de literatura? Recepção do ensino e representações do aprendizado de literatura sob a perspectiva de alunos do ensino fundamental II e médio” de Mariana Rosa Silva;
- “O clássico e o best-seller em circulação na escola: um estudo sobre concepções de literatura e experiências de leitura” de Iara de Oliveira;
- “Narrativas de ficção na escola: o leitor em foco” de Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel;
- “Leitores em contexto: a leitura como experiência afetiva, criativa e crítica e seu (não) lugar na sala de aula” de Andrea Saad Hossne.

Além disso, durante os meses de junho e julho de 2020, tive a oportunidade de participar do enriquecedor curso “Viver, Ler e Escrever: Letramentos e ressignificações de práticas de leitura e escrita no ensino de línguas” com as professoras doutoras Bruna Paiva de Lucena e Mariana R. Mastrella-de-Andrade. Apesar do foco no ensino de línguas e da grande maioria dos participantes, ou melhor, das participantes, pois não tivemos sequer um companheiro de classe, trabalharem no ensino de línguas como inglês ou espanhol, aquilo sobre o que mais falamos foi sobre a presença da leitura e do sensível dentro das salas de aula. No caso, sobre como fazer com que ela fique presente, sobre estratégias e vantagens de tal presença.

*Mas se digo/dizemos que a literatura está ausente das salas de aula (em diversos níveis) e que não estamos tratando da literatura como uma arte, o que, afinal, estamos fazendo com ela?*

*E, principalmente, o que sugerimos, no campo prático, para que esse panorama se torne diferente?*

*O que estamos fazendo* está relacionado com a já mencionada constatação de que ensinamos e somos ensinados a historiografia da literatura, sua interpretação e sua crítica. Já no que tange à *mudança desse panorama*, este trabalho tem uma proposta clara, que não é exclusividade dele, mas que também não é uma das possibilidades que costuma estar entre as mais pensadas em nosso meio, tendo em vista, por exemplo, a experiência no congresso da ABRALIC, as sugestões propostas pelos colegas de simpósio ou, ainda, a experiência no curso “Viver, Ler e Escrever”. Minha proposta é trazer a escrita criativa para dentro das salas de aula, ao passo que os referidos colegas, salvo uma exceção, propuseram trazer a leitura. E por que trazer a escrita? Por que não concentrar meu estudo na leitura?

Primeiramente, trazer a escrita não significa deixar de lado a leitura. As duas se complementariam no ensino, assim como se complementam em sua existência enquanto arte, afinal uma nasce da outra. Em segundo lugar, a relação entre a escrita e a leitura é bastante famosa e bem aceita. Sempre que alguém pergunta “como escrever melhor?” o conselho mais repetido é “leia mais”. Ler para escrever melhor é uma premissa básica que não nos causa estranhamento e que reproduzimos com facilidade. Contudo, não se fala muito em como “escrever mais” pode ajudar a “ler melhor”.

E se eu fosse apenas uma leitora, eu talvez não me incomodasse com essa falta de literatura nas aulas de literatura e me contentasse em seguir com a historiografia, a crítica e a interpretação, que, todos sabemos, não são pouca coisa e são muito importantes. No entanto, como amante da leitura e da escrita, entendo que a escrita é nada mais que o outro lado da moeda e que se relacionar com ela é fundamental para não reduzir ou achatá-la e para desenvolver com amplitude seus múltiplos potenciais.

Inclusive, é preciso reforçar alguns pontos: (a) aqui não se faz uma defesa de que todos devam ser escritores ou de que esse deva ser um foco obrigatório dos cursos

de literatura; (b) tampouco se defende que a escrita deva ser o único meio de aproximação da literatura. Afinal, o problema não é tanto sobre a forma como estudamos e ensinamos literatura (com foco na historiografia e na crítica) e sim sobre usarmos tão **majoritariamente** essa abordagem! Nas palavras de Felski: “[...] parece cada vez mais evidente que os estudiosos da literatura **confundem uma parte do pensamento com o todo do pensamento**, e que dessa forma estamos limitando um leque de possibilidades intelectuais e expressivas.”<sup>4</sup> (2015, p. 5, grifo meu)

A literatura é extremamente rica, é repleta de camadas e de complexidades, de modo que dói vê-la sendo achatada para adequar-se a um molde advindo de outros campos de estudo e feito para atender outras necessidades (como o vestibular), pois este molde, como diz Felski ao comentar sobre a crítica literária no parágrafo anterior, não dá conta de toda a potência literária. E, mais ainda, dói ver que o contato com a escrita acaba se tornando um privilégio daqueles que têm condições de pagar para aprender mais.

Se pensarmos, por exemplo, em trabalhos importantes de representatividade, como aquele realizado pela professora Regina Dalcastagné da UnB<sup>5</sup>, podemos ver que o perfil do escritor brasileiro é o mesmo há muito tempo. A cultura e as personagens refletidas em seus livros são as mesmas há muito tempo. Deste modo, trazer a escrita como uma forma de aproximação à literatura não é apenas uma questão de formar leitores. Pode ser também a configuração de um novo cenário literário em que mais vozes têm vez sem que precisem batalhar por isso.

Como já mencionado, além de lugar para mais vozes, falta um lugar para a literatura como arte na academia, bem como falta um lugar para o sensível na mesma (e no mundo), e por essas razões recorro à escrita como tentativa de reaproximação e reapropriação do status de arte da literatura, como tentativa de abertura a outras histórias e de reivindicação de um lugar para o sensível. Não porque ele seja mais

---

<sup>4</sup> “[...] it seems increasingly evident that literary scholars are confusing a part of thought with the whole of thought, and that in doing so we are scanting a range of intellectual and expressive possibilities.”

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>>. Acesso em: 20 jun. 2021

importante que a razão, mas para que possamos aproveitar melhor o que existe no mistério da literatura e não fiquemos apenas contemplando seus fragmentos.

Um modo de se pensar a questão é nos perguntar por que a prática das outras artes é ensinada na própria academia (e também fora dela), mas a prática literária quase não tem espaço<sup>6</sup>? O questionamento não vem de uma visão simplista de “se com as outras artes é assim, com essa tem que ser também” e sim do fato de acreditar que a prática oferece, além de técnicas, insumos para uma compreensão e uma relação diferente e profunda com qualquer arte; falarei mais sobre isso adiante, ao focar nos estudos de John Dewey. O ponto aqui não é “ser maria vai com as outras” e sim reconhecer que, nesses cursos de outras artes, há uma educação da sensibilidade muito diferente da educação da sensibilidade literária, que termina sendo muito mais uma educação da crítica e da interpretação. Ou, como diria Felski, uma educação para um modo de ler específico: a hermenêutica da suspeita.

Em resumo, creio que a escrita criativa pode oferecer, entre outras coisas: o potencial para uma relação mais afetiva e de maior proximidade com a leitura; um senso de comunidade entre escritores e leitores; uma conexão maior consigo mesmo para a produção da arte (já que é uma atividade altamente intelectual e altamente afetiva ao mesmo tempo); mais criatividade e recursos para resolução de problemas; efeitos terapêuticos; e, a cereja do bolo, uma visão inversa à da crítica e, portanto, complementar.

Digo que é uma visão inversa à da crítica não apenas no sentido de que a crítica desconstrói o que está pronto enquanto a escrita trata da criação de algo, mas, principalmente, no sentido de que a crítica é, principalmente, um exercício intelectual, que realizamos quase automaticamente de tão frequente, como vemos em Felski, e a

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que a presença da escrita em si não está em falta na academia, nos cursos de letras existem disciplinas sobre produção de texto, por exemplo, mas esse texto não é necessariamente encarado como literatura, nem essa escrita como um fazer artístico ou sensível. Da mesma forma, é importante dizer que existem iniciativas que visam desenvolver os diversos potenciais da escrita. Uma dessas iniciativas, que conheci já no período final do mestrado, é o GECRIA coordenado pela professora Juliana Dias, um grupo de pesquisa em autoria criativa ligado à UnB e ao CNPq, graças ao qual tive uma experiência de escrita e autoconhecimento que foi muito profunda.



criação é um exercício que envolve várias esferas do ser humano (material, intelectual e sensível). Contudo, ainda que a escrita tenha em si toda esta potência, esse estudo é, de fato, um estudo! Ou seja, parto destas hipóteses e conhecimentos para testar sua prática em atividades em sala de aula e verificar seus resultados.

Vale ressaltar, novamente, que trago esses pontos sobre a escrita não porque defendo um espaço compulsório para a formação de escritores dentro de todos os cursos de Letras (note que digo “espaço compulsório” e não “formação compulsória”), mas porque acredito que a experiência com a escrita, pelos motivos citados e por outros que serão trabalhados ao longo desta dissertação, é uma ferramenta valiosa em si mesma e pode sê-lo também para a própria leitura e para o ensino de literatura.

Além disso, tomo emprestadas as palavras de Felski para fazer mais um esclarecimento prévio que é muitíssimo pertinente: “Eu não defendo estética em detrimento de política”<sup>7</sup> (2015, p. 11). Ao defender que haja maior foco no sensível e que a literatura precisa ser mais abordada como arte que como ciência social, meu intuito não é negligenciar ou negar o valor social da literatura. Meu desejo é, simplesmente, mostrar que esse valor já é bastante evidenciado em nossa abordagem intelectual, ao contrário do sensível. A ideia é buscar equilíbrio, afinal, como disse Felski, é uma ilusão acreditar que

[...] os aspectos “sociais” da literatura (uma vez que todo mundo admite que há aspectos sociais) possam ser isolados dos “puramente literários”. Nada de esferas separadas! [...] as obras de arte não deixam de ser sociais, sociáveis, interconectadas, esclarecidas, imanentes - e ainda assim também podem ser percebidas, sem contradição, como incandescentes, extraordinárias, sublimes, absolutamente especiais. Sua singularidade e sua sociabilidade estão interligadas, e não opostas.<sup>8</sup> (2015, p. 11).

---

<sup>7</sup> “I do not champion aesthetics over politics”.

<sup>8</sup> “The ‘social’ aspects of literature (for virtually everyone concedes it has some social aspects) can be peeled away from its ‘purely literary’ ones. No more separate spheres! [...] works of art cannot help being social, sociable, connected, worldly, immanent – and yet they can also be felt, without contradiction, to be incandescent, extraordinary, sublime, utterly special. Their singularity and their sociability are interconnected, not opposed.”

Em resumo, tomando as noções aqui discutidas como ponto de partida, o trabalho se orientaria pela hipótese de que a atividade da escrita altera não somente a qualidade da leitura como também o próprio leitor e isso faz com que seja possível uma aproximação da literatura feita por uma via que leve também em consideração o sensível e não apenas a razão, o que é de suma importância em uma sociedade em que impera a cisão entre a razão e o sensível e a primazia daquela sobre este. A ideia é de que a alteração causada no leitor que também escreve faz com que ele perceba a literatura por um viés diferente de quem simplesmente a recebe e interpreta ou critica. E de que essa percepção seria fundamental para estimular uma apreensão da literatura como um todo, como arte e não apenas como objeto de estudo científico.

Sendo assim, este trabalho se organiza em cinco capítulos de forma a, no primeiro capítulo, tratar da desartetização da arte e da arte como experiência, focando na literatura evidentemente. Em seguida, no segundo capítulo, aprofundo a questão do intelectual e do sensível, que se mostrou importantíssima ao longo do trabalho. No capítulo três, faço a união entre os dois capítulos anteriores e justifico a aposta na escrita como solução possível para as questões levantadas. No capítulo quatro, faço um relato de cunho etnográfico das atividades de campo que foram realizadas para testar minhas hipóteses. O último capítulo, por sua vez, é dedicado à análise dos questionários feitos nas pesquisas de campo.

Ademais, trago aqui um comentário pertinente à forma desta dissertação e também de sua pesquisa. A metodologia deste trabalho se compõe não apenas da pesquisa bibliográfica, mas também de investigações de campo, caracterizando uma pesquisa-ação. Estas foram feitas por meio de intervenções de escrita criativa e da aplicação de questionários dentro do ambiente universitário. Tais intervenções aparecem neste estudo como um exercício de escrita etnográfica, e chamo-o de exercício por sentir, enquanto mestrande de Letras que tenho um longo caminho a percorrer. Uma vez que a escrita de tudo está bastante permeada da minha vivência da pesquisa, concluímos (a orientadora, eu e a banca) que se trata de uma pesquisa com cunho autoetnográfico (mesmo assim, optei por manter todas as piadinhas como “talvez-etnográfico”).

Por fim, assumo uma postura mais vulnerável que aquela que costumo encontrar na escrita acadêmica, porque em um estudo cujo principal tema é o sensível versus a razão, sequer faria sentido abordá-lo a partir de uma perspectiva intelectualizada e distante. Isso enfraqueceria o próprio argumento que questiona o status incontestável de superioridade que se dá à razão e também à separação obrigatória entre os dois. Portanto, abandono deliberadamente o uso do “nós” quando o único sujeito de minha fala for um “eu” e não um “nós” genuíno e trago para o texto a minha própria sensibilidade, seja na forma de afetos, de alterações da forma ou de dúvidas que surgiram ao longo da pesquisa.

Não se trata de um mero gesto de desafio aos moldes acadêmicos, ainda que eu nutra certo apreço pela revolução, e sim de um gesto que busca coerência e que advém da esperança de que um dia a pesquisa possa ser reconhecida e validada sem a necessidade de uma performance que ignora nossa humanidade, como se pudéssemos ser máquinas sem subjetividade.

Performance tal como descrita por Schensul e LeCompte no trecho "o pesquisador transforma-se em uma ferramenta de pesquisa autorreflexiva, como se fosse o espelho do universo social em que se encontra" e reafirmada nas atitudes de diversos pesquisadores que não problematizam este tipo de afirmação e parecem realmente acreditar que *de fato* são *tais ferramentas*. Isso é muito problemático para todo tipo de pesquisa, como veremos um pouco com Paul Feyerabend e Vinciane Despret; mas o é de modo ainda mais intenso dentro da literatura. Porque aqui, além de nos embasarmos no mundo da interpretação, ainda fazemos isso ao tratar de uma arte, um campo em que existe pouco motivo para tratar as questões em termos de certo e errado ou como se fossem fatos objetivos. Logo, não me parece coerente utilizar-me de uma voz impessoal para tratar de algo que nunca existiria sem seu componente subjetivo.

Ademais, ainda que utilizando a primeira pessoa do singular, eu tenho plena consciência de que minha pesquisa não se faz sozinha, de que minha trajetória enquanto pesquisadora não se faz sozinha. Sou muitíssimo grata por todos aqueles

que estiveram em meu caminho e que me ensinaram e me deram meios para estar aqui hoje realizando esta pesquisa. Falar em um “eu” em vez de um “nós” não é para mim um sinal de ingratidão ou um sinal de que eu me sinta autossuficiente ou deseje os holofotes para mim. O abandono da pessoa plural vem de uma noção de que, ao utilizá-la, entro em um movimento no qual me eximo de parte da responsabilidade pelo que escrevo. E também de que esse plural é um “escudo” que aumenta minha legitimidade no mundo, pois faz parecer que vários participaram da pesquisa ativamente e deixa a linguagem ainda mais assertória. Nesse sentido, o “eu” vem como forma de fazer-me vulnerável para encarar os limites da minha pesquisa, por mais que isso dê medo.

Estou curiosa pela recepção do texto e, também, preocupada. Tanto por motivos bastante práticos, como querer ser aprovada pela banca, quanto por motivos de interesse acadêmico genuíno: quero saber sobre os efeitos da minha proposta de escrita. Quero ver se ela será acolhida, se será bem-vinda, se as dimensões mais íntimas acrescentadas trarão um ganho qualitativo ou se serão simplesmente dispensáveis, se as alterações na forma prejudicarão sua compreensão ou credibilidade.<sup>9</sup>

A pesquisa não foi um exercício de escrita, pois eu não sabia onde iria chegar quando comecei, ainda que tivesse minhas hipóteses, mas esta dissertação assume um caráter experimental. Me disponho inteiramente a alterar o texto de forma a encaixá-lo novamente no que se espera atualmente de um texto acadêmico, se necessário for, afinal ainda preciso da já mencionada aprovação da banca. Contudo, não poderia deixar de fazer algo que me parece estar em falta no ambiente em que desejo me inserir, buscando alargar o molde para mim e para outros que eventualmente não se encaixem nele.

---

<sup>9</sup> Agora que a banca já passou e fui aprovada, gostaria de dizer que deu tudo certo! Fui compreendida e a forma deu força e esteve em sintonia com o conteúdo. Até disseram, para minha absoluta felicidade, que a dissertação era decolonial e insurgente!

## CAPÍTULO 1: LITERATURA: DES.ARTE.TIZAÇÃO E CRÍTICA

Nós muito provavelmente estudamos literatura porque a amamos, afinal não é fácil, não dá dinheiro e ainda é “balbúrdia”. Gostamos do que a literatura faz conosco. Do que nos faz experimentar, do que nos faz viver, sentir, pensar e conhecer. Entretanto, quando a abordamos em ambientes acadêmicos e escolares, acabamos nos focando apenas nestes dois últimos, de cunho altamente intelectual, e nos esquecendo das outras possibilidades que existem na leitura de um texto.

Acabamos, muitas vezes, tirando um pouco do brilho da literatura com estes moldes de ensino com que trabalhamos e deixando-a mais simples e mais plana do que é e do que poderia ser, por causa da forma como a apresentamos. Entendo que isso soe contraintuitivo, porque a utilizamos como faísca para as teorizações mais complexas, de modo que “simples” e “plano” são coisas que passam muito longe de nossas cabeças durante esses encontros com a literatura em sala de aula. Contudo, a literatura em si é tratada apenas como faísca e não como fogo. É como se em vez de assistirmos a série original e o *spin off*, assistíssemos apenas o *spin off* e então decidíssemos falar sobre os dois.

O grande problema é que nossa abordagem mais costumeira enfoca a literatura como um conteúdo a ser ensinado e aprendido, como um veículo para o estudo de inúmeros outros campos (a faísca que mencionei). Diversas vezes, a leitura em si não é essencial nesta abordagem (algumas vezes nem mesmo é acessória). E sei que existem muitos professores que lutam para mudar esta realidade, mas o sistema educacional (para não falar de tantos outros agentes) no qual nos inserimos traz empecilhos para tal mudança.

Isso também não quer dizer que estudantes de literatura não aprendem com as aulas, longe disso. Certamente preparamos bem os nossos estudantes para provas, seminários, debates políticos e tantas outras coisas, mas não necessariamente formamos *leitores*. Esse trato conteudista da literatura pode ser resumido na seguinte afirmação de Márcia Abreu em seu livro **Cultura Letrada**:

A escola *ensina* a ler e a gostar de literatura. **Alguns** *aprendem* e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que **quase todos** *aprendem* é o que devem dizer *sobre* determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. (2006, p. 19, negritos no original, itálico meu).

Nesta citação percebemos algumas coisas. Primeiramente, temos a confirmação de que reduzir as obras ao seu conteúdo não é o melhor caminho para formar leitores, mas é um caminho bastante eficaz para formar *máscaras leitoras*. Em segundo lugar, temos a diferença vital entre “ensinar” e “aprender”. A fala de Abreu deixa claro que o fato de que alguém ensina não resulta inexoravelmente no aprendizado de quem recebe o ensinamento e isso é algo que precisamos, como professores e estudantes, ter sempre em mente. Ademais, vale ressaltar que **Cultura Letrada** foi publicado em 2002, quase vinte anos atrás, mas continua dialogando perfeitamente com os dias de hoje. Tem algo errado aqui, não é? E, por fim, devo chamar a atenção para mais um detalhe nesta fala de Abreu, um detalhe do qual discordo: a despeito das diferenças entre “ensinar” e “aprender”, em minha experiência, a escola, de modo geral, não ensina a ler e gostar de literatura, ela ensina o conteúdo das avaliações, especialmente do vestibular.

Para além desses apontamentos superficiais que servem aqui de ponto de partida, acredito que o mais importante é pensarmos se, uma vez que escolhemos a literatura, faz sentido trabalhar de modo a descaracterizá-la. Isto é, aproximarmo-nos dela sem buscar compreender sua potência total e alcançar o maior número possível de suas infinitas possibilidades. Mais uma vez, tenho certeza de que as afirmações podem parecer contraintuitivas, e acredito genuinamente que esta abordagem não foi algo pelo qual optamos conscientemente. Contudo, esse é o efeito que atingimos com a nossa abordagem tradicional com grande frequência.

A esta planificação e descaracterização, chamei de “desartetização”, pois a sensação que fica é a de que a literatura tem sido vista apenas como um campo de estudos, tal qual a sociologia ou a psicologia, e não como uma arte. Nesse sentido, o

presente capítulo se dedica a tratar dessa aparente desartetização da literatura, encontrando algumas possíveis atitudes que levam a esse comportamento.

### I. A Des.artetização e a Crítica

Nas palavras da escritora e professora Natalie Goldberg “O que é horrível na escola pública é que eles pegam as crianças mais jovens, que são naturalmente poetas e escritores e contadores de histórias, e fazem com que leiam literatura e, então, se afastem dela para falar ‘sobre’ ela.” (1986, pp. 37-38)<sup>10</sup> Ainda que no excerto ela se refira apenas às escolas dos Estados Unidos e que o recorte etário seja diferente, tal realidade não está tão longe assim da nossa. Nosso padrão de ensino também afasta o leitor que queremos formar da literatura, contudo, não é na educação infantil que isso mais acontece, pelo contrário.

Normalmente, é apenas nas séries iniciais do ensino fundamental I, de algumas escolas, que a literatura é explorada em seus aspectos mais sensíveis e lúdicos: criatividade, afetividade, vontade, sensorialidade. Diferentemente do excerto do livro de Goldberg, nesses ambientes, as crianças são levadas a ver a leitura como diversão e como brincadeira, são incentivadas a criarem histórias ou terminarem de contar histórias que outrem começou, são estimuladas a conhecerem diferentes cores, gostos, texturas e sentimentos por meio dos livros. Só que esse trabalho não é continuado ou aprofundado e, talvez, seja até mesmo desfeito nos estágios seguintes quando passa a existir um foco crescente nas interpretações, na historiografia e, principalmente, nas avaliações. Então, adaptando o excerto para a situação brasileira teríamos que:

*O que é horrível na escola pública é que eles pegam as crianças mais jovens, que são naturalmente poetas e escritoras e contadoras de histórias e que foram incentivadas a expressar sua criatividade, e as colocam numa caixinha, fazem fazendo com que leiam apenas alguns trechos selecionados, biografias resumidas de autores e a história da literatura. E, então, pedindo que se afastem dela para falar “sobre” ela.*

---

<sup>10</sup> “The terrible thing about public schools is they take young children who are natural poets and story writers and have them read literature and then step away from it and talk ‘about’ it.”

Em uma metáfora simples, é como dar um presente e tomá-lo de volta no dia seguinte, sem permitir que o presenteado realmente usufrua daquilo que lhe foi dado. Por isso, falo que a realidade relatada por Goldberg e a que vivemos aqui são muito próximas, ainda que tenham recortes etários diferentes.

Esse distanciamento entre o leitor e o texto continua sendo exigido até o fim da universidade e, para a maior parte das pessoas, não haverá muitas outras chances de terem sua relação com a leitura estimulada. E, pior que isso, é o fato de que, muitas vezes, os textos literários não são lidos em sala de aula. É pedido que haja um afastamento de algo que sequer está presente para que, em seguida, se faça uma interpretação e se construa um pensamento crítico sobre esse algo. *E essa produção será avaliada.*

É claro que, obviamente, existem exceções, sempre existem professores que dão espaço para que a literatura seja de fato lida, na escola e na universidade, mas este não parece ser o mais comum. É impossível que não ecoe novamente a afirmação de Abreu: “o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer **sobre** determinados livros e autores” [itálico no original, negrito meu] e que não nos recordemos que, por vezes, as ementas de literatura são orientadas pelo vestibular.

Ademais, faz-se necessário lembrar que na tradição anglófona, em que Goldberg se insere, o fazer literário é estudado e ensinado de forma institucionalizada (ainda que não necessariamente nas escolas públicas), como podemos ver na seguinte fala de Ítalo Moriconi, em prefácio à edição brasileira de **Para ler como um escritor** de Francine Prose, “[...] nesses países [Estados Unidos e Inglaterra], particularmente no primeiro, escrever é algo que se aprende, sim, na escola. (2008, p. 6)”. E isso se torna relevante, não porque é obrigatório que se aprenda a escrita criativa na escola ou porque todos deveríamos ser escritores (ainda que eu pessoalmente acredite que todos mereçamos a chance de sê-lo se quisermos, como já dito anteriormente), mas porque Moriconi continua dizendo que nesses cursos “a literatura interessa como arte. Arte da palavra, arte da escrita, arte da potência verbal” (PROSE, 2008, p. 7).



Diferentemente do tipo de estudo da literatura que predomina no Brasil, historiográfico, crítico e interpretativo, como já mencionado, Moriconi comenta que “nos cursos de criação literária o que interessa é o texto em si, não o seu contexto histórico e muito menos sua discussão em função de temas intelectuais, provenientes das ciências humanas ou da filosofia.” (ibid., p. 7). Tal afirmação nos leva a pensar outra vez sobre a questão de que a literatura é, costumeiramente, abordada mais como objeto de estudo científico, aos moldes das ciências sociais, nas escolas e nas universidades de modo geral, que como arte. Usamos textos literários, tecidos com cuidado e criatividade, para tratar de outros assuntos de nosso interesse. A partir de gatilhos, de questões que fazem parte de sua tessitura ou, muitas vezes, que eram pano de fundo da vida de seu autor ou do momento em que a obra foi escrita, vamos muito além do texto. Nos aprofundando em tais questões, deixando de lado a própria obra criativa que levantou esses questionamentos. Como se a arte só tivesse razão enquanto é funcional, ou seja, enquanto é serva da intelectualidade.

Mas qual exatamente seria o problema de pedir que as pessoas se afastem do texto para falar “sobre” ele, como disse Goldberg? De não estudar a literatura “como arte”, conforme afirmado por Moriconi?

O problema, como mencionado na introdução, não está nesta abordagem em si, e sim no fato de que ela é praticamente exclusiva, mesmo sendo restritiva. Além disso, a necessidade da avaliação existente em nosso sistema também é algo que faz com que a literatura seja afastada de sua contraparte sensível, afinal, seria possível dar nota para a experiência que o outro tem no contato com a arte? Como se poderia colocar isso em uma escala de produtividade quantitativa?

Não se pode. Contudo, isso é exigido de nós, professores e estudantes, então a arte literária transformada em aulas de literatura que são, na maior parte dos casos, um misto de historiografia literária com interpretação de texto<sup>11</sup>, contando com provas de múltipla escolha ou de verdadeiro e falso e com manuais de literatura que falam da

---

<sup>11</sup> E essa interpretação de texto não é uma experiência tão subjetiva quanto a palavra “interpretação” sugere, afinal existe um gabarito, existe uma gama de interpretações aceitáveis para que a nota possa ser dada.

história, do autor, da sociedade, da gramática e contém alguns excertos de romances e uma meia dúzia de poemas.

É assim que a literatura perde seu status de arte e passa a ser tratada apenas como ciência social. A partir daí, os alunos não precisam mais ler os textos, podem apenas ~~decorar~~ aprender o que será cobrado nas provas (Quais as características do Arcadismo? Quantas fases teve o Romantismo e quais foram? Quais os impactos sociais da Semana de Arte Moderna de 22? O que era marcante no estilo de Machado de Assis?), pois ela deixa de ser também experiência e passa a ser apenas um campo do conhecimento.

Retomando as palavras da psicanalista Marie-France Castarède citadas pela antropóloga Michèle Petit, “O sensível perdeu lugar para o conhecimento.” (PETIT, 2009, p. 28) e é necessário desenvolver o espaço cultural que serve de contraponto ao “mundo da inteligibilidade da ciência tecnológica” (ibid., p. 28) ou uma “erótica da arte”, nas palavras de Susan Sontag. Comentando esta separação entre o mundo da razão e o da sensibilidade, Petit acrescenta que

Na escola, por um longo período, estudou-se literatura como algo exterior, que não é vivido, constatado, sentido. Algumas abordagens são até mesmo voltadas para aprofundar a distância com o corpo, repudiar toda a emoção, vista como um desvario perigoso. (ibid., p. 28).

O questionamento que se levanta de sua fala é: como se aproximar de uma obra de arte sem dar espaço para o sensível e trazendo uma mentalidade racionalizante e analítica que disseca e explica muito mais que vive? Goldberg também trata o assunto e afirma que: “Se você quer aprender poesia, leia poesia, escute poesia. [...] Não se afaste da poesia para analisá-la com sua mente racional. Adentre na poesia com todo o seu corpo”.<sup>12</sup> (1986, pp. 67-68). Curiosamente, o comentário nos leva de volta à Petit que fala que o corpo foi esquecido nas pesquisas sobre a leitura, reduzida a uma

---

<sup>12</sup> “If you want to know poetry, read it, listen to it. [...] Don’t step away from poetry to analyze a poem with your logical mind. Enter poetry with your whole body.”

atividade mental, em vez de ser compreendida em sua totalidade como uma atividade que engaja “de maneira indissolúvel corpo e mente.” (2009, p. 28).

Tendo em vista essa cisão entre o intelectual e o sensível denunciada por Petit, fica claro que o que impera na academia é o lado intelectual, a razão. Lá, é preciso ler criticamente, ler reflexivamente, decifrar as verdades que o texto traz, descobrir de que são feitas suas entrelinhas, encontrar o subtexto do subtexto, tal qual o leitor detetive de Borges ou a Lotaria de Calvino. Ao passo que em casa (ou no café, ou no parque, ou na sala de espera do médico), a afetividade já se faz presente antes mesmo da leitura, pois costuma se dar já na escolha do que será lido. E a isso soma-se a liberdade de apenas ler, de não precisar responder a nada com sua leitura, de deixar que ela seja um fim em si mesma. E, quando observarmos os estudos de Petit mais adiante, veremos que é exatamente esse modo de leitura por prazer que promove uma relação genuína com a literatura.

Ademais, é claro que essa não obrigatoriedade de encontrar respostas não impede o leitor de... encontrar respostas(!), da mesma maneira que não o impede de ler criticamente, de refletir sobre o que é lido, de aprender sobre organizações sociais ou complexidades históricas, de entender melhor sua sociedade ou de aprender com os erros do passado ou de filosofar ou de ter acesso a todas as outras coisas incríveis para as quais a literatura abre as portas. Afinal, além de não ter sua intelectualidade desligada durante a leitura, o sujeito que lê por prazer ainda é capaz de desfrutar das potenciais delícias de uma leitura que engaja os sentidos, os afetos e as memórias.

Não é que a afetividade e o gosto sejam elementos ausentes no modo de ler do estudo; longe disso. Eles estão presentes em diversas leituras e em diversos leitores dentro da universidade e também na escola, como veremos mais tarde na parte que trata da pesquisa de campo. A questão é que, ao se ler *por lazer*, um conjunto de pressões e de pressupostos que norteia o modo de ler do estudo já desde o seu início deixa de existir, aumentando as possibilidades de leitura. Esse mesmo conjunto norteador, que é estabelecido no momento e no contexto que antecedem a leitura, termina por diminuir a exploração que um indivíduo poderia fazer em uma situação

de maior liberdade, como a da leitura por lazer. Para John Dewey (2010), por exemplo, isto já impossibilitaria totalmente a experiência da arte em vez de apenas restringi-la.

É imprescindível dizer, até para evitar os mal-entendidos, que a leitura na academia, além de não ser necessariamente desprovida de prazer, também não é desprovida de sensibilidade. Muitas pessoas saem da academia tocadas e contagiadas pelo amor à literatura! Afinal, os literatos da academia são as pessoas que nutrem uma relação tão profunda com a literatura que decidiram dedicar a ela sua carreira e boa parte de suas vidas. Contudo, a academia é um espaço em que a sensibilidade é convidada, digamos assim, a sentar no banco de trás, quiçá até dentro do porta-malas, enquanto a intelectualidade é quem se senta ao volante e guia o carro. E elas poderiam simplesmente atuar como piloto e copiloto, ou mesmo revezar o volante.

Porém, ao se tratar de ciência, a sensibilidade é vista como uma interferência *perigosa* ao rigor e à exatidão científicos, como Petit pontuou no excerto mais acima. De modo que a sensibilidade com certeza não está em falta apenas na literatura. Vivemos, como James Hillman nos explicará melhor no próximo capítulo, em um mundo bastante mecanicista em que se busca explicar tudo e em que aquilo que é vivenciado mas não tem explicação é desacreditado ou mesmo ridicularizado. O mundo sensível, do que se sente, está sendo sitiado, o horizonte do maravilhamento corre o risco de se perder, mas a sensibilidade e a racionalidade não deveriam ser inimigas, mas companheiras.

Esta “hipertrofia do intelecto” (1987, p. , como colocada por Sontag, é um incômodo em todas as áreas, mas é particularmente impactante quando nos deparamos com ela na literatura. Afinal, a ausência do sensível no estudo literário deveria ser inadmissível e, ainda assim, não parece sê-lo. O que é intrigante, pois se configura em uma descaracterização da literatura, a tal des.arte.tização do título. Além de falar sobre a prevalência do intelecto em detrimento de outras questões vitais às artes, Sontag se manifestou abertamente contra a interpretação (e não necessariamente contra o sistema de ensino).

Sontag volta a Platão e Aristóteles para falar de como a tradição ocidental da arte criou duas entidades separadas: a forma e o conteúdo. Ela descreve como “a primeira *teoria* da arte” (SONTAG, 1987, p.11) foi a dos filósofos gregos, que colocava a arte como uma imitação da realidade. E acrescenta: “Foi neste momento que se colocou a questão peculiar do *valor* da arte. Pois a teoria mimética, por seus próprios termos, desafia a arte a justificar a si mesma.”. Platão parece ter sido especialmente culpado na visão de Sontag:

Como ele [Platão] considerava as coisas matérias comuns objetos miméticos, imitações de formas ou estruturas transcendentais, o retrato mais perfeito de uma cama seria apenas uma ‘imitação de uma imitação’. Para Platão, a arte não é particularmente útil (o retrato de uma cama não serve para se dormir nele), nem, no sentido estrito, verdadeira. E os argumentos usados por Aristóteles em defesa da arte não contestam em realidade a idéia [sic] de Platão de que toda a arte é um elaborado *trompe l’oeil*, e portanto uma mentira [sic]. (1987, p. 11)

E Sontag não é a única a responsabilizar Platão por esta divisão entre forma e conteúdo, o teórico da tradução e tradutor francês Antoine Berman também o faz. E aqui é importante citar sua origem porque, talvez se não estivesse na França onde as traduções eram famosas por seu *afrancesamento* dos textos (as belas infieis), Berman não tivesse feito sua crítica que vale para a tradição ocidental de tradução que ele nomeia “etnocêntrica”. Enfim, para não falar demais sobre a teoria da tradução e perder o foco da literatura, basta dizer que Berman viu que muito dessa tradição tradutória que ele chama de deformadora se dá exatamente porque existe uma crença de que o texto traduzido tem uma mensagem a ser transmitida para a outra língua e de que sua letra, sua forma, não importa.

Mas estes princípios de São Jerônimo, além dos de Cícero e Horácio, têm sua origem em São Paulo e no pensamento grego, isto é, em Platão. Não que este último tenha falado (do que sei de tradução: mas instituiu o famoso corte entre o "sensível" e o "inteligível", o "corpo" e a "alma". Corte que se encontra em São Paulo com a oposição entre o "espírito" que "vivifica" e a "letra" que mata. (BERMAN, 2007, p. 31)

Berman diz também que

Aplicada às obras, a cesura platônica sanciona um certo tipo de “translação”, a do “sentido” considerado como um ser em si, como uma pura idealidade, como um certo “invariante” que a tradução faz passar de uma língua a outra deixando de lado sua casca sensível, seu “corpo”: de sorte que o insignificante, aqui, é antes o significante. (BERMAN, 2007, p. 32)

E entendo que talvez exista uma dúvida sobre o porquê de se trazer um teórico da tradução para a discussão e justifico o acréscimo de Berman no fato de ter tido o prazer de conhecê-lo durante a graduação de modo a lembrar de imediato de sua postura ao conhecer Sontag; e principalmente pelo fato de que toda tradução de uma obra literária é também uma interpretação desta obra literária, que pode ser feita de maneira ética<sup>13</sup> ou não.

Ademais, Berman ainda fala da própria literatura ao contestar, juntamente com Walter Benjamin, o status da tradução como uma mera comunicação, afinal, a própria obra original não era apenas uma comunicação.

Porque a única definição possível de uma obra só pode ser feita em termos de manifestação. Numa obra, é o "mundo" que, cada vez de uma maneira diferente, se manifesta na sua totalidade. Toda comunicação concerne a algo parcial, setorial. A manifestação que a obra é, concerne sempre a uma totalidade. Ademais, é manifestação de um original, de um texto que não é somente primeiro em relação aos seus derivados translingüísticos, mas primeiro em seu próprio espaço de língua. (2007, p. 69)

Temos assim que Platão não somente separou o conteúdo e a forma, como também a razão e o sensível e, de quebra, ainda foi o primeiro a iniciar a eterna crise de legitimação da arte (da qual Felski também fala). Inclusive, para Sontag, é precisamente nesse esforço de justificar a arte que começamos a dividi-la: “E é a defesa

---

<sup>13</sup> Vale acrescentar que aqui se pensa a ética dentro da teoria bermaniana da tradução, de modo que o oposto de uma tradução ética seria a tradução etnocêntrica.

da arte que gera a estranha concepção segundo a qual algo que aprendemos a chamar ‘forma’ é absolutamente distinto de algo que aprendemos a chamar ‘conteúdo’ [...]” (1987, p. 12). E, para agravar, não satisfeita em mutilar a arte com essa divisão artificial, ainda decidiu que o conteúdo era, nas palavras de Sontag, “essencial e a forma acessória (sic)” (ibidem). Ela denuncia que nós “ainda pressupomos que a obra de arte é seu conteúdo. Ou, como se diz hoje, que uma obra de arte, por definição, diz alguma coisa.” (ibidem). E ela afirma que a causa dessa ênfase exagerada no conteúdo é justamente a interpretação.

Para Sontag, a arte não diz, a arte realiza, ou ainda, com diria Berman, a arte manifesta.

E a interpretação que se foca apenas no sentido, como se a realização/manifestação artística fosse comunicação, por sua vez, esvazia. Nas palavras de Sontag:

Numa cultura cujo dilema já clássico é a hipertrofia do intelecto em detrimento da energia e da capacidade sensorial, a interpretação é a vingança do intelecto sobre a arte.

Mais do que isso. É a vingança do intelecto sobre o mundo. Interpretar é empobrecer, esvaziar o mundo – para erguer, edificar um mundo fantasmagórico de “significados”. É transformar o mundo nesse mundo. (1987, p. 16)

E o que fazemos com a literatura, que aos olhos dela é a arte em que o monopólio da interpretação mais se manifesta, não é apenas uma redução, mas também um ato de conveniência: dobramos a arte, domamos a arte. Ou, como eu disse, deixamo-la menos arte e mais ciência social<sup>14</sup>.

Contudo, é importante ressaltar que aqui não se trata da interpretação pura e simples, no sentido de darmos significado, valor a um objeto ou fenômeno externo ou interno com o qual interagimos, de entendermos por que ele importa. A interpretação

---

<sup>14</sup> Acredito que seja importante declarar que nutro um profundo apreço pelas ciências sociais e considero-as importantíssimas para o florescimento de nossa sociedade. Apenas me incomodo com o achatamento da literatura.

que corre o risco de domar a arte é a interpretação a partir de um modelo hipercrítico de interpretação, como explicado por Rita Felski em *The Limits of Critique*.

O que aflige os estudos literários não é a interpretação em si, mas a proliferação - tal como uma erva daninha - de um estilo hipercrítico de análise que asfixia formas alternativas de vida intelectual. A interpretação não tem que ser uma questão de atropelar um texto, direcionar violência simbólica a um texto, punir e castigar um texto, designar uma única verdade "metafísica" a um texto<sup>15</sup>. (2015, p.12)

Nesse tipo de interpretação esvaziadora, o que ocorre é que:

X acaba, no nível mais profundo, sendo uma referência ao Y mais fundamental e basilar. Uma clara assimetria separa o objeto explicado (cuja existência é reduzida a parâmetros externos) e o sujeito explicador (cujas categorias de análise transcendem essas contingências)<sup>16</sup>. (FELSKI, 2015, p.23)

Existe um jogo de mensagens escondidas por trás de cada texto e é preciso que elas sejam reveladas. O trabalho da crítica, e por conseguinte do jovem estudante de literatura em preparação crítica, é de desvendar tais segredos e assim se fazem autópsias (ou mesmo assassinatos) de textos que terminam desmembrados e sem perspectiva de reorganização. E isso ocorre porque:

Em vez de ser transmitida em palavras, a verdade jaz abaixo, atrás ou ao lado dessas palavras, codificada no que não pode ser dito, em gaguejos reveladores e silêncios recalcitrantes. A tarefa do **crítico social** é reverter as falsificações do pensamento cotidiano, para "desvelar" o que foi escondido, para trazer à luz o que definha nas sombras profundas.

[...]

---

<sup>15</sup> "What afflicts literary studies is not interpretation as such but the kudzu-like proliferation of a hypercritical style of analysis that has crowded out alternative forms of intellectual life. Interpretation does not have to be a matter of riding roughshod over a text, doing symbolic violence to a text, chastising and castigating a text, stamping a single "metaphysical" truth upon a text."

<sup>16</sup> "X turns out, at the deepest level, to be about the more fundamental and foundational Y. A stark asymmetry separates the object explained (whose existence is reduced to external parameters) and the explaining subject (whose categories of analysis transcend such contingencies)."



O sentido aparente e o sentido real não coincidem; as palavras camuflam em vez de revelar;<sup>17</sup> [...] (FELSKI, 2015, p. 31, grifo meu)

Dessa maneira, vai se constituindo uma prática que usa os textos literários como caminho para se afastar dos próprios textos literários, pois eles são reduzidos a “instrumentos e ferramentas políticas” (FELSKI, 2015, p. 29) – utilizadas pelo crítico social – ou extrapolados em um “culto reverente à sua pura inefabilidade” (ibidem).

Como já mencionado, Felski também denuncia que “parece cada vez mais evidente que os estudiosos da literatura confundem uma parte do pensamento com o todo do pensamento, e que dessa forma estamos limitando um leque de possibilidades intelectuais e expressivas.”<sup>18</sup> (2015, p. 5). A esse fenômeno da prevalência da crítica e, mais ainda, do status da crítica como a mais séria e escrupulosa forma de pensamento (ibidem) ela chama, inspirada pelo filósofo Ricoeur, de hermenêutica da suspeita. Felski comenta também que a hermenêutica da suspeita já foi amplamente discutida, na religião, na filosofia, na história, mas não na literatura, pois os críticos literários “preferem considerar-se engajados em algo chamado ‘crítica’.”<sup>19</sup> (2015, p. 2). Ela então enumera alguns elementos fundamentais para essa noção de crítica:

um espírito de questionamento cético ou condenação descarada, uma ênfase em sua posição precária em relação às forças sociais dominantes e opressoras, a alegação de engajamento em algum tipo radical de obra intelectual e/ou política e a suposição de que tudo o que *não* é crítico deve, portanto, ser *acrítico* (ibidem, grifos no original)<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> *“Rather than being conveyed in words, truth lies beneath, behind, or to the side of these words, encrypted in what cannot be said, in revelatory stutterings and recalcitrant silences. The task of the **social critic** is to reverse the falsifications of everyday thought, to “unconceal” what has been concealed, to bring into daylight what has languished in deep shadow.*

[...]

*Apparent meaning and actual meaning fail to coincide; words disguise rather than disclose; [...]*”

<sup>18</sup> *“it seems increasingly evident that literary scholars are confusing a part of thought with the whole of thought, and that in doing so we are scanting a range of intellectual and expressive possibilities.”*

<sup>19</sup> *“preferred to think of themselves as engaged in something called ‘critique’.”*

<sup>20</sup> *a spirit of skeptical questioning or outright condemnation, an emphasis on its precarious position vis-à-vis overbearing and oppressive social forces, the claim to be engaged in some kind of radical intellectual and/or political work, and the assumption that whatever is **not** critical must therefore be **uncritical***

Ela então se dedica a reconsiderar, remodelar e refutar tais elementos, a começar pela substituição do nome crítica pela hermenêutica da suspeita. A mudança se faz necessária para que seja possível uma desmistificação do funcionamento da crítica e de seu discurso sobre si mesma. Dentre as práticas que agem sob essa ótica da suspeita, Felski cita a leitura em que existe um escaneamento que busca sinais de transgressão ou de resistência; o que vemos nas aulas de literatura é, de fato, uma leitura que funciona como um scanner, ou um radar, que busca encontrar componentes específicos que se relacionem com o contexto estudado fora do texto. Esse tipo de prática resulta em combinações variadas de

uma atitude de vigilância, distanciamento e cautela (**suspeita**) com convenções de comentário identificáveis (**hermenêutica**) - permitindo-nos ver que a crítica é tanto uma questão de afeto e retórica quanto de filosofia ou política. Confundimos nosso objeto se pensarmos na crítica como simplesmente uma série de proposições ou argumentos intelectuais. Além disso, redefinir a crítica dessa forma rebaixa seu caráter especial ao ligá-la a uma história mais ampla de interpretações suspeitas.<sup>21</sup> (FESLKI, 2015, p. 3, grifos no original)

Tratarei um pouco mais adiante sobre o que essa atitude de vigilância, distanciamento e preocupação provoca quando presente em nossas leituras, por ora, me concentro na parte final do excerto, em que Felski fala sobre a importância de diminuir a importância de interpretações a base de suspeitas. O excerto acima foi retirado da introdução e já deixa entrever a discussão mais ampla que ela traz nos capítulos seguintes sobre o fato de que existe mais de um tipo de pensamento crítico e que o fato de ele ser crítico não é, por si só, um comprovante de validade para o pensamento<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> *“an attitude of vigilance, detachment, and wariness (**suspicion**) with identifiable conventions of commentary (**hermeneutics**) – allowing us to see that critique is as much a matter of affect and rhetoric as of philosophy or politics. We mistake our object if we think of critique as consisting simply of a series of propositions or intellectual arguments. Moreover, redescribing critique in this way downgrades its specialness by linking it to a larger history of suspicious interpretations”*

<sup>22</sup> Ela cita um exemplo memorável disso logo na conclusão ao falar que tanto o detetive quanto o conspiracionista climático estão se valendo da suspeita e da crítica, traçando um paralelo, o mesmo poderia ser dito sobre a polarização política no cenário brasileiro atual.

Outra razão relevante para que ela re-descrevesse a crítica como hermenêutica da suspeita está no próprio uso da palavra suspeita. Ela faz uma consideração importante sobre o fato de que essa expressão formulada por Ricoeur não tem cunho inerentemente pejorativo, contudo, para o crítico, a palavra “suspeita” em si pode trazer um valor negativo, que nos leva ao cerne de uma questão importantíssima que já foi citada na minha introdução e será revisitada ao longo de toda a pesquisa e que é central para o seu argumento:

No entanto, "suspeita" não é um termo em torno do qual os estudiosos estejam ansiosos para se reunir, preocupados - sem dúvida - que qualquer referência a motivo ou mentalidade possa desacreditar sua autoridade. Existe um receio compreensível de ser manchar com o pincel de uma resposta subjetiva ou emocional. Assinalar o tom afetivo da erudição, entretanto, não é desprezar sua essência, mas encarar o óbvio: modos de pensamento também são orientações para o mundo que são impregnadas de certa atitude ou disposição; os argumentos não são apenas uma questão de conteúdo, mas também de estilo e tom.<sup>23</sup>  
(idem, p. 4)

A empreitada da crítica (literária ou não), a hermenêutica da suspeita, não está livre de subjetividade. Podemos não encontrar nos artigos e ensaios de revistas acadêmicas explosões viscerais de sentimento, mas a pesquisa intelectual não é totalmente esvaziada de afeto (FELSKI, 2015, p.20-21). E, mais que isso, Felski argumenta que existe, na academia, um humor crítico:

Humor, conforme discutido por Heidegger e outros, refere-se a uma atmosfera ou clima geral que faz com que o mundo apareça de uma certa maneira. Os humores costumam ser contextuais, difusos e nebulosos, estão mais relacionados ao pano de fundo que ao primeiro plano do pensamento. Em oposição às paixões, que são repentinas e intensas, eles são caracterizados por um certo grau de estabilidade: um

---

<sup>23</sup> Yet “suspicion” is not a term around which scholars have been eager to rally, worrying, no doubt, that any reference to motive or mind-set will undercut their authority. There is an understandable wariness of being tarred with the brush of subjective or emotional response. To gauge the affective tone of scholarship, however, is not to spurn its substance but to face up to the obvious: modes of thought are also orientations toward the world that are infused with a certain attitude or disposition; arguments are a matter not only of content but also of style and tone

humor pode ser generalizado, persistente, lento para mudar. Ele “dá o tom” para nosso engajamento com o mundo, que então se nos mostra de maneira específica. Humor, nesse sentido, é um pré-requisito para qualquer forma de interação ou engajamento; não existe, insiste Heidegger, nenhuma apreensão dos fenômenos sem algum estado de humor. O humor, para repetir nossos comentários introdutórios, é o que permite que certas coisas sejam importantes para nós e de maneiras específicas. A noção de humor, portanto, preenche a lacuna entre o pensamento e o sentimento. O humor acompanha e modula o pensamento; afeta como nos encontramos em relação a um objeto particular.<sup>24</sup> (2015, p. 20-21)

Talvez a questão da existência de subjetividade na crítica literária chegue até você juntamente com uma sensação de obviedade, mas essa sensação contradiz o que costuma acontecer em nossas práticas acadêmicas cotidianas, que não deixam espaço válido para o trabalho com o sensível. Quando este se apresenta em sala, geralmente, é a título de curiosidade e não como um elemento que pode ser pensado, debatido ou mesmo sentido. E esse cenário não é exclusivo de nosso país (apesar das diferenças, incluindo algumas já descritas por Moriconi), como fica claro quando Felski descreve, ainda na introdução:

Helen Small observa que “o trabalho das humanidades é frequentemente mais descritivo, ou apreciativo, ou imaginativo, ou provocativo, ou especulativo, do que crítico.” O que parece preciso; as práticas cotidianas de ensino, escrita e pensamento abrangem atividades díspares e flutuações de afeto e tom. Esse argumento é óbvio para qualquer pessoa que passou meia hora na sala de aula de graduação, onde o humor muda e se desloca conforme os alunos e o professor comungam em torno de um texto escolhido: **advertências**

---

<sup>24</sup> “Mood, as discussed by Heidegger and others, refers to an overall atmosphere or climate that causes the world to come into view in a certain way. Moods are often ambient, diffuse, and hazy, part of the background rather than the foreground of thought. In contrast to the suddenness and intensity of the passions, they are characterized by a degree of stability: a mood can be pervasive, lingering, slow to change. It “sets the tone” for our engagement with the world, causing it to appear before us in a given light. Mood, in this sense, is a prerequisite for any form of interaction or engagement; there is, Heidegger insists, no moodless or mood-free apprehension of phenomena. Mood, to reprise our introductory comments, is what allows certain things to matter to us and to matter in specific ways. The notion of mood thus bridges the gap between thought and feeling. Mood accompanies and modulates thought; it affects how we find ourselves in relation to a particular object.”

críticas são intercaladas com arroubos de afinidade ou simpatia; rompantes de esperança romântica coexistem com a decifração de subtextos ideológicos. E, ainda assim, nossa linguagem para descrever e justificar essas várias atividades segue notavelmente subdesenvolvida. De alguma forma, parece mais fácil - por razões que vamos explorar - defender o valor do estudo literário ao afirmar que ele promove a leitura crítica ou o pensamento crítico. Reflita, neste contexto, na disciplina onipresente de teoria que muitas vezes fornece um conjunto de ferramentas conceituais para o curso de graduação em letras-inglês, em que "introdução à teoria" significa na verdade "introdução à teoria crítica". Em suma, embora a crítica não seja a única linguagem dos estudos literários, ela continua sendo a metalinguagem dominante<sup>25</sup> (2015, p. 4-5, grifo meu).

A constante suspeita que dá o tom desse humor crítico que Felski descreve termina por aprofundar os distanciamentos entre leitor e texto e entre a razão e o sensível, o que pode resultar, como tratarei mais adiante, na invalidação da experiência literária como um todo.

## II. Leitura e Humor

Podemos pensar que a leitura não começa realmente no momento em abrimos o livro e começamos a decodificar a primeira página, mas antes mesmo que o livro seja escolhido e que é dividida em três etapas. O princípio pode se dar na pura e simples vontade de ler; no tédio; no caminhar pela livraria já sentindo um gosto mais ou menos

---

<sup>25</sup> "Helen Small observes that "the work of the humanities is frequently descriptive, or appreciative, or imaginative, or provocative, or speculative, more than it is critical." This seems exactly right; everyday practices of teaching and writing and thinking span disparate activities and fluctuations of affect and tone. The point is obvious to anyone who has spent half an hour in the undergraduate classroom, where moods shift and slide as students and teacher commune around a chosen text: critical caveats are interspersed with flashes of affinity or sympathy; bursts of romantic hope coexist with the deciphering of ideological subtexts. And yet our language for describing and justifying these various activities remains remarkably underdeveloped. It somehow seems easier – for reasons we shall explore – to defend the value of literary study by asserting that it promotes critical reading or critical thinking. Think, in this context, of the ubiquitous theory course that often provides a conceptual toolkit for the English major, where "introduction to theory" effectively means "introduction to critical theory." In short, while critique is not the only language of literary studies, it remains the dominant metalanguage."

específico na boca, um desejo que você vai reconhecer assim que encontrar o título certo; na entrada em um clube do livro ou mesmo em uma assinatura de livros mensais, como a TAG ou a Intrínsecos; ou, em um contexto mais acadêmico, na formulação da ementa de uma disciplina que você ministrará ou na qual será participante. O primeiro passo da leitura é abrir-se para a sua possibilidade, tornar-se receptivo.

Depois, na maioria dos cenários descritos acima, é chegada a hora de escolher de fato o que será lido. Pode-se acatar a uma sugestão, receber o livro pelo correio, aderir à escolha do clube ou do professor, perambular por estantes lendo contracapas e analisando capas até escolher alguma coisa, ver o que não foi lido na estante, escolher entre os únicos cinco livros disponíveis na casa do amigo ou do parente mais favorecido. Enfim, o segundo passo é a escolha; mas ela não é apenas do livro, como também de ler ou não. Depois da abertura, podemos mudar de ideia. E só então, no terceiro e último passo, é que a leitura, como a conhecemos, realmente começa.

Contudo, a segunda etapa, a da escolha, é aquela que será mais determinante para o tom que a leitura terá e o papel que ela pedirá ou permitirá que o leitor desempenhe ao se engajar com ela. Embora eu esteja aqui falando sobre a importância de que não tratemos o conteúdo de uma obra de arte como a totalidade ou aquilo que é mais valioso em sua apreciação, não é o olhar para o conteúdo por si só que des.arte.tiza a literatura.

A atenção ao conteúdo não é exclusividade da leitura do estudo e muito menos um impedimento para a leitura do lazer. Afinal, quando estamos em uma livraria ou biblioteca ou, em tempos mais recentes, navegando por uma loja virtual, buscamos vislumbres do conteúdo antes de decidir. Queremos saber *sobre* o que é o livro e isso começa já de modo instintivo quando somos fisgados pela capa ou pelo título. Existem códigos visuais específicos que são usados em diferentes literaturas e que captamos de modo intuitivo, isto é, sem a necessidade de uma elaboração racional deliberada. Assim como também podemos já utilizar filtros e buscar especificamente pela leitura que queremos.



Figura 1 Capa 1



Figura 2 Capa 2

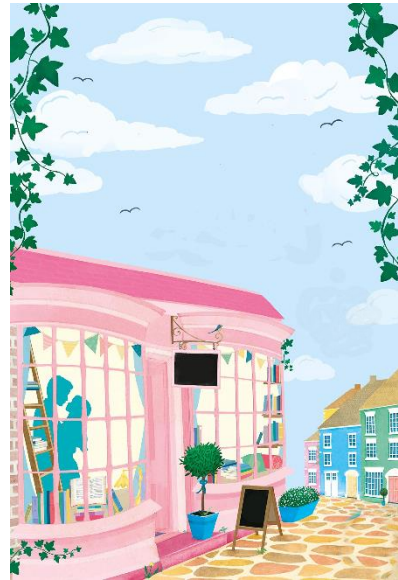


Figura 3 Capa 3

Que mensagens e sensações as capas de livro acima transmitem? Talvez você já conheça alguma delas e saiba do que se trata, mas ainda nesse caso, peço para que foque nas imagens em si e no que elas provocam dentro de você.

O primeiro livro me traz à mente violência: temos o vermelho que além da conexão com o sangue é uma cor de alerta e de perigo; temos também o destaque para as garras, não se trata de uma pata qualquer ou de uma pata com garras, mas da pata de um animal que acaba de usá-las para rasgar alguma coisa. Já o segundo livro me transmite uma grande sensação de nostalgia e também de solidão; as fotos em preto e branco, cujo branco já está amarelado, a própria bagunça de fotos, parecem me convidar a um mergulho interno e um olhar para o passado, um olhar melancólico dada a ausência de cores. O último livro, com suas cores pastéis, retrata um cenário cheio de alegria e leveza, uma sensação de afago; quase metade da imagem é um céu sem nuvens, o que remete a um horizonte de esperança e de possibilidade; e temos também o casal no canto, indicando que provavelmente se trata de um romance.

Dando nomes às capas, o primeiro livro é **Cujo** de Stephen King, o segundo é **A Resistência** de Julián Fuks e o terceiro é **A pequena livraria dos corações solitários** de Annie Darling. Destes, li apenas o terceiro, mas já li uma resenha sobre o primeiro

no Instagram, embora apresentado com outra capa, e já ouvi o nome do segundo em alguma aula da pós na UnB, sem nunca ver a capa antes. Nessa análise mais técnica das capas sem identificações de título, autoria ou editora, utilizei principalmente estudos prévios sobre psicologia das cores, sobre arquétipos de imagem e sobre marketing para escritores, além de dar atenção demorada e focada aos itens que compõem cada uma. Tudo isso foi diferente do que eu faria ao escolher um livro na livraria ou na biblioteca, por exemplo, mas o resultado seria igual: pois bastaria olhar para as capas e sentir qual livro me atrairia sem uma análise técnica, afinal, essas capas são feitas deste modo exatamente para que não necessitemos de uma análise técnica e consigamos identificar rapidamente se aquele livro é ou não “para nós”.

A grande questão é que, quando estivermos de posse do livro e durante a leitura, estaremos abertos a uma série de possíveis resultados. Podemos, por exemplo, ficar tremendamente envolvidos com o livro, passar por uma catarse juntamente com a personagem principal, reavivar traumas antigos ao ver relatos viscerais sobre situações que nos são familiares; podemos ficar curiosos pelo universo novo que nos é mostrado e querer aprender com ele. Podemos ficar tão envolvidos que leremos tudo em pouquíssimo tempo, ansiando pelo livro quando longe dele; mas podemos também gostar e querer chegar ao final, mas degustar o livro lentamente, vivendo cada experiência que ele propõe.

Obviamente, podemos ficar desapontados com os acontecimentos, com as personagens ou mesmo com o estilo de quem escreveu, e aí decidiremos entre abandonar o livro ou finalizar a leitura apesar do desgosto, seja por determinação ou uma esperança de que as coisas se ajeitem. E podemos também uma infinidade de outras coisas que estão nos gradientes entre cada uma destas ou em misturas delas. O fato marcante é que existe uma abertura, uma receptividade, sobre a qual Felski até mesmo comenta no seguinte trecho: "Receptividade", nas palavras de Nikolas Kompridis, refere-se à nossa vontade de nos tornarmos ‘não-fechados’ a um texto, de



nos permitirmos sermos marcados, atingidos, impressionados pelo que lemos.”<sup>26</sup>. (2015, p. 12)

A autora traz este conceito de receptividade ao texto para a discussão exatamente para contrastá-lo com uma leitura baseada na suspeita, uma leitura crítica, em que as paredes e as defesas estão levantadas e nos colocamos em atitude de vigia diante do que será lido:

E aqui esse arame farpado da suspeita nos segura e nos limita, enquanto nos protegemos do risco de sermos contaminados e animados pelas palavras que encontramos. A crítica avança portando um escudo, sondando o horizonte por possíveis agressores, com medo de ser enganada ou capturada. Presa em um ciclo de escrutínio e auto-escrutínio punitivos, ela se isola de um abrigo de possibilidade intelectual e experimental.<sup>27</sup> (FELSKI, 2015, p. 12)

Sendo eu uma leitora formada principalmente em um ambiente familiar, minha relação com a literatura sempre foi amorosa e curiosa. Os ambientes escolares e acadêmicos não representaram o todo nem a maioria de minha leitura, de modo que pude contrastar as leituras feitas com lupa daquelas feitas com uma xícara de chá e, ainda que tenha feito leituras de lupa maravilhosas, me entristece imaginar que tantos leitores em potencial entrarão/entraram em contato com a literatura de uma forma tão fechada e cega a vários de seus efeitos. E não falo isso pensando necessariamente em efeitos como o de ler um livro de um gênero que gosto muito e que foi inteiramente escolhido por mim durante um passeio em uma livraria; falo até mesmo pensando em livros que não chegaram a mim como objetos de desejo e sim como convites feitos por outrem.

Me recordo, por exemplo, de quando ganhei de minha prima o livro **Wild Cards** – **O começo de tudo**, de George R. R. Martin, o famoso escritor da série que deu

<sup>26</sup> “‘Receptivity,’ in Nikolas Kompridis’s words, refers to our willingness to become ‘unclosed’ to a text, to allow ourselves to be marked, struck, impressed by what we read.”

<sup>27</sup> “And here the barbed wire of suspicion holds us back and hems us in, as we guard against the risk of being contaminated and animated by the words we encounter. The critic advances holding a shield, scanning the horizon for possible assailants, fearful of being tricked or taken in. Locked into a cycle of punitive scrutiny and self-scrutiny, she cuts herself off from a swathe of intellectual and experiential possibility.”

origem ao seriado fenômeno que foi *Game of Thrones*. Ganhei o livro porque gostava do seriado (na época ainda era bom, juro) e gostava de ler, e comecei a leitura curiosa, ainda que sem grande vontade porque não tinha nenhuma perspectiva romântica no livro (eu estava em uma fase leitora bem interessada por romances) e, principalmente, porque parecia se tratar já desde a capa de um universo tremendamente masculino no



Figura 4 Livro Wild Cards

sentido mais estereotípico da palavra “masculino”, mas sintia-se livre para tirar suas próprias conclusões. Em determinado momento, aconteceram coisas no livro de que não me lembro muito bem, mas que foram decisivas para que eu abandonasse a leitura. Não pelo conteúdo, mas pela forma como foi manifestado.

George Martin conseguiu descrever uma cena, que tinha algo a ver com um morcego gigante que talvez tivesse tido origem humana... uma transformação talvez(?), de modo tão concreto, tão vivo, tão potente que fiquei enjoada. Sua técnica literária era tão eficaz em evocar imagens dentro de minha mente que eu tive náuseas durante a leitura e não quis me aproximar novamente do livro, apesar de um senso de dever pela gratidão à minha prima. Posso não me lembrar do que li (e talvez seja melhor assim), mas não esqueço essa reação sensorial fortíssima e, honestamente, tenho minhas dúvidas de que ela seria tão forte assim se eu precisasse dividir minha atenção entre a vivência da leitura e a necessidade de aproveitar aquilo intelectualmente de alguma forma para responder a alguma exigência externa.

Outra leitura fortíssima que me chegou por acaso, ao ser convidada para um clube do livro pela minha ex-chefe, foi completamente diferente de **Wild Cards** ainda que também tenha gerado reações físicas interessantes e que temo que seria estragada se houvesse um compromisso com a educação, foi a do livro **Kindred – Laços de Sangue** de Octavia E. Butler. Novamente, mesmo tendo lido as duas sinopses presentes no livro (a da contracapa e a da primeira orelha) e recebido muito do que é transmitido pela capa (separação, escravidão, sangue e sofrimento), eu não fazia ideia de como a leitura iria me afetar. O estilo da autora, muito rápido e direto, me

incomodou no início, porém, logo veio a ter um efeito absolutamente inesperado dada a força da história manifesta no livro: vertigens. E, mais do que isso, meus próprios pressupostos internos, até mesmo pelo meu gosto por romances, me levam a imaginar, já de antemão, que as histórias terão finais felizes, salvo em produções específicas. Nem a sinopse, nem a capa me preparam para a dor e a desesperança profundas que seriam causadas por **Kindred**.

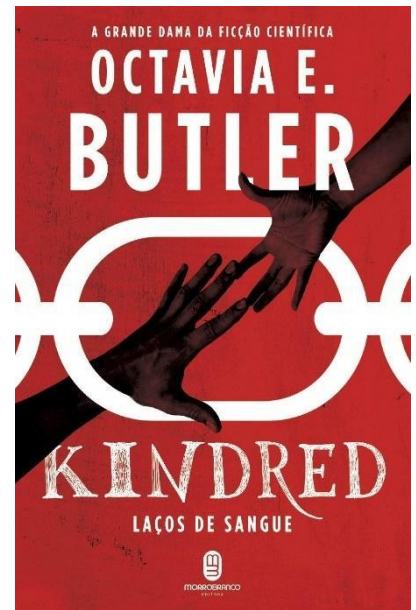


Figura 5 Livro *Kindred*

Em sala de aula, tais efeitos potenciais poderiam não ser totalmente perdidos, afinal muitas variáveis entram em jogo, desde os recursos da instituição, a personalidade e o estado do professor, o envolvimento dos alunos, as obrigações institucionais do professor, entre outros, mas é bastante fácil imaginar que a obra não teria o mesmo espaço de florescimento de uma leitura que não exige a preparação para algum tipo de teste. Além disso, seriam grandes as possibilidades de que, em uma obra como **Kindred** que fala de escravidão, de negritude, de branquitude, de contextos sociais e políticos diferentes pela própria questão da viagem no tempo, estes temas seriam muito mais debatidos e estudados. Até porque haveria um contorno claro e pré-estabelecido do que está sendo buscado na atividade, isso se os estudantes tiverem a chance de realmente ler a obra inteira. É sempre possível que se tratem apenas de trechos e comentários juntamente com trechos e comentários críticos, teóricos e historiográficos.

E é claro que ao falar dessas leituras que chegaram até mim em contextos casuais pode realmente parecer que estou sendo idealista demais e que não existe espaço para esse tipo de coisa dentro de um ambiente acadêmico, contudo, isso não é verdade. Trago novamente dois recortes a partir de duas experiências pessoais que tive dentro da própria universidade e que me permitiram ter uma relação de surpresa e conexão profunda com a literatura. Uma delas aconteceu em 2014 quando optei por fazer uma monografia em literatura sob a orientação do professor Pawel Hejmanowski.

Desde o começo, o professor disse que apesar do título “monografia” seria, na verdade, um artigo mais compridinho e uma pesquisa mais informal que a de um PIBIC, por exemplo. Decidi fazer aquele trabalho, pois, em meio a várias idealizações de um mestrado antes mesmo da monografia de tradução exigida para a formatura, queria ter uma ideia de como seria pesquisar, pois já andava imaginando um mestrado em meu futuro. É claro que o comentário dele não me deixou perfeitamente à vontade, afinal, ainda se tratava de uma atividade acadêmica e não de um passeio no parque; entretanto, ele me entregou o livro **Rebecca**, de Daphne du Maurier, e não me disse muito sobre ele além de “É um romance gótico, foi publicado antes da segunda guerra e aí acabou não fazendo tanto sucesso porque a guerra estourou. Parece que uma escritora brasileira acusou a autora inglesa de plágio. Vamos ver o que você tem a dizer sobre ele.”. Talvez também tenha dito que achava que iria gostar.

Eu não gostei. A personagem principal e eu não nos demos bem e ela era a narradora do texto, de modo que tive que passar todas as páginas do livro dentro da cabeça dela. Como o professor Pawel não havia me dado nenhuma indicação mais precisa ou mais norteadora e disse que queria ver o que eu teria a dizer, foi exatamente isso que eu fiz. Embora estivéssemos em um ambiente acadêmico, com um prazo determinado para concluir a atividade e com o compromisso prévio de produzir algo sobre ele, minha leitura não foi guiada. Eu pude descobrir sozinha qual seria minha relação com o texto e, também, que assunto do texto eu gostaria de trabalhar na monografia. E a relação de identificação que tive com a personagem foi tão profunda que passei a ativamente modificar minhas maneiras de agir que pareciam com as dela, de modo que o livro acabou gerando uma enorme transformação pessoal.

Outra situação semelhante, ainda que um pouco mais delimitada, foi quando comecei a participar do grupo de pesquisa sobre memória e literatura com a professora Fabrícia Wallace. Novamente, a professora me indicou um livro com o qual eu deveria trabalhar para a produção do meu artigo, isto porque eu não tinha nenhuma sugestão própria, mas eu poderia ter escolhido também caso tivesse. No caso, ela me indicou a leitura de **Desonra** do J. M. Coetzee. Ela também achou que haveria alguma afinidade entre o texto e eu e não deu maiores instruções que guiassem a leitura, de modo que,

novamente, eu pude ter uma leitura muito mais livre do texto do que quando estamos com todos os filtros da suspeita ligados. Ainda que eu mantivesse ligado um dos filtros, aquele da memória, pois eu imaginava que minha pesquisa deveria fazer sentido dentro daquele grupo, o assunto era bastante amplo para que eu conseguisse ter uma experiência com o livro mesmo assim. Inclusive, um momento no livro foi tão intenso que cheguei a ter pesadelos com a maldade humana.

Só que estes casos não costumam ser a regra, estão muito mais relacionados com a exceção. Afinal, a maioria das leituras, quando ocorrem, se dá em salas de aula, onde a obra já é trazida para o ambiente por estar conectada ao tema que será trabalhado; seja este tema uma questão social ou histórica, seja uma escola ou estética literária a ser estudada. Isso sem falar em todo o processo de contextualização do autor da obra e do momento em que foi escrita. Essas medidas externas a que temos que responder em uma leitura na chave do estudo, seja para uma avaliação, seja para o debate em grupo ou para a pesquisa, são medidas que podem impedir e muitas vezes impedem o cultivo de uma receptividade ao texto, bem como podem impactar significativamente no potencial de prazer em questão pois

É uma postura incompatível com distração, relaxamento, tranquilidade ou indiferença. Em vez disso, estamos sempre “à espreita”: esquadrinhando, esmiuçando, procurando, analisando, observando, sondando, examinando. Esse olhar não é uma contemplação indulgente de prazer, absorção ou êxtase, mas sim uma caçada perspicaz e diligente por informação [...]”<sup>28</sup> (FELSKI, 2015, p. 37-38)

É importante também ressaltar que essa postura de alerta não é uma emoção, mas uma atitude prolongada, um humor que está infiltrado na ação e na reflexão:

Nossa atitude é cautelosa, tensa, desconfiada, defensiva. E aqui a suspeita é definida por qualidades de paciência e reflexão mantidas que a distinguem de emoções mais básicas como medo e raiva. Desconfiados das intenções dos outros, precisamos avaliar, ponderar e

---

<sup>28</sup> “It is a stance incompatible with distraction, relaxation, ease, or indifference. Rather, we are always “on the lookout” – scrutinizing, scanning, searching, surveying, observing, gazing, examining. This looking is not a yielding gaze of pleasure, absorption, or entrancement but a sharp-eyed and diligent hunt for information [...]”

pesar as coisas. Por estarmos convencidos de que as coisas não são o que parecem, somos levados a decodificar e decifrar, a ir além do óbvio, a extrair o que não é visto ou não é dito.<sup>29</sup> (ibid., p. 38)

Obviamente, as possibilidades que levanto para contrastar com as experiências diretas que tive<sup>30</sup> não são uma regra. Como eu disse, embora nossa abordagem mais comum do ensino de literatura a trate como ciência social, utilize-se de bastante suspeita e dedique pouco tempo à leitura e à vivência dos textos que trabalhamos, existem diversos professores que trabalham para dar ao texto literário um lugar central na academia. Um exemplo pessoal disso é o da leitura de **Paixão Segundo G. H.** de Clarice Lispector e sua terrível cena com a barata. Eu já sabia que haveria uma cena com uma barata e provavelmente, ainda que sem saber disso à época, estava com meu escudo em riste durante a leitura, contudo era um texto muito forte para ser totalmente bloqueado. Diferentemente da descrição de George Martin, que me fez lembrar para sempre do asco da cena e me afastar do livro sem lembrar da cena em si, a descrição de Clarice continua tão vívida que eu luto ativamente para esquecê-la e sinto pontadas de náusea e calafrios ao escrever esta curta menção, vou dar prosseguimento.

Em suma, a maneira como domamos a arte literária no ensino se dá no fato de que temos objetivos e propósitos claros para e a partir de cada leitura que trazemos, salvo poucas exceções. O que faz com que a experiência artística seja limitada pela necessidade de manter-se alerta para que possamos atender a esses objetivos.

### III. A arte domada: a morte da experiência

---

<sup>29</sup> "Our attitude is guarded, tense, wary, defensive. And here suspicion is defined by qualities of sustained patience and reflectiveness that distinguish it from more elementary emotions such as fear or anger. Leery of the intentions of others, we must appraise, ponder, weigh things up. Because we are convinced that things are not as they seem, we are driven to decode and decipher, to push beyond the obvious, to draw out what is unseen or unsaid."

<sup>30</sup> Neste momento, foquei em minhas experiências pessoais não por considerá-las um elemento extremamente expressivo e importante, mas porque é o material que tenho para trabalhar dada a impossibilidade de colher outras experiências e fazer os experimentos necessários ainda dentro do escopo desta pesquisa limitada. Contudo, me consolo ao lembrar princípios como a *tipicidade* que aprendi nas aulas de literatura com a professora Ana Laura dos Reis Corrêa ou a *humanidade compartilhada* que aprendi em estudos sobre o budismo e práticas meditativas para reafirmar que falo do particular por acreditar que compartilhamos, de fato, uma essência e que minhas experiências podem ser (e provavelmente são) comuns ou possíveis a muitas pessoas.

Além do distanciamento obrigatório entre o leitor e o texto, do constante estado de alerta que é resultado da hermenêutica da suspeita e do trato da literatura quase exclusivamente como ciência social, há ainda a obrigatoriedade de que o estudante seja avaliado. Nessa avaliação ele, provavelmente, deverá discutir todos os temas que, nas palavras de Prose, deixam escapar o esplendor (2008, p. 30), ou descobrir um significado específico por trás do texto que esteja de acordo com o gabarito, ou escanear o texto em busca de determinadas características, entre outras atividades de cunho quase inteiramente intelectual. Contudo, não é só o esplendor que pode se perder, mas a própria experiência literária.

Primeiramente, fica claro que a literatura nesses contextos não chega com um caráter de vontade, acolhimento, interesse e expansão, mas de imposição. No trabalho de Petit, podemos ver que, com frequência, são exatamente essas exigências, notadamente a da avaliação, que estão no próprio cerne do **desincentivo** à leitura que muitas vezes se dá nas escolas. A receptividade diante do texto mencionada por Felski dificilmente existirá, pois a própria leitura faz parte, já desde a pré-leitura, de um sistema rígido e padronizado de avaliação, no qual o estudante deve lutar para se encaixar. Ao comentar o trabalho de um grupo brasileiro de mediação de leitura, Petit nos conta que:

Quando as animadoras de A Cor da Letra chegaram nas favelas e começaram a tirar livros da mochila, muitos jovens se decepcionaram ou ficaram desconfiados. Tais objetos eram desprovidos de sentido; esses jovens só tinham conhecido a leitura na escola, o que não lhes trazia boas lembranças: "A escola foi uma experiência sem valor", comenta Vai, "a leitura era obrigatória, imposta, aprendi apenas a memorizar os textos, o ato de ler não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos. Assim, logo anestesiiei a criatividade, a possibilidade e a capacidade de descobrir. Durante vários anos, era como a Bela Adormecida, não distinguia nada, não ouvia, nem dizia nada". (PETIT, 2009, p. 18)

Tanto na referida passagem de Prose sobre o esplendor, quanto na situação relatada por Petit e, obviamente, no humor descrito por Felski, é possível perceber que

a obra literária é tratada como algo a ser desvendado e não como algo a ser experienciado, apreciado ou vivido, o que faz com que a experiência com o texto (quando ele está presente) perca seu valor. Ao olhar para os estudos de Dewey da arte enquanto experiência, é possível dizer que também essa desvalorização está ligada ao fato de que uma experiência verdadeira se dá apenas quando fazemos e ficamos sujeitos a algo, sem alternância, simultaneamente, pois o fazer e o estar sujeito estão intimamente ligados na percepção de quem vive a experiência (2010).

Além disso, a experiência teria uma unidade que a caracterizaria como tal, sendo esta constituída de “uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem. Essa unidade não é afetiva, prática nem intelectual, [...]” (DEWEY, 2010, p. 112) e para ele a arte se configura como uma experiência, porque ela une “a mesma relação entre o agir e o sofrer, [...] que faz que uma experiência seja uma experiência.” (idem, p. 128). Desta forma, também a arte não é apenas afetiva, prática ou intelectual, mas um conjunto em que essas três esferas se entrelaçam de modo indissolúvel para uma apreciação profunda.

Sendo assim, aproximar-se de um objeto de arte por apenas uma dessas vias termina se transformando em uma atitude deformadora e limitadora, não apenas dos potenciais artísticos de forma hipotética e potencial, mas na própria percepção. O que, por sua vez, resulta até mesmo no efeito contrário ao desejado por qualquer professor de qualquer arte e por qualquer agente valorizador da cultura em geral: a indiferença em relação à arte. Se ela não pode ser percebida e experienciada, como ela pode provocar interesse ou engajamento que não se resuma ao cumprimento de obrigações e subsequente esquecimento?

Dewey argumenta ainda que

A experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. Pode haver interferência pelo excesso do fazer ou pelo excesso da receptividade daquilo a que se é submetido. O desequilíbrio em qualquer desses lados embota a percepção das relações e torna a experiência parcial e distorcida, com um significado escasso ou falso. (2010, p. 123)



Uma experiência parcial, de significado escasso, parece ser exatamente aquilo testemunhado por Vai ao dizer que “A escola foi uma experiência sem valor” (PETIT, 2009, p. 18). Traçando relações entre Petit e Dewey, seria possível pensar que a origem destas experiências distorcidas está em um excesso de passividade em detrimento da receptividade. Para ele, a receptividade implica percepção e a passividade, apenas reconhecimento. Na percepção “há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva” (DEWEY, 2010, p. 134), ao passo que o reconhecimento é uma percepção que não pôde se desenvolver livremente, pois foi “detido no ponto em que serve a uma outra finalidade, [...]” (ibid., p. 134, grifo no original).

É aqui que a exigência de distanciamento, de racionalização e de avaliação questionadas por Petit, Goldberg, e Prose, que a exigência de interpretação questionada por Sontag e que a exigência da suspeita questionada por Felski, ou seja, que a exigência de servir a uma outra finalidade, tornam-se ainda mais pertinentes. Porque é através dessas questões que é possível notar como a literatura acaba sendo utilizada para diversos outros fins e ignorada em suas próprias potências. Prose ainda acrescenta que tais questões terminam diretamente relacionadas com o prazer que a literatura pode proporcionar (2008, p. 258) e sem o prazer da literatura, não há o desejo de tornar-se leitor.

Assim sendo, uma vez que apenas uma das qualidades da experiência é focada e que existe a predominância do reconhecimento sobre a recepção, começa a ficar mais claro porque a leitura em si passa a ficar distante e sem valor para os leitores. Especialmente para aqueles que são formados em meios acadêmicos, em que o encanto e o prazer da literatura ficam em segundo plano, quando presentes. O que torna ainda mais notáveis trabalhos de mediação como os relatados por Petit, exemplificados por *A Cor da Letra*.

Ao comentar seu trabalho, Petit ressalta, por meio das palavras da mediadora Patrícia Pereira Leite, que a falta de compromisso com provas finais foi um dos fatores que permitiu aos jovens a possibilidade de que fossem finalmente “tocados pelas palavras” (PETIT, 2009, p. 18). Este processo de sensibilização também abriu o diálogo para a expressão dos próprios jovens, que perceberam que “todo mundo tem histórias

para contar” (ibid., p. 18). Tal afirmação, mesmo simples e rotineira, não deixa de mostrar como esta abertura da leitura vivida como experiência pode também ser a oportunidade para um movimento em direção a um mundo de criação e não apenas de receptividade. Goldberg diz que quando um artista vê uma obra de arte, ela exige que o artista crie outra (1986, p. 211), assim como Prose descobriu “como ler uma obra-prima pode lhe fazer querer escrever uma.” (2008, p. 260). Mas não temos, na maioria das vezes, este espaço.

Ademais, ressalto (brevemente, pois é um tema muito caro, mas que não coube no recorte da pesquisa com o espaço necessário para ser realmente desenvolvido) que não são apenas as obras-primas que podem resultar em processos de criação. Da mesma forma, aquilo que comumente consideramos como sendo as obras-primas da literatura podem, inclusive, representar uma “barreira” a um desejo criativo. Isso é evidenciado por Goldberg quando ela conta como se apaixonou pela literatura e devorou grandes autores sem jamais pensar que pudesse ela mesma escrever. Foi somente ao encontrar um poema intitulado, simplesmente, “Fruits and Vegetables” (frutas e vegetais) que a autora notou sua potência criadora e viu que até mesmo a banalidade do seu cotidiano podia ser material literário. Em suas palavras, na década de 60, suas leituras consistiam quase exclusivamente de escritores (no masculino), geralmente mortos, da Inglaterra e da Europa, que por mais que a encantassem, estavam distantes de sua realidade. (1986, pp. 1-3).

Além das avaliações, quantos mais não são desestimulados também pelo distanciamento que sentem daquilo que leem? Talvez uma revisão da literatura que é ensinada também seja necessária e não apenas da abordagem crítica, historiográfica e extremamente intelectualizada que costumamos encontrar. Costa Lima, ecoando Dewey, afirma que existe uma crise no mundo da arte e que essa crise é de responsabilidade não apenas da mídia, como pode ser ouvido em qualquer esquina, como também da própria academia: “O problema não é menos sério na academia. [...] O mecanismo do controle se manifesta por fenômenos como a correção política, as listas cerradas de obras canônicas e interpretações tradicionalizadas, [...]” (2013, p. 159). É claro que a identificação não é requisito para o encanto, mas muitas vezes o

peso do cânone, do sagrado, pode prender ou afastar, em vez de libertar, aqueles que se sentem mundanos demais.

E, por fim, soma-se a isso a constante separação entre o racional e o sensível, que podemos também chamar de afetivo e intelectual, para aproximarmos-nos ainda mais de Dewey, e é fácil ver como precisamos de mais oportunidades para experiências completas da literatura. Experiências que sejam, ao mesmo tempo, afetivas, intelectuais e práticas, sem que uma ou mais dessas constituintes tenha de ser excluída em prol de um ideal de ciência e de crítica desprovidas de subjetividade que não condiz com a realidade e que impede a percepção verdadeira do nosso objeto central: a literatura.

O simples reconhecimento satisfaz-se quando se afixa uma etiqueta ou um rótulo apropriado, tendo "apropriado" o sentido daquele que serve a um propósito externo ao ato de reconhecer - do mesmo modo que um vendedor identifica mercadorias por uma amostra. Ele não envolve nenhuma agitação do organismo, nenhuma comoção interna. Mas o ato de percepção procede por ondas que se estendem em série por todo o organismo. Assim, não existe na percepção um ver ou um ouvir *acrescido* da emoção. O objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção. (DEWEY, 2010, p. 135)

É sobre o encontro entre a emoção e a razão que tratarei no próximo capítulo.

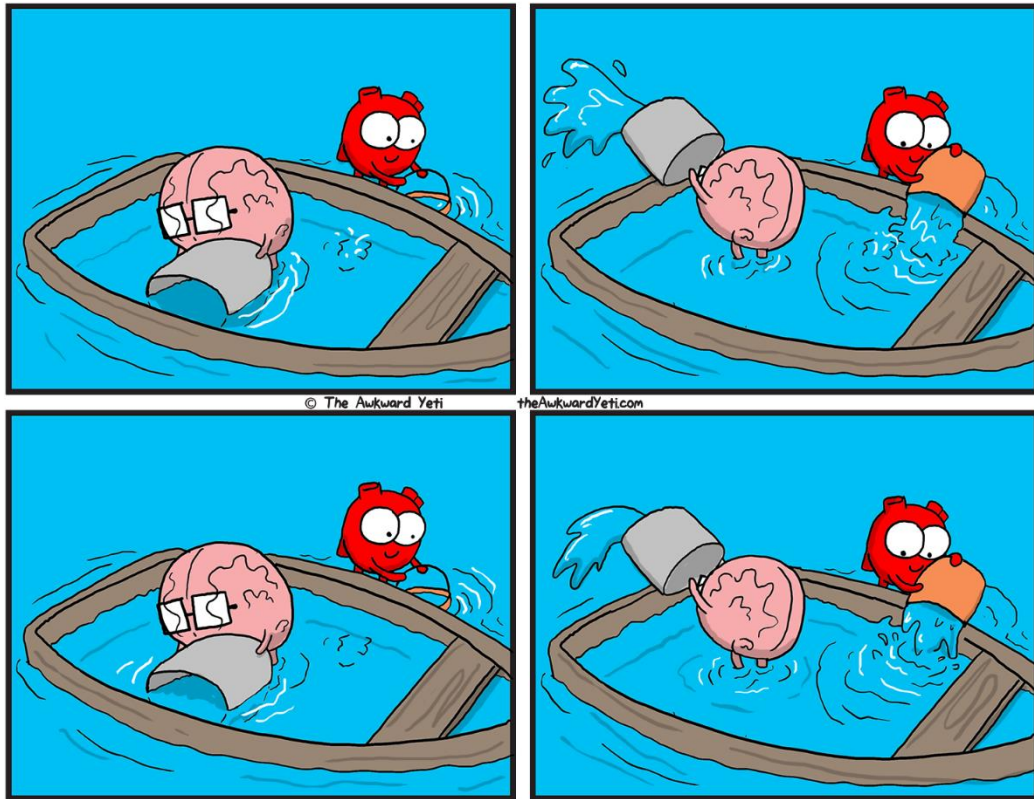


Figura 6 Tirinha 1

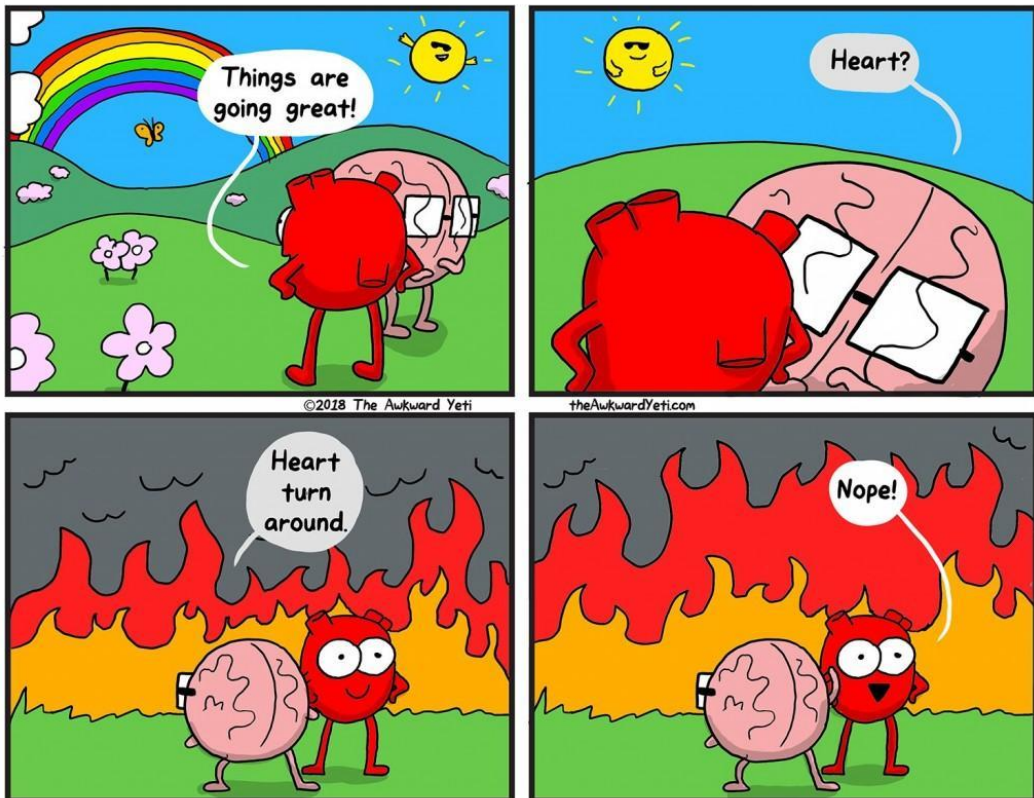


Figura 7 Tirinha 2 1. "As coisas estão maravilhosas!" 2. "Coração?" 3. "Vire-se, Coração." 4. "Não!"

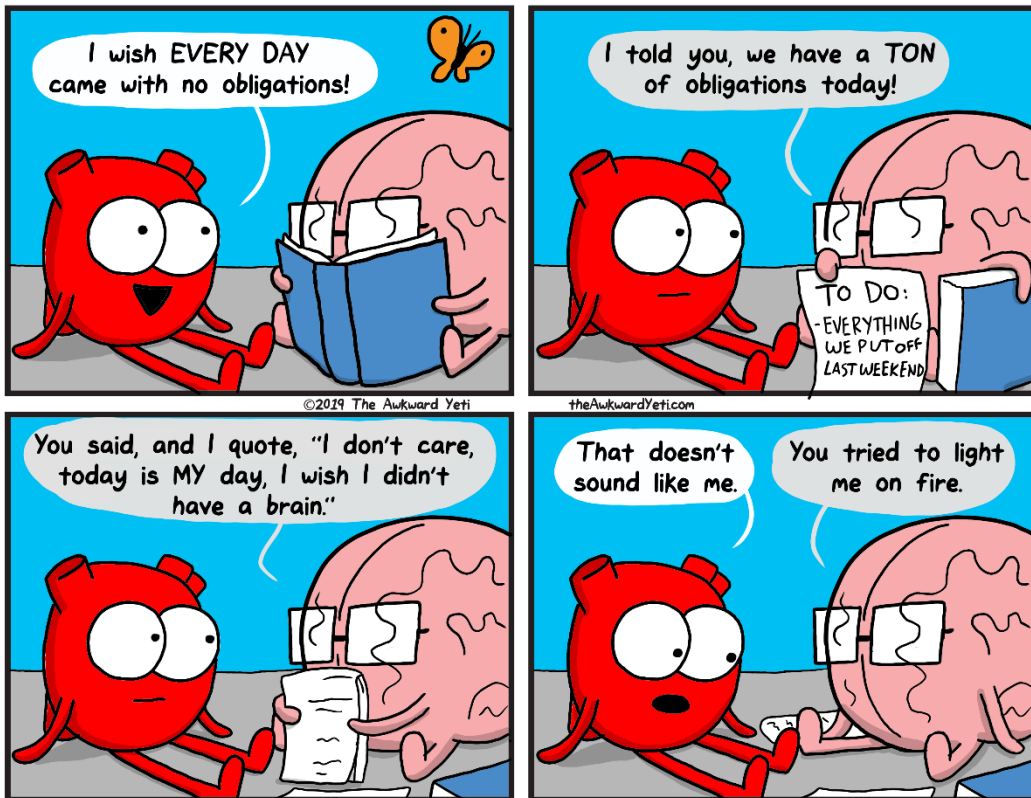


Figura 8 Tirinha 3 1. "Eu queria que TODO DIA não tivesse obrigações!" 2. "Eu te falei, nós temos uma tonelada de obrigações hoje!" 3. "Você disse e eu posso citar 'Eu não me importo, hoje é MEU dia, eu queria não ter um cérebro'". 4. "Isso não parece algo que eu diria." "Você tentou botar fogo em mim."

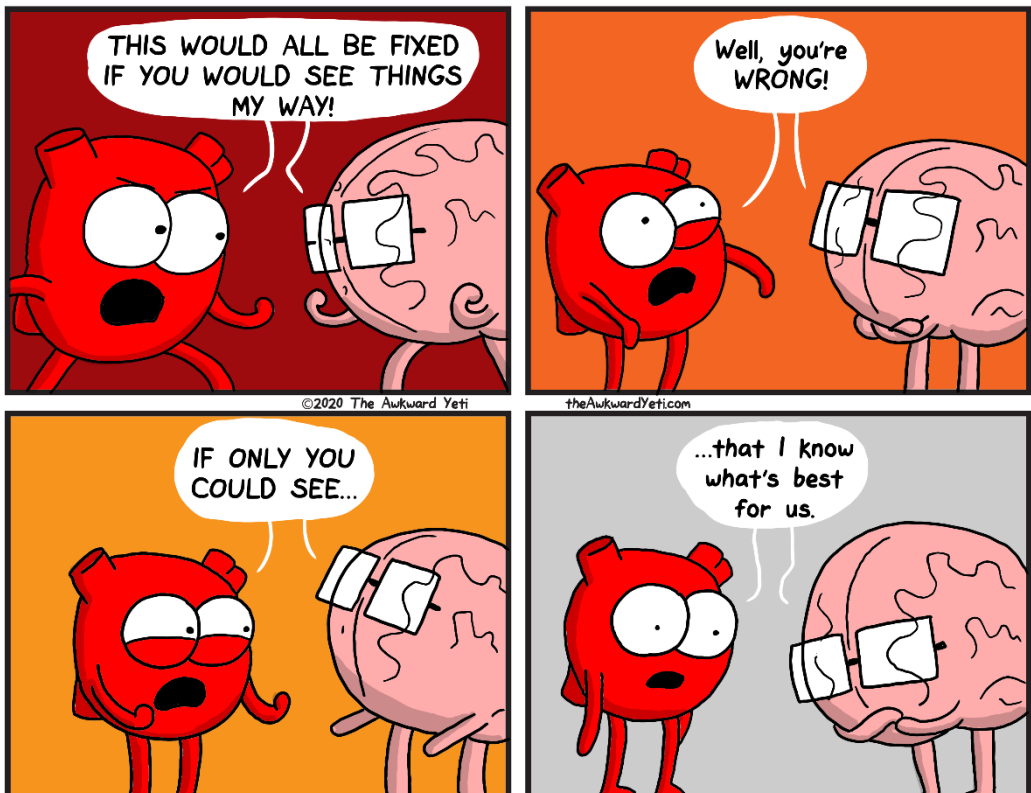


Figura 9 Tirinha 4 1. "TUDO ESTARIA CONSERTADO SE VOCÊ VISSE AS COISAS DO MEU JEITO!" 2. "Ah tá, você tá ERRADO!" 3. "SE VOCÊ CONSEGUI PERCEBER..." 4. "...que eu sei o que é melhor para nós."

## CAPÍTULO 2: RAZÃO \_ SENSIBILIDADE

Se você costuma usar redes sociais como o Facebook ou o Instagram, você provavelmente já se deparou com uma dessas tirinhas antes. Feitas pelo cartunista Nick Seluk e assinadas como The Awkward Yeti (mesmo nome do site oficial), o quadrinho mais antigo com a dupla data de março de 2014, ao menos no site. Seluk produz outras séries, mas “*Heart and Brain*”, Coração e Cérebro em inglês (vou chamá-los assim para facilitar), é a mais conhecida.

Como podemos ver nos exemplos acima, há um claro descompasso entre as atividades do Cérebro e as do Coração. O Cérebro é aquele que trabalha, que é responsável, que cuida da organização, que tenta, literalmente, salvar o barco. O Coração, por outro lado, normalmente está atrapalhando, negando alguma realidade, fugindo de responsabilidades, agindo impulsivamente ou, ainda, só sendo fofo mesmo. Raras são às vezes em que o coração contribui com a tarefa que tem diante de si. Além disso, apesar de o título da série focar-se apenas no Coração e no Cérebro, ela conta ainda com outros personagens, todos, partes do corpo humano, como Lungs (pulmão), Stomach (Estômago) e Tongue (Língua). Estes, normalmente, também estão em contraposição ao Cérebro.

Inclusive, é interessantíssimo notar que, mesmo com poucos traços, as personagens são bastante expressivas! Conseguimos perceber quando o Cérebro está concentrado, irritado ou preocupado, estados que às vezes temos dificuldades para diferenciar em seres humanos. O Coração, por outro lado, costuma alterar entre estados mais intensos e efusivos: alegria, raiva, tristeza. O que é, inclusive, representado graficamente no uso constante de pontos de exclamação.

Não é de se admirar que “*Heart and Brain*” seja tão popular, afinal, na dinâmica entre o Coração e o Cérebro representada nas tirinhas, vemos um reflexo duplo de nossa percepção individual de nossa interioridade e da visão quase arquetípica que temos destes dois órgãos do corpo humano e daquilo que fazem. Eu não sei o que acontece com você, mas, na maioria das vezes, quando vejo essas tirinhas, me reconheço na dinâmica dos dois. Também é bastante comum que eu me identifique particularmente com o Coração e pense “Caramba! Eu devia ser mais como o Cérebro”

ou “Eu preciso ser mais \_\_\_\_\_ (responsável, disciplinada, racional etc)”. De vez em quando penso que o Cérebro é meio chato, confesso; mas, na maioria das vezes, eu me reconheço nessa dinâmica dos dois, que diz muito sobre os estereótipos que construímos em relação à emoção e à razão dentro de nossas cabeças e de nossa cultura.

Outro exemplo que ilustra bastante bem a percepção que costumamos ter de razão e emoção é a obra a que faço alusão no título deste capítulo: **Razão e Sensibilidade**, da célebre escritora Jane Austen. Nesta obra, acompanhamos a história da família Dashwood, composta por uma mãe e suas três filhas (Elinor, Marianne e Margaret), que acaba de perder o esposo/pai e, além disso, o único provedor da família. Após o falecimento do Sr. Dashwood, elas recebem uma pequena pensão, para os padrões da época, de acordo com o que diz a narradora, e algumas migalhas da ajuda de um meio-irmão, que recebeu a herança por ser homem. As Dashwood são uma família de classe média, modesta, mas com ótimos amigos e com boa reputação na sociedade inglesa da época. O que é muito importante, pois o destino das três irmãs é encontrar um bom casamento e, uma vez que elas não têm posses, é apenas com as boas relações que elas poderão ser bem sucedidas.

Nesse contexto, o livro narra a história dessas quatro mulheres vivendo seu cotidiano, no campo e na cidade inglesa da década de 1790, onde, de fato, vivem o que é esperado para moças de sua época: a busca e espera pelo casamento. Apesar da presença das quatro Dashwood na obra e de uma série de outras personagens (que às vezes nem lembramos os nomes) e de algumas subtramas interessantes (como a de Miss Steele), o protagonismo da história é de Elinor e de Marianne. Duas irmãs completamente diferentes uma da outra, ao menos em teoria. Não me estenderei muito neste comentário, pois é apenas um exemplo ilustrativo e não uma verdadeira análise.

Elinor é a irmã mais velha, dotada de qualidades como sensatez e compassividade. Ela aconselha a mãe e a irmã, sabe tomar boas decisões, era o orgulho do pai. Marianne, por outro lado, é muito semelhante à mãe, é dona de uma enorme sensibilidade e completamente “emotiva”. Ela é intensa, ela é cheia de certezas sobre o que gosta e desgosta. É uma amante ferrenha das Artes, que até mesmo nutre certo

desprezo por aqueles que não as apreciam. E, diferentemente de Elinor, que pondera antes de cada decisão, Marianne faz apenas aquilo que deseja, sem considerar os impactos de suas ações nos demais.

Devo dizer que, quando comecei a leitura desta obra, pensei que o grande objetivo da história era fazer um contraponto duplo, permitir que as duas protagonistas aprendessem uma com a outra e, com isso, reafirmar a importância de um trabalho conjunto entre razão e sensibilidade. Após ter lido outras obras de Jane Austen, especialmente **Orgulho e Preconceito**, na qual ambos os protagonistas são orgulhosos e preconceituosos um com o outro em algum momento da trama e a resolução se dá exatamente quando eles conseguem deixar de lado o orgulho e questionar seus preconceitos, atualizar as informações e refazer conceitos, agora de fato embasados em conhecimento e experiências, tive a expectativa de que iria acontecer algo semelhante neste livro.

Além disso, pelos fatos de o título ser **Razão e Sensibilidade** e de termos duas protagonistas femininas, acreditei também que as duas irmãs seriam igualmente focadas na trama. Mas essa não é a impressão que tive como leitora. A obra parece ser muito mais focada e – aqui, devo acrescentar mais uma vez que falo puramente a partir de uma experiência empírica com a obra – vagamente norteadas por um interesse na questão da razão e da sensibilidade. Fiz a leitura com poucos conhecimentos teóricos prévios de Jane Austen, mas com um grande apreço pelas obras que já havia lido e, especialmente, por suas versões cinematográficas. A leitura motivou-se no fato de que o trocadilho que intitula este capítulo está no título da própria dissertação. O que levou Patrícia a me dizer que seria “interessante você falar sobre o livro em algum momento” e eu pensei “seria mesmo”, então sugeri a obra no meu clube do livro para ter companhia durante a leitura. Vale dizer que ninguém gostou muito da leitura – apesar de todas termos adorado **Orgulho e Preconceito** –, mas por motivos diferentes e, aqui, falarei do meu por ser pertinente a este estudo.

O motivo é simples: as expectativas que acabo de descrever foram frustradas. Diferentemente do que acontece com Elizabeth Bennet e Mr. Darcy, não existiu algum tipo de resolução e crescimento no sentido de que os dois protagonistas se descobrem



parcialmente errados, corrigem seus erros e aprendem um com o outro. Além disso, a narrativa parece ser desbalanceada em direção à Elinor, de modo que, em vez de duas protagonistas, temos uma protagonista e uma coadjuvante.

Ao lermos o livro, fica claro que a trama de Marianne é muito presente, muito forte e até mesmo mais cheia de reviravoltas e impactante que a trama de Elinor; por isso, pode parecer estranho considerar Marianne como coadjuvante. Mas isso acontece porque o ponto de vista da história parece completamente centrado na visão de Elinor sobre os fatos durante a maior parte do livro. Esse foco narrativo não é um Problema do livro, com p maiúsculo, especialmente se pensarmos que Marianne não é mesmo uma personagem tão cativante. Esse foco narrativo é um incômodo pessoal, pois parece reforçar os estereótipos que rondam o assunto “razão Vs. sensibilidade”.

## I. Razão Vs. Sensibilidade

De que modo esses estereótipos são reforçados em **Razão e Sensibilidade**? Primeiramente, é possível ver desde o começo que Marianne não é apenas sensível, emotiva e intensa; Marianne é egoísta e egocêntrica. Egoísta, pois demonstra ter pouquíssima consideração pelas pessoas e questões à sua volta que não são de seu interesse pessoal. Um exemplo disso é quando recebe um convite para ir a Londres como convidada de Mrs. Jennings, que Marianne, assim como Elinor, julga impertinente e vulgar, tratando-se de uma pessoa com a qual não têm nenhum desejo de conviver. É precisamente por esse motivo que Elinor nega o convite, dizendo educadamente que não poderiam deixar a mãe sozinha por tanto tempo durante o inverno. Mrs. Dahshwood, contudo, acredita que a viagem seria uma excelente oportunidade para que as filhas se divertissem, fossem apresentadas aos cavalheiros da cidade e, especialmente, para que Marianne ficasse mais animada, uma vez que ela andava triste e saudosa do alvo de suas afeições: Willoughby.

Elinor, ao recusar o convite, acreditava piamente que falava em nome das duas, afinal nenhuma delas gostava de Mrs. Jennings, porém, foi pega de surpresa com o

interesse de Marianne pela viagem. Façamos uma leitura atenta do trecho que trata do assunto.

*“If Elinor is frightened away by her dislike of Mrs. Jennings,” said Marianne, “at least it need not prevent MY accepting her invitation. I have no such scruples, and I am sure I could put up with every unpleasantness of that kind with very little effort.” Elinor could not help smiling at this display of indifference towards the manners of a person, to whom she had often had difficulty in persuading Marianne to behave with tolerable politeness; and resolved within herself, that if her sister persisted in going, she would go likewise, as she did not think it proper that Marianne should be left to the sole guidance of her own judgment, or that Mrs. Jennings should be abandoned to the mercy of Marianne for all the comfort of her domestic hours. (p. 309, grifos meus).<sup>31</sup>*

Nesse excerto, Marianne fala claramente que, ainda que não goste de Mrs. Jennings, ela não tem os mesmos escrúpulos (*scruples*) que a irmã e que seria capaz de aguentar, tolerar (*put up with*) todo tipo de desgostos, desagradados, aborrecimentos (*unpleasantness*) sem fazer muito esforço. Como se já não fosse suficientemente forte que Marianne se dissesse inescrupulosa e considerasse a senhora que a convidara como um desprazer, ainda somos informados por Elinor de que esta costuma ter dificuldades ao tentar convencer Marianne a se comportar com um mínimo tolerável de educação (*tolerable politeness*). Tudo nesse trecho nos faz pensar que Marianne só está animada com a viagem por interesses próprios, nos faz pensar que existe uma razão que a faça querer ir para Londres a tal ponto que ela seja capaz de superar esses incômodos, que ela seja capaz de agir inescrupulosamente, segundo suas próprias palavras. E, este motivo é Willoughby o já mencionado alvo de suas afeições.

---

<sup>31</sup> “Se Elinor está temerosa por não gostar de Mrs. Jennings”, disse Marianne, “pelo menos não precisa impedir a MINHA aceitação do convite. Não tenho tais escrúpulos e estou certa que posso tolerar sem grande esforço todos os problemas desse tipo.” Elinor não conseguiu evitar de sorrir diante desta demonstração de indiferença a respeito das maneiras de uma pessoa com a qual ela sempre tivera dificuldade de persuadir Marianne a tolerar com educação; e resolveu consigo mesma, que, se sua irmã insistisse em ir, ela também deveria ir, pois não achava adequado que Marianne se guiasse sozinha seu próprio juízo [sic], ou que Mrs. Jennings fosse deixada à mercê de Marianne como única companhia em suas horas domésticas.” Dessa vez mantive o original no texto, pois estava dialogando diretamente com a escolha de palavras da escritora. Na tradução, retirada de **Razão e sensibilidade** da Editora Landmark, não foi possível fazer a mesma reflexão sem alterar o texto da tradutora Adriana Sales Zardini.

Além desse egoísmo de agir sempre de acordo com seus próprios interesses, desconsiderando até mesmo princípios básicos de educação, como comprovado pelo pensamento de Elinor, Marianne também é bastante egocêntrica no sentido de que parece acreditar que ela é o centro do universo. Essa crença traz vários impactos em suas atitudes: ela utiliza a si mesma como régua para julgar todos os outros, de modo que apenas quem gosta do que ela gosta é considerado válido ou igual para ela; ela está sempre tão envolvida nas próprias emoções, que termina não notando ou mesmo se importando com as pessoas ao seu redor. Marianne parece se considerar diferente e especial, parece se considerar superior aos outros e, por isso, os trata sempre de acordo com sua conveniência, como vimos no caso do convite de Mrs. Jennings, além de estar constantemente zombando daqueles que não são como ela quando não está com eles.

É possível perceber um pouco desse sentimento de pertencer a um patamar diferente em Elinor também. Ambas as personagens parecem compartilhar esse senso de separação do mundo, essa noção um pouco narcisista e assimétrica facilmente ilustrável na expressão “última coca-cola do deserto” ou “última bolacha do pacote”. Por outro lado, longe de agir da forma desrespeitosa de Marianne, Elinor se porta com polidez e educação, mantendo sempre o decoro e levando todos em consideração. A racionalidade que demonstra não é aquela do conceito de pensamento científico, lógico-matemático e livre de sentimentos que imaginamos hoje. Não é uma racionalidade “fria e calculista”.

Elinor, simplesmente, se mostra uma pessoa muito mais sensata e muito menos egoísta que Marianne. Uma pessoa que leva os outros em consideração, que pensa antes de agir, que cumpre com as normas sociais do bom convívio, que busca ser coerente em suas ações (como quando nega o convite de Mrs. Jennings por não gostar de Mrs. Jennings) e que, por vezes, deixa de lado os próprios sentimentos para garantir a harmonia no espaço de seu convívio. Ou seja, para poder cuidar dos outros, cumprir suas responsabilidades e performar suas funções. É claro que, de um ponto de vista psicológico, a atitude de Elinor nem sempre é saudável, ainda que não seja egoísta. Afinal, ela sofre calada durante boa parte da história, sem ninguém para apoiá-la ou ajudá-la, exatamente porque ninguém sabe que ela sofre por trás de sua fachada de

sensatez e decoro. Neste ponto, retorno à frustração com o livro e compartilho aqui quais eram minhas expectativas.

Como dito, imaginava um desenrolar para Elinor e Marianne semelhante àquele de Elizabeth Bennet e Mr. Darcy, ou seja, esperava que entre elas fosse reforçada uma relação de horizontalidade e complementaridade, algo construído já no título da obra com a conjunção aditiva “e”. Sendo assim e vendo como a obra é construída de modo a retratar Marianne como aquela que age de acordo com seus impulsos e desejos e Elinor como aquela que busca pensar nos possíveis impactos de suas ações, o que imaginava era que, ao final, elas aprenderiam uma com a outra. Marianne aprenderia a refletir mais e a lembrar-se que as pessoas à sua volta também têm seus próprios sentimentos; e Elinor aprenderia a dar voz e fluidez aos seus sentimentos, se permitindo vivê-los em vez de sempre racionalizá-los. Marianne aprenderia a cuidar mais de si mesma, através de ações mais cuidadosas, e Elinor aprenderia a depender dos outros, lembrando-se de que não era capaz de dar conta de tudo sozinha<sup>32</sup>.

Desta forma, **Razão e Sensibilidade** teria concretizado a principal expectativa que se construiu em mim durante toda a leitura e, também, anteriormente a ela, no momento em que sugeri o título “Razão + Sensibilidade” para esta dissertação pela primeira vez, meses antes da leitura. Afinal, esse desfecho por mim esperado seria uma reafirmação da complementaridade da razão e do sensível, que parece ser esquecida no nosso modelo de ensino da literatura. Entretanto, o real desfecho da obra não passa de uma ratificação dos estereótipos que já nutrimos sobre razão e emoção que são perfeita e literalmente ilustrados nas tirinhas “*Heart and Brain*”.

Ao final do livro, o que acontece é que Marianne percebe que ela era egoísta e egocêntrica, que agia de forma sensível demais aos próprios problemas e insensível aos de todos os outros. Ela percebe que Elinor e sua família estavam sempre cuidando dela, pois ela estava sempre em “estado de emergência”. Contudo, não existe arco de transformação para Elinor. Ela era sensata e continua sendo sensata, ela escondia seus sentimentos e continua escondendo-os, revelando-os apenas quando já não têm mais

---

<sup>32</sup> E se as duas aprendessem que não melhores que ninguém seria ótimo também.

importância. Marianne aprendeu com a Elinor e o livro acabou; porque, afinal de contas, a razão tem coisas para ensinar à sensibilidade, mas a sensibilidade não tem o que ensinar para a razão, porque ela é inferior.

## II. Razão > Sensibilidade?

Devo confessar que minha impressão como leitora empírica do livro, é de que, pelo menos para os dias de hoje, o título **Razão e sensibilidade** não está correto e eu detesto dizer isso. Inclusive, ler esse livro foi uma decepção, pois teoricamente eu sou uma fã da Jane Austen. Esse foi o quarto livro que li da autora e, até onde me lembro, gostei muito dos três primeiros, além de ter visto uma grande variedade de (se não todas) adaptações (minissérie, filme, websérie etc), de modo que fico pensando em como seria uma releitura do que já li. Será que o problema é a minha relação com a autora, que mudou porque eu mudei, OU será com esse livro especificamente? E, mais do que isso, será que tenho a audácia de relê-los sabendo do risco de deixar de amá-los? Bem, deixemos isso para lá.

O que me leva a crer que o título da obra está errado, não é a expectativa de aprendizagem mútua frustrada, mas o fato de que a Marianne é muito chata. Mesmo.

Não falo sobre ser emotiva ou não, impulsiva ou não. Falo sobre agir com arrogância e egoísmo. Que desagradável conviver com alguém para quem só os seus semelhantes são iguais, não é mesmo? Marianne parece se ver como o centro do mundo. A filha do meio de Mrs. Dashwood e sua desconsideração por quem não for ela ou seu interesse romântico não é a personificação da sensibilidade, mas da imaturidade. E, ainda que Elinor pense antes de agir, ela parece, simplesmente, fazer o mínimo: ela tem bom senso.

Trouxe esses dois exemplos, bem diferentes entre si, para deixar bem clara qual é a imagem que temos da razão, do intelectual, do lógico-matemático e da sensibilidade, da emoção, do sentimento em nossa sociedade. E, também, para ilustrar o fato de que a razão é constantemente privilegiada em nosso imaginário. Ela ocupa um lugar de superioridade. Isso pode não ser necessariamente o que é dito, mas é o

que se vê e sente na prática, como quando Marianne aprende a ser mais como Elinor, mas Elinor não aprende a ser mais como Marianne (o que, na verdade, é até um alívio se pensarmos bem em como é Marianne, mas tenho certeza de que você entendeu o que eu realmente quis dizer).

Acredito que esses exemplos dizem muito sobre o que acontece em nossa sociedade, ainda mais se pensarmos em como se trata de uma sociedade patriarcal e de como a visão da sensibilidade está muito ligada à nossa construção do feminino. Porém, deixo esse comentário aqui mais como hipótese para possíveis estudos futuros, no momento não me atrevo a desenvolvê-lo por não ter feito um estudo consistente sobre o assunto. Entretanto, outra possível associação ligada a esse estereótipo de superioridade da razão está na colonialidade e, como esse campo me é muito caro, por enxergar este fenômeno mundial como a raiz e o intensificador de muitos males, gostaria de trazer um pouco sobre essa ligação, ainda que brevemente.

Em **The Darker Side of Western Modernity**, Walter Mignolo fala exatamente daquilo que o título do livro sugere: o lado obscuro da modernidade ocidental. O autor descreve como no período que foi do ano 1500 aos anos 2000, o mundo deixou de ser policêntrico e não-capitalista para tornar-se monocêntrico e capitalista por meio da colonialidade e do advento da modernidade (p. 3, 2011). Este mundo policêntrico e polifônico que ele afirma ter existido antes da colonialidade foi forçado a se calar e se uniformizar pela “deturpação opressora e imperialista dos ideais da Europa moderna projetada e concretizada no mundo não-Europeu”<sup>33</sup> (2011, p. 3).

Mignolo discute tais ideais ao apresentar as conclusões da historiadora Karen Armstrong sobre as conquistas do Ocidente durante as colonizações, e evidencia duas esferas de maior impacto: a economia e a epistemologia (2011, p. 5). É na epistemologia onde mais vemos os impactos desse processo violento que marcou a história de nosso país e de tantos outros. No recorte deste estudo, o mais importante é notar como tais ideais estão profundamente conectados com a razão como a vemos

---

<sup>33</sup> “*oppressive and imperial bent of modern European ideals projected to and enacted in, [sic] the non-European world.*”

hoje e, por consequência, com a forma como vemos a emoção e outras formas de perceber e de pensar o mundo.

A revolução tecnológica trazida pela sociedade ocidental, juntamente com os valores corporativos e com a ideia de que a natureza e tudo que fosse externo ao homem existia para servi-lo, fez com que o gerenciamento se tornasse o centro da vida social e do conhecimento (MIGNOLO, 2011, p. 14). Tais valores exigem eficiência acima de tudo: quanto maior a produção, maior a felicidade. Dessa forma, o “pensamento tecnológico”, como chama Mignolo, usurpa o lugar do pensamento em geral e de disciplinas como a filosofia e o aspecto filosófico de todo conhecimento, assim reduzindo-os a uma embalagem tecnológica de opções [*technological packaging of options*]. (2011, p. 15). Eu poderia acrescentar que o “pensamento tecnológico” também nos tirou a validade do pensamento criativo sensível e artístico, deixando apenas seus aspectos “úteis”, isto é, de potencial lucrativo mais imediato.

Um exemplo deste pensamento tecnológico que postula a superioridade da razão está no seguinte comentário que Robert Welch faz, no prefácio da obra **Writings on Irish Folklore, Legend and Myth**, ao falar sobre o projeto artístico nacionalista do poeta William Butler Yeats<sup>34</sup> e as noções colonizadoras do crítico cultural Matthew Arnold.

Ele também queria promover uma noção de "Irishness" [Irlandidade] que resistisse ao estereótipo do temperamento celta encantador mas descontrolado inventando por Matthew Arnold. [...] Foi ele que, em palestras ministradas como professor de poesia em Oxford em 1866, desenvolveu a noção do **saxão estável e sensato em contraste com o celta selvagem e imaginativo**. Os estereótipos raciais de Arnold foram bem-intencionados, [...] <sup>35</sup> (YEATS, 1993, pp. xxii-xxiii, grifos nossos)

---

<sup>34</sup> Yeats desejava, através de uma revolução artística e cultural, fomentar um senso de identidade genuinamente irlandês e que fosse capaz de tirar da Irlanda o sentimento de inferioridade construído em anos de dominação inglesa.

<sup>35</sup> "He wished, too, to advance a notion of 'Irishness' that would resist the stereotype of the fine but unbridled Celtic temperament invented by Matthew Arnold. [...] It was he, in lectures delivered as Professor of Poetry at Oxford in 1866, who developed the notion of the sane and solid Saxon as against the wild and imaginative Celt. Arnold's racial stereotypes were well intentioned, [...] But this compliment, Yeats saw, was double-edged."

É claro que, neste momento, tratamos da questão entre os ingleses e os “celtas<sup>36</sup>”, mas isso é apenas um exemplo de um fenômeno de repressão e violência muito mais amplo e comum no universo das ex-colônias. O texto diz que o colonizador é dotado de sanidade e solidez, de razão; e o colonizado, por sua vez, é selvagem, imaginativo, logo, emocional. É importante que fique claro que aqui não se trata de uma noção de complementaridade, mas de hierarquia, pois é o colonizador que detém as características desejáveis. E o colonizado, que é *inerentemente* possuidor das características indesejáveis, torna-se fraco e seu conhecimento, pensamento e cosmovisão tornam-se suspeitos, indignos de confiança e de respaldo.

Mignolo sugere ainda que, para além do racismo, a inferioridade conferida aos colonizados não vem apenas da cor de suas peles, pois para ele a classificação racial no campo intelectual se trataria muito mais de uma ficção epistêmica que de uma relação direta entre raça e inteligência. Assim, ele afirma que não é a cor da pele o que importa e sim o desvio da racionalidade, da razão aos moldes do iluminismo, e do sistema de crenças certo (2015, p. xv). A teoria de Mignolo descreve o que ele chama de *racismo epistêmico* e é perfeitamente exemplificada no exemplo de Welch trazido acima. Outro desdobramento do racismo epistêmico, os nós histórico-estruturais, será tratado abaixo.

Em 1899, Yeats vai ao socorro de Douglas Hyde, um amigo e folclorista, que participava do mesmo movimento cultural pró-independência, e ajuda-o a responder às críticas negativas feitas por um acadêmico inglês identificado apenas como Dr. Atkinson. Este mostra como a produção irlandesa era mal vista, especialmente pela academia, mas também por outras instituições sociais. E isso nos leva ao que Mignolo descreve como “nós histórico-estruturais”, sendo um deles a hierarquia do conhecimento da arte e da literatura, em que existem instituições que controlam o senso e as formas da sensibilidade, que estabelecem as normas da beleza e do que é arte. É possível ver esse mecanismo que até hoje está presente no Brasil sendo descrito na Irlanda do começo do século XX.

---

<sup>36</sup> As aspas aqui servem para ressaltar que “celtas” foi uma denominação feita pelo colonizador e não por estes povos em si.



**A nossa classe acadêmica trabalhou contra a imaginação** e o caráter, contra o motivador e sustentador da virilidade; [...] **A nossa classe acadêmica odiou o entusiasmo**, e acima de tudo o entusiasmo irlandês, e menosprezou o pobre irlandês; e temos aqui um movimento que transformou as artes em religião, que embelezaria nossos montes e rios com as memórias, e que têm suas bases nos pensamentos e tradições dos pobres irlandeses. Por isso essa voz irritada, que soa tão estranha no mundo moderno, grita que ‘todo o folclore é essencialmente abominável’, que um livro encantador e admirado ‘é muito baixo’, que uma literatura antiga, que inspirou muitos poetas, **tem ‘pouquíssimo do ideal e pouquíssima imaginação’** [...] Nem é uma voz solitária, pois encontra-se a mesma violência da petulância, ou uma rixa, ou um riso de cinismo, que talvez seja até pior, em muitas mesas e bocas de juizes, professores e políticos.”<sup>37</sup> (YEATS, 1993, p. 205, grifos meus)

Na fala de Yeats, é possível observar claramente esse desvio da racionalidade aos moldes do iluminismo de que Mignolo trata, especialmente ao considerarmos que tanto Yeats quanto o Dr. Atkinson acusam um ao outro de pouca imaginação, mostrando que o que cada um entende por imaginação é bastante diferente. Contudo, Yeats denuncia também que os acadêmicos nutrem um certo ódio pelo entusiasmo (*our academic class has hated imagination*), uma qualidade de caráter emocional, ao passo que o Dr. Atkinson fala que a obra de Hyde também tem “pouco do ideal” (*little of the ideal*), sendo este ideal a exata construção da razão iluminista e a forma como esta se impõe nas artes e na cultura.

Em 1938, Daphne du Maurier – escritora inglesa famosa pela obra **Rebecca**, que mencionei brevemente no capítulo anterior, adaptada para o cinema por Alfred

---

<sup>37</sup> “*Our academic class has worked against imagination and character, against the mover and sustainer of manhood; [...] Our academic class has hated enthusiasm, and Irish enthusiasm above all, and it has scorned the Irish poor; and here is a movement which has made a religion of the arts, which would make our hills and rivers beautiful with memories, and which finds its foundations in the thoughts and the traditions of the Irish poor. Hence that angry voice, sounding so strange in the modern world, crying that ‘all folk-lore is essentially abominable’, that a charming and admired book ‘is so very low’, that an old literature, which has inspired many poets, has very ‘little of the ideal and very little imagination’ [...] Nor is this a solitary voice, for one finds the same violence of petulance, or a brawling or chuckling cynicism, which is perhaps worse, at many tables and in the mouths of Judges, Professors, and politicians.*”

Hitchcock como “Rebecca: Uma mulher inesquecível” e em outubro de 2019 para um longa da Netflix –, foi acusada de plágio pela brasileira Carolina Nabuco. O enredo de ambas as obras é centrado em uma jovem mulher que se casa com um encantador viúvo e tem dificuldade em lidar com a memória persistente da falecida esposa. Dentre as diferenças entre **Rebecca** e **A Sucessora**, está o fato de que, neste, a protagonista acredita que a solução para extinguir as sombras da antiga dona da casa é dar um herdeiro a seu marido, enquanto, no livro de du Maurier, a trama se envereda mais pelo mistério da presença persistente de Rebecca mesmo após sua morte.

Mistério que se estende até o momento em que passamos a imaginar como é que a obra brasileira teria ido parar nas mãos da escritora inglesa dada a enorme distância e a marginalidade da literatura e da língua brasileiras em geral. Contudo, ainda que du Maurier negue o acontecido, Nabuco, apesar de não ter aberto nenhum processo oficialmente, mantém a acusação e escreve em suas memórias sobre como havia, ela mesma, traduzido a obra para o inglês e enviado para a mesma editora de du Maurier, na tentativa de conseguir uma publicação na Inglaterra.

Mas por que falar de um caso não confirmado e de uma acusação de plágio sem resultados concretos ocorrido há mais de 60 anos? Bem, o interesse em trazer à tona o caso de **Rebecca** (que foi acusada de plágio por mais de uma escritora inclusive) está no fato de que, em uma de suas declarações sobre a originalidade de sua obra, du Maurier chegou a dizer que apenas uma mulher latina seria capaz de propor que a resolução de todo o enredo se desse em uma gravidez. Sua fala trazia um tom claro de superioridade, como se o desejo por filhos fosse exclusivo de uma “sentimentalidade latina” e nunca tivesse sido o pano de fundo ou objeto de interesse da nobre Inglaterra.

Com esse comentário breve, adiciono mais uma camada de significação pejorativa que recai sobre o sensível. Vemos assim como já faz muito tempo que as emoções estão sendo colocadas de lado. E é muito interessante e, ao mesmo tempo, muito triste ver essa cisão forçada entre o corpo, representado na sensibilidade, nas emoções, e o racional, que seria a mente, a lógica. É até engraçado pensar que valorizamos e validamos a impalpabilidade e infalibilidade da razão, mas desacreditamos aquilo que nos é concreto, os sentimentos, como se fossem apenas

desvarios, ilusões, atentados contra o controle racional. E, ainda mais, como negamos a interferência contínua entre as duas esferas, julgando algumas de nossas decisões como puramente racionais.

Os exemplos trazidos acima, ainda que não componham uma lista extensiva, deixam nítida a cisão entre a razão e o sensível e, mais que isso, entre o corpo e a mente. Acredito fortemente que essa cisão precisa ser revista e faço aqui uma contribuição nesse sentido no que é possível ao meu campo de estudos e ao tempo que tenho para realizar este trabalho. É difícilimo, na sociedade atual, que não vejamos a emoção como o oposto da razão, e isso pode fazer, muitas vezes, com que vivamos uma guerra interna, que é tão bem representada nas tirinhas “*Heart and Brain*”.

Apesar de este trabalho se dedicar a alguns efeitos dessa cisão no âmbito da literatura, é curioso notar que a primeira vez em que me lembro de ouvir que o oposto de racional não é emocional e sim *irracional* foi em uma aula de literatura (no caso, na aula de Realismo Português com a professora Ana Laura dos Reis Corrêa, na UnB). Ou seja, o contrário da razão não se dá no excesso de emoção, mas na falta da própria razão. Atentarmo-nos a isso é imprescindível para desconstruirmos um pouco dos estereótipos trançados sobre a sensibilidade e para que possamos recuperar, em alguns casos, e validar, em outros, nosso contato com ela de forma saudável e benéfica. Afinal, a emoção é uma outra forma de pensamento e não a sua ausência.

### **III. Razão = Sensibilidade?**

Até o momento, mantive um firme contato com a literatura, mas agora, faz-se necessário um pequeno desvio, um passeio pelos campos fecundos da psicologia e da neurociência para que possamos continuar nosso caminho. Afinal, estas são, com especial destaque para a psicologia, as áreas que mais estudam essa relação entre o emocional e o intelectual. Contudo, como não sou uma profissional de nenhuma das duas áreas, farei aqui um recorte sobre o assunto no qual o tratarei a partir da psicologia arquetípica de James Hillman e das pesquisas do neurocientista António Damásio.

A primeira coisa a ser dita, nesse sentido, é que, na psicologia, diferentemente de outros cenários, como alguns dos que foram citados anteriormente, a emoção é importantíssima e não é desmerecida como algo menor que o intelecto. Inclusive, se dermos uma olhada rápida na ótica junguiana e pós-junguiana, o sentimento seria uma das funções racionais que formam a psique de cada tipo de personalidade.

Os tipos psicológicos junguianos se configuram a partir de algumas dicotomias: Extroversão e Introversão, Sentimento e Pensamento, Sensação e Intuição. As quatro últimas são funções cognitivas, etapas dos processos cognitivos de interação com a realidade, ao passo que a Extroversão e a Introversão são atitudes, ou seja, direcionamentos para as funções. As funções se dividem entre racionais, sentimento e pensamento, e irracionais, intuição e sensação. Cada sujeito terá uma atitude predominante e consciente, bem como uma função racional e uma irracional.

Já na ferramenta MBTI, que é construída como uma continuação do trabalho de Jung, temos, novamente, as atitudes Extroversão e Introversão, as funções Pensamento, Sentimento, Sensação e Intuição. Porém, diferentemente da teoria junguiana pura, temos a presença de uma dicotomia extra: Julgamento e Percepção. As mudanças, a princípio, parecem pequenas, apenas uma dicotomia a mais, mas a mecânica também é diferente.

Na teoria que está por trás da ferramenta MBTI, as funções não são divididas entre “racionais” e “irracionais”, mas entre funções de percepção e funções de julgamento. Enquanto as primeiras se referem, literalmente, à forma como percebemos a realidade e coletamos as informações, estas últimas se referem especialmente à tomada de decisões e aos critérios que as pessoas tendem a utilizar para fazê-lo. Neste esquema, Pensamento e Sentimento se enquadram como funções de julgamento.

É interessante observar que não existe uma hierarquia entre Sentimento e Pensamento em nenhum dos dois sistemas. Ainda que na tipologia junguiana haja uma tendência consciente e clara a apenas uma das funções, no MBTI postula-se que cada sujeito tem a presença de todas as funções em sua psiquê. A grande diferença

entre as pessoas que seriam de um ou de outro tipo está na posição que cada função ocuparia dentro do esquema cognitivo.

Ou seja: todos contam com a presença do Sentimento e do Pensamento em seus processos de percepção e interação com a realidade. Quanto mais à frente estiver o Pensamento, mais a pessoa tomará decisões baseando-se em métricas impessoais. Quanto mais à frente estiver o Sentimento, mais a pessoa tomará decisões baseando-se nos impactos que a decisão terá nos indivíduos envolvidos. Mas, ainda que alguém recorra primeiro ao Sentimento, depois passará pelo Pensamento e vice-versa. O que é, senão uma prova, ao menos um forte indício de que a emoção é uma etapa do processamento racional e não a negação ou o contrário dele. O que torna possível perguntar novamente: por que o intelecto ocupa um lugar tão privilegiado em nosso imaginário?

Ademais, pensar nas funções Sentimento e Pensamento como racionais ou como funções de julgamento, ou seja, como partes do que costumamos chamar de “racionalidade”, também se conecta bastante com os achados de António Damásio. O neurocientista conduziu um importantíssimo estudo no sentido de refutar esta crença e de esclarecer nossas concepções mais comuns sobre o tema.

Baseado em meu estudo de pacientes neurológicos que apresentavam deficiências na tomada de decisão e distúrbios da emoção, construí a hipótese (conhecida como hipótese do marcador somático) de que a emoção era parte integrante do processo de raciocínio e poderia auxiliar esse processo ao invés de, como se costumava supor, necessariamente perturbá-lo (DAMÁSIO, 2012, p. 10)

Inclusive, vale ressaltar que o próprio Damásio trata, novamente, da conceituação problemática em torno da emoção.

Embora ele não saiba explicar, Damásio relata ter sentido um incômodo constante relacionado à questão da razão e da emoção. Notava com curioso interesse o fato de que, à parte a psicologia, a ciência não se debruçava sobre este fenômeno tão corrente e característico, não apenas da espécie humana, como dos mamíferos em geral. Em suas palavras durante uma entrevista, o cientista afirma que: *“feelings are usually bypassed when talking about mind”* e que, normalmente, a neurociência se

debruça sobre o raciocínio, a memória e a percepção, deixando de lado este elemento fundamental da racionalidade. Vejamos um pouco mais do que ele fala sobre o assunto no livro mais marcante de sua carreira, **O erro de Descartes**.

Ainda que não possa afirmar ao certo o que despertou o meu interesse pelos fundamentos neurais da razão, recordo-me claramente de quando me convenci de que a perspectiva tradicional sobre a natureza da racionalidade não poderia estar correta. **Fui advertido, desde muito cedo, de que decisões sensatas provêm de uma cabeça fria e de que emoções e razão se misturam tanto quanto a água e o azeite.** Cresci habituado a aceitar que os mecanismos da razão existiam numa região separada da mente onde as emoções não estavam autorizadas a penetrar e, quando pensava no cérebro subjacente a essa mente, **assumia a existência de sistemas neurológicos diferentes para a razão e para a emoção.** Essa era então uma perspectiva largamente difundida acerca da relação entre razão e emoção, tanto em termos mentais como em termos neurológicos. (DAMÁSIO, 2012, p. 14. Grifos meus.)

No trecho, podemos ver, mais uma vez, a reafirmação da dinâmica estereotipada entre razão e emoção que encontramos em **Razão e Sensibilidade**, nas tirinhas **Heart and Brain** e, provavelmente, nas nossas próprias imaginações. A fala de Damásio, inclusive, traz à mente as afirmações de James Hillman de que, em nossa sociedade, o coração é visto como o órgão responsável pelos sentimentos e emoções. Levando em consideração o que já foi discutido até o momento e, também, questões que se encontram nos próximos capítulos, parece-me que costumamos, na cultura ocidental, pensar sobre nossa constituição como algo mais ou menos assim:

<b>CÉREBRO</b>	Intelecto, pensamentos	Objetivo
<b>CORAÇÃO</b>	Emoção, sentimentos	Obstáculo
<b>CORPO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veículo para a ação do cérebro e do coração no mundo</li> <li>• Fonte de prazeres e de dores</li> </ul>	Acessório

Contudo, conforme é possível ver nos resultados das pesquisas de Damásio, esta não é a verdade sobre nosso funcionamento. E talvez pareça um pouco estranho que eu esteja me demorando neste assunto aparentemente tão distante da literatura, mas o motivo por trás deste caminho parte da seguinte descrição feita pela antropóloga Michele Petit:

Na escola, por um longo período, estudou-se literatura como algo exterior, que não é vivido, constatado, sentido. Algumas abordagens são até mesmo voltadas para aprofundar a distância com o corpo, repudiar toda a emoção, vista como um desvario perigoso<sup>38</sup>. (2009, p. 28).

Feita esta ressalva, apenas para assegurar que a literatura não foi perdida de vista, continuemos tratando dos resultados das pesquisas de Damásio. Para não me alongar demais nesta seção, não entrarei nos pormenores da pesquisa, concentrando-me apenas nas conclusões encontradas.

Os dados que formaram a base para a hipótese do marcador somático emergiram no decorrer de vários anos de estudo de pacientes neurológicos cuja conduta social fora alterada por lesão cerebral em um setor específico do lobo frontal. As observações desses pacientes acabaram levando a outra ideia importante em **O erro de Descartes**: a noção de que os sistemas cerebrais que participam conjuntamente da emoção e da tomada de decisões estão, generalizadamente, envolvidos na gestão da cognição e do comportamento social. (DAMÁSIO, 2012, p. 12)

Como se pode ver acima, Damásio passou anos convivendo com casos clínicos de pacientes que tinham grandes problemas devido à alteração de sua personalidade por causa de lesões cerebrais. O fato de que as capacidades tidas como racionais permaneciam inalteradas, o levou à sua hipótese. O autor relata que lidou tanto com pacientes que tiveram problemas apenas na idade adulta, quanto com pacientes que já os tinham desde o início da vida. Isso mostrou que as emoções eram necessárias tanto

---

<sup>38</sup> Essa fala de Petit ressoa tanto dentro de mim que foi até difícil parar de olhar para ela e continuar escrevendo.

para o uso de comportamentos sociais adequados, quanto para dominar e compreender o que é um comportamento social apropriado.

Tinha agora, porém, diante de mim, **o ser inteligente mais frio e menos emotivo** que se poderia imaginar e, **apesar disso**, o seu raciocínio prático encontrava-se tão prejudicado que produzia, nas andanças da vida cotidiana, erros sucessivos numa contínua violação do que o leitor e eu consideraríamos ser **socialmente adequado e pessoalmente vantajoso**. Grifos meus. (idem, p. 14.)

Enfatizo aqui que o mais interessante da pesquisa de Damásio é notar como nossas concepções cotidianas de que a emoção deve ser “repudiada como um desvario perigoso”, tal qual as palavras de Petit, costumam partir do pressuposto de que se pura, a razão nos bastaria; contudo, o resultado encontrado não poderia ser mais diferente. Afinal, “o ser inteligente mais frio e menos emotivo” continua a ter suas faculdades intelectuais, mas mesmo assim é incapaz de tomar decisões que sejam vantajosas ou “socialmente adequadas”.

Vale ressaltar que ao falar em “socialmente adequadas”, não se coloca em cena questões como “elegância” e “educação”. O cerne está no fato de que somos seres biopsicossociais e que, por isso, necessitamos viver em sociedade para que possamos sobreviver, de modo que não é apenas uma preferência cultural e subjetiva, mas uma necessidade biológica para a manutenção da vida. Neste sentido, o neurocientista coloca os sentimentos como parte da homeostase, que explica da seguinte maneira, durante uma entrevista:

Homeostase é a regulação da vida, quer seja uma só célula, ou dez, ou um organismo inteiro, formado por milhões e milhões delas, precisasse manter cada célula e todo o organismo em parâmetros muito rígidos. Eles precisam ser assim, pois caso se desviem um pouco para um lado ou para o outro, você morre. Os sentimentos são uma expressão disso. Você precisa encarar os sentimentos como uma representação do que acontece no seu corpo.<sup>39</sup> (DAMÁSIO, 2017)

---

<sup>39</sup> “Homeostasis is the regulation of life, whether it's one cell or ten or a whole organism which is made of millions and millions of cells, you need to keep each cell and the whole organism in really tight parameters. They need to



Além disso, o neurocientista também comenta – na mesma entrevista, na qual fala sobre o lançamento do livro **The Strange Order of Things: Life, Feeling and the Making of Cultures** – que ele deseja chamar a atenção para o fato de que sentimentos são “os motivadores, os monitoradores e os negociadores do nosso processo de cultura, quer ocorram nas artes e na literatura, ou quer ocorram no espaço social ou político.”<sup>40</sup>. (DAMÁSIO, 2017) O que me leva a pensar no quão fundamental é que passemos a tratar também dos sentimentos e das emoções, da sensibilidade, em nossa abordagem da literatura. Sem relegar tais questões apenas ao nosso intimismo, mas tratando-as como as partes essenciais que são tanto para a cultura, quanto para a vida.

Mas talvez, neste ponto (ou mesmo antes), surjam ideias como “Mas se o sentimento fosse essa maravilha toda, ele não teria a fama que tem.” e, bem, é verdade mesmo. O próprio Damásio comenta sobre o assunto ao dizer que:

Não se pretende negar com isso que as emoções e os sentimentos podem provocar distúrbios destrutivos nos processos de raciocínio em determinadas circunstâncias. O bom senso tradicional ensinou-nos que isso acontece na realidade, e investigações recentes sobre o processo normal de raciocínio têm igualmente colocado em evidência a influência potencialmente prejudicial das emoções.

[...]

No que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica. (2012, p. 15)

Ademais, Damásio chega a outras conclusões valiosíssimas como de que a razão não depende unicamente de apenas um centro cerebral, e sim “de vários sistemas cerebrais que funcionam de forma concertada ao longo de muitos níveis de organização neuronal” (2012, p.15). E, além de regularem a razão, eles também

---

*be, if they go a little bit this way or a little bit that way, you die. Feelings are an expression of this. You have to see feelings as the representation of what goes on in your body”.*

<sup>40</sup> “the motivators, the monitors and the negotiators of our processes of culture, whether they occur in the arts, in literature or whether they occur in the social or political space.”.

regulam o processamento das emoções e dos sentimentos e diversas funções do corpo necessárias para a nossa sobrevivência, pois

mantêm relações diretas e mútuas com praticamente todos os órgãos do corpo, colocando-o assim diretamente na cadeia de operações que dá origem aos desempenhos de mais alto nível da razão, da tomada de decisão e, por extensão, do comportamento social e da capacidade criadora. Todos esses aspectos, emoção, sentimento e regulação biológica, desempenham um papel na razão humana. (DAMÁSIO, 2012, p. 16)

Seguindo por esta linha, Damásio conclui que os sentimentos não são “uma qualidade mental ilusória associada a um objeto” (ibidem), nem “tão intangíveis quanto se supunha” (ibidem). Eles são a percepção de como está no nosso corpo naquele momento, o que Damásio chama de “paisagem do corpo” ou “paisagem corporal” e são, também, sensores, constituindo-se como um tipo de percepção que “ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção.” (idem, p. 17) e acrescenta que “Se não fosse a possibilidade de sentir os estados do corpo, que estão inerentemente destinados a ser dolorosos ou aprazíveis, não haveria sofrimento ou felicidade, desejo ou misericórdia, tragédia ou glória na condição humana.” (idem, p. 18)

Os estudos que resultaram em **O erro de Descartes** trazem ainda uma última conclusão que é muito pertinente a este trabalho, a de que o corpo é indispensável para a mente e de que, como a filosofia já dizia, é o nosso organismo que é utilizado como base de referência para nossas interpretações do mundo e para a construção da subjetividade e não uma realidade externa e absoluta. Além disso, Damásio evidencia que, ainda que não seja habitual falar de mente e de organismo ao mesmo tempo, pois temos a ideia de que a mente provém apenas do funcionamento dos neurônios, “o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável” e de que “o organismo interage com o ambiente como um conjunto: a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro”. (idem, p. 19)

Por fim, enquanto estudava as produções de António Damásio, assisti, como já deixei mencionado ali em cima, algumas de suas entrevistas, disponíveis no Youtube, e um trecho de uma delas me surpreendeu muito! No caso, em uma entrevista para o programa “Aspekte-Interview” da ZDV, um dos maiores canais públicos da TV alemã, o neurocientista comenta sobre como a neurociência é um campo de estudos jovem e responde à pergunta “quem é o cientista cognitivo ou psicólogo que você mais admira na história?” dizendo que foi Shakespeare e que ele fez o melhor por nós [“*Shakespeare did the best for us*”] (DAMÁSIO, 2017).

Ele então explica que quando você passa pelas peças, você encontra representações de todos os grandes dramas e comédias da humanidade sendo analisados a partir de suas motivações e mostrando de perto suas consequências até o final. Ele afirma que em Hamlet, Othelo e MacBeth, bem como nas comédias, é possível que vejamos o maquinário da motivação de tais personagens em uma negociação constante entre a sensibilidade e o intelecto.

E, já não bastasse essa fala interessantíssima em que coloca Shakespeare como, seu herói neurocientista e psicólogo [“*my hero neuroscientist, psychologist*”] (DAMÁSIO, 2017), séculos antes da psicologia ou da neurociência surgirem como campos consolidados da ciência, ele ainda fala sobre como é preciso de mais do que um entendimento intelectual para que se alcance o que é manifestado nas obras de Shakespeare, tal qual é dito no trecho abaixo:

O pobre Hamlet termina fazendo o que faz porque tem sentimentos extremamente complicados [...] e então seu raciocínio é influenciado por aquilo e por todas as hesitações que ele passa. Não é algo que possa ser explicado com termos intelectuais. Você tampouco pode ir para Othelo e explicá-lo intelectualmente, porque precisa explicá-lo por causa de seu ciúme absurdo que Iago controla como um titeriteiro.<sup>41</sup> (idem)

---

<sup>41</sup> “*Poor Hamlet ends up doing what he does, because he has extremely complicated feelings [...] and then his reasoning is influenced by that and all the hesitations he goes through. It's not something that you can explain in intellectual terms. Nor can you go to Othello and explain it intellectually because, you need to explain it because of this tremendous jealousy that Iago plays like a puppet master.*”

#### IV. - Razão e - Sensibilidade

Então, se as ações de Othello não são explicáveis e compreensíveis apenas de um ponto de vista intelectual, de que formas podemos nos aproximar deste tipo de questão?

Para James Hillman, o segredo estaria em se aproximar de forma imaginativa, nem puramente intelectual, nem sentimental.

O autor, um psicólogo de base junguiana, é conhecido como o pai da psicologia arquetípica, e a imaginação é o maior tema em seu livro **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Ele começa o livro com a afirmação de que continuará trabalhando com base no que foi estabelecido e elaborado por Henry Corbin (filósofo, teólogo e iranologista francês) e diz que, por isso, não é necessário falar mais sobre os princípios primários de sua teoria. Em sua visão, já é básico entender “que o pensamento do coração é pensamento das imagens, que o coração é a sede da imaginação, que a imaginação é a voz autêntica do coração, de forma que, se falamos do coração, devemos falar imaginativamente.” (HILLMAN, 2010, p. 14)

E aqui, eu sei que pode parecer estranho falar que o segredo da aproximação estaria em uma forma que não é nem puramente intelectual, nem puramente sentimental e, logo em seguida, começar a falar sobre como o coração é a sede da imaginação. Mas isso tudo é possível quando pensamos pela perspectiva de Hillman, pois, para ele, nossa visão do coração como um órgão exclusivo de sentimentalidade é errônea. Ele afirma, ao início do livro, que:

Nossa tarefa será [...] redescobrir o coração em seu imaginar real imediato, em seu exílio, em uma imaginação que Corbin chama de ‘cativa’ (SB, P. 146), na qual o pensamento do coração foi adulterado em nossas doenças cardíacas contemporâneas: a sentimentalidade do personalismo, a brutalidade da eficiência, o engrandecimento do poder e as simples efusões religiosas. (ibidem, p. 14)

É interessante e revolucionário ver como as coisas se dão através da teoria de Hillman, porque elas não seguem as mesmas linhas do que costumamos pregar, enquanto senso comum da sociedade, e podem ser particularmente desafiadoras para letristas acostumados à constante interpretação e racionalização daquilo que encontramos na literatura. Por exemplo, em uma palestra, Hillman chega a dizer que em vez de criticar uma obra de arte, deveríamos nos questionar o que aquela obra de arte gostaria de ouvir sendo dito sobre si mesma.

Apesar dos possíveis estranhamentos, a técnica terapêutica proposta por Hillman tem sido muito utilizada, especialmente nos Estados Unidos, e está chegando também ao Brasil<sup>42</sup>. Em setembro de 2020, por exemplo, ocorreu o primeiro “Encontro Imaginal”, um congresso de estudos de Hillman e Jung voltados para a compreensão desta perspectiva sobre a qual trarei um pequeno recorte neste estudo. É importante dizer que não tratarei do uso terapêutico em si, apenas da teoria.

Para tratar do “pensamento do coração”, Hillman fala primeiro do próprio coração. Sendo assim, ele nos apresenta três visões históricas distintas sobre este nosso órgão extremamente vital. Ele nos fala do coração de leão, do coração de Harvey e do coração de santo agostinho. Começemos pelo primeiro da lista e com uma pergunta simples: Quando você lê *coração de leão*, o que você imagina?

Gostaria realmente que você parasse um instante durante essa leitura para fazer essa conexão interna e poder visualizar e perceber o que te vem ao ouvir “coração de leão”, que cores vêm à mente, que sensações elas evocam, que memórias engatilham, que imagens mentais produzem, que palavras-chave são invocadas? Continue a leitura após este exercício imaginal.

Existem grandes chances de que você tenha pensado em cores quentes como amarelo, vermelho, laranja, dourado. Existem grandes chances de que você tenha visualizado um leão, de que tenha pensado em coragem, energia e força. Em nobreza, lealdade e calor. Se for um leitor de Harry Potter, pode até mesmo ter pensado na

---

<sup>42</sup> Antes disso o autor já figurava na bibliografia de estudos junguianos.

vermelha-e-dourada Grifinória. Pois bem, esse é, de fato, o coração de leão, um arquétipo que fala de uma pessoa corajosa e nobre.

Porém, como Hillman nos mostra em seu texto, ele não fala apenas de uma pessoa corajosa, ele está intimamente relacionado ao arquétipo do sol – se for do tipo que gosta de astrologia, você talvez já tenha pensado nisso –, que é um arquétipo que fala não apenas de tudo isso que já foi dito acima, como também da consciência, não em um sentido egóico, mas em um sentido luminoso, que fala de clareza, de visão, da própria luz do sol. O que pode ser visto, por exemplo, no seguinte excerto:

O pensamento unitário e sincero desse coração apresenta para a psicologia um modo animal de reflexão. Essa reflexão – na qual imaginação e percepção, pensamento e sentimento, eu e mundo são um só – não é uma regressão, depois e para longe do evento. Em vez disso, a reflexão ocorre junto com a percepção, como seu lustro e seu brilho, o jogo de *suas* luzes, em vez da luz da consciência que trago a ela, cada coisa imediatamente refletindo sua imagem no coração perceptivo – reflexão mental reduzida a reflexo animal. (HILLMAN, 2010, p. 22. Grifos no original.)

Este “modo animal de reflexão” não é, de modo algum, algo visto com negatividade dentro da fala de Hillman, ao contrário, é algo diretamente ligado à *anima*, isto é, à alma. Pois, para ele “O coração animal intenciona, percebe e responde diretamente, como um todo unitário.” (íbidem). O que também é interessante neste trecho, é notar aquele pequeno grifo do possessivo “suas” em “o jogo de *suas* luzes”. Isso remete à importante noção de *himma* que é apresentada ao início do texto e é referida diversas vezes ao longo dele. O autor nos explica que o termo vem de Corbin e diz que o poder retórico imaginativo do coração

é aquilo que é especificamente designado pela palavra *himma*, cujo teor talvez seja mais bem sugerido pela palavra grega *enthymesis*, que significa o ato de meditar, conceber, imaginar, projetar, desejar ardentemente – em outras palavras, de ter (algo) presente no *thymos*, que é a vitalidade, força, alma, coração, intenção, pensamento, desejo [...] (CI, p. 224). (HILLMAN, 2010, p. 14-15. Grifos no original.)

Temos aqui, então, que *himma* é uma ação, um processo criador de imagens que não ficam em nossa mente, mas na alma, no coração. E o mais interessante sobre tais imagens é que elas não são, na visão do autor, frutos de nossa imaginação, ainda que precisemos de nossa imaginação para enxergá-las:

*Himma* cria como “reais” as figuras da imaginação [...]. *Himma* é o modo pelo qual as imagens, que acreditamos criar, nos são apresentadas não como tendo sido criadas por nós, mas genuinamente criadas, como criaturas autênticas. [...] Não entendemos o modo de ser dessas imagens, das figuras em nossos sonhos ou dos indivíduos de nossa imaginação. (HILLMAN, 2010, p. 15. Grifos no original.)

Nesta afirmação fica claro que as imagens realmente não seriam criações nossas, mas “criaturas autênticas”, afinal elas não são figuras “subjetivamente reais” e sim, “*imaginalmente* reais.”<sup>43</sup>. Para ele confundimos “*imaginal* com subjetivo e interno, e essencial com externo e objetivo”. (ibidem)

Voltando ao excerto sobre o jogo de luzes, a grande potência do coração animal seria a de ter a percepção juntamente com a reflexão, de modo que perceberíamos tais imagens como criaturas em si mesmas e não como fabricações nossas. Assim, observaríamos o *seu* jogo de luzes e não a luz da *nossa* subjetividade. A importância disso, dentro da teoria de Hillman, é perceber que o coração não é apenas um lugar do eu, como costumamos pensar, mas um lugar em que se reflete todo o mundo, na verdade, todo o *kosmos*.<sup>44</sup> O que fica especialmente claro quando o autor faz o seguinte comentário:

A formulação de Aristóteles do *coeur de lion* em sua fisiologia da percepção é comparável com aquela dos paracélsicos. Eles concebiam o coração microcômico em nosso peito como o lugar da imaginação,

<sup>43</sup> Um pequeno comentário: será que seria por causa disso a nossa sensação, tanto como leitores quanto como escritores, ainda que especialmente notada neste último, de que as personagens têm vida própria?

<sup>44</sup> Trago aqui as palavras do próprio Hillman para explicar a escolha desta palavra e desta grafia: “originalmente em grego, *kosmos* era uma ideia estética e politeísta. Referia-se à disposição correta das múltiplas coisas do mundo e a seu arranjo ordenado. *Kosmos* não significava uma totalidade coletiva, geral e abstrata. Não queria dizer universo, o voltar-se em torno de um ponto (*unus-vertō*), ou tornar-se um.” P. 46

em conformidade com o coração macrocômico do mundo, o sol. [...] O mundo é um lugar de imagens vivas, e nosso coração é o órgão que nos diz isso. (HILLMAN, 2010, p. 23. Grifos no original.)

Inclusive, falando sobre esta dinâmica do “Eu x o *kosmos*”, enfocarei primeiro do último coração mencionado por Hillman em seu estudo, o coração de Agostinho. Afinal, o autor coloca nos ombros de Agostinho grande parte da carga pela visão de coração como o lugar dos sentimentos e do eu:

Mais que o leão e a bomba<sup>45</sup>, foi o coração de Agostinho que mais afetou a psicologia, tanto como um campo de pensamento quanto como vida diária na qual coração quer dizer sentimento, minha natureza interior, a câmara secreta de minha pessoa. (HILLMAN, 20120, p. 30)

Hillman então explica como, na visão agostiniana, os sentimentos são o modo de conhecer do coração e a confissão, sua forma de expressão. Assim, o coração torna-se este recanto íntimo ou “câmara secreta”, uma construção embasada no Eu e sem contato com a multiplicidade do *kosmos*. Além disso, vale notar que postular a confissão como forma de expressão do coração, nos leva a pensar o que está dentro do íntimo de nosso coração, fora da luz do conhecimento do outro, é algo que não pode ser colocado para fora sem um caráter de admissão de culpa, de purgação dos pecados.

O coração deixa de ser o microcosmo luminoso e passa a ser um lar do que deve permanecer na sombra, bem como um “lugar de tempestades e lágrimas, de conflito” (HILLMAN, 2010, p. 30-31.). Hillman fala novamente de Corbin para dizer que este “afirma claramente” que o agir característico do coração é a visão, que o coração “não é tanto o lugar dos sentimentos pessoais, e sim o lugar da verdadeira imaginação, a *vera imaginatio* que reflete o mundo imaginal no mundo microscópico do coração.” (idem, p. 32. Grifo no original.). Para Hillman, recorreremos ao coração porque é o lugar onde “as essências da realidade são apresentadas à imaginação pelo imaginal”. (ibidem), o que quer dizer que é uma forma pela qual encontramos o exterior pela essência e não em que encontramos somente a nós mesmos.

---

<sup>45</sup> Este conceito diz respeito ao “coração de Harvey” que eu explicarei em seguida!



E qual o grande perigo de tratar o coração apenas como um lugar de sentimento e não mais de visão? A grande questão, para o autor, é que “Quando a imaginação é lançada para fora, apenas a subjetividade permanece — o coração de Agostinho. E esse coração do sentimento subjetivo mantém a imaginação cativa.” (idem, p. 33). Para ele, não é necessário que haja uma pessoalização do sentimento para que se compreendam ou se experimentem as verdades do coração e uma prova disso estaria na possibilidade da catarse.

Quando Aristóteles discute a catarse e a tragédia, ou a natureza da amizade e da coragem, isso diz respeito a todos os humanos, uma reflexão arquetípica, que não requer, na sentença, nenhum sujeito, nenhum ego retórico. Quando Sófocles apresenta os sentimentos do coração em Édipo, Antígona, Electra ou Filocteto, essas são figuras do imaginal, cujos dramas são encenados também em meu coração, que reflete a vida macrocósmica. (HILLMAN, 2010, p. 35)

Nesta fala, podemos ver bastante de como a literatura (e toda a arte) está carregada de possibilidades para ser um instrumento de ativação do coração como proposto por Hillman e por Corbin, uma forma de conexão com o imaginal através de nossa imaginação. Mais do que isso, a arte nos permite também um encontro com a beleza, da qual a alma nasce e, também, da qual se alimenta. (idem, p. 42).

Hillman postula que “*psique é a vida de nossas respostas estéticas, aquele sentido do gosto em relação às coisas, aquela vibração ou dor, desgosto ou expansão do peito — reações estéticas primordiais do coração que são a própria alma falando.*” (ibidem. Grifos no original.) E continua dizendo que as verdadeiras psicologias começam na estética, da mesma maneira como “o conto de Psiquê começa na beleza e como Afrodite é a *psyché tou kosmou* ou a alma em todas as coisas” (ibidem. Grifos no original.) Então, para ele, o caminho para reaver a alma que perdemos, está em “recuperar nossas reações estéticas perdidas, nosso sentido de beleza.” (HILLMAN, 2010, p. 43.)

A beleza e a estética, dentro da teoria de Hillman, nada têm a ver com embelezamentos, adornos e decorações; tampouco com a filosofia ou a crítica da arte, ele sugere até mesmo que deveria ser totalmente separada da arte e reitera que “a

beleza não é “bonita” (idem, p. 44). Afirma então que “o belo no pensamento platônico só pode ser compreendido se pudermos adentrar no cosmo afrodítico, e isso por sua vez significa penetrar a noção antiga de *aisthesis* (senso-percepção), da qual se deriva a estética.” (ibidem) e termina definindo a beleza como “a própria sensibilidade do cosmo, que tem texturas, tons, gostos, que é atraente.” (HILLMAN, 2010, p. 45.)

E a ligação da beleza e da estética com o coração se dá desde a psicologia de Aristóteles que conectou o coração com a *aisthesis*: “Na psicologia aristotélica, o órgão da *aisthesis* é o coração; trânsitos de todos os sentidos ocorrem em sua direção; lá, a alma “pega fogo”. Seu pensamento é inatamente estético e sensorialmente ligado ao mundo.” (idem, p. 48) Ele explica então que, para além da senso-percepção, é preciso atentar-se ao significado de *aisthesis* em sua origem que seria algo como “absorver” e “respirar”, uma resposta estética primária que se configura naquele “ofegar, respirar, inalar que traz o mundo para dentro”. (idem, p. 48) E diz ainda que:

A transfiguração da matéria acontece pelo maravilhamento. **Essa reação estética que precede a curiosidade intelectual** inspira o que é dado para além de si mesmo, deixando cada coisa revelar sua aspiração específica dentro de um arranjo cósmico. (HILLMAN, 2010, p. 49)

É difícil continuar sem questionar o lugar que é dado para a beleza, para o maravilhamento, para a *aisthesis* quando nos deparamos com a literatura dentro das salas de aula, nos diversos níveis de sala de aula que encontramos. Além do lugar rebaixado que damos ao sentimento, temos, como Hillman coloca, uma imaginação cativa, colonizada pelo pensamento exclusivamente racionalizante da modernidade ocidental. Não compreendemos que a beleza, longe de uma questão de superficialidade e cosmética, também pode significar

a forma como as coisas são apresentadas [...] e pelo que o valor de cada coisa em particular atinge o coração, órgão da percepção estética, onde os julgamentos são respostas sentidas pelo coração, respostas cordiais, **não meramente reflexões críticas, mentais.** (HILLMAN, 2010, p. 51. Grifos meus.)

Contudo, além da imaginação cativa, outro obstáculo ao maravilhamento do imaginal é a visão mecanicista do coração, que encontramos naquele que Hillman intitula o “coração de Harvey”. William Harvey foi um médico inglês que viveu de 1578 a 1657 e que descobriu, dentre outras contribuições para a anatomia, que o coração era um órgão dividido. A partir daí, o coração passou a ser mecânico, o que representou não apenas uma nova era científica, como também o fim do parentesco com o animal e da tradição, “como se o coração não fosse o mesmo sempre”. (HILLMAN, 2010, p. 27)

Para Hillman, foi a partir daí que se iniciou a transformação da cultura ocidental em um “industrialismo igualitário com valores materialistas” (idem, p. 28), pois, com a mecanização do órgão, ele tornou-se uma máquina e esta tornou-se uma “peça sobressalente, intercambiável, pulando de peito em peito.” (idem, p. 28). Pior que isso, o coração tornou-se um inimigo, um dos “matadores número 1” e não é mais confiável:

Hoje em dia, cada um de nós carrega o coração de Harvey no peito: meu coração é uma bomba. Tem paredes musculares grossas que necessitam de exercício. Se ele falha, coloco um marca-passo ou qualquer outro dispositivo.

[...] Para manter meu relógio funcionando, faço jogging. O coração precisa estar magro, em ordem, ereto, então tomo cuidado com extremos de intensidade, como lazer ocioso, e de abuso, como excitação apaixonada. Agora o coração não é mais o animal do amor e do calor, o lugar de *himma*, pulsando suas formas imaginativas. Agora seus sinais são decodificados em pequenas mensagens sobre a expectativa de vida. (idem, p. 28-29)

Hillman faz este percurso pelas diferentes visões que já tivemos do coração e chega exatamente naquilo que temos hoje: uma mistura de coração puramente biológico, a máquina de bombear, com o coração frágil, lar dos sentimentos. Ambas as visões trazem corações que se voltam contra nós, seja em um ataque cardíaco, seja em um excesso de emoção desregulada. Nas palavras do autor: “O coração mecânico e o coração sentimental ainda implicam um ao outro, ainda requerem um ao outro, e nenhum deles se lembra do leão.” (idem, p.28)

É preciso ressaltar que para o Hillman, ainda que a imaginação esteja cativa em um coração agostiniano, o real perigo não estaria na emoção e sim no excesso de racionalização, pois este nos deixa sem contato com o imaginal, que é a alma do mundo. Ele inspira-se nas noções reiteradas em Platão, Plotino, Corbin, e também em vários outros pensadores (e não intelectuais, afinal existem vários tipos de pensamento além da razão), de que existe uma alma só, uma *anima mundi*, da qual todos nós compartilhamos o acesso. Para ele, a *anima mundi* é importantíssima para o nosso equilíbrio e para a nossa saúde individual, enquanto sociedade e enquanto planeta.

A proposta de Hillman é que tornemos ao coração do leão, que vejamos este órgão novamente como um centro microcômico dentro de nós, capaz de refletir o *kosmos* em suas imagens, que busquemos **fazer alma**. Isso requereria que abrissemos mão do constante uso da interpretação e do monopólio que damos à intelectualidade, pois estas não permitem que as imagens se formem com potência. Afinal, o imaginal nos fornece um novo tipo de pensamento, um pensamento que não cabe em uma classificação que o rotule como racional ou não, pois ele é outra coisa. Ele não é verbal, é imagético e sensorial. Ele não usa palavras, mas fala através de seus símbolos e arquétipos e das respostas estéticas causadas por eles.

E é assim que a arte se torna um lugar exímio para o encontro com o imaginal. Todas as artes, de modo geral, têm capacidade de trazer símbolos e arquétipos do imaginal para nós, que ficam lá disponíveis para que apreendamos mais coisas. E isso pode ocorrer seja na recepção, como através da catarse descrita pelo próprio Hillman, seja na criação, quando mobilizamos nosso órgão da imaginação para criar através da *himma*.

### CAPÍTULO 3: POR QUE MESMO É QUE A ESCRITA É QUEM VAI AO RESGATE?

Como eu já havia dito na introdução, a aposta que esta pesquisa fez em uma solução para as questões descritas anteriormente, que resultam na desartetização da literatura, foi na escrita criativa, mas por quê? Imagino que muito já tenha sido intuído e visto durante a própria leitura do trabalho até agora, contudo, venho salientar e consolidar o porquê desta opção, quando existem outras que se focam, simplesmente, na presença da leitura literária nas salas de aula.

Ao comentar o trabalho dos mediadores de leitura de *A Cor da Letra*, Petit ressalta, por meio das palavras da mediadora Patrícia Pereira Leite, que a falta de compromisso com provas finais foi um dos fatores que permitiu aos jovens a possibilidade de que fossem finalmente “tocados pelas palavras” (PETIT, 2009, p. 18). Este processo de sensibilização também abriu o diálogo para a expressão dos próprios jovens, que perceberam que “todo mundo tem histórias para contar” (ibidem, p. 18). Tal afirmação, mesmo simples e rotineira, não deixa de mostrar como esta abertura da leitura vivida como experiência pode também ser a oportunidade para um movimento em direção a um mundo de criação e não apenas de receptividade. Como dito anteriormente, Goldberg diz que quando um artista vê uma obra de arte, ela exige que o artista crie outra (1986, p. 211), assim como Prose descobriu “como ler uma obra-prima pode lhe fazer querer escrever uma.” (2008, p. 260).

Essa escrita citada por Prose, Goldberg e Petit é uma escrita que parece nascer de uma experiência profundamente estética (logo, sensível) com a literatura, ela vem como uma continuação à leitura. Contudo, é preciso levar em consideração o fato de que ainda existe preconceito contra a escrita criativa enquanto campo de ensino. Isso porque há uma acusação, velada ou não, de que ela é feita de técnicas massificadoras e mercadológicas, de fórmulas prontas e de que gera produções enlatadas, não criativas e não artísticas. Porém, aquilo que é descrito por Prose, Goldberg e Petit também está no horizonte da escrita criativa, essa visão simplista da escrita enxerga apenas uma parte de suas potências e descarta sua essência.

Ainda assim, é claro que, como em todos os campos, há os maus e os bons professores, estudantes e usuários. Mas o fato de que existem aqueles que reduzem a escrita, o outro lado da literatura, a uma fração de si mesma, não justifica que todo o campo seja execrado. Até porque, o gosto pela literatura, como todos os outros gostos humanos, também é subjetivo, por mais que a estudemos na academia, logo, não creio que os preconceitos literários estendidos à escrita devam ser validados. Além disso, na tese **A vida secreta da narrativa**, Nathalie Letouzé demonstra como, na verdade, até mesmo o conhecimento dessas infames técnicas é produtivo para qualquer pessoa, independentemente de ela querer ou não escrever um bestseller que será adaptado por Hollywood.

Ela mostra como, além de seu uso nas narrativas literárias, tais técnicas são continuamente usadas no mercado. Desta forma, ela atenta para o fato de que conhecer os mecanismos de construção de uma narrativa também pode nos ajudar a nos proteger das manipulações de um mundo que é permeado por injustiças, narrativas hediondas de superioridade e violência e que fica crescentemente mais desigual e doente. Um mundo que lucra bastante com as mazelas que nos afligem; seja no consumo da busca pelas curas, seja no simples descaso das necropolíticas ao redor do mundo.

Se pensarmos na hermenêutica da suspeita e no grande valor de superioridade intelectual conferido ao pensamento crítico, conforme descrito por Felski, é possível dizer que a ideia é incentivar o pensamento crítico para não cairmos nas armadilhas desse mundo sombrio que acabo de descrever. Contudo, o que nos mostra Letouzé é que é importante que se estimule também um pensamento criativo, não apenas no sentido de criatividade e imaginação, como também no sentido do conhecimento técnico do criar. Esse tipo de pensamento criativo também é capaz de nos livrar das armadilhas do mundo por meio de uma construção do conhecimento mais sutil, uma construção que vem não do trabalho posterior da crítica, mas do trabalho interno de quem conhece os elementos da criação e, assim, consegue identificá-los no discurso alheio.

Se por um lado temos Letouzé falando do papel social e político do desenvolvimento deste pensar, por outro temos Dewey defendendo a necessidade de uma educação para a percepção estética:

Todos sabem que é preciso um aprendizado para enxergar através de um microscópio ou um telescópio, ou para ver uma paisagem tal como o geólogo a vê. A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós. (2010, p. 136)

É preciso uma educação que envolva experiências práticas, afetivas e intelectuais em que os envolvidos são agentes e sujeitos, tudo isso ao mesmo tempo. Uma educação que não se foque apenas na teoria e na crítica, como também na erótica da arte. Uma educação que explore as grandes capacidades imaginativas da mente e que possa fazer alma, como diria Hillman. E, embora a escrita não seja a única forma de fazê-lo, acredito que o contato com a escrita é extremamente enriquecedor para tal propósito.

Dewey afirma que “Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original.” (2010, p. 137, grifo no original). Se pensarmos nesse sentido de percepção e no caso da literatura, que exercício poderia ser mais produtivo para montar um repertório de “relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original”, para desenvolver um pensamento criativo e uma sensibilidade estética que a própria escrita literária? Dewey continua sua articulação dizendo que:

Elas [as relações] não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. (ibidem)

Novamente, que forma melhor para que haja familiaridade com a ordenação dos elementos que uma atividade que requer a criação e ordenação dos elementos do conjunto? Afinal, o trabalho do crítico e do teórico são bastante diferentes daquele do

criador, vêm de uma perspectiva posterior e externa à obra, enquanto a do criador vem desde a pré-concepção e de forma interna. Talvez o exercício que mais se assemelhe ao de criar seja o da tradução, em que é preciso *recriar*; mas mesmo ele é diferente por estar mais envolvido na interpretação que na expressão, por só poder manifestar aquilo que foi compreendido pela pessoa que traduz.

Mesmo assim, o que se nota é que a escrita é constantemente deixada de lado do universo literário que temos em nosso cenário. Se pensarmos, por exemplo, no famosíssimo texto “O Direito à Literatura” de Antonio Candido (1995), vemos que ele fala sobre a importância da necessidade humana da “fabulação” e a utiliza na promoção do direito à literatura. Mas ele defende apenas o direito de ler! Como se a literatura se fizesse apenas na recepção e não participasse dela o movimento de sua criação, poderia também ficar subentendido que, quando eu mesma me engajo na hermenêutica da suspeita, a criação não é para todos e por isso ela é deixada de fora. A leitura é um direito, mas a escrita não.

A verdade é que em meio à nossa tradição de ensino que relega a prática a um lugar acessório, quando presente, não é preciso, necessariamente, uma atitude de suspeita para receber mensagens como a de que o fazer literário é para poucos eleitos que têm um gênio criativo inato; que ele não pode ser ensinado e que estimulá-lo ainda que como mero passatempo é, na verdade, perda de tempo; que apenas algumas vozes podem se expressar; que apenas algumas vozes merecem ser ouvidas. Nenhuma dessas mensagens chega com leveza.

É imperativo que pausemos um instante para pensar a importância de um pensamento criativo, pois seu benefício não está apenas na percepção estética da literatura ou das artes ou no engajamento social, ele é uma necessidade para a própria vida. Criatividade é também resolução de problemas e inovação e não apenas arte, não que arte seja pouca coisa, mas a questão é que esse pensar é benéfico para todos. Inclusive nas famosas ciências exatas, que nem sempre são tão exatas, conforme podemos perceber na fala de Feyerabend a seguir: “A pesquisa bem-sucedida não obedece a padrões gerais; depende, em um momento, de certo truque e, em outro, de outro; [...]”. (2011) Com isso, indica-se a existência de um fator relevante de imprevisibilidade na ciência **apesar** do método científico e que, para se lidar com tal



imprevisibilidade, é preciso de um novo olhar que seja capaz de encontrar formas para resolver os problemas que fogem ao plano, ou seja, é preciso um pensamento criativo. Que trará valor até o pensamento crítico.

Neste ponto, vale trazer também a pesquisadora Vinciane Despret que, no artigo “O que diriam os animais se...” (2016), trata do fato de que a vida, o que inclui a ciência (seu foco nesse artigo), é feita de histórias. Letouzé certamente concordaria com esta afirmação a partir de seus estudos sobre a capacidade narrativa como um dos grandes diferenciais para a raça humana ter conseguido prosperar, pois além de termos sido mais bem sucedidos que os macacos na conquista do mundo graças à fofoca (2019, p. 89), necessitamos de mitos comuns para que consigamos viver em agrupamentos de mais de 150 pessoas:

O historiador vai mais além e afirma que só somos capazes de nos organizar em agrupamentos acima de 150 pessoas a partir do momento em que compartilhamos mitos comuns, somente assim, é possível que um agrupamento com mais de 150 pessoas coopere junto para um objetivo comum e a cooperação social é fundamental para nossa sobrevivência e reprodução, ou seja, também o mito é uma narrativa, de modo que só somos capazes de nos organizar acima de 150 pessoas a partir do momento em que compartilhamos narrativas comuns, que acreditamos nas mesmas histórias...

Segundo Harari (2018), a nossa linguagem é excepcional, pela nossa capacidade de falar inclusive a respeito de coisas que não existem, e não apenas por imaginar essas coisas, mas por sermos capazes de fazer isso coletivamente. A história dos deuses e da religião, há muito que é sabido, trata-se de narrativas, quer consideremos verdadeiras ou não. No entanto, o autor demonstra que também o nosso entendimento do que é uma empresa, um país ou outras formas de organização social, trata-se de narrativas, mitos nos quais acreditamos e que juntamente compartilhamos. (LETOUZÉ, 2019, p. 90)

Porém, enquanto Letouzé traz uma perspectiva que mostra cientificamente a importância da narrativa, da fabulação, do pensamento criativo, Despret utiliza o próprio pensamento criativo para mostrar seu impacto na ciência. Ela trata sobre como

as perguntas feitas pelo pesquisador impactam não apenas o objeto/sujeito da pesquisa (como trato no capítulo seguinte), mas também a forma de pesquisar em si e, por consequência, os resultados da pesquisa. Para tal, ela mostra um caso curioso sobre duas pesquisas diferentes sobre o infanticídio entre macacos (novamente os macacos) de determinada espécie, um estudo havia sido feito por um pesquisador homem e o outro, por uma pesquisadora mulher e feminista.

Mas o trabalho de Despret não se reduz a estas diferenças de abordagem que talvez pareçam longes demais da nossa literatura, ele se conecta com nossa pesquisa também ao falar sobre como nossas escolhas de campos de estudo têm o poder de impactar o próprio interesse no estudo. O valor que damos à crítica faz com que ela seja cada vez mais valorizada, o valor que não damos à escrita faz com que ela fique sempre no mesmo lugar, sem ter suas potências desenvolvidas, nem mesmo para trabalhar a favor da crítica.

Os macacos têm histórias, histórias complicadas, não param de tecer, cuidar e reparar laços, e até mesmo têm uma história no presente, porque os arqueólogos constituíram um passado de inventores de ferramentas e de práticas culturais para eles. Os carneiros não têm história, a não ser as anedotas pouco gloriosas que contamos a respeito deles. Mas, se refletirmos mais profundamente, diz Thelma Rowell, e compararmos as questões que lhes colocamos, o que se vê? Que elaboramos questões inteligentes aos macacos, nos fundando no fato de que, como eles são nossos primos mais próximos, era evidente que poderíamos assim agir. E como eles respondiam com sucesso a essas questões, elaboramos questões ainda mais complicadas. É isso que chamamos de um círculo virtuoso. E o que perguntamos aos carneiros? Para dizer de maneira simples: como eles convertem grama em carneiro assado. (DESPRET, 2016, p. 7)

Contudo, a fala de Despret não é feita para desmascarar a confiança na ciência enquanto instituição e tirar-nos o chão. Despret nos mostra este fato para nos revelar outros mais preciosos: é preciso contar novas histórias, é preciso encontrar novos olhares. E isto pode ser feito não só através do pensamento crítico (e talvez até bem mais que nele) por meio do pensamento criativo. E o que é um pensamento criativo se não um pensamento que é capaz de fabular? De criar novidades a partir do que já é

conhecido? Mesmo assim, seguimos estudando a literatura, que é cheia de histórias que podem até mesmo contar outras histórias, como ciência social; e a ciência, que é cheia de histórias, como composta de fatos estáticos. É necessária a fabulação em nosso ensino até mesmo para que consigamos ver o mundo com mais complexidade.

Candido até mesmo afirma que “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (1995). Em “O Direito à Literatura”, Candido, que estava incumbido de tratar sobre a relação entre literatura e direitos humanos, postula a raiz de tal relação como advinda do fato de que a fabulação é uma necessidade humana e, portanto, a literatura também. Isso porque ele trata a literatura de forma bastante ampla: igualando-a à fabulação. Inclusive, Candido discorre sobre como esse contar de histórias, essa habilidade narrativa e criativa, está presente de diversas maneiras que sequer percebemos, por exemplo em jornais e piadas.

O autor utiliza esse fato para mostrar que, da mesma forma que precisamos do sonho para processar os eventos da vida quando dormimos, precisamos da literatura para processar os eventos da vida quando acordados. Isto é, necessitamos da literatura para sermos capazes de organizar e estruturar nossas existências; para ele, a literatura é uma forma de superação do caos:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 179)

Petit, que realizou também um estudo sobre os impactos da literatura em locais de crise, chegou a conclusões muito semelhantes. As crises às quais se refere são diversas e abrangem a humanidade como um todo, pois ela fala da aceleração das transformações, do crescimento das desigualdades e das disparidades, das migrações,

de zonas de guerra e de marginalização; ela trata de diferentes situações capazes de vulnerabilizar homens, mulheres e crianças. Vale ressaltar que Petit admite que esse processo de fragilização ocorre de “maneira obviamente bastante distinta, de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem”. (2005, p. 11)

O que essas crises e rupturas têm em comum, para Petit, é o fato de que “confinam [quem as vive] em um tempo imediato – sem projeto, sem futuro –, em um espaço sem linha de fuga. Despertam feridas antigas, reativam o medo do abandono, abalam o sentimento de continuidade de si e a auto-estima [sic]”. (2005, p. 11) Sobre o papel da literatura na resolução dessas crises, ela questiona:

A leitura pode garantir essas forças de vida? O que esperar dela – sem vãs ilusões – em lugares onde a crise é particularmente intensa, seja em contextos de guerra ou de repetidas violências, de deslocamentos de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas? (ibidem)

E, assim, conclui que os indivíduos que vivem essas realidades “poderiam redescobrir o papel dessa atividade [a leitura literária] na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma” (ibidem). Entretanto, Petit mostra como a literatura não é a única coisa capaz de atuar na reconstrução dos sentidos ao comentar que:

Mitos, contos, lendas, provérbios, cantos, refrões permitiam-lhes, em certa medida, simbolizar emoções intensas ou acontecimentos inesperados, representar conflitos, dar forma a paisagens interiores, inserindo-se ao mesmo tempo em uma continuidade, uma transmissão. Construir um sentido. (ibidem)

Isso se conecta bastante ao que Candido defende ao dizer que concebe a literatura “da maneira mais ampla possível”, ou seja, como “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”. (1995, p. 174)

Em um primeiro momento, a fala de Candido parece excelente, só que o que fica subentendido é a constatação de que ele acaba borrando os limites que diferenciam todos esses tipos de narrativa ou tipos textuais diversos chamando a todos de literatura — quando, na verdade, as diferentes culturas às quais pertencem originalmente podem ter maneiras distintas de definir suas próprias criações, podem nem aprovar a existência da literatura como a temos (Davi Kopenawa, um líder yanomami, por exemplo, diz que nós recorremos à escrita, pois temos uma “língua de fantasmas” e a memória fraca). (KOPENAWA, ALBERT, 2010.) Ele poderia simplesmente, e esse é o ponto que mais nos importa, focar-se no fato de que todos esses tipos de *fabulação* são capazes de saciar a *necessidade de fabulação* do ser humano, a necessidade de narrativa.

Nesse sentido, Candido difere do que é defendido por Petit, conforme pôde ser visto no excerto mais acima. Contudo, ainda que eu, tal qual Petit, veja a diferença entre a fabulação e a literatura, foi a literatura — dentre as outras tantas — a que escolhi como forma de fabulação, como forma de organizar-me interiormente para superar o caos do mundo, como diria Candido. Inclusive, já faz tempo que reparei no fato de que eu gosto mesmo é de histórias com finais felizes. Acho interessante sofrer um pouco (ou mesmo muito) no meio, mas gosto de um final agradável, um final que me encha de esperança. Não entendo a literatura que se faz baseada apenas em tragédias e com finais desoladores, gosto mesmo é dessa literatura tida como banal, que me permite sair da leitura com mais perspectivas do quando entrei, um livro que me lembre de que o céu está acima de nós e de que ele é maior que nossos sofrimentos. Especialmente nos momentos em que o chão parece desmoronar, momentos que têm sido tão recorrentes para todos nós desde 2018.

Retornando às palavras de Petit outra vez, o poder da literatura nesses momentos de crises e rupturas e de como as pessoas ficam confinadas ao presente e sem perspectivas, me parece estar não apenas na reorganização do mundo e na reconstrução de si, mas no fato de que ela nos dá elementos para imaginar realidades diferentes e é só se pudermos imaginar realidades diferentes que podemos de fato construí-las; **seja externa ou internamente, como foi necessário no ano de 2020 e 2021.**

Faço uma pausa aqui para dizer que juro que tudo o que escrevi neste parágrafo e que não está em vermelho foi escrito em 2019, quando não se sabia o caos e a dor que nos esperavam em 2020 e 2021. O pensamento crítico nos leva somente até certo ponto, nos ajuda a enxergar o que precisa ser mudado, mas se pararmos nele, afundamos.

Inclusive, como mencionei na introdução, vimos que em 2020 e em 2021, muitos daqueles que tinham o privilégio de poder (como eu) se engajar na arte o fizeram. Não apenas no consumo, como também no aprendizado e na prática, exatamente para aliviar angústias e medos, para não surtar, para reconstruir a si próprios e ao sentido do mundo. Feita essas ressalvas, voltemos à argumentação.

Neste ponto da conversa, outra diferença que se torna particularmente importante entre as leituras de Candido e de Petit sobre o papel da literatura e da fabulação em nossas vidas está no fato de que, enquanto Candido defende a leitura e a recepção da literatura, que é mais ou menos a perspectiva que encontramos normalmente no ensino e na formação de leitores, Petit, por outro lado, defende outros tipos de apropriação do texto, como se pode ver no trecho a seguir:

A partir daí, as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. **Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais.** Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora. (2005, p. 15, grifos meus)

O que se depreende do texto de Petit é que a literatura também é capaz de convidar a um movimento de criação, ou seja, a um movimento de fabulação, a um pensamento criativo e uma ação criadora.

Desta forma, em vez de nos organizarmos a partir de modelos feitos por outros, nos tornamos os próprios agentes que tiram o sentido do meio do caos. Afinal, como vemos nas palavras de Candido: “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso

espírito e o leva, primeiro, a se organizar, em seguida, a organizar o mundo.” (1995, p. 179)

Inclusive, Petit aponta o fato de que a organização do mundo ou a reconstrução das paisagens internas pode se dar por meio de apropriações singulares que até mesmo se desviam dos textos lidos, pois são geradas nos vínculos secretos das questões entre o leitor e o texto. Nesse sentido, ela conta que:

Nossos interlocutores se referiam a alguma coisa mais abrangente do que as acepções acadêmicas da palavra “leitura”: aludiam a textos que tinham descoberto em meio a um tête à tête solitário e silencioso, mas também, algumas vezes, a leituras em voz alta e compartilhadas; a livros relidos obstinadamente, e a outros que haviam somente folheado, apropriando-se de uma frase ou de um fragmento; aos momentos de devaneio que se seguiram à relação de convívio com a escrita; às lembranças heterogêneas que ali encontravam, às transformações pelas quais passavam. **Mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas.** (PETIT, 2005, p. 12. Grifo meu.)

E, bom, ainda que fabulação não seja o termo usado por Petit, é possível entender que esse “trabalho de pensar, de devaneio” do qual ela fala, relaciona-se intimamente com a fabulação e, talvez, até mesmo, seja exatamente ela. E que remontaria também à afirmação de Dewey sobre o que constitui uma percepção real e não apenas um reconhecimento. Partindo dessa interpretação da fala de Petit, detenhamo-nos nesse ponto em que ela afirma que o essencial da leitura está na fabulação.

O trabalho da crítica literária claramente envolve alguma forma de fabulação e também exige criatividade em alguma medida. Afinal, é preciso construir sentidos a partir do texto e enxergá-los por ângulos que raramente são óbvios. Se a ciência, como Despret nos mostrou, é feita de histórias, que dirá a crítica literária, não é mesmo? Contudo, como já dito, uma vez que a literatura é uma arte, é preciso que a tratemos

também como algo que pode ser criado e não apenas recebido e elogiado ou criticado. Portanto, a hegemonia da crítica sobre a prática, a hipertrofia do intelecto e da suspeita lado a lado com a atrofia do sensível, me fazem crer (e não só a mim) que a escrita poderia se mostrar uma ferramenta valiosa no processo de fabulação, algo como um exercício material da fabulação.

Além disso, há também o importante papel que o conhecimento do mecanismo de ação da arte apreciada nos traz no próprio desenvolvimento da percepção estética, como explicado claramente por Dewey no seguinte excerto:

Quando estética, a satisfação sensorial dos olhos e ouvidos o é porque não existe sozinha, mas ligada à atividade de que é consequência. Até os prazeres do paladar têm para o gastrônomo uma qualidade diferente da que apresentam para alguém que meramente "goste" dos alimentos ao comê-los. Essa diferença não é apenas de intensidade. O gastrônomo tem consciência de muito mais do que o sabor da comida. Nesse sabor, tal como diretamente experimentado, entram qualidades que dependem da referência a sua fonte e a sua forma de preparação, ligada a critérios de excelência. Assim como a produção deve absorver em si as qualidades do produto, tal como percebidas, e ser regulada por elas, a visão, a audição e o paladar tornam-se estéticos, por outro lado, quando a relação com uma forma distinta de atividade classifica o que é percebido. (2010, p. 129)

Assim temos que, por meio da escrita, somos capazes de: dar vazão aos momentos de devaneios, satisfazendo nossa necessidade de fabulação; dar espaço para o surgimento de associações inesperadas, estimulando nossa criatividade; reorganizar nossas paisagens internas, reconstruir a nós mesmos e, também, tirar do nada uma articulação que supere o caos, suprimindo nossas demandas emocionais e afetivas e usando-as como gatilhos para a escrita; somos capazes de imaginar concretamente o que estamos criando conforme escrevemos e assim nos conectamos também com nossa própria alma (psique). Tudo isso — que se relaciona muito ao aspecto sensível — sem deixarmos de desenvolver uma nova relação com os textos por meio da compreensão de seus mecanismos de construção e também das técnicas narrativas que encontramos



no cotidiano, o que aumenta também nossa capacidade crítica sobre a literatura e sobre a vida,<sup>46</sup> além de desenvolver e refinar nossa percepção estética (não apenas no sentido mais corrente, como também naquele proposto por Hillman).

Em resumo, o foco de minha pesquisa está na escrita por entendê-la como um instrumento capaz de englobar com bastante abrangência os diferentes aspectos intelectuais e sensíveis da literatura. Através da escrita é possível participar no processo da fabulação em si e não apenas naquele da recepção (ainda que ativa) daquilo que foi fabulado por outrem; é possível estimular um pensamento criativo que não costuma ser incentivado; é possível engajar-se com o processamento emocional e intelectual de nossa realidade; é possível conhecer por dentro os recursos da narrativa e do texto, de modo a desenvolver habilidades críticas e conhecimentos teóricos de forma mais sutil e, também, de atentar-se para seus usos nos discursos a que somos expostos cotidianamente. Ou seja, incentivar a fabulação, em minha proposta por meio da escrita, é como ensinar alguém a cozinhar, para que essa pessoa possa fazer sua própria comida. É um incentivo à emancipação.

---

<sup>46</sup> Ressalto isso não por considerar que seja indispensável que a escrita desenvolva a capacidade crítica, afinal, ela já desenvolve tanta coisa que mesmo sem o desenvolvimento da crítica ela já seria mais que válida e maravilhosa. Mas como este parece sempre ser um ponto importante quando justificamos nosso engajamento com a literatura, achei melhor não deixá-lo de lado.

## CAPÍTULO 4: TEORIA EM PRÁTICA: RELATOS “ETNOGRÁFICOS” DA PESQUISA DE CAMPO

Como já explicado, este trabalho contou com uma pesquisa de campo com intervenções em que os alunos realizaram atividades de escrita em relação à literatura. Estas foram feitas com algumas turmas de graduação da professora Patrícia Trindade Nakagome e tiveram a minha orientação e a supervisão da professora. Além desta atividade e das notas feitas em campo sobre ela, contei também com questionários especificamente criados para as intervenções e, no segundo caso, com os textos produzidos pelos alunos também. Ao todo fizemos cinco intervenções. Duas no primeiro semestre de 2019, com duas turmas diferentes, e três no segundo semestre, com a mesma turma, sendo que uma das intervenções foi para preenchimento do questionário e a que terceira se deu por necessidades que surgiram durante o processo e que serão explicadas mais adiante.

Minha ideia original para a pesquisa de campo consistia mais em um processo de observação e de entrevistas, do que em uma intervenção propriamente dita. O que acontece foi que, conforme o projeto foi se refinando, eu e minha orientadora começamos a perceber que muito do que eu queria descobrir pela pesquisa de campo já poderia ser encontrado ou inferido por meio da pesquisa bibliográfica, de modo que optamos por fazer uma pesquisa que também envolveria intervenções. Ainda havia dúvidas quanto à metodologia dessas intervenções, o que é bastante esperado já que trabalho de campo não é exatamente um foco na área de Letras. Enfim, a ideia era de não apenas estudar o potencial de aliar a escrita criativa à literatura, como também de testar um pouco desse potencial na prática.

Uma vez que decidimos testar uma pesquisa mais interventiva, a professora sugeriu que, ainda que eu estivesse oficialmente apenas no primeiro semestre do mestrado, fizéssemos logo um estudo piloto para que descobríssemos mais sobre como fazer isso e também para verificar se haveria necessidades que não foram previstas nesse momento inicial, permitindo que o modelo fosse recalibrado antes da próxima etapa. Sendo assim, a orientadora me deu o espaço para realizar a atividade no dia 22

de abril de 2019, para iniciar essa pesquisa por meio de intervenção menores. E, nos dias 22 e 29 de outubro de 2019, conduzi a segunda parte do estudo, com as intervenções mais estruturadas a partir do aprendizado da primeira versão; e, no dia 05 de novembro de 2019, realizamos a atividade extra que se fez necessária.

### **I. Bastidores das duas primeiras atividades do estudo-piloto, realizado em abril de 2019**

O estudo piloto foi feito com duas de turmas de graduação da licenciatura em Letras – Português, que estavam inscritas na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura. Uma das turmas fazia seu estágio no ensino fundamental e a outra, no ensino médio, em aulas ministrada pela professora Patrícia Trindade Nakagome, minha orientadora. Também se faz relevante dizer que apenas metade das aulas da disciplina foram dadas pela professora Patrícia, que lecionou apenas 6 aulas ao longo do semestre, espaçadas a cada quinze dias. A outra metade das aulas foi ministrada por outra professora e o número total de aulas da disciplina era realmente reduzido, pois havia também as horas em que os alunos estariam de fato estagiando.

A escolha dos alunos de estágio supervisionado se deu por duas razões. Uma delas, de ordem mais prática, é que a disciplina tinha uma ementa mais flexível e moldável. A outra foi a de que acreditamos na hipótese que estou defendendo neste trabalho de que a escrita criativa é um caminho muito frutífero de aproximação da literatura, além de outras coisas, portanto, queríamos testá-la em um público que pudesse aumentar seu potencial de (transform)ação e fizemos essa aposta. Foi a própria professora (gratidão) que me atentou ao fato de que, se eu queria conseguir alguma forma de impacto, por menor que fosse, seria muito valioso me envolver com uma geração de professores em formação, que poderiam, por sua vez, atingir vários alunos.

É indispensável dizer que os alunos não foram avisados de que a aula do dia 22, quinta e penúltima aula com a professora Patrícia, não seria uma aula convencional,

pois a professora achou (sabidamente) que não seria produtivo avisar que a estagiária (eu) viria, porque isso poderia fazer com que os alunos se sentissem no direito de não ir para a aula e, assim, não haveria com quem fazer a pesquisa. Semanas antes da intervenção e da definição final de como ela seria, a professora precisava montar a ementa do curso e eu ainda não tinha as respostas que ela precisava. Uma vez que as aulas consistem normalmente na leitura prévia de um ou mais textos com discussão da leitura em sala de aula, geralmente motivada pela professora. Devido à minha indecisão, ela fez a escolha sobre as leituras sozinha; porém, vale ressaltar que estas já haviam sido cogitadas em nossas reuniões.

Ela indicou para cada turma a leitura de um texto que seria conectado com a dinâmica que eu aplicaria. Dessa forma, a aula que eu dei em conjunto com a professora partiu da premissa de que os alunos teriam de fato lido o texto indicado. A turma voltada para o ensino fundamental leu um texto da escritora Lydia Davis intitulado “Saudades: um estudo de cartas escritas por alunos de uma classe do quarto ano primário desejando melhoras a um colega” (2013), enquanto a turma voltada para o ensino médio leu o texto da crítica Susan Sontag de nome “Contra a interpretação”, capítulo inicial de um livro homônimo (1987).

O primeiro texto começa com a explicação de que um jovem estudante de nome Stephen se acidenta e acaba contraindo uma doença de modo a ter de ser internado. Sua professora, que estava ensinando o gênero textual carta aos alunos, instrui que seus colegas de classe escrevam cartas para ele com desejos de melhoras. Após essa introdução, a autora passa a analisar as cartas com precisão cirúrgica, passando por categorias como: **A escola; Aparência e formato geral das cartas; Extensão; Coerência; Estrutura frasal; Frases complexas; Orações coordenadas; Orações subordinadas; Orações coordenadas e subordinadas; Verbos; Imperativos; Estilo; Conteúdo; Conclusão: vida cotidiana, noção de tempo e espaço, personalidade e estado de espírito** (DAVIS, 2013. Em negrito os títulos e em itálico os subtítulos, conforme no original). O texto é um tanto quanto monótono e repetitivo, e nunca temos acesso ao que os alunos realmente escreveram, lidamos apenas com as informações parciais e com as

interpretações da autora. Entretanto, o que realmente torna o texto notável é o fato de que se trata, no fim das contas, de um texto ficcional.

Lydia Davis emula uma escrita acadêmica e faz com que seu estudo, que está inserido em um livro de contos curtos e poemas, se passe por um trabalho acadêmico sério e, assim, ele abre uma discussão muito profícua que pode englobar diferentes temas. Eu, que já fui uma estudante enganada por esse texto, quando o conheci em uma disciplina da pós, ministrada pela mesma professora em 2018, presenciei uma discussão em que os estudantes de mestrado e doutorado se chocaram ao perceber que o movimento de Davis em relação às supostas cartas dos alunos era muito semelhante aos seus próprios movimentos enquanto pesquisadores da literatura.

Essa habilidade enganosa da escrita de Davis traz à mente a crítica feita por Feyerabend à noção fantasiosa de que a ciência é livre de enganos, homogênea e produtora de “fatos ‘estáveis’”. Em seu texto encontramos, por exemplo, que

A religião de uma pessoa, por exemplo, ou sua metafísica, ou seu senso de humor [...] não podem ter a menor ligação com sua atividade científica. **Sua imaginação é restringida, e até sua linguagem deixa de ser a sua própria.** Isso se reflete na natureza dos “fatos” científicos, experienciados como independentes de opinião, crença e formação cultural. (1975. Grifo meu.)

No trecho em destaque, fica nítida a questão dessa padronização da escrita em que a linguagem “deixa de ser a sua própria”. E é essa padronização que faz com que um texto ficcional possa se passar facilmente por um texto acadêmico, levando diversos alunos a acreditarem que se trata realmente de um estudo. Soma-se a isso o fatiamento das cartas dos alunos, que são pormenorizadas de forma a perdermos a noção do todo, assim, ainda que exagerado no escrito de Davis, foi identificado pelos alunos da pós-graduação uma semelhança ao trabalho feito em seus próprios textos.

Já o texto de Susan Sontag, “Contra a interpretação”, que foi lido pela turma voltada para o ensino médio, era bastante diferente. Sua forma era mais tradicional e seu conteúdo, mais contundente, com uma crítica mais direta e aberta. Apesar das diferenças, ambos são capazes de gerar discussões bastante relacionáveis sobre a

abordagem que costumamos ter ao trabalhar a literatura em ambientes acadêmicos e escolares. Enquanto Davis mostra isso de modo mais oblíquo, usando a forma de seu texto, Sontag descreve uma cultura fortemente interpretativa e hiper-intelectualizada, a nossa (1987), e nos dá sua visão de como a interpretação ganhou força em nosso mundo traçando suas raízes em Platão e Aristóteles, bem como na tradição cristã de interpretações bíblicas, conforme discutido anteriormente.

Neste ponto, em que a descrição etnográfica (assim espero) da atividade realizada está finalmente prestes a começar, é indispensável que eu faça alguns comentários sobre este ato de escrita, que se situará ainda mais perto da ficção do que as etnografias já se situam rotineiramente. Infelizmente, nova como sou no mundo do trabalho de campo, pequei em um dos itens mais básicos do trabalho etnográfico: o diário de campo. Não fiz um diário de campo e fiz pouquíssimas notas de campo durante a atividade, que se deu ainda no começo do semestre. Desta forma, contei principalmente com a minha memória (que é, por si só, desconfiável e um tanto ficcional, como todas as memórias), com alguns poucos registros que fiz em um caderno bem bonito que reservei para questões do mestrado e com algumas anotações no celular.

Os registros contidos no caderno consistem em: um esquema prévio da atividade; um roteiro das minhas falas, feito com o objetivo de organizar as ideias de forma clara ao apresentar a atividade aos alunos e evitar confusões na hora; ecos dos textos produzidos pelos alunos durante a atividade (explicarei isso melhor mais adiante) e algumas questões marcantes que surgiram durante a discussão.

## **II. Relato etnográfico do estudo-piloto, realizado em abril de 2019**

Pois bem, a turma voltada para o ensino fundamental chegou pronta para discutir o texto de Davis e, após uma breve introdução feita pela professora, os alunos foram informados de que a aula seria diferente, pois eu conduziria uma atividade com eles.

– Oi, gente, eu sou a Laetícia, orientanda da Patrícia e hoje eu vou guiar uma atividade um pouco diferente pra vocês. Nunca fiz isso antes, então vamos ver no que vai dar!

Primeiro de tudo, a gente costuma não dar aquela super atenção às coisas que acontecem com a gente todos os dias. Às vezes a gente come andando e não sente o gosto da comida, aí anda ouvindo música e não sente os pés no chão, aí vai ler e esquece da vista, fala com parentes enquanto conversa com os amigos no celular. E a proposta de hoje é usar a literatura para centrarmos nossa atenção e sermos um só por alguns momentos, antes de a Patrícia mandar ver na aula.

Bom, vocês já ouviram audiobook, gente? Que que vocês acharam?

Neste ponto, parei para escutar o que os alunos tinham a dizer e apenas um aluno manifestou o costume de escutar audiobooks, mas sem muita frequência.

– Então, agora eu e a Patrícia vamos ler uns textos para vocês, posso comentar um pouquinho sobre eles depois, mas a princípio eu quero só que vocês prestem atenção na leitura e, principalmente, no que vocês sentirem, sejam emoções ou sensações físicas, do que ela faz vocês lembrarem.

A partir dessa fala, iniciamos a leitura dos textos selecionados previamente, a saber, o microconto “Fragmentos” de Ana Nepô, um excerto do romance **Tambores de Outono** de Diana Gabaldon traduzido por Geni Hirata e o conto “O primeiro beijo” de Clarice Lispector. Eu li os dois primeiros e a professora leu o conto da Clarice, que lhe era mais familiar. Lemos de forma calma, com uma entonação que se conectava aos momentos descritos no texto, de modo a deixar que todas as palavras dos textos tivessem seu tempo de enunciação respeitado. A ideia era que os ouvintes tivessem tempo, e foco, para se imaginarem vivenciado aqueles acontecimentos ou para que se lembrassem de situações parecidas pelas quais podiam ter passado.

Todos os textos tinham um forte apelo às sensações (através da descrição do contato com a água, com a areia ou de cenas sensuais, por exemplo) ou a memórias de situações bastante comuns e compartilháveis (como primeiros beijos e idas à praia). Ao fim da leitura dos três trechos, pedi que escrevessem livremente sobre o que

sentiram durante a leitura por 7 minutos, inspirada no método da *Amherst Writers and Artists* (AWA), oficina de escrita criativa – que frequentei desde janeiro de 2019 até junho de 2020 e novamente de março a maio de 2021 – oferecida pela Dra. Lorena Sales dos Santos, na Verbal – Assessoria Linguística. Instruí-os da seguinte maneira:

– Agora, quero que vocês peguem essas memórias, sensações ou o que quer que for que veio na mente, corpo ou alma de vocês, e escrevam sobre isso. Vocês terão 7 minutos e podem falar sobre o que vocês quiserem e como quiserem. Pode ser prosa, poesia, descrição, narração, diálogo, roteiro para série do Netflix.

Respondi às poucas dúvidas que surgiram e comecei a marcar o tempo com o timer do celular, enquanto a professora, do lado de fora da sala de aula, localizada no PJC da UnB, explicava rapidamente o que estava acontecendo para alguns alunos que chegaram atrasados e pedia que eles fizessem a prática de escrita com tempo reduzido. Avisei que faltava um minuto para que o tempo acabasse e, quando acabou o tempo, convidei-os para uma partilha voluntária com direito a feedbacks semiestruturados pelos colegas. O “molde”, demonstrado a seguir, que estruturou tais feedbacks também foi um aprendizado da oficina da Verbal.

– Bonitos, agora a gente vai ter um momento de partilha da nossa escrita. Sei que parece demais, mas é super ok, vamos ser todos bem maduros sobre o assunto e entender que esses textinhos são recém-nascidos, então vamos tratá-los com carinho.

É importante também lembrar de falar do texto. O texto diz. O texto faz. O texto tem. E não “você”, nem “o autor”, porque nós não somos estes textos, ok?

Não falem também em termos de “gosto” ou “não gosto” e sim de “funciona” e “fica forte pra mim”.

Nem todos os alunos quiseram ler, o que já era esperado, mas mais da metade da turma leu. A primeira aluna a ler era uma antiga colega do grupo de pesquisa sobre literatura e memória: seu texto era uma exaltação empolgada à importância do sentir. Outro aluno leu uma memória que escreveu sobre uma viagem à praia e um mergulho no mar. Depois deles, mais alguns alunos dispostos a se colocarem vulneráveis se



voluntariaram para ler. Quase sempre havia um espaço de tempo silencioso entre o surgimento de um voluntário e outro.

Uma leitura particularmente interessante foi a de um aluno que confessou, em seu texto, que não conseguiu prestar atenção na leitura que fizemos (ironicamente, acredito que este tenha sido o mesmo aluno que disse ouvir audiobooks) e que, por mais que tentasse voltar, acabou ficando muito confuso. Então, seu texto passou a refletir esteticamente o momento de confusão que ele sentia. Este mesmo aluno também fez um comentário muito interessante sobre o fato de que não chegara lá preparado para ouvir e de que, talvez, se tivéssemos feito uma meditação antes da escuta, tivesse sido mais fácil para ele prestar atenção e se conectar com a atividade. Outra aluna, inspirada pela sinceridade deste aluno, não se dispôs a ler, mas fez o seguinte comentário:

*– Assim que eu ouvi a parte X do texto Y, eu comecei a lembrar do meu último relacionamento e foi muito forte a lembrança, a partir desse ponto eu não consegui prestar atenção em mais nada.*

Embora os alunos tenham aderido à partilha de forma bastante satisfatória, os feedbacks já não estavam sendo tão bem-sucedidos. Durante cada leitura, eu anotei no meu caderninho os pontos fortes de cada texto para mim, para que eu mesma pudesse fornecer um feedback caso ninguém mais dissesse nada. Como os alunos pareciam ter dificuldade nesse processo de responder aos textos dos colegas, sugeri que usassem a técnica dos “ecos do texto<sup>47</sup>”, numa tentativa de fazer com que mais pessoas participassem.

Nesta técnica, os ouvintes fazem uma escuta ainda mais atenta, focada em reconhecer as frases, palavras e expressões do texto que os cativam. Assim, são convidados a anotarem tais trechos para que, depois da leitura, possam repeti-los de volta para quem escreveu/leu, por isso são nomeados “ecos do texto”. A partir desta técnica, os comentários foram mais frequentes e espontâneos, os alunos começavam a se pronunciar sem que existissem aquelas pausas longas entre uma fala e outra. As

---

<sup>47</sup> Embora a técnica não seja exclusiva do método da AWA ou da Verbal, vale ressaltar que esta nomenclatura em português foi cunhada pela Dra. Lorena Sales dos Santos.

enunciações pareciam vir de uma vontade genuína de expressar algo e não de uma necessidade de preencher o silêncio (embora isso tenha sido notado especialmente na atividade da segunda aula), portanto pareceu que os alunos se sentiram mais confortáveis para falar uma vez que apenas citariam o próprio texto de volta para o autor, em vez de exprimir uma opinião potencialmente incômoda.

Ao fim desse momento de partilha, fizemos a união do texto lido em casa com a atividade realizada em sala através de uma discussão, incitada pela professora ao fazer a costura entre a atividade que acabara de se passar e o “estudo” de Davis, sobre a forma como tratamos a literatura em meios acadêmicos. Durante essa discussão, surgiram questionamentos muito interessantes que serão os únicos destacados aqui, pois foram os únicos a serem anotados no já mencionado caderno.

*“Como ensinar a sentir?”*

E:

*“Parece super legal trabalhar escrita criativa na escola, eu já levei algumas tarefas nesse sentido, mas nem sempre é legal. O que que a gente faz quando um aluno usa a atividade para dizer que está querendo se matar?”*

Cuja discussão gerou questionamentos como:

*“Como fazer esse tipo de atividade em sala de aula sabendo que eu vou me envolver com os alunos? Eu devo me envolver?”*

*“Será que a gente tá preparado o tempo todo para os textos que a gente encontra na vida?”*

Embalados nessa discussão riquíssima, seguimos até que o tempo da aula acabasse e a professora dispensasse os alunos que não estavam inscritos na segunda matéria ou que quisessem ir para o intervalo, sem realmente chegar a conclusões coletivas sobre o assunto. Para a minha sorte, alguns alunos concordaram em ficar mais alguns minutos para responder o questionário que eu havia preparado previamente para ser preenchido ao final das aulas, com questões abertas e de múltipla

escolha. O questionário buscava entender um pouco mais da relação dos alunos com a leitura e com a escrita, em ambientes acadêmicos e em momentos de lazer.

Já no grupo voltado para o ensino médio, após o mesmo esquema de introdução inicial pela professora, uma introdução sem grandes explicações, pois eu intencionava que eles tivessem uma experiência mais pura, buscando minimizar potenciais interferências que o norteamto da atividade pudesse trazer, os alunos foram avisados de que fariam uma meditação da uva-passa. Iniciei as instruções de forma muito semelhante à da primeira atividade, apenas fazendo referência ao fato de que alguns alunos da primeira aula também participaram da segunda, portanto não repetirei o texto aqui, seguindo para o ponto em que as falas se diferenciaram.

– A gente vai começar os trabalhos com uma meditação sobre a uva passa. Eu sei que é polêmico e vocês nem precisam chegar a comer no fim, mas vamos contemplar a uva passa juntos. E podem rir, tá tudo bem.

Vocês vão perceber, ao final dessa meditação, que vocês nunca prestaram tanta atenção em alguma coisa na vida como vocês vão prestar nessa uva passa. E outra coisa muito importante é que vocês têm que prestar atenção nas minhas instruções! Não podem fazer nada antes de eu falar.

Assim, distribuí para cada aluno uma única uva passa, enquanto observava suas reações. Alguns alunos pareciam bem tranquilos, enquanto outros manifestaram espontaneamente seu desgosto total ou parcial pela fruta, ao que eu disse a eles novamente que não era necessário comer a uva e que eles poderiam participar da maior parte da meditação sem comê-la.

Na versão original da meditação, leva-se cerca de 10 minutos para comer a uva passa. A minha versão foi um pouco mais rápida: devemos ter levado uns 6 minutos para tal. Infelizmente, não foi uma prática cronometrada, mas o importante é que ainda assim passamos por todos os passos da contemplação da uva passa. O que me motivou a não usar a versão original foi uma preocupação muito pertinente por parte da minha orientadora de que, se os alunos chegassem ali sem estarem preparados para meditar, eles talvez não conseguissem se conectar com essa proposta. Ainda mais

sendo uma prática de 10 minutos, que poderia ser considerada longa demais para quem não tivesse o costume de meditar. Sendo assim, eu imprimi o texto completo da prática (que foi transcrito pelo meu amável namorado enquanto eu estava doente demais para seguir com os preparativos) e grifei as partes mais importantes de cada etapa para que eu não me esquecesse de nada. Confesso que foi um desafio interessante.

Eu nunca tinha guiado uma meditação antes e minha ideia inicial, até a professora manifestar sua preocupação com o sucesso da empreitada, era de usar uma caixinha de som bluetooth para passar a versão em português da meditação guiada por um facilitador profissional. Com a necessidade de diminuir o tempo, caberia a uma de nós conduzir a meditação caso eu quisesse manter aquela atividade. Meu desejo era de que a professora fizesse isso, pois eu sentia que era muito inexperiente e muito jovem para ser levada a sério guiando uma meditação. Minhas poucas experiências com meditações guiadas ao vivo sempre foram conduzidas por uma pessoa que parecia bastante capacitada para tal, como um monge budista ou uma professora de yoga. E mais, pessoas não apenas mais capacitadas, como também dotadas de uma presença calmante e acolhedora, de uma energia zen, digamos assim.

Expressei meus anseios para a professora Patrícia antes da atividade e ela me apontou o óbvio: como seria possível propor uma atividade de escrita criativa e meditação como alternativa para o ensino da literatura se essa atividade exigisse um meditador profissional para guiá-la? Qual seria a viabilidade disso dentro de uma sala de aula, especialmente no ensino público? Nenhuma ou muito pouca. E mais, eu conduziria a atividade, ela seria apenas um apoio, não fazia sentido que ela guiasse a meditação. Sendo assim, driblei meus anseios e aceitei que teria de ser.

Por causa disso e pela diminuição do tempo, bem como pelo fato de que os alunos talvez não conseguissem assumir uma postura realmente meditativa, optei por conduzi-la de uma forma mais descontraída, para que ninguém precisasse levar nada tão a sério. Porém, acredito que isso só foi possível uma vez que o foco dessa meditação era a atenção à uva passa e à qualidade de nossa atenção em si. Em se tratando de uma

prática voltada para o relaxamento ou o aprofundamento espiritual, não sei se a mesma estratégia teria sido uma boa escolha.

Enfim, depois da meditação, passei as instruções para a atividade de escrita.

– Então, agora eu queria que vocês usassem as mesmas habilidades de atenção que treinamos agora para escrever um pouco sobre alguma memória envolvendo o paladar de vocês. Sua comida preferida, a pior coisa que você já comeu, ou uma ode às uvas passas. Inclusive, é um texto bem livre. Pode ser conto, poema, diálogo, descrição... Sintam-se livres, vocês têm 7 minutos para arrasar!

Em seguida, fizemos uma nova partilha nos mesmos moldes da anterior, com a única diferença que, ao final, eu e a professora lemos para eles alguns trechos literários focados no paladar. Isso foi feito em um gesto deliberado de igualar os textos recém-nascidos dos alunos aos de “profissionais” da escrita. Lemos trechos de **Harry Potter e a Pedra Filosofal**, de J.K. Rowling; **A Biblioteca Mágica de Paris**, de Nina George e **Afrodite – Contos, Receitas e Outros Afrodisíacos**, de Isabel Allende; bem como o miniconto “Ele, Manjeriçã”, de Conceição Couto.

O cenário da partilha dessa segunda aula foi um pouco diferente. Talvez pela meditação descontraída e pela polêmica usual das uvas passas, talvez porque alguns dos alunos em sala já tinham participado da primeira aula, fato é que os alunos estavam mais à vontade e ainda mais engajados com a discussão e com os ecos e comentários.

Através da uva passa, foram escritos vários textos tocantes e vários textos que geravam muita identificação ao falar de festas de fim de ano e de reuniões de família. Minha ideia era de que o foco estaria na qualidade da atenção e no paladar, no potencial de percepções que podíamos ter apenas com nossa comida, mas a uva passa acabou sendo um gatilho muito maior de afetos e memórias do que eu pude imaginar. Talvez por consequência disso, a dinâmica tenha sido bem *dinâmica* e tenha proporcionado um grande engajamento: a partilha acabou se alongando e a união da atividade de sala com a leitura feita em casa ficou mais difusa e superficial que na aula anterior.

Isso inclusive resultou no fato de que eu terminei fazendo ainda menos anotações sobre a discussão do que no primeiro texto e, agora, de memória, tudo que tenho são comentários relacionados a uvas passas. A saber:

*“Eu nem gosto de uva passa, mas acabou que depois de passar por todas as etapas fiquei curioso e não quis parar. No fim, nem achei ela tão ruim, era menos pior do que lembrava. Talvez o problema seja quando misturam ela na comida.”*

E o peculiar:

*“Eu fiquei com tanta dó de comer a uva passa, eu não queria comer, nesse tempo que passamos juntas acho que criei uma conexão com ela.”*

Percebo agora, no momento em que escrevo isto, que, possivelmente, esse tipo de resultado e de comentário mostre que a atividade com a meditação da uva passa, que imaginávamos ser a mais potencialmente problemática, talvez tenha sido a atividade que foi mais capaz de atingir os objetivos da pesquisa. Acredito que, embora em um primeiro momento<sup>48</sup> tenha sido frustrante ver que os comentários mais marcantes não haviam sido tão reflexivos e questionadores, em comparação com o tipo de fala que surgiu na primeira atividade, o próprio fato de que houve menos reflexão crítica indica que o foco conseguiu realmente recair sobre os aspectos sensíveis que normalmente escapam à discussão dentro da academia.

Além disso, minha frustração de não ter comentários para uma discussão filosófica acalorada parece denotar meu próprio condicionamento à hermenêutica da suspeita. Eu estava ali para defender uma leitura da e uma interação com a literatura que fossem sensíveis e criativas, mas, ainda assim, eu mesma questioneei o sucesso da atividade quando vi que a crítica e a razão não estavam tão presentes assim. Sendo que eu devia estar satisfeita por ter conseguido exatamente o tipo de abordagem que eu desejava e por ver como aquilo havia sido comvente para os alunos<sup>49</sup>. Isso pode ser um indício de uma aproximação da “erótica da arte”, especialmente buscada nesta

---

<sup>48</sup> Isso ocorreu quando comecei a transcrever esta experiência para a dissertação, no momento eu estava muito envolvida para ter esse tipo de pensamento.

<sup>49</sup> A satisfação veio quando percebi tudo isso e a cada vez que reli ou relembrei a atividade.

parte da pesquisa, afinal os alunos saíram de seu lugar comum ao encontrarem um espaço para seus afetos dentro do ambiente universitário.

Outro indício de uma aproximação dessa visão mais holística da arte esteve em uma fala da própria professora ao final da aula, durante a conclusão das atividades. Uma vez que utilizamos novamente e principalmente o retorno para os escritores pela forma de ecos do texto, foi possível perceber que, em diferentes momentos, os mesmos trechos foram marcantes para pessoas diferentes, pois tais trechos eram mencionados com frequência. Com base nessa experiência, a professora disse algo como: *“A gente viu que várias pessoas aqui falaram dos mesmos trechos e isso não é por acaso. É porque é bem escrito mesmo, é porque tem qualidade.”*. Essa fala parece apontar para o fato de que existe um caminho diferente para chegar ao cerne do texto literário que não passa exclusivamente pelo racional, que também tem espaço para o afeto. Seja para o afeto na produção do texto, seja para o afeto na recepção dele.

Ademais, a fala chega até mim como a confirmação de que os estudantes são capazes de escrever com criatividade, de brincar com a língua, com ideias e com emoções e de criar coisas bonitas e/ou tocantes, ainda que não sejam escritores renomados, profissionais ou amadores. Na verdade, ainda que não sejam escritores. Perceber que existe qualidade em um texto escrito em 7 minutos durante uma aula, por mais subjetiva a noção de qualidade, é afirmar potências que são comumente ignoradas, negligenciadas e talvez até mesmo subestimadas. Não necessariamente de forma intencional ou consciente, mas de forma estrutural, como discutido em seções anteriores que trataram do lugar da escrita criativa dentro da literatura.

Voltando à conclusão da atividade, quando a discussão foi encerrada às pressas e sem que conseguíssemos trabalhar o texto teórico tanto quanto na discussão da primeira aula, distribuí os questionários novamente para os alunos que se dispuseram a respondê-los. Os alunos que já haviam participado da primeira aula e preenchido o questionário pela primeira vez foram dispensados. Acredito que o número total de questionários preenchidos foi pequeno, mas considero que obtive dados relevantes ainda assim. Apenas 10 alunos responderam ao questionário, somando os alunos das duas turmas que, além de não serem turmas muito grandes, ainda sofreram um

desfalque naquele dia devido a uma chuva violenta que alagou e interditou algumas partes da UnB. Por causa disso, muitas aulas foram canceladas, muitos alunos faltaram e a presença acabou sendo facultativa, resultando, infelizmente, em menos participantes nas atividades do estudo piloto.

### **III. Bastidores da atividade de pesquisa realizada em outubro de 2019**

A atividade de pesquisa que realizamos no segundo semestre foi diferente da primeira, embora tenha, obviamente, sido construída a partir do estudo piloto. Uma das diferenças foi que, em vez de escolher os textos da ementa para que a atividade se encaixasse, a ementa foi feita sem considerar a atividade e a data dela foi escolhida posteriormente, de modo a se ajustar da melhor maneira possível dentre as datas disponíveis. Isso porque dessa vez a pesquisa-ação foi feita em “Introdução à Teoria Literária”, uma disciplina cuja ementa é menos flexível. Afinal, ela está na base de todo o trabalho que será desenvolvido pelos alunos da graduação e precisa tratar temas que serão requeridos mais tarde.

Outra diferença é que o objetivo desta atividade foi mais voltado para testar a escrita criativa como forma de mediação de leitura e de construção do sentido do texto; enquanto a do semestre anterior se propunha mais a investigar questões relacionadas à sensibilidade da leitura. Desta vez, o foco foi buscar modos como a escrita poderia se relacionar com a compreensão intelectual e afetiva do texto, oferecendo outras abordagens.

Assim como no estudo piloto, a atividade foi composta de leituras literárias seguidas por um momento de escrita livre com incentivo à criatividade. Contudo, como os objetivos eram diferentes, o que guiou a escolha dos textos e a forma de apresentação deles também foi diferente. Uma vez que a proposta era fazer outro tipo de mediação para enriquecer as possibilidades das aulas de literatura, achei que seria importante escolher um texto que tivesse maiores chances de ter um caráter de novidade para os alunos, de modo que faria sentido que a leitura fosse algo que pouco conhecido pelos leitores.



A ideia era que a escrita pudesse desempenhar o papel de uma mediação genuína no primeiro contato com um texto, portanto, escolher um objeto que pudesse ser facilmente localizado ou que já tivesse presença forte em nosso imaginário, não faria muito sentido. Como abordar **Dom Casmurro**, por exemplo? É dificilíssimo que estudantes de literatura já não tenham conceitos formados sobre esta obra, ainda que resumidos ao clássico que já virou até meme “traiu ou não traiu?”.

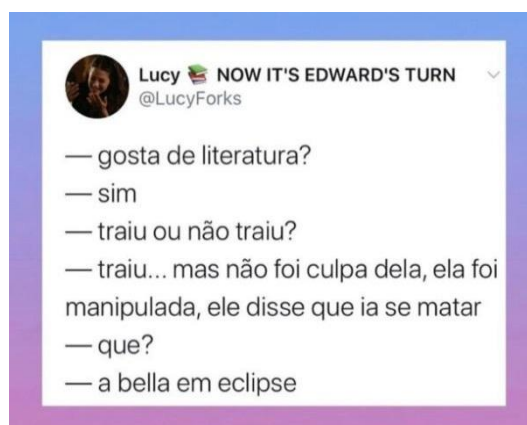


Figura 10 Meme literário

Com isso em mente, optei pela leitura de textos que se localizavam em contextos culturais, sociais e históricos diferentes daqueles do Brasil contemporâneo, ou marcantes de escolas literárias específicas e que não estivessem imediatamente conectados a temas amplamente discutidos nas aulas de literatura. Eu buscava construir um ambiente em que pudesse haver uma leitura mais livre, mais desinteressada, pelo fato de que não haveria tanto conhecimento prévio para guiar e/ou moldar a percepção do texto. O intuito era tirar o foco da interpretação pela hermenêutica da suspeita, como colocado por Felski, e da perda do esplendor do texto em detrimento de assuntos externos, como colocado por Prose.

O que não quer dizer que eu tenha necessariamente tomando as decisões mais acertadas, mas foram as melhores possíveis naquele momento. Os textos selecionados foram: “Poema V” de Catulo, “A hoste do ar” de William Butler Yeats e “Ismália” de Alphonsus de Guimaraens.

O “Poema V” e a “A hoste do ar” foram escolhidos principalmente por causa da distância geográfica e temporal, afinal, um deles foi escrito na Roma Antiga e o

outro na Irlanda do século XVIII. Além disso, o poema de Catulo fala de amor, um tema bastante perene em nossa sociedade e, portanto, bem acessível, em que a bagagem prévia do leitor é uma bagagem de experiências vividas e não apenas um compromisso intelectual. Já o texto de Yeats tem raízes profundas no folclore irlandês, de modo que sua interpretação, no sentido de “desvendar o texto”, poderia representar um desafio<sup>50</sup> para um leitor não familiarizado com a cultura irlandesa; além disso era um poema inédito em português<sup>51</sup>, contudo, em teoria, isso não impediria que o leitor de criar sua própria relação com o poema. “Ismália”, por sua vez, também foi escolhido por ser um poema de um tempo distante, mas, principalmente, por ser um poema extremamente metafórico e simbólico de questões profundamente humanas que não se restringiam ao nosso espaço social, político e histórico, mesmo sendo brasileiro e representante do Simbolismo<sup>52</sup>.

É impossível negar que junto desses motivos extremamente pertinentes à pesquisa, houve também um caráter bastante afetivo nessa escolha. Todos estes poemas fizeram parte da minha história como leitora de alguma maneira e ganharam um peso que me fez optar por eles em detrimento de outros poemas que poderiam ter as mesmas características. Acredito que seja importante ressaltar esse valor afetivo na pesquisa, pois ele nem sempre é demonstrado, mas com certeza faz toda a diferença em nossas escolhas como pesquisadores. Bem como outros diversos valores que costumam ficar de fora, mas que podem ser vistos, por exemplo, no estudo de Despret.

Conheci primeiro o “Poema V” durante a leitura de **A Viajante do Tempo**, em algum momento próximo aos meus quinze anos. No livro, que eu já chamei de favorito diversas vezes e que foi adaptado para a série “Outlander”, James Fraser, o mocinho, dá um presente para Claire Randall, a heroína, e este poema está contido no presente. É uma cena bem romântica de um casal literário muito querido, que inspira e inspirou

---

<sup>50</sup> Neste caso, o desafio seria algo bem-vindo, exatamente para que se possa ver em que medida uma contextualização e uma investigação interpretativa clássica do poema se fazem necessárias para que se estabeleça uma relação entre o leitor e o texto.

<sup>51</sup> No caso, esse foi um dos poemas que traduzi na minha monografia da graduação em Letras Tradução Inglês no ano de 2016. Comento mais sobre isso a seguir.

<sup>52</sup> Agora eu vejo a ironia do descompasso, mas à época não vi... mais uma vez, a humanidade por trás da pesquisa.

diversas pessoas que conheço na vida real e que acompanhei na internet, de modo que o poema ganhou imediatamente meu carinho. Além de ser, aos meus olhos é claro, lindo.

“Ismália” já chegou de forma menos interessante, mas muito envolvente no fim das contas. Conheci-o na escola, durante o Ensino Médio, ao estudar o Simbolismo. “Ismália” é... é um poema que me é muito difícil comentar, mas é um dos únicos (junto com o “Poema V”) que já fui um dia capaz de declamar de coração. É um texto que exerceu um grande fascínio em mim desde a primeira vez que o li e, tenho certeza, de que o faz com diversos leitores por aí. É arrebatador. É um poema que, de fato, captura a mente e a imaginação do leitor de modo bastante intuitivo e emocional. É bem possível que muitos estudantes de literatura já tenham se debruçado sobre ele para chegar à raiz desse encanto, mas eu não quero quebrar o feitiço e acabar com essa magia pessoal. Ele tem poder mesmo sem ser esmiuçadamente compreendido e pra mim isso basta.

“Ismália” continua presente até hoje, dentro e fora da escola, recentemente um grande artista da música brasileira, o famoso Emicida, lançou uma música com esse nome em um álbum inteiramente voltado para importância do amor como um ato revolucionário. A versão de Emicida traz sua própria vivência do que é querer a lua do céu e a lua do mar ao mesmo tempo:

[...]

No fim das conta é tudo Ismália, Ismália

Ismália, Ismália

Ismália, Ismália

Quis tocar o céu, mas terminou no chão

Ter pele escura é ser Ismália, Ismália

Ismália, Ismália

Ismália, Ismália (Ismália, Ismália)

Quis tocar o céu, mas terminou no chão

Terminou no chão

Na minha adolescência, lembro-me de escrever diferentes versões desse poema e lembro-me de ver uma amiga de outra cidade, que estudava em outras escolas, fazer o mesmo, na forma de texto e também de desenho. Deixo aqui minha releitura de Ismália, feita em 18 de fevereiro de 2009, para ilustrar um pouco do impacto e da relação que construímos juntas.

Quando ela adoeceu  
 O mundo parou de brilhar  
 As cores do céu distorceu  
 E triste parou de sonhar

Todo o sentido se perdeu  
 E de um vazio imenso como o mar  
 Seu peito se preencheu  
 Em um persistente sangrar

E foi então que se perdeu  
 Num desvairado dançar  
 Ora queria o céu  
 Ora ao chão se agarrar

Na torre negra de fel  
 Sentia a vida minguar  
 E sem nenhum escarcéu  
 A liberdade escapar

Chorando no mundo seu  
 Queria o pesadelo findar  
 Perdida em meio ao breu  
 Sonhava em parar de sonhar

Enfim, por último, conheci Yeats (e não apenas “A hoste do ar”), no final de 2015, quando decidia o que faria na monografia do meu bacharelado em Letras Tradução Inglês. Nos encontramos por acaso, no Facebook, num momento em que eu queria comparar os nacionalismos irlandês ou escocês com o brasileiro e o modo como

isso se expressava na literatura, e aí eu descobri que uma professora querida, Michelle Alvarenga, já havia feito isso (de modo bem mais coerente do que eu tinha imaginado à época, diga-se de passagem). Seguindo seus passos, descobri William Butler Yeats e nosso amor pelo folclore e pela magia das fadas nos uniu. De todos os poemas escolhidos para esta atividade, “A hoste do ar” foi o único com quem tive um relacionamento verdadeiramente acadêmico além do afetivo. Afinal, foi necessária uma extensa pesquisa sobre o autor e o contexto em que ele e o poema se inseriam para que eu pudesse traduzi-lo, de modo que passei alguns meses imersa nele e em cada uma de suas palavras e na cultura de onde surgiu.

Por causa dessas afetividades – que fazem com que cada um desses poemas ganhe enorme destaque em meu imaginário –, bem como pelas razões de notado interesse para esta pesquisa descritas anteriormente, é que esses foram os poemas escolhidos para a atividade. A estrutura básica se manteve: estímulo, dessa vez por meio da leitura, e subsequente escrita, mas existiram algumas diferenças. A maior delas, embora não tenha sido a única, foi que, desta vez, cópias impressas dos textos foram distribuídas aos alunos, enquanto na atividade passada o único suporte foi a voz.

A proposta foi a de uma leitura em voz alta coletiva, seguida de uma leitura silenciosa individual, em que os alunos seriam instruídos a destacar os trechos ou palavras que mais chamassem sua atenção, que fossem mais marcantes ou tocantes por qualquer motivo que fosse. A leitura em voz alta permite que todos saibamos exatamente onde o outro está, além de poder introduzir de modo mais claro os ritmos e sons dos poemas e, por fim, de gerar um senso comunitário. Já a leitura silenciosa e individual permite, normalmente, que se mergulhe mais fundo no texto, dado o suporte visual, o menor número de distrações, a capacidade de foco e a maior autonomia sobre o tempo. Os grifos eram uma forma de interagir com o texto a partir da percepção subjetiva de cada leitor. Depois, a partir deste movimento de auto percepção, os alunos seriam convidados a escrever o que quisessem, baseando-se no que surgisse dentro deles ao combinarem as duas leituras e, especialmente, as próprias marcações. A ideia era que escolhessem apenas um poema para a atividade, aquele

que mais tivesse “conversado” com a pessoa, e que, somando o poema com aquilo que os tocou, pudessem se apropriar do texto e fazer sua releitura, que seria sua própria construção de sentidos, tal qual eu e o Emicida<sup>53</sup> no caso de “Ismália”.

A possibilidade de escolha era importante para a minha proposta por ter em mente algumas das questões trazidas por Rancière em **O mestre ignorante**, especialmente uma em que ele trata da importância da vontade no aprendizado. Inclusive, minha ideia inicial foi de apresentar três poemas de Yeats, pensando na questão do grande distanciamento e do desafio que iriam impor ao leitor, além do fato de que, se necessário fosse, eu tinha suficiente estudo sobre os poemas. Contudo, ao conversar sobre a atividade com a professora Patrícia, ela me alertou para o fato de que, se eu queria trabalhar a *vontade*, era importante oferecer opções para que as pessoas pudessem seguir suas vontades. Achando o conselho muito coerente, procurei opções menos semelhantes entre si, com o desejo de contemplar uma diversidade maior de disposições afetivas.

Nessa atividade, a intenção era de que, além de uma percepção mais afetiva, também houvesse um momento de estímulo criativo, com o intuito de amparar e complementar o trabalho intelectual que já seria realizado em atos de leitura e de escrita. Afinal, estes já são vistos como atividades profundamente intelectuais, como vimos em comentários anteriores de Petit e de Goldberg. Esse enfoque nas percepções afetiva e criativa é feito para testar caminhos diferentes de aproximação do texto literário além daqueles mais comumente utilizados, como uma tentativa de abraçar as múltiplas dimensões da literatura e, também, de estimular um sentimento de liberdade diante do texto. A hipótese era que, uma vez que a interação com e a interpretação da literatura pudessem ser mais espontâneas e amplas, uma vez que o leitor teria mais espaço para construir os próprios sentidos, a experiência da literatura seria mais valiosa e mais verdadeira, especialmente pensando a experiência nos termos propostos por Dewey.

---

<sup>53</sup> Que divertido dizer isso como se fôssemos amigos e ele concordasse com o que estou dizendo, acho importante deixar claro que estou supondo a relação do Emicida com “Ismália” a partir da minha interpretação da coisa.

No caso, o caminho proposto envolveria um mergulho nas palavras e sentidos que formavam o texto e, também, dentro do próprio leitor, a fim de verificar que gatilhos eram ativados na leitura: que sentimentos, memórias, sensações, pensamentos e imaginações ganhavam vida diante do texto. Uma atividade como esta tem dentro de si a possibilidade de um aprendizado em que se tira a teoria da prática e não o contrário. Ao fim da atividade, os textos produzidos pelos alunos seriam então partilhados em voz alta, por aqueles que assim o desejassem, e os outros estudantes poderiam comentar sobre as produções e sobre a atividade como um todo, dividindo suas interpretações e suas impressões, ou, ainda, se quisessem, tirando dúvidas sobre o contexto de cada poema.

Por fim, um questionário para que registrassem um pouco de como foi a experiência de leitura a partir dessa chave seria aplicado. Porém, como o questionário consistia majoritariamente de perguntas discursivas e subjetivas sobre a experiência vivida pelos alunos, acabamos (Patrícia e eu) percebendo que não haveria tempo suficiente para aquilo na mesma aula, de modo que deixamos o questionário para ser aplicado de modo independente na aula seguinte.

Bem, este foi o planejamento teórico por trás da atividade, agora veremos a prática. Apesar de ter feito algumas anotações minuciosas sobre essa parte da pesquisa, dessa vez com maior compreensão sobre a importância das notas de campo, é importante lembrar que ainda estou muito longe de dominar as técnicas da etnografia e que estava *ainda* mais longe em outubro de 2019, quando fiz notas que terminaram deixando muito a desejar no momento da escrita. Sendo assim, eu novamente cometi erros e acho vital que sejam mencionados, por maior a insegurança que esta atitude provoque, mas eu disse que o faria, então, estou lutando contra os nervos para manter a coerência! A maior parte do relato que virá a seguir veio das anotações que fiz naquele dia, contudo, nem tudo que aconteceu na sala foi anotado, pois houve um momento em que me tornei protagonista da atividade e não mera observadora.

Deste modo, não pude fazer as anotações necessárias naquele momento e, por constrangedor que seja, minha inexperiência acreditou que apenas a memória seria suficiente para dar conta de tudo. Obviamente, ela não foi.

Deixarei aqui uma versão editada das anotações daquele dia, em que tiro os comentários em que não vejo mais sentido e acrescento as lembranças que não foram anotadas, mas que ainda tenho. Não nego que houve momentos durante este processo de escrita em que senti uma raiva e uma vergonha intensa por como as coisas acabaram saindo. Porém, venho buscando ser compassiva comigo mesma e me lembrar de que saí da minha zona de conforto e aprendi muito com estes erros, e, também, que muita coisa mesmo aconteceu durante este período, como comento em outros momentos desta dissertação, que impediram as coisas de saírem como o desejado.

#### **IV. Relato talvez-etnográfico da atividade de pesquisa realizada em outubro de 2019**

No dia 22 de outubro de 2019, entrei na sala de Introdução a Teoria Literária ministrada pela professora Patrícia Nakagome, às terças-feiras das 14h às 17h20 no começo do ICC-Norte. Levava o caderno marrom dedicado a assuntos do mestrado para fazer anotações de campo, questionários para que os alunos preenchessem, uma garrafa d'água e um ventilador de mão por causa do calor intenso. Notei logo de cara que a turma tinha mais mulheres que homens e que a maior parte das pessoas vestia preto, inclusive a professora, apesar do calor. A aula do dia seria dedicada à discussão do texto "Poesia e poema" de Octavio Paz, na primeira metade, e à minha atividade, na segunda metade.

No começo da discussão do texto, a professora perguntou sobre a diferença entre poema e poesia e pediu que os alunos definissem o que entenderam por cada termo durante a leitura do texto. De modo aparentemente consensual, eles resumiram seu entendimento da seguinte maneira: "*poesia é o que separa um utensílio comum de uma obra de arte*". Essa definição me tocou profundamente.



Reparei que havia várias cadeiras vazias na sala e que fazia mesmo bastante calor, apesar da brisa ocasional.

No quadro era possível ler o seguinte:

Poesia e poema  
 Poema x métrica  
 Poema x poesia  
 Poema x estilo  
 Prosa x poesia -> escada x escultura  
 – linguagem  
 – imagem  
 – amor

A professora, sorrindo, explicou que o texto não era um exercício de crítica convencional, que talvez ele fosse um texto que pedisse por *entendimento poético* e não por *entendimento racional*. Noção que tem tudo a ver com esta pesquisa.

Notei que 4 alunos mexiam o celular naquele momento e vi um aluno entrar em sala atrasado. Reparei que o chão da sala estava sujo, mas que as paredes e o teto tinham sido pintados recentemente. Mais um aluno entrou.

“O que o texto espera?” perguntou a professora. “Se cada poeta define sua noção de poesia e o texto não dá conta disso, o que texto espera?”.

Os alunos, de forma meio genérica mesmo, responderam: “Que a gente construa nosso próprio conceito de poesia”.

“Alguém aqui lê poesia?” a professora perguntou.

“Tento” alguém respondeu.

“Por que *tenta*?” a professora perguntou.

“Porque tem que estar seguro para o poema e entender do que ele fala” a mesma pessoa respondeu, e sua sensação pareceu ser sentida por outros ali de acordo com as manifestações dos alunos. Até que outra pessoa comentou:

“Gosto de Mario de Andrade”

“Por quê?” perguntou Patrícia.

“Porque a professora<sup>54</sup> falava coisas que não lia e aí eu quis ler mais ‘Será que leio errado?’” respondeu a pessoa fã de Mario de Andrade.

“Que interessante e incomum, como que você chegou lá?” indagou a professora.

“Porque é uma leitura sentimental.”

Infelizmente, não deixei notas sobre como a interlocutora da professora nesse diálogo conectou esses dois pensamentos potencialmente (e comumente) conflitantes. Embora fuja um pouco do escopo deste relato em específico, é pertinente à hipótese desta pesquisa que nos demoremos um instante aqui. Chamemos a pessoa que participou deste diálogo de Ariel, por ser um nome de gênero neutro e eu não ter deixado claro nas anotações qual era o gênero da pessoa.

Ariel disse que gosta de Mario de Andrade e, diante do questionamento que levou a tal gosto, descreveu um descompasso entre sua leitura e a que uma professora do passado faziam dos poemas de Andrade. Ariel falou que aquela professora encontrava coisas no texto além de sua leitura, provavelmente, essa visão mais ampla vinha das habilidades interpretativas e críticas mais desenvolvidas da professora. Até esse momento, é esperado que o interesse de Ariel aparente crescimento uma vez que a outra pessoa é capaz de ampliar seus horizontes de leitura, contudo, é na parte seguinte de sua fala que a estranheza começa a se construir, no momento em que se pergunta “Será que leio errado?”.

Tal pergunta parece indicar que, em sua crença, existe uma forma correta de leitura, representada por aquela professora, seja por sua capacidade de leitura e interpretação, seja por ela ser uma figura de autoridade. Ariel parece comparar-se à professora e duvidar de sua leitura, o que não é apenas um movimento de ampliação de horizontes, pois envolve um possível apagamento da própria subjetividade diante da leitura do texto. O que, infelizmente, não é incomum no nosso modelo de ensino

---

<sup>54</sup> A pessoa não especificou se era uma outra professora da universidade ou alguma professora do Ensino Médio, embora parecesse mais este segundo caso.

literário<sup>55</sup>, que costuma postular interpretações unívocas reduzindo a dinâmica dos múltiplos significados que são construídos na leitura de um texto.

Neste ponto da questão, valeria a pena refletirmos sobre os males que um mestre embrutecedor, como descrito por Rancière, poderia causar por ser uma figura de autoridade em uma relação vertical e falaciosa, a seu ver, com os estudantes. E é notável que a resposta de Ariel, que conta como essa dinâmica vertical trouxe mais interesse pela poesia em vez de afastamento, gera surpresa na professora Patrícia, porque ela mesma responde à fala dizendo “Que interessante e incomum”. Por si só, essa conversa já era muito curiosa, mas então, Ariel surpreende novamente ao dizer que “chegou lá” porque “é uma leitura sentimental”.

Além de uma reação incomum aos efeitos da verticalidade que Ariel parece demonstrar conscientemente em sua fala, sua experiência se torna ainda mais intrigante quando Ariel *coloca de lado a grande habilidade crítica e interpretativa de sua antiga professora* e todo o aumento de interesse causado por ela para dizer que gosta de Mario de Andrade porque *é uma leitura sentimental*. Sabe? Como assim, Ariel?! Me ajuda a te entender melhor porque você parece uma agulha em um palheiro e é um infortúnio sem tamanho que eu não tenha deixado notas sobre como você conectou todas essas informações, porque é um relato com potencial riquíssimo!

Em seguida ao diálogo, a professora Patrícia pareceu ficar empolgada ao dizer que o texto nos chama a ler e ao dizer que normalmente a crítica literária se afirma como autoridade, diferentemente de Octavio Paz. O que se conecta claramente com a própria fala de Ariel ao questionar-se sobre a possibilidade de estar lendo “errado”. Ler errado indica que há um *ler certo* e esta leitura correta é a de maior autoridade conferida, atualmente, à crítica literária.

Pensando novamente sobre o depoimento de Ariel, vejo que este não me trouxe muitas respostas, mas reavivou algumas dúvidas e inquietações: por que é tão comum

---

<sup>55</sup> Apesar de não ser incomum, acredito verdadeiramente que isso não é o verdadeiro intuito dos professores e sim um sintoma das falhas de nosso sistema educacional como um todo, o que vai muito além das salas de aula e está profundamente enraizado em um projeto político de crescente desesperança.

que os alunos se sintam errados em suas próprias leituras? Como é que se mede certo e errado na percepção de obras de arte? Por que é tão difícil admitirmos que gostamos de algo só porque gostamos ou só porque é sentimental? Por que é que “ser sentimental” nos parece tão embaraçoso? Por que é preciso que até a arte tenha uma funcionalidade ou engajamento para que possamos gostar dela abertamente?

Depois disso, a discussão, a partir dos direcionamentos escritos no quadro, se moveu para a questão da “escada X escultura” em que falaram sobre como mármore pode ser usado para fazer uma escada e não uma escultura. Não é exatamente essa a nossa relação com a literatura em sala de aula? Podíamos fazer esculturas, mas fazemos escadas, inclusive definindo que tipos de leituras são aceitáveis em cada degrau. Você pode sim ler Harry Potter, desde que ele seja um dos primeiros degraus da escada e você termine lendo vencedores do Jabuti e do Nobel de literatura.

Enfim, naquele momento da aula, apenas 4 alunos se declararam leitores de poesia. Deles, 3 pessoas entraram em contato com a poesia na formação escolar. Uma gostava de Hilda Hilst por “ela ser louca”. Outra disse que amava Paulo Leminski e queria tatuar versos dele. O que ela mais entendia era o que mais a fazia se sentir tocada e por isso queria fazer tatuagens. Ela afirmou que não fazia questão de entender o poema de primeira, e que por vezes era capaz de gostar mesmo sem entender. “Pode ser que eu leia num momento e não entenda, mas depois, ao reler, eu entendo” comentou sobre o assunto.

Descarto algumas falas que vieram no intervalo entre a última e a seguinte, pois fugiram aos tópicos de interesse deste estudo, e introduzo a seguinte afirmação de uma das estudantes: “Um dos requisitos para se ler poesia é ter desapego do que o texto quer dizer, do que entendemos, de onde começa a realidade e onde começa a fantasia.”. Outra aluna comentou: “Eu não entendo, mas aí eu viro a página e tudo bem.”. Esses comentários, embora menos intrigantes que as contradições de Ariel, são bastante interessantes também.

A noção da primeira estudante de que é preciso desapego para ler poesia é extremamente libertadora e, ao mesmo tempo, contrária à forma como costumamos abordar poemas em ambientes acadêmicos e escolares. O entendimento da poesia

parece tão importante que é preciso, de fato, muito estudo e muito aprofundamento. A impressão é de que é preciso exaurir os múltiplos sentidos de um texto e todas as potenciais conexões entre texto, autor e contexto ou morrer tentando.

Claro que isso não é um erro. Não quero de forma alguma insinuar que é um problema querer entender um texto e imaginar o maior número de interpretações possíveis sobre ele! Inclusive, é essencial que se faça isso em diversos momentos, até mesmo na própria tradução. Contudo, como é que um modo de ler se tornou uma regra de leitura e passou a invalidar, minimizar ou invisibilizar outras formas de leitura?

“E quem não gosta de poema não gosta por quê?” perguntou a professora, uma vez que apenas 4 ou 5 pessoas disseram gostar.

“Até gosto, mas não gosto. Sou mais acostumada com a prosa e sinto que parece algo tão elevado que não sei se sou capaz de ler e aí nem leio.”. Essa foi uma das falas mais marcantes de todas e que mostra claramente a reação mais esperada de um leitor que sente que está “lendo errado” com muita frequência. Outra aluna comentou sobre os “livros da Rupi Kaur que são julgados por serem fáceis de serem lidos com linguagem da internet” para falar que, atualmente este tipo de poesia atrai novos leitores, mas que sofre preconceito pelos pares dentro da academia.

Nesse momento, a aula foi interrompida por dois alunos que pediam votos para a sua chapa na eleição dos centros acadêmicos da UnB. Eles buscavam a colaboração dos alunos e falaram da importância da felicidade na universidade.

Passada a intromissão, a professora retomou o assunto falando sobre como a poesia acabava caindo numa lógica de “se é fácil, não dou valor, se é difícil, não é pra mim”, e abordou também o fato de que o próprio Paulo Leminski, que fora citado por uma das estudantes, deixou de ser bem aceito pela crítica quando passou a ser bem vendido.

“Por que é que a gente estuda pensando em estilos de época?”, o rumo da discussão muda novamente. E, após um tempo, muda mais uma vez quando a professora diz “O modo de pensar o poema dele [de Paz] é muito diferente da leitura

escolar que nós fazemos” e explica que para Paz: nem todo poema tem poesia, mas que para ser poema de verdade o texto deve ser tocado pela poesia. E também que, para ele, nem toda poesia é expressa no poema, há pessoas, lugares, momentos poéticos. E então pergunta: “Alguém escreve poesia?”

Três estudantes se manifestaram. Uma delas disse que não lia poesia na primeira vez que a professora perguntou, mas neste momento admitiu que lia sim.

“Por que, se a leitura de poesia é difícil, por que costumamos escrever poesia?” indagou a professora, obtendo diferentes respostas, entre as quais:

“Parece mais fácil por ser menor, não vou me perder, não preciso pensar no final”.

“Os poemas que a gente não entende ficam lá dentro da gente se comunicando com os outros e algumas vezes a poesia vem” (dito pela mesma estudante fã do Leminski).

“Parei de escrever por entrar na universidade e entrar em contato com textos acadêmicos.” uma pessoa relata.

“Parei de escrever quando comecei a estudar filosofia na universidade, é muita linearidade. Encontrei um poema de Paulo Leminski e pensei ‘nossa eu gostava disso, eu não precisava ler algo com começo, meio e fim’” conta uma estudante da disciplina que faz sua graduação em filosofia.

Depois de alguma discussão acerca daquele questionamento, a professora propõe um novo eixo de discussão: “Octavio Paz pergunta: o que é ler o poema pelo poema? A literatura pela literatura?” A professora então explica que, para Paz, a imagem era como uma construção difícil, algo que era feito só de palavras, imitando a vida. Diferentemente de Platão [estudado anteriormente naquele semestre], que achava a poesia menor porque ela era só imagem e não real.

No quadro ela escrevera, enquanto os alunos davam o recado sobre a eleição dos CAs, o seguinte:

Torneira (Ana Martins Marques)

Quem abre a torneira  
Convida a entrar  
o lago  
o rio  
o mar

## **PARTE 2 – ainda no dia 22**

Depois de um intervalo, iniciamos a segunda parte da aula, aquela em que eu realizaria a atividade proposta para aquele semestre, de modo a produzir os dados para a pesquisa.

Tivemos que fechar a porta da sala para que eu fosse ouvida. Ficou quente e comecei a suar bastante, talvez o nervosismo do momento também afetasse a sensação térmica. Iniciei a declamação dos poemas na ordem proposta, primeiro Catulo, depois Yeats e, por fim, Guimaraens. Foi curioso ver como cada poema tinha seu próprio ritmo de leitura. Tropecei em algumas palavras e me perdi um instante quando entrou uma aluna bastante atrasada. Mesmo concentrada na leitura, percebi que os alunos pareceram envolvidos pela última parte de Ismália. Era difícil fazer a leitura com a entonação certa e saciar a curiosidade pela reação dos alunos aos poemas ao mesmo tempo.

Percebo agora que não fiz anotações sobre os comandos e a explicação da atividade, diferentemente das anotações que fiz em minha primeira atividade. Todo esse processo de revisitar as anotações daquele dia para “etnografar” me fazem perceber o tamanho da minha inexperiência como pesquisadora de campo. É impossível não reparar mais uma vez como eu tomei notas de coisas completamente irrelevantes como o clima e a cor das roupas, mas não tomei notas de coisas importantíssimas. Provavelmente eu acreditei que me lembraria delas apenas por serem importantíssimas, mas a verdade é que não. Não basta ser importantíssimo para que nos lembremos, porque somos, afinal, inegável e inexoravelmente humanos e controlamos pouquíssima coisa.

Me consola saber que provavelmente eu não fui a única nem a primeira pesquisadora a passar por esse problema. Me inquieta imaginar que nem todos os que passaram por isso tenham admitido que passaram por isso devido a nossas exigências de pesquisadores que sejam máquinas e não humanos. Consigo vislumbrar dois diferentes efeitos que a honestidade da minha posição de vulnerabilidade pode causar no leitor: 1. desconfiar de todas as minhas palavras e não apenas daquelas em que demonstro incerteza; 2. confiar em minhas palavras por eu mostrar quando tenho certeza e quando não tenho. Me pergunto para que lado a balança pesará.

O que sei, indubitavelmente, é que depois de fazer a leitura em voz alta e ter explicado que deveriam grifar os poemas de acordo com os trechos e/ou as palavras e/ou as expressões que mais chamassem sua atenção e, então, escrever um texto com toda a liberdade criativa a partir das partes mais tocantes para cada um, eu me sentei novamente e anotei no meu caderno:

Uma aluna se levantou para falar com a professora. Me pergunto se ela vai fugir. Se vai dizer que precisa ir só para se livrar da estagiária. Começo a grifar meu próprio poema, queria jogar Disney emoji, e então penso no que perguntar para discutir.

Vocês entenderam os poemas?  
 Vocês sentiram essa necessidade para escrever sobre o que vocês sentiram, pensaram, lembraram?  
 Como você se sentiu ao escrever?  
 Vocês sentiram falta de informações sobre autoria e estilo?  
 Vocês visualizaram algo das imagens que o poema evoca?

Envolvida ativamente com a discussão que se deu a seguir, fiz apenas poucas anotações depois disso. Contabilizei os alunos que se sentiram mais tocados em cada etapa de aproximação com o texto: 4 alunos foram mais tocados durante a escuta, 15 durante a leitura silenciosa e 6 durante a escrita. E contabilizei também quantos alunos se sentiram mais tocados por cada poema: 1 estudante comoveu-se mais com o “Poema V”, “deu asas à imaginação”; 3 foram cativados pela “A hoste do ar”, acharam fofo; e 27 estudantes foram mais tocados por “Ismália”. Curiosamente, a maioria não conhecia o poema da escola, apesar de já ter feito parte da lista do vestibular. Ao mesmo tempo em que foi um pouco decepcionante ver que o “Poema V” e “A hoste do ar” não foram tão bem recebidos, sendo essa decepção fruto da minha relação



afetuosa com os poemas, não foi nada inesperado que “Ismália” despertasse tanto os alunos.

Lembro-me também de que, por algum motivo que não posso afirmar com clareza – talvez porque dei uma explicação menos detalhada de como seria a partilha em relação à explicação feita na atividade do estudo-piloto ou talvez por tê-la considerado menos importante nesta atividade que naquela –, a discussão foi menos rica dessa vez. Além de grande parte dos alunos estar no primeiro ano de curso, eles estavam mais constrangidos em comentar os textos uns dos outros e eram maiores os intervalos entre cada fala, apesar de ainda termos conseguido uma discussão bastante interessante vendo as diferentes formas como alunos diferentes desenvolveram textos a partir do mesmo poema.

Ainda assim fiquei pessoalmente feliz com o fato de que, mesmo sem que chegássemos a uma partilha tão animada e espontânea dessa vez, um aluno que se declarou pouco participativo nas aulas participou ativamente dessa aula, diferentemente do que fez no resto do semestre segundo seu relato (o que a professora me confirmou quando lhe perguntei sobre isso mais tarde). Além disso, foi muito interessante ver, não apenas ali na aula, com os alunos que se dispuseram a dividir seus textos, mas também ao lê-los depois (falarei sobre isso mais adiante), as diferentes formas como eles se apropriaram dos textos ao fazerem suas produções-releituras. Um lindo exercício de multiplicidade.

Por fim, anotei também que eu e a professora tivemos uma conversa no fim da aula. Nesta, descobri que havíamos imaginado de maneira diferente como seria minha fala sobre os textos ao final da atividade. Eu, mesmo acreditando nas coisas em que acredito e tendo uma proposta clara com a atividade e com todo este trabalho de pesquisa, falei aos alunos sobre o contexto em que os poemas foram escritos e as interpretações consagradas que poderiam ter. Exatamente como fui condicionada desde a escola. Porém, a professora, que topou embarcar nessa dissertação aventureira comigo e que é muito mais íntima do Rancière que eu, imaginou que eu falaria do texto em um nível textual e não em um nível interpretativo, partindo das palavras e recursos dentro do próprio texto para construirmos sentidos e sensações. Foi uma grande

decepção comigo mesma esta questão, pois, ainda que tenha havido um genuíno mal entendido entre nós, a forma como a Patrícia imaginara a coisa era muito mais condizente com o que eu defendo na pesquisa inteira do que o que eu, de fato, fiz...

Pensávamos estar falando a mesma língua quando combinamos que eu falaria um pouco sobre os poemas ao final, se sobrasse tempo, mas não estávamos. Apaixonada pelos poemas como eu era, subi no alto de minha torre teórica para falar sobre tudo que havia estudado sobre eles. Eu tinha traduzido o poema de Yeats, *for God's sake*, tinha me entrelaçado com as próprias fibras que o compunham, ponderado sobre os possíveis significados de cada palavra do poema original para poder trazê-las ao português mantendo o maior número de significados percebidos possível, mas, ainda assim, trouxe interpretações engessadas até mesmo sobre ele. Totalmente incoerente com minha proposta.

Se pensarmos nas propostas de horizontalidade de Rancière, que chega a chamar de “mestre embrutecido” o professor jubiloso e altamente versado em tudo que se há para saber, capaz de discursar por horas e deixar os alunos maravilhados, de olhos brilhantes e com a forte sensação de que nunca chegarão aos pés do mestre<sup>56</sup>, passando assim por um embrutecimento colateral, ou na dos artistas que manipulam o público como titereiros acreditando promover a emancipação, fica claro que eu falhei.

É claro que não seria possível dar aos alunos a liberdade completa de seguirem apenas sua vontade. Nesse sentido, o ideal de Rancière acaba sendo um pouco utópico para nós, mas houve certo esforço de minha parte para apresentar a elas algo que ainda permitisse escolhas ativas da parte dos alunos. É claro que não seria um livre-arbítrio genuíno, e sim uma ilusão de liberdade, mas era o que nos era possível fazer e o problema não foi esse. O problema foi eu me desconectar, sem perceber, de todos os ideais de manter em vista um horizonte de igualdade e agir a partir dele, sendo mais

---

<sup>56</sup> “O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos,[...] Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz.” (RANCIÈRE, 2002, p.24-5).

uma apresentadora de potenciais vontades do que uma ensinadora a despeito das vontades.

Talvez pareça que estou me chicoteando muito e dizendo pouca coisa concreta, espero que não, mas para deixar a questão mais concreta novamente, o que quero dizer é que: em vez de trazer uma discussão pautada no texto que estava ali disponível para todos e em que todos teriam uma voz igual, eu falei de conhecimentos que apenas eu tinha, mas não os alunos. Conhecimentos que estavam fora do texto, de modo que eles não poderiam mesmo me acompanhar em posição simétrica, ainda que quisessem.

É claro que a atividade não foi totalmente perdida por isso, é claro que os alunos ainda tiveram a chance de se aproximar do texto literário por uma abordagem diferente e de se engajar com ele a partir de gatilhos diferentes. E acredito, apesar de não ter tido a postura que eu mais gostaria, que consegui promover a escrita como ponte para a relação entre estudantes e texto, apresentando (ou apenas destacando) novas possibilidades de envolvimento com a literatura. Porém, como desejo (mesmo sabendo que posso estar um pouco iludida) que esta dissertação não pare somente em nós (eu, Patrícia e a querida banca), deixo aqui essa reflexão para o caso de que um dia eu seja lida por algum profissional que também precise repensar sua presença em sala de aula e o potencial embrutecimento que possa estar causando de forma colateral.

*Devo acrescentar, aproveito o convite da professora Juliana Freitas feito durante a defesa desta dissertação, para transformar esse momento em que me julguei tão severamente em um questionamento muito mais enriquecedor: por que raios (até) eu fiz a exata coisa que eu criticava? Quantas vezes fazemos o que/como fazemos simplesmente porque é o que estamos habituados a ver? Pensando assim, consigo ver agora como aquilo que percebi como uma falha pode ter sido, simplesmente, uma oportunidade de descobrir mais uma questão que merece atenção nesse tipo de trabalho: por que é tão difícil romper com o padrão?*

Enfim, na semana seguinte, retornei apenas para que os alunos preenchessem os questionários que serão tratados mais adiante. E, nas duas semanas que seguiram, passei horas debruçada sobre os textos dos alunos escaneando-os e escrevendo

retornos individuais para cada um em um post-it, comentando os pontos mais marcantes de seus textos para mim.

### **I. A vida imita a arte: relato pouquíssimo etnográfico de tudo que aconteceu e estava totalmente fora dos planos**

A “arma de Tchekhov” é um conceito muito famoso no mundo da escrita criativa que diz, basicamente, que tudo que for mencionado em um texto deve ter uma função. Não se pode mostrar uma arma em uma cena do primeiro ato sem dispará-la no segundo ou no terceiro. Ao ler sobre este conceito, minha cabeça se enche de imagens de filmes, livros e séries em que isso, de fato, ocorre, por isso, imagino que o mesmo ocorra com meu leitor.

Pensamos em cenas em que os elementos usados são reutilizados depois, ganhando um novo significado, causando uma tragédia, uma confusão ou resolvendo um conflito. Em algumas narrativas, isso é feito notoriamente e, em outras, com mais sutileza. É interessante notar que estes elementos não precisam ser físicos, podem ser uma informação ou parte de um diálogo que, no futuro, serão importantes de algum modo. É assim na arte, muitíssimas vezes, embora nem sempre, por isso, chegamos até mesmo a redobrar nossa atenção quando percebemos esse recurso, curiosos para saber de que forma os elementos serão retomados no futuro.

Na vida, por outro lado, as coisas costumam ser muito mais caóticas e despretensiosas. Uma arma é uma arma e não sabemos se será disparada ou não, torcemos para que não, pois queremos, em geral, evitar o conflito, que é o cerne da literatura. Uma conversa com um desconhecido na rua é só uma conversa e não uma profecia. As coisas passam por nós e nós passamos pelas coisas e, muitíssimas vezes, essas sutilezas não importam. Por isso, é muito curioso quando surge um daqueles momentos em que a vida parece imitar a arte, em que algo que é visto ou dito em um momento termina sendo impactante no futuro. Quando acontece comigo, minha mente me transporta imediatamente para aquele momento pretérito em que tal

elemento passou batido por mim, exatamente como quando acontece em um filme ou livro.

Durante a realização desta pesquisa, isso aconteceu e foi bastante impactante mesmo, tal qual o desconhecido que faz um alerta profético nas telas, mas que o protagonista ignora, julgando ser apenas um transeunte bêbado e assim não impede que o fim do mundo ocorra ou algo do gênero.

Depois das atividades do dia 22 de outubro, levei comigo os poemas com os grifos dos alunos e suas produções textuais. Eu iria ler e digitalizar tudo, depois devolveria a eles, afinal, era uma produção artística e criativa deles. Lembro-me que fui ler as produções dos alunos com muita curiosidade, queria saber os resultados, ver de que forma tinham se inspirado nos poemas, ver se tinham conseguido se soltar, descobrir quais alunos pareciam ter gosto pela coisa. E, a minha surpresa amarga foi encontrar textos que transpareciam uma potencial ideia suicida.

Comecei esta seção falando da arma de Tchekhov porque, no momento em que li aqueles textos, tive a mesma sensação provocada por este recurso literário. No caso, lembrei imediatamente da discussão que tivemos na primeira atividade realizada, no dia 22 de abril de 2019, com a primeira turma de estágio supervisionado. (Ver página XX)

Aquela aluna trouxera à tona o “risco” de permitir que os alunos expressassem sua subjetividade e, ao fazê-lo, acabassem demonstrando intenções suicidas. E, naquele dia, eu a respondi do alto de uma opinião totalmente teórica, com quase nenhuma experiência prática sobre o assunto<sup>57</sup> e sem conhecimento suficiente. Falei sobre a importância que seria para esse aluno que confiou no professor ser ouvido, que

---

<sup>57</sup> Em 2018 trabalhei como professora de inglês em uma escola de idiomas particular, onde tive um aluno de 7 anos que apresentou um possível caso de automutilação, a coordenadora ficou muito preocupada, mas me disse para ficar de olho e que se fosse necessário chamaríamos os pais para conversar. Além disso, busquei conselhos com dois psicólogos que conhecia e com uma psicanalista infantil, mas nada mais aconteceu que confirmasse a suspeita e apenas a coordenação podia ter contato com os responsáveis. De qualquer forma, os profissionais com quem falei indicaram que provavelmente era uma criança em um estado agudo de sofrimento, que queria ajuda, mas que provavelmente não tinha ideias suicidas.

provavelmente o texto seria um pedido de ajuda, que nós, professores, deveríamos estar abertos para escutar verdadeiramente e acolher a humanidade de nossos alunos.

Em minha resposta, exaltando a importância da vulnerabilidade e da honestidade das trocas entre alunos e professores, acabei implicitamente criticando um sistema de ensino, aliás, um sistema de vida, em que este tipo de afetividade é desestimulado. Falei da importância de dar abertura para a escuta da dor do outro, que costuma ser desconfortável para nós. Não estamos acostumados com a vulnerabilidade, inferiorizamos as emoções ou as enxergamos como perigos, como discutido anteriormente, não apenas quando falamos sobre a ciência e a academia, mas de forma estrutural e isso acaba sendo replicado em nosso ensino.

Lembro-me de uma palestra que assisti há alguns anos, na Câmara dos Deputados, sobre comunicação não-violenta com Dominic Barter, um especialista em mediação de conflitos. Ao falar principalmente para servidores públicos e outros trabalhadores de cargos administrativos, ele contou uma anedota sobre como perguntamos “tudo bem?” ou “como vai?” de modo leviano, esperando apenas um “tudo bem e você?” ou um “vou bem e você?” e temendo, acima de tudo, uma resposta honesta a essas perguntas. Ele ilustrou esse medo fazendo com que imaginássemos a cena em que somos pegos de surpresa e não sabemos como reagir quando um colega de trabalho responde de forma sincera essa pergunta e despeja sobre nós os problemas de sua vida *no elevador*, quando não temos para onde fugir ou como nos esconder.

Pois bem, era nisso que eu pensava quando respondi àquela aluna em abril, pensava nesse nosso desconforto diante da dor do outro e de como ele precisava ser mudado. Mas quando aconteceu comigo em outubro, quando me deparei com aqueles textos tão cheios de sentimento e vulnerabilidade, eu honestamente não soube como me portar. O que talvez só confirme a sensação de que isso precisa sim ser mudado, ao mesmo tempo em que me faz entender no corpo como é que esse padrão atual foi configurado.

Agora, alguns meses depois do ocorrido, continuo acreditando em toda essa visão teórica que anos de vivência com a comunicação não-violenta me levaram a conhecer, continuo buscando colocá-la em prática da melhor maneira possível

também. Mas agora, diferentemente daquele momento em que eu respondi àquela estudante-professora no primeiro semestre de 2019, eu entendi na prática e na pele como é passar pela situação e não é nada bonito e nobre como na teoria.

Na teoria, eu só conseguia pensar sobre nossa recusa em ouvir o outro e todos os problemas que isso pode causar em um mundo em que as pessoas não podem se expressar e se sentem frequentemente sozinhas e desamparadas e no meu papel de fazer parte da mudança dessa realidade.

Na prática, eu só conseguia pensar que, depois de ter ouvido<sup>58</sup>, eu não fazia a menor ideia do que falar de volta.

Na verdade, sequer tinha certeza do que tinha ouvido. Porque, afinal, era um texto criativo. Ou não era? Foi um texto criativo que eu pedi que fosse produzido, não um diário ou um relatório ou uma confissão ou uma carta, mas algo que partisse da literatura para criar mais literatura. Mas como saber, não é mesmo, se, para aquela estudante, seu texto era mera criação ficcional ou um desabafo real numa roupagem literária? Como ajudar a pessoa que possivelmente estava em risco de vida sem correr o risco de censurar a potência artística dentro de alguém que talvez, meramente, tivesse se comovido muito durante o poema “Ismália” (a arte nos faz sentir, não é mesmo?), e ficcionalizado a partir dali?

E, principalmente, *como ajudar de fato?* Sendo apenas uma mestranda, que deu algumas aulas de inglês e nem tinha tanta experiência assim? O que se fala para alguém que você desconhece quando essa pessoa mostra uma potencial ideação suicida, mas você não sabe quem ela é, de modo que também não sabe o que pode dizer para ajudar e o que não pode dizer porque vai piorar a situação? Como é que, de repente, uma simples pesquisa de campo para um simples mestrado passa a envolver uma questão enorme e você sente que tem uma vida em suas mãos?

O quanto me odiei por ter levado aquele texto idiota para a sala de aula.

---

<sup>58</sup> Deixando claro que foi uma leitura e não uma conversa e que usei o verbo “ouvir” para indicar que eu ouvi os sentimentos presentes no texto e tentei me conectar empaticamente ao autor e não ao narrador.

Como é que eu pude ser tão cega?

Eu tinha até mesmo sido avisada por aquela estudante na atividade do semestre anterior, como é que eu não percebi o que estava em jogo a tempo?

Eu nem era psicóloga, nem professora, nem mestre, nem licenciada... que raios eu estava fazendo ali?

E, para piorar a coisa toda, a cegueira foi tamanha que eu sequer me atentei ao fato de que, provavelmente na semana anterior àquela do dia 22 de outubro, "Ismália" havia sido tema de uma discussão acalorada no grupo de pesquisa "Sentidos da Leitura". Naquele encontro, discutimos precisamente o tom sombrio de "Ismália" e a alusão ao suicídio uma vez que partimos de uma edição ilustrada do poema feita pela editora Cosac Naify, pois este livro foi rotulado como literatura infantojuvenil. Como a própria Patrícia é a orientadora deste grupo de pesquisa, ela me viu participando da discussão, me viu mantendo a escolha do poema e concluiu que eu havia escolhido o poema deliberadamente. Afinal, como é que eu não teria, né?

Só que, por incrível que pareça, eu fui cega assim. Não vi o que estava na minha frente, não me atentei ao que tinha acabado de experienciar e segui a todo vapor sem perceber o iceberg que havia em meu caminho. E a colisão foi inevitável. O medo, a culpa e a vergonha, também.

Talvez você esteja sentindo agora algo parecido com o que eu senti naquele momento, talvez eu tenha conseguido transmitir para você um pouco do meu desespero. Desespero esse que eu, inclusive, senti de novo agora ao escrever essas linhas sobre o ocorrido, mas em intensidade bem menor. Por isso, caso você esteja sentindo um pouco do que estou sentindo, quero te assegurar que deu tudo certo no final, pelo menos até onde sei.

Foram alguns dias de desespero e noites difíceis por causa desse ocorrido, coloquei a pobre orientadora louca com tantas mensagens, mas não só ela. Falei também com a minha terapeuta e com a minha professora de escrita criativa, para pedir ajuda, e com alguns poucos amigos próximos, para desabafar o peso que eu sentia.



Contatar a orientadora foi a primeira coisa que fiz, não apenas por ela ser a minha orientadora, mas principalmente por ela ser a professora daquela turma, que a acompanhara durante todo um semestre e realmente conhecia os estudantes. Fiquei preocupada com três textos e em dúvida sobre um quarto, se não me falha a memória, e levei todos eles para a professora nessa reunião. Ela me tranquilizou em relação à maioria e só ficou realmente preocupada com um dos textos. E então propôs que eu fizesse uma proposta de como responder à questão. Ela me contou também que, recentemente, havia tido uma conversa sobre suicídio com a turma, devido a diretrizes que os professores receberam após um caso de suicídio na universidade, e que achava que não era necessário repassar toda a questão novamente.

Foi nesse momento, se não me engano, que fui atrás da minha psicóloga, queria falar com alguém da área porque parecia imprescindível. Ela me falou várias coisas naquele momento, coisas que eu honestamente não lembro mais depois que o tempo passou e trouxe consigo sua névoa confundidora de memórias, mas tenho certeza de que falou sobre a importância de conversar sobre suicídio com os alunos e esclarecer dúvidas e preconceitos. E essa foi exatamente a conversa que a professora me disse que acreditava que não seria necessária e que seria, inclusive, potencialmente difícil por causa de alguns desconfortos que ocorreram na primeira conversa devido a um aluno em específico.

Tenho certeza também de que ela me disse que eu não era responsável pelas ações e pelos sentimentos de ninguém. O que é algo fácil de pensar e bastante razoável, que faz total sentido inclusive, mas bem difícil de colocar em prática.

Enfim, depois deste momento, fui conversar com a minha professora de escrita criativa para saber se ela poderia me ajudar com algo da experiência dela ou do treinamento profissional do método que ela representa no Brasil, o AWA. Percebi que, além da preocupação com saúde mental da estudante, também havia nela uma grande preocupação com uma potencial castração criativa da estudante, pois no método da AWA, é essencial que se separe o autor do texto e que se trate o texto como ficção. Isso é feito com o intuito de proteger o autor de críticas e garantir sua liberdade de criação.

No método, como pude perceber ao frequentar os encontros da Verbal, isso é expresso muito claramente, de forma verbal e escrita, e com ênfase a todo instante quando alguém escorrega e diz algo como “você disse isso no texto” em vez de “o texto disse isso”. Como eu já participava do método desde janeiro daquele ano, senti-me completamente tapada por não ter usado um conhecimento que eu já tinha. Por não ter percebido o quanto um compromisso simples de ser feito como aquele poderia esclarecer tantas coisas.

Afinal, era, de fato, um grande ponto de confusão o fato de que não sabíamos com certeza o que aquele texto era: ficção ou realidade. E aquele acordo simples que eu vira tantas vezes nos últimos meses sem dar a devida importância parecia capaz de deixar a questão muito mais simples.

Bom, a conversa não foi de todo transformada em momento de autocrítica e autoflagelamento, pois ela, durante nossa conversa, disse algo que guiou a resolução: “a escrita é terapêutica, mas não é terapia”. O acompanhamento profissional continuava a ser importante.

Não sei mais dizer de que maneira estas três conversas somadas às conversas com amigos levaram-me a resolução escolhida. Também não sei direito em qual dessas conversas foi que a resolução surgiu, muito menos se surgiu na minha mente ou na de outra pessoa. Por isso, gostaria de expressar aqui a minha gratidão a todos que me socorreram nesse momento tão importante.

A resolução envolveu duas etapas: lembrar os alunos da conversa que eles tiveram com a professora sobre suicídio, deixar claro que a escrita era terapêutica, mas não era terapia, mostrar que ouvimos a pessoa e realizar mais uma atividade de escrita que pudesse contrabalancear aquela.

Além de uma fala curta sobre o assunto, eu também anexeí o seguinte bilhete em cada um dos textos dos alunos, juntamente com o post-it no qual deixei comentários individuais sobre o texto.

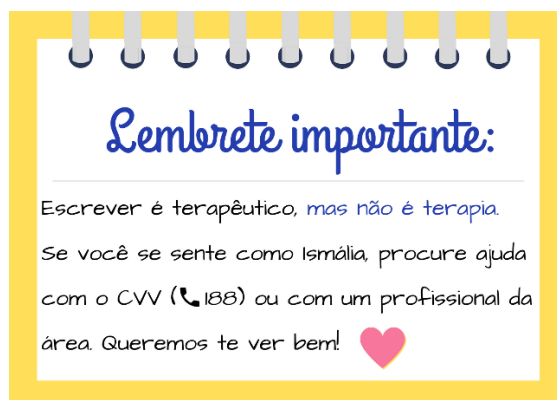


Figura 11 Lembrete para o dia 05/11/19

O bilhete foi feito de modo a incentivar que o estudante procurasse ajuda se fosse necessário, inclusive deixando a informação de um canal de auxílio emergencial, e também de modo a manter um ar de leveza e acolhimento, para que ninguém se sentisse constrangido. Obviamente, o bilhete foi anexado em todos os textos, mesmo naqueles em que não havia qualquer suspeita, para que a estudante em potencial fragilidade não fosse exposta.

E o mais importante é que a professora conversou diretamente com a aluna em um momento reservado, mostrando que ela havia sido vista e que se precisasse poderia ter ajuda. Trago aqui um pouco da nossa conversa sobre o assunto:

**Trecho do email da Patrícia:**

Acho que você está certa qto à ideia de não deixar ninguém sob o holofote. De todo modo, num caso como o da \_\_\_\_\_, fico um pouco incomodada de parecer que não vimos algo mais explícito. Pessoalmente, prefiro pagar o preço de não entendermos o texto como texto, e sim como pessoa, em situações como essa. Se for assim, ali é um caso que me parece mais "pedido de ajuda". E aí não sei se adianta só o alerta geral.

**Trechos do meu email em resposta:**

Acho que faz muito sentido conversar individualmente com a pessoa também, se você quiser eu posso estar com você nesse momento, mas se achar que faz mais sentido ser só você e que a aluna ficará mais confortável também, podemos fazer como você achar melhor!

[...]

Ao conversar com uma amiga, tive a idéia também de fazer uma versão menor da atividade (se houvesse esse tempo na última aula) com poesias mais alegres que, de certa forma, responderiam a Ismália, para tentar uma abordagem mais sutil e ainda dentro da literatura. [...] Enfim, não sei o que você acha da idéia e nem se há tempo na última aula, mas deixo aqui a idéia caso você ache interessante como parte do encerramento.

Essa atividade de escrita tinha como objetivo fornecer, por meio da própria literatura, um momento de reflexão sobre o valor da vida.

Dessa forma, o assunto não seria esquecido ou recusado, a pessoa seria acolhida, mas sem exposição e com contínuo incentivo à expressão, até mesmo pelo caráter importante da expressão no próprio âmbito da saúde mental. Para atingir este fim, escolhemos dois textos que pudessem trazer esse tipo de reflexão e de força. Digo “escolhemos” porque ela escolheu dois poemas, ainda antes que eu comentasse com ela sobre a atividade, e eu escolhi mais um.

É importantíssimo dizer que faltava apenas uma aula para encerrar o semestre, que precisaria terminar um pouco mais cedo. Por isso, a atividade seria encaixada no tempo que sobrasse da aula, afinal, ela não foi prevista como parte da pesquisa e surgiu como uma resposta a um evento importante que aconteceu durante a pesquisa. Por isso também, quando procurei a professora para tratarmos da atividade, ela já tinha um cronograma: eles precisariam ainda discutir um texto, do Bauman, que a professora considerava particularmente pesado, por isso ela já iria levar dois poemas para arejar a aula, “Eu me levanto” de Maya Angelou e “Boa ossatura” de Maggie Smith. E, além disso, ela ainda iria entregar as notas e os trabalhos finais e dar retornos individuais para cada aluno.

Parecia impossível encaixar mais uma atividade e ainda assim conseguimos, graças à incrível capacidade de organização e gerenciamento do tempo da Patrícia, provavelmente. No caso, dessa vez a atividade seria assim: uma leitura dos poemas, como na atividade anterior, seguida de um momento de escrita a partir do que o texto inspirasse. Contudo, o diferencial era que o texto seria um presente para outra pessoa, para encorajá-la na vida ou alegrá-la ou o que quer que a pessoa quisesse e conseguisse

ofertar. Os textos ficariam anônimos e seriam colocados em envelopes idênticos que eu levava para a sala; depois, seriam todos depositados no mesmo lugar e sorteados entre os alunos. Esse sorteio foi uma sugestão da professora que eu achei maravilhosa.

Depois de infrutíferas pesquisas sobre bons poemas celebrando a vida, optei por levar a letra da música “AmarElo” do Emicida, que havia sido lançada há pouco tempo e que se enquadrava definitivamente como um poema de resistência e encorajamento. Nenhum dos poemas escolhidos era 100% alegria e arco-íris, o que, inclusive, seria algo difícil de se colocar, especialmente levando-se em consideração que existe uma certa “ditadura da felicidade” em que parece que você é errado ou insuficiente se não está feliz, o que resulta na chamada “positividade tóxica”. Inclusive, quando mencionei a ideia da atividade para a minha terapeuta, ela ficou receosa de que reforçássemos essa percepção falaciosa, fazendo com que alguns estudantes se sentissem inadequados.

Contudo, como os poemas escolhidos tinham sua dose de treva, que inclusive servia para deixar a parte luminosa mais brilhante, acreditamos que a atividade foi bem sucedida em responder à primeira. Obviamente, se fizéssemos apenas esta atividade, teríamos agido de modo bem insuficiente, mas cobrimos fontes diferentes nesse esquema resolutivo.

Por fim, a atividade ocorreu exatamente como planejada e ainda sobrou algum tempo para que, quem se sentisse à vontade, compartilhasse com os colegas o texto recebido no sorteio. Não houve uma sessão de comentários desta vez, principalmente por causa do tempo, mas também pelo fato de que a turma, embora muito participativa nos debates, não se sentiu tão à vontade para compartilhar sua produção (em comparação com a turma do estudo-piloto em abril de 2019). Outro diferencial dessa atividade em relação às outras, foi que eu deixei meu email no quadro e pedi para que cada aluno fotografasse seu texto e me enviasse por email.

## CAPÍTULO 5: RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, tratarei, como o título indica, dos resultados encontrados na pesquisa de campo. Contudo, é importante ressaltar que os resultados foram encontrados a partir de dados produzidos e não de dados coletados, conforme expressei anteriormente. E é por estar tão consciente de minha interferência na pesquisa (bem como da dos pesquisadores, de modo geral) que acho importantíssimo abordar primeiro a produção destes dados. Sendo assim, começarei pela elaboração dos questionários.

### I. A alquimia dos questionários

A princípio, não foi pensada nenhuma forma de avaliação para os efeitos da dinâmica implementada, ou de produção de dados outra além da própria dinâmica, no caso da primeira atividade. Entretanto, surgiu um incômodo, logo na semana anterior a ela, de que seria necessário algo que pudesse cumprir esse papel. Meu desejo real (desde os primórdios do pré-projeto) era o de fazer entrevistas, por ter a impressão de que, ainda que elas também fossem conduzidas, uma conversa poderia ser mais livre e espontânea, poderia haver mais espaço para conexões que não fossem pensadas por mim e para ver o que surgiria dos entrevistados. Infelizmente, não haveria tempo hábil e, assim, o questionário foi eleito. Para facilitar a comunicação e evitar a repetição excessiva (algum nível de repetição será inevitável), optei por chamar de Q1 o primeiro questionário, utilizado nas atividades do estudo-piloto realizadas em abril de 2019, e de Q2 aquele que foi usado na atividade de outubro de 2019.

É curioso notar que, ainda que durante a confecção do Q1 eu não tenha prestado tanta atenção a este fato, e no momento em que escrevo este trabalho, depois de todas as discussões em sala de aula, não deixo de pensar sobre como já limito meu interlocutor ainda mais do que imaginava pelo próprio formato do questionário e sobre como o seu formato também deixa nítidas as minhas expectativas sobre as

respostas. Percebi isso em um momento posterior, quando me tornei consciente do número de linhas que deixava para cada pergunta (este poderá ser visto abaixo). É claro que eu deixei aquele número de linhas intencionalmente, mais linhas como um convite a escrever mais, menos linhas como indicação de que a resposta poderia ser simples. Mesmo com certa lógica por trás das escolhas, não percebi tudo o que elas poderiam representar e fico sempre surpresa quando me deparo com estes momentos. Como no próprio caso de “Ismália” registrado no capítulo anterior: era óbvio e ainda assim eu não vi. Quantas vezes moldamos e influenciamos nossos arredores sem perceber ou, melhor, muito além do que percebemos, e não reparamos por não ter uma chance ou um convite posterior para a reflexão?

Enfim, com apenas uma semana para confecção do Q1, não foi possível refiná-lo muito ou refletir em profundidade sobre as questões envolvidas nesse processo, como esta reflexão sobre os moldes, ou mesmo se as perguntas de fato me trariam insights sobre o que eu gostaria de descobrir. Ademais, foi também nessa semana que tive de ir ao hospital pela primeira das várias vezes em que fui para a emergência naquele semestre. Escrevi as perguntas de forma muito intuitiva e enviei-as para a professora, que fez alguns comentários que geraram mudanças enormes. Ela acreditava que a primeira versão do questionário poderia enviesar a pesquisa para os resultados que eu secretamente desejava, bem como de que poderia deixar o processo de resposta ainda menos espontâneo.

Um exemplo de mudança feita esteve nas perguntas 3 e 6 (presentes na tabela abaixo). Na primeira versão, eu fornecera as opções “intelectual, afetivo e prático”, pois estes eram os termos utilizados por John Dewey. Escolhi “emocional, sensorial, reflexiva e crítica” por sugestão da professora, e ainda acrescentei o campo “outro” com o intuito de deixar a resposta mais aberta para o participante. Inclusive, foi

interessante notar que apenas um aluno preencheu o campo “outro”, na questão 6, e preencheu da seguinte forma:

6. Para você a leitura em ambientes acadêmicos é uma experiência primariamente:

a. Emocional

b. Sensorial

c. Reflexiva

d. Crítica

e. Outro: *Imensa*

Figura 12 Leitura tensa

Além disso, outra mudança importante entre a primeira versão do Q1 e a versão final se deu no fato de que eu estava fazendo perguntas de modo muito direto, nem parecia que eu era a mesma pessoa que queria fazer entrevistas por serem mais amplas! Eu estava, basicamente, colocando minha posição na forma de perguntas, o que acabaria restringindo e conduzindo demasiadamente as respostas, de modo que eu estaria ainda mais distante do meu desejo inicial de entrevistas. Quando mostrei essa primeira versão para a Patrícia, ela felizmente comentou sobre isso porque naquele momento eu não percebi, apesar de ser bastante óbvio. Deixo abaixo uma pergunta ilustrativa do que disse neste parágrafo.

- |  |      |      |
|--|------|------|
| 10. Você sente satisfação com a forma como a literatura é: |      |      |
| a. Abordada nas escolas                                    | S( ) | N( ) |
| b. Abordada nas universidades                              | S( ) | N( ) |
| c. Avaliada nas escolas                                    | S( ) | N( ) |
| d. Avaliada nas universidades                              | S( ) | N( ) |

Nesse exemplo, a pergunta é tão direta que é quase como se eu estivesse impondo minha opinião aos sujeitos de pesquisa. Além disso, é no mínimo curioso perguntar sobre “satisfação”, um sentimento, dessa forma tão radical e binária, sem deixar espaço para as sutilezas e nuances que fazem parte do campo do sensível. Em outra questão, anterior àquela, cheguei a perguntar “Você gostava de fazer provas de



literatura na escola? Você sente que as provas contemplavam sua experiência de leitura?”. Sério. Que tipo de resposta eu esperava? Quem é que gosta de fazer prova? Rever essa crueza do início desse processo chega a me deixar constrangida, mas acredito que é importante documentar esse tipo de acontecimento para registrar o enriquecimento e o aprendizado de todo este percurso, bem como para agradecer mais uma vez à Patrícia por evitar uma tragédia acadêmica.

O que ela me sugeriu para conseguir me aproximar das respostas que eu buscava sem uma condução tão pesada foi inserir perguntas em que eu pediria para que os alunos falassem sobre suas experiências de leitura por lazer, na escola e na universidade. Desta forma, eles teriam espaço para trazerem o que fosse relevante para eles na experiência, que poderia, inclusive, ser boa, ruim ou qualquer coisa no meio do caminho. Se surgisse espontaneamente algo que sustentasse minhas hipóteses de pesquisa, ótimo; se não surgisse, talvez fosse o caso de reavaliá-las.

Agora que tratei um pouco da evolução do rascunho até o questionário que foi de fato entregue aos estudantes no dia 22 de abril de 2019, deixo aqui uma versão miniatura do questionário para que possam ver todas as perguntas feitas aos estudantes, bem como a questão mencionada sobre o direcionamento ao tipo de resposta presente já no espaço deixado para cada questão.

Página 1 e começo da página 2	Página 2
<p>Questionário sobre experiências de leitura relativo à atividade do dia 22/04/2019:</p> <p>Nome:</p> <p>1. Você gosta de ler literatura? S( ) N( ) P* ( ) *Parcial/Parcialmente</p> <p>a. Você lê literatura com frequência? S( ) N( ) P( )</p> <p>b. Desde quando você gosta de ler?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Descreva uma boa memória de leitura por lazer (algo que você lê por conta própria, fora da escola ou da</p>	<p>8. Como você qualifica sua atenção aos seguintes fatores durante a leitura de literatura (prosa ou poesia)? Equivalendo 1 a nada atenta(o) e 5 a muito atenta(o).</p> <p>a. Atenção à escolha de palavras. <i>prosa</i>___ <i>poesia</i>___</p> <p>b. Atenção à sonoridade das palavras. . <i>prosa</i>___ <i>poesia</i>___</p> <p>c. Atenção às sensações do corpo durante a leitura. . <i>prosa</i>___ <i>poesia</i>___</p> <p>d. Atenção às emoções durante a leitura. . <i>prosa</i>___ <i>poesia</i>___</p> <p>e. Atenção a questões relativas ao desenrolar da obra. . <i>prosa</i>___ <i>poesia</i>___</p>

<p>universidade):</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>f. Atenção crítica à construção do texto. . <i>prosa</i>____ <i>poesia</i>____</p> <p>g. Atenção (crítica ou não) a questionamentos sobre elementos extratextuais não citados. <i>prosa</i>____ <i>poesia</i>____</p> <p>Que elemento(s)?</p> <hr/> <hr/>
<p>3. Para você a leitura por lazer é uma experiência primariamente: a. Emocional ( ) b. Sensorial ( ) c. Reflexiva ( ) d. Crítica ( ) e. Outro:</p> <hr/> <hr/>	<p>9. Você sentiu alguma diferença na qualidade da sua atenção, conforme descrita anteriormente, ao escutar o texto sendo lido em voz alta ou em? S( ) N( ) P ( )</p> <p>a. Se sim ou parcial, descreva?</p> <hr/> <hr/>
<p>4. Descreva uma memória marcante de leitura na escola, você pode julgá-la boa ou ruim.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>10. Por fim, você gosta de escrever? S( ) N( ) P( )</p> <p>a. Que tipo de texto? <b>[1 linha]</b></p> <hr/> <p>b. Você escreve com frequência? S( ) N( ) P( )</p> <p>c. Algum comentário sobre isso?</p> <hr/> <hr/>
<p>5. Agora, descreva uma memória marcante de leitura na universidade.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p><i>Você chegou ao fim, parabéns! Muito obrigada por responderem e, se precisarem, respondo os questionários de vocês também! =D</i></p> <p>Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) de modo anônimo.</p>
<p>6. Para você a leitura em ambientes acadêmicos é uma experiência primariamente: a. Emocional ( ) b. Sensorial ( ) c. Reflexiva ( ) d. Crítica ( ) e. Outro:</p> <hr/> <hr/> <p><b>[fim da página 1 – início da página 2]</b></p>	

<p>7. Você diria que seu gosto pela leitura influenciou sua escolha de curso universitário? S( ) N( ) P ( ) De que forma?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Brasília , ____ de _____ de 20__</p> <hr/> <p>Assinatura do participante</p>
---	---

Nesse ponto do trabalho, minha pesquisa buscava entender mais sobre a relação com a leitura já existente no ambiente acadêmico e as diferenças percebidas entre essa relação e aquela da leitura por lazer, portanto, a maior parte das perguntas se focou nisso. Isso foi feito com o intuito de verificar de que maneiras o contato com a escrita poderia efetivamente fazer uma ponte entre o lazer e o estudo. Além disso, era importante descobrir se já havia algum relacionamento com a escrita (criativa) e que relacionamento era este, inclusive para poder determinar se a escrita realmente é tão amplamente utilizável quanto me parecia ou não.

Ao pensar nas mudanças qualitativas que a escrita é capaz de gerar na leitura, busquei investigar também como estava a qualidade percebida da atenção dos alunos durante a leitura. É claro que este tipo de pergunta acabou servindo pouco ao trabalho, pois não foi possível realizar qualquer tipo de acompanhamento ou comparação. Provavelmente, esta pergunta podia ter ficado de fora, mas eu não sabia disso naquele momento. Outra pergunta que poderia ter ficado de fora foi aquela em que quis conhecer o papel da literatura na escolha do curso (caso existente), já que essa tem pouquíssimo a ver com a pesquisa de modo geral; por outro lado, a presença desta pergunta me mostra que eu buscava certa amplitude com as perguntas, a pesquisa ainda estava no começo e eu queria manter as opções do que seria escrito nesta dissertação em aberto.

Já o segundo questionário, o Q2, feito para a atividade de outubro, recebeu mais reflexão do que o primeiro e teve diversas alterações. Algumas pelo que foi aprendido com o questionário do projeto-piloto e outras porque havia objetivos diferentes com a atividade, logo, havia objetivos diferentes com o questionário.

Dessa vez, em um esforço para não restringir tanto o tipo de resposta esperada quanto na atividade anterior, entreguei aos estudantes o questionário, sem quaisquer linhas disponíveis para respostas dissertativas, e uma folha pautada para que gastassem quanto espaço quisessem com cada resposta. Inclusive, com a possibilidade de pegarem mais papel se assim desejassem. É claro que eu provavelmente deveria ter levado um grampeador ou alguns cliques para a sala de aula para ajudar a eles e a mim, mas não lembrei a tempo.

Outra mudança que ocorreu a partir da primeira experiência foi nas questões objetivas que perguntavam sobre o tipo de experiência que se tinha com cada leitura. Mantive as opções emocional, sensorial, reflexiva e crítica que estiveram no Q1, bem como acrescentei a alternativa informativa, pois essa qualidade foi a resposta de um dos estudantes que responderam o Q1 e eu realmente senti que havia errado ao não colocá-la à disposição.

Dessa vez, busquei também trazer um pouco mais do clima de uma entrevista/conversa mais casual, com a ideia de suavizar um pouco o ambiente acadêmico e seus graus institucionais. Sendo assim, dividi o questionário em duas partes “Deixa eu te conhecer um pouquinho” e “Vamos falar da atividade”. Na primeira parte, mantive a maior parte das perguntas do Q1, porém, expandi a pergunta sobre o gosto pela leitura a fim de compreender melhor o lugar que a literatura já ocupava para cada estudante. Também unifiquei as duas perguntas relacionadas à leitura em ambientes acadêmicos em uma só pergunta, em vez de separar a escola da universidade. Além disso, coloquei o aviso de que poderia ser uma experiência boa ou ruim tanto na questão sobre uma leitura por lazer, quanto na questão sobre experiência acadêmica; enquanto no Q1 eu coloquei essa possibilidade de memória ruim apenas na questão sobre a experiência acadêmica, como se uma leitura por prazer nunca pudesse nos decepcionar.

Ademais, trouxe os questionamentos sobre a relação dos estudantes com a escrita para essa primeira parte também, em vez de deixar a pergunta apenas para o fim do questionário. Enquanto no Q1 questionei os estudantes apenas sobre gostarem ou não e sobre frequência com que escreviam, dessa vez, além de manter tais

perguntas, indaguei também qual era a relação do aluno com a escrita e, inspirada nos teóricos que ajudaram a construir esta pesquisa, perguntei também se alguma vez eles já haviam lido algo que fez com que quisessem escrever.

Acho uma pena que tenha deixado duas perguntas na parte 2 do questionário em vez de trazê-las para essa primeira parte e deixá-las na sequência das perguntas sobre escrita. Tais questões são: “5. Você se considera uma pessoa criativa?” e “6. Para você, atributos como “criatividade”, “sensibilidade” e “empatia” são qualidades que podem ser aprendidas e/ou desenvolvidas ou são qualidades com as quais já nascemos? Explique e justifique sua posição.”. Não só enxergo agora a continuidade entre as perguntas relativas à escrita e essas, como também acrescentei-as ao Q2 exatamente porque foram cunhadas a partir de respostas que surgiram da pergunta sobre escrita do Q1 e das discussões que tivemos nas atividades do estudo-piloto.

Tais respostas (assim como experiências vividas dentro de grupos e oficinas de escrita) indicam que muitas pessoas já têm um bloqueio com a escrita por partirem do pressuposto de que a criatividade é necessariamente um dom inato que lhes foi negado. Crença que inclusive remonta ao comentário de Dewey já expresso anteriormente de que insistimos em não nos educar para a percepção estética e, de modo geral, para outras facetas do sensível como as que foram mencionadas neste trabalho e também na própria questão 6 da segunda parte do Q2.

Além disso, adicionei uma questão relativa à percepção dos alunos sobre o próprio conceito de literatura: perguntei se gostar de ler e gostar de literatura era a mesma coisa para eles. Contudo, mais uma vez, ainda que eu ache a pergunta interessantíssima e fosse adorar aprofundar a pesquisa nesse sentido, revendo-a após a passagem de mais de um ano desde que foi feita, eu consigo perceber que ela, definitivamente, não era essencial. Mais uma vez, noto a minha vontade de cobrir o maior número de frentes que consigo, explorando todas as possibilidades que encontro. Se essa tendência tão marcada que já perturbou o sono de minhas orientadoras, sem que a Laécia do passado conseguisse realmente compreender porquê tanta inquietação, teve resultados frutíferos ou apenas deu mais trabalho aos

estudantes que responderam ao questionário, descobriremos nas próximas seções deste trabalho.

Tratando agora especificamente da parte 2, o “Vamos falar da atividade”, sinto que no Q2 eu consegui fazer perguntas que foram melhor direcionadas ao que a atividade realmente se propôs a testar e, assim, me parece que foram mais capazes de gerar dados que responderiam perguntas de pesquisa e não seriam apenas interessantes, mas pouco significativos. O problema que eu vejo no Q1 foi que muitas das perguntas direcionadas às atividades requeriam um tipo de acompanhamento que não era possível em uma atividade única, e muito provavelmente não seria possível no curto tempo de um mestrado. Trago abaixo as questões direcionadas à atividade do dia 22/10/2019 que constaram na segunda parte do Q2:

1. *O que você pensou e como você se sentiu ao ter que escrever criativamente para esta atividade? Foi mais fácil/ legal ou mais difícil/ chato do que parecia quando a atividade foi apresentada?*

2. *Me conta de quais poemas você gostou já de primeira, se tiver gostado de algum, e o que você achou dele e dos outros ao final da atividade.*

3. *A atividade de escrita e a partilha geraram alguma modificação na sua percepção e compreensão inicial do texto? S( ) N( ) P( )*

4. *Quais foram as suas impressões sobre a partilha feita a partir dos textos escritos em sala?*

Como é possível ver, procurei descobrir mais sobre como havia sido a atividade para os participantes do que no Q1, em que as perguntas foram mais gerais e a única pergunta específica foi a seguinte “9. *Você sentiu alguma diferença na qualidade da sua atenção, conforme descrita anteriormente, ao escutar o texto sendo lido em voz alta ou em? S( ) N( ) P( ) a. Se sim ou parcial, descreva?*”. Uma pergunta que se concentrou apenas na qualidade percebida da atenção, sem qualquer espécie de comparação com experiências anteriores que tivessem algum tipo de registro. Além disso, foi uma única pergunta direcionada à atividade em meio a 10 questões!

Percebo que no Q2 busquei compreender não apenas as relações dos estudantes com a leitura e com a escrita, como também ter uma noção de como a atividade chegou até eles, vista na pergunta 1, e, principalmente, busquei verificar se os potenciais enxergados por mim e, acredito, pela Patrícia, na atividade e na defesa da escrita como abordagem à literatura como um todo estavam mesmo presentes ou não. Nesse sentido, o item 2 foi pensado para conferir se já havia alguma afetividade envolvida na recepção dos poemas no primeiro momento, a leitura inicial, e após a atividade de escrita. E o item 3 pretendia descobrir se a hipótese de que outro tipo de compreensão, além da compreensão crítica, histórica e teórica, poderia ser construído ao engajar-se com a literatura por outras vias. Por fim, a pergunta 4 voltou-se para o momento da partilha, para ver, novamente, como este tipo de atividade que é tão comum nas oficinas e grupos de escrita criativa, seria recebida entre os estudantes de literatura.

## II. Os frutos das colheitas

No capítulo anterior, trouxe o relatório da primeira atividade onde registrei o que aconteceu na sala de aula e fiz alguns apontamentos sobre a experiência vivida por todos nós naquele dia. Agora, dedicarei este espaço à apresentação e à discussão das respostas que obtive dos alunos ao questionário. A primeira coisa a ser dita, retomando o que estava naquele capítulo, é que, infelizmente, por causa da tempestade daquele dia, poucos estudantes compareceram à aula, que já não tinha turmas grandes. Além disso, responder o questionário foi opcional, pois com o bom engajamento na atividade acabou sobrando pouco tempo para o preenchimento dos questionários e nem todos os alunos poderiam continuar ali após a aula. Assim, apenas 10 alunos puderam responder, sendo que 2 deles participaram nas duas aulas.

Vou começar tratando resumidamente dos números:

1. 7 alunos gostam de ler literatura, mas apenas 2 leem literatura com frequência. A maior parte dos alunos, incluindo os que gostam e os que gostam parcialmente, pegou gosto pela leitura ainda na infância e fora

de ambientes acadêmicos; contudo, duas estudantes desenvolveram essa relação apenas na universidade. 1 estudante relatou não gostar de ler literatura.<sup>59</sup>

2. As experiências de boas memórias de leitura por prazer foram bastante diferenciadas e foram respondidas de forma diferente. Alguns alunos descreveram uma experiência específica e outros falaram sobre o gosto geral por leitura.
3. 2 estudantes tiveram experiências ruins na escola, em contraste com 4 estudantes que tiveram experiências boas. As respostas de 2 estudantes não puderam ser aproveitadas por serem muito vagas. 1 estudante relatou não ter memórias e 1 estudante relatou não ter tido aulas de português por falta de professor.
4. Salvo 3 alunos que descreveram uma boa experiência de leitura na universidade, todos os outros não chegaram a caracterizar a experiência em boa ou ruim, embora alguns me pareçam constituir boas experiências.
5. De modo geral, a maior parte dos alunos presta mais atenção à escolha de palavras, às suas sonoridades, às sensações corporais e às emoções ao ler poesia.
6. Ao passo que ao ler prosa, apenas a atenção a questões relativas ao desenrolar da obra e à construção do texto são superiores, ainda que a diferença não seja tão expressiva. A desatenção a estes aspectos é mais expressiva que aos anteriores.
7. 70% dos alunos sentiu diferença na qualidade da atenção ao escutar os textos serem lidos sem apoio visual. 5 acharam pior e relataram dispersão, 3 disseram ser diferente sem caracterizar, 1 achou melhor e 1 achou igual.
8. Metade dos estudantes diz gostar de escrever. Apenas 1 escreve com frequência e 3 não escrevem.

---

<sup>59</sup> Os dados trazidos nesta parte foram extraídos diretamente dos questionários ou dos gráficos feitos no excel com a ajuda do meu irmão.



Depois desse panorama traçado principalmente a partir das questões objetivas do questionário, ressaltarei aqui os pontos mais interessantes trazidos nas questões discursivas. O primeiro ponto a ser destacado é o de que, ainda que apenas 2 alunos tenham expressado considerar a componente emocional primária na experiência de leitura em ambientes acadêmicos, ironicamente quase todas as descrições de boas memórias ou de leituras marcantes envolveram uma dose considerável de emoção. Como pode ser visto a seguir:

- a. “Ler os diários de Cristóvão Colombo em Literatura Hispano-americana foi bem **emocionante**. Além dos contos de Machado.” (universidade, grifo meu)
- b. “A última leitura da universidade que me marcou foi o conto ‘Amor’ de Clarice Lispector. **Fiquei como ‘em choque’** com o impacto que sofre Ana ao ver o homem cego. É como se *<palavra ilegível>* **tivesse no lugar dela, me atordoasse** e ‘abrisse os olhos’ também.” (universidade, grifos meus)
- c. “Lembro que ter lido ‘Os Miseráveis’ me **impactou muito** e **mudou drasticamente** minha visão de mundo e principalmente, em meu **modo de tratar/entender as pessoas**. A leitura foi no Ensino Médio e a versão era adaptada. Considero uma experiência maravilhosa, **fez de mim uma pessoa mais compassiva e empática.**” (escola, grifos meus)
- d. “Vidas Secas foi uma das leituras marcantes, pois minha cadela estava doente e sempre no capítulo da morte da Baleia **eu me emocionava**. Em leitura em sala de aula a professora pulou este capítulo, porque segundo **ela não conseguia lê-lo sem chorar**, o que **foi um alívio**, porque **não conseguiria também.**” (universidade, grifos meus)

Nos trechos **b**, **c** e **d** acima, podemos ver que os estudantes descreveram experiências profundamente sensíveis. Em **b**, o que tornou a leitura marcante foi o fato de que a aluna se envolveu com a história ao ponto de viver um processo catártico junto com a personagem. No caso **c**, a comoção causada pela história vai além da catarse e resulta em uma mudança de comportamento e visão de mundo que foi drástica, tamanho o impacto da leitura. Em **d**, a estudante relata uma dificuldade de leitura causada pelo espelhamento entre sua cachorrinha doente e a famosa morte da

Baleia, além disso, fala de como foi um alívio não ter de passar novamente por essa experiência em sala de aula graças ao fato de que a professora respeitou os limites da própria sensibilidade.

Outra questão que ficou evidente na análise dos questionários foi a de que a leitura em sala de aula se mostrou um dos fatores que mais resultou em experiências positivas ou marcantes para os alunos, como pôde ser vislumbrado na resposta **d** da série anterior e como pode ser visto a seguir:

- a. “Uma **leitura marcante feita em sala de aula** foi de Dom Casmurro, a professora levou trechos de um filme e não mostrou o final da história, o que incentivou a querer ler ao chegar em casa.” (escola, grifo meu)
- b. “Em **uma aula de literatura** a professora trouxe um poema que começava da seguinte forma ‘e como nós poderíamos cantar’, que falava sobre horrores de uma guerra. O poema era maravilhoso e foi especialmente marcante compreender que ele era a resposta à indagação de seu início.” (universidade, grifo meu)
- c. “Quando li Esaú e Jacó também de Machado, em uma disciplina de crítica literária. Foi muito rico, **ler em sala, paragrafo (sic) após parágrafo juntos com os colegas e professor** e comentar, criticar, refletir, pensar...” (universidade, grifos meus)

Apesar de no primeiro caso a professora ter acrescentado um recurso audiovisual na aula, tornando a experiência mais dinâmica e despertando a curiosidade dos alunos ao não contar o final, nos outros dois casos o principal fator de envolvimento veio do próprio texto (como também ocorreu nos exemplos trazidos sobre o envolvimento emocional). No exemplo **b**, a estudante ressalta o fato de o poema ser estruturado de modo a responder a si mesmo; ao passo que, no exemplo **c**, a estudante não apenas diz que a leitura foi feita em sala de aula, como enfatiza que foi “paragrafo (sic) após parágrafo”. Inclusive, este tipo de leitura atenta na sala de aula parece capaz de resgatar aquele esplendor da palavra de que Prose fala.

Contudo, sabemos que dificilmente será viável fazer a leitura de um livro inteiro dentro da sala de aula. E este é um dos motivos que me fazem apostar na escrita

criativa como abordagem capaz de trazer a atenção para a riqueza, magia e esplendor das palavras e do texto. Seja no dinamismo e na grande variedade de atividades possíveis (ainda mais se comparado às perguntas que costumamos ver em avaliações e livros didáticos), seja no desenvolvimento das habilidades que se dá naturalmente ao engajar-se continuamente nesta ação que pode ser um verdadeiro treinamento para os músculos da atenção e para os órgãos criativos. Uma forma de “ler como um escritor”, como Prose diria, sem a necessidade de tornar-se um escritor.

Outro princípio de padrão que pude reconhecer surgiu das seguintes respostas:

- a. “Quando consegui terminar de ler Dom Casmurro! Foi um dos primeiros grandes clássicos que recorde ter chegado ao fim e da sensação de prazer e satisfação.” (escola)
- b. “Recentemente, na disciplina de Estágio 2, tive que ler um texto curto. Foi reconfortante saber que era curto, o que facilitou criar força de vontade para lê-lo – e assim o fiz. É muito satisfatório ir para a aula tendo lido o texto requisitado.” (universidade)

A meu ver, o que une estes dois trechos é a sensação de satisfação que vem da conclusão de uma tarefa que parece apresentar certo grau de desafio. Na resposta **a**, não consigo determinar a causa da satisfação e do prazer da estudante ao terminar **Dom Casmurro**. Por um lado, é possível que esse deleite venha de vencer o desafio de “ler um grande clássico até o final”, provando que é capaz deste tipo de leitura que é amplamente valorizada como símbolo de inteligência e cultura, como algo que é preciso ter certas características para entender e apreciar. Porém, por outro lado, é possível que tenha sido a própria relação de satisfação e prazer da estudante com o livro que a fez ser capaz de vencer o desafio de ler um clássico por inteiro.

De modo semelhante, a resposta **b** também me traz duas possibilidades de compreensão, porém, antes de falar sobre elas, preciso dizer que o mesmo estudante que trouxe essa resposta descreveu a seguinte experiência ao tratar da memória de leitura escolar: “Lembro-me de ler um pequeno livro infantil no Ensino Fundamental; tive **muita preguiça** e hesitação para ler e **foi ainda pior ter que o apresentar**.” (grifos meus). E não é só isso, ele também foi o único que afirmou não gostar ler.

Levando em consideração este outro relato sobre as experiências de leitura deste aluno, bem como seu declarado desgosto, não consigo determinar se o desafio que fez com que a conclusão marcante e satisfatória relatada em **b** foi o menor esforço para vencer a “preguiça” e o desgosto ou a conclusão da leitura. Afinal, o fato de que ele descreve como foi bom “ir para a aula tendo lido o texto requisitado” dá a entender que essa não é situação rotineira, mas algo que está fora da curva.

Outra questão que esse estudante em particular me trouxe, pelo seu desinteresse literário e pelo conjunto de seus relatos, é relativa às atividades e avaliações em aulas de literatura. Como ele foi o único estudante que chegou a mencionar algo diretamente relacionado ao assunto, meu desejo inicial de saber como os alunos se sentiam em relação a esses tópicos acabou sem material suficiente para tirar qualquer tipo de conclusão que possa confirmar ou refutar as hipóteses teóricas embasadas em Dewey e Petit. Ainda assim, não deixo de achar interessante o fato de que a memória negativa estava associada com a avaliação e com a imposição da leitura.

No que concerne ao Q2, começarei novamente com um breve panorama dos resultados encontrados ao analisar as questões objetivas; porém, diferentemente do que ocorreu ao tratar os resultados do Q1, centrarei a discussão principalmente nas respostas relacionadas à atividade realizada em sala.

1. 88,2% dos estudantes declararam gostar de ler, os 11,8% restantes disseram que gostam parcialmente de ler.<sup>60</sup>
2. 58,8% leem com frequência.
3. 70,6% dos estudantes afirmaram gostar de escrever, contra 17,6% que negaram o gosto. Os 11,8% restantes gostam parcialmente.
4. 35,3% escrevem com frequência e 41,2% escrevem com frequência parcial.
5. 64,7% dos estudantes afirmaram já ter sentido vontade de escrever ao ler um livro.

---

<sup>60</sup> Os dados foram produzidos a partir de um gráfico feito com o Google Forms a partir da digitalização dos questionários.

6. 53,8% consideraram a experiência proposta na atividade como positiva, 23,1% como neutra e 23,1% acharam-na ruim.<sup>61</sup>

A primeira coisa que me chama a atenção é ver que os estudantes desta turma tinham mais afinidade com a escrita do que os estudantes do estudo piloto. Em um grupo de 17 estudantes, 70,6% gostam de escrever em comparação aos 50% da primeira atividade. Contudo, a frequência com que escrevem é notadamente menor: 35,3% dos estudantes, a exata metade daqueles que gostam de escrever, costuma escrever com frequência. Algumas respostas que chamaram a atenção ao comentarem sobre a relação entre eles e a escrita foram as seguintes:

- a. “Não gosto de escrever com frequência, pois, (sic) considero minha escrita e linguagem inadequada e muito errada (sic) há vergonha da minha parte e falta de empenho.”
- b. “Não frequente, pautada por atividades acadêmicas.”
- c. “Não tenho muito apego com a escrita, mas uma aula em que lemos alguns poemas e depois tivemos que escrever algo sobre eles despertou minha curiosidade. Criei um twitter para escrever coisas do tipo.”

A meu ver, em ambos os casos a relação com a escrita está conectada à relação com ambientes acadêmicos. O estudante **a** não menciona declaradamente a influência deste meio, contudo, levando em consideração tudo que já foi dito sobre como a abordagem da literatura que mais utilizamos deixa entrever uma noção de que ela é uma atividade para poucos eleitos e que existem entendimentos corretos e incorretos sobre ela, considero difícil não enxergar este contexto como algo que influencia essa fala.

Já o estudante **b**, por outro lado, deixa claro que sua frequência de escrita é ditada pelas demandas da escola/universidade (não especifica qual) e isso traz à tona a questão de quantas pessoas não descobrem um lugar de fala, criatividade e refúgio na escrita porque esta oportunidade não lhes é apresentada. Inclusive, basta olharmos para o que o estudante **c** nos contou sobre uma atividade que envolvia leitura e

---

<sup>61</sup> Os itens 5 e 6 não correspondem a dados extraídos de questões objetivas, e sim de questões discursivas que analisei.

escrita<sup>62</sup> para vermos uma evidência clara de que os ambientes acadêmicos têm um forte papel de mediadores entre os estudantes e o mundo.

Minha afirmação no parágrafo anterior de que uma das descobertas que poderiam ser incentivadas ao trazer a escrita para a sala de aula de literatura seria oferecer aos estudantes um instrumento que pode lhes dar um lugar de fala, criatividade e refúgio, parece condizente não apenas com o que vimos sobre a escrita e a leitura no capítulo 3, como com a experiência com a escrita que foi relatada por alguns dos estudantes, como nos exemplos a seguir:

- d. “A minha relação com a escrita é além de um hobbie e é mais que só lazer. A escrita para mim é uma terapia, uma maneira de entrar em contato com o que sinto e ser capaz de nomear e aprender a lidar com essas emoções.”
- e. “Gosto muito de escrever, mas escrevo menos do que desejaria. Às vezes, só escrevendo para me tirar de uma sensação ou situação ruim. Escrever é tão necessário quanto banal, não no sentido negativo da palavra. Banal no sentido de que tudo está bem, tudo está tranquilo, então escrevo para aumentar esta sensação. A escrita salva quando precisa e leva ao clímax quando lhe é pedido.”

Por fim, no que diz respeito à relação com a escrita e ao uso desta em sala de aula, a resposta de um dos estudantes veio certamente de encontro a uma das minhas preocupações ao propor tal uso:

- f. “Eu gosto muito de escrever, mas assuntos que me interessam. Eu preciso estar motivado e inspirado. Escrever sobre o que não entendo ou não gosto por obrigação estraga minha experiência com a escrita.”

Apesar das diferenças essenciais entre escrita e leitura, não nego que há um receio de que “usar a escrita criativa como abordagem literária” se transforme em “substituir provas de interpretação por provas de escrita criativa”, o que seria “trocar seis por meia dúzia”, como diria meu pai. Quando penso sobre tal questão fica claro

---

<sup>62</sup> Quando leio essa resposta acho difícil não ver a semelhança entre a atividade descrita e a atividade que eu mesma conduzi, inclusive, cheguei a enviar um email para a pessoa que fez essa afirmação para conferir a possibilidade de que tenha acontecido naquela aula. Porém, ainda não recebi nenhuma resposta.

para mim que para mudar nossa relação altamente intelectualizada e com pouquíssimo espaço para o sensível — que é mais condizente com o estudo de uma ciência social que com o estudo de uma arte —, com a literatura é preciso mais que simplesmente trazer a escrita para dentro das salas. Afinal, como apontado por Dewey, ao falar da importância de que a ação não sirva outras finalidades para que se constitua como uma experiência verdadeira (prática, racional e afetiva), e por Petit, ao descrever a contribuição das avaliações para o modelo atual de desincentivo à leitura, transformar aquilo que poderia ser um prazer em uma obrigação pode ser a chave para transformar uma atividade de lazer em uma tortura.

Infelizmente, o estudante **f** não esteve presente no dia atividade, apenas na aula em que os questionários foram respondidos (ele respondeu apenas à primeira parte, que era geral), de modo que não pude ver se sua expectativa de que a necessidade mataria o desfrute se concretizaria ou não. Ainda assim, trago abaixo alguns dos comentários de outros alunos sobre suas percepções da atividade:

- g. “Num primeiro momento fiquei **preocupada**, pois sempre tive dificuldade para criar coisas. **Mas gostei da atividade** (sic) pois acho que o me falta é estimular o cérebro a criar, escrever e me organizar. **Achei mais legal do que parecia**, mas não foi fácil.”
- h. “Foi fácil depois de conhecer o conceito da atividade, mas antes foi um **pouco desesperador** e **foi bem mais legal do que parecia**.”
- i. “Eu acho que **fiquei receosa**, atividades assim são um pouco **complicadas/difíceis** para mim. **Gosto de ter tempo** para pensar e organizar algumas ideias antes de começar a escrever.”
- j. “Foi interessante! Senti como se não houvesse tempo para críticas da minha voz interior, só precisava escrever o que tinha em mente.”
- k. “Foi interessante. Forçou a criatividade a aparecer, desenvolveu o senso poético”

Nos depoimentos que encontramos em **g** e **h**, podemos ver que apesar de um desconforto inicial com a atividade, “preocupada” e “um pouco desesperador”, os estudantes a encararam como uma boa experiência e “mais legal do que parecia”. O

estudante **g** ainda parece indicar que, além de ter sido uma experiência divertida (pelo uso de “legal”), a atividade também foi enriquecedora, pois o estimulou a criar. Já na fala trazida pela estudante **i**, identifiquei um caso daqueles 23,1% que pareceram considerar ruim a experiência proposta. Ela relatou ter ficado receosa e disse ter dificuldade nesse tipo de ação, mencionando uma necessidade de conectar-se ao seu próprio ritmo que não foi contemplada.

Em contrapartida, a estudante **j** pareceu considerar que curto espaço de tempo designado à escrita foi importante para que ela não ficasse paralisada pelo próprio senso crítico, de modo que foi possível deixar fluir naquele primeiro momento sem julgamentos que poderiam castrar o processo criativo ao mantê-la em um espaço excessivamente racional, prejudicando o caráter prático e afetivo da experiência. **K** parece estar de acordo, inclusive constrói sua resposta de forma muito semelhante, ao falar sobre como a criatividade foi forçada a aparecer e de como a atividade estimulou o desenvolvimento de um *sensu poético*, que talvez pudesse ser um complemento ao famoso senso crítico se mais estimulado.

Levando em consideração esses exemplos, assim como as outras respostas aos questionários, acredito que talvez o estudante **f** também poderia ter se surpreendido positivamente caso tivesse comparecido naquele 22 de outubro. Ainda que houvesse um caráter de obrigação presente na atividade, pois ela não era apenas um convite para os que desejassem participar, havia também o tom de novidade e de quebra na rotina que poderiam conferir um brilho extra à atividade. Contudo, mesmo acreditando que **f** teria apreciado, acredito que sua ponderação sobre a obrigatoriedade continua ser muito relevante.

No mais, vale ressaltar também que a partilha que fizemos dos textos escritos pelos alunos pareceu contribuir para o alargamento das compreensões e impressões acerca dos textos, bem como para reforçar a noção, que por vezes fica esquecida, de que existem várias interpretações para um texto, pois elas são subjetivas. Isso pode ser visto em exemplos como as respostas de alguns alunos para a pergunta 4 da parte 2 “Quais foram as suas impressões sobre a partilha feita a partir dos textos escritos em sala”:



- l. “Tivemos um bom debate sobre o que a gente interpretou do texto e achei engraçado como metade da turma entendeu uma coisa e (sic) outra metade teve uma impressão diferente.”
- m. “Percebi que podem haver várias interpretações diferentes, depende muito das experiências de vida de cada pessoa. **Sinto medo ao interpretar as coisas, tenho a sensação de que talvez eu esteja fazendo uma interpretação “errada”**. O que não é verdade, é simplesmente uma interpretação diferente.”
- n. “Fiquei impressionada com a conexão e a criatividade que os colegas tiveram relativamente aos poemas que não gostei. Certamente eles os viram de uma forma que não vi, e elaboraram lindos textos a partir deles.”

A resposta da estudante **m** é particularmente tocante, pois reafirma, mais uma vez, que esse humor da crítica, que permeia o ambiente acadêmico, como Felski nos mostrou, é tão presente que faz com que os alunos tenham um medo constante de se apropriarem não só da literatura, como também de suas próprias leituras da literatura. A crença de que existem interpretações certas e erradas já está presente até mesmo estudantes do segundo semestre (como era o caso desta): não é preciso ficar muito tempo em contato com a hermenêutica da suspeita para sentir os efeitos de sua hegemonia.

Por fim, acredito que até a própria análise dos resultados mostra como no Q1 eu estava atirando para todos os lados, afinal, temos uma quantidade maior de dados que, contudo, não respondem tão diretamente aos objetivos da pesquisa. Já no Q2, ainda que eu também tenha atirado direções diferentes e não apenas em uma única direção, eu definitivamente escolhi menos alvos, e escolhi melhor. De modo que as perguntas foram mais certeiras e trouxeram respostas mais relacionadas com as questões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Honestamente, é difícil tecer “considerações finais” sobre uma pesquisa que parece longe de estar encerrada, mas já é um pouco melhor que a tentativa ilusória de escrever uma “conclusão” para esta mesma pesquisa. Ao longo deste processo, que se iniciou na preparação do pré-projeto em 2018, fui percebendo cada vez mais o quanto eu mesma ainda gostaria de me desenvolver mais como pesquisadora para descobrir o que eu realmente queria descobrir e, também, que meio tornaria isso possível. Isso porque, apesar de parecer tão crítica ao reinado do intelecto, eu também sou uma de suas súditas.

Também sinto a necessidade de buscar ferramentas e marcadores externos que possam me ajudar a conferir até que ponto minhas experiências e instintos estão certos e onde é que começam a deslizar em suas hipóteses e imaginações. Da mesma forma, quero fazer ciência social e não apenas arte. E quero isso porque também desejo conseguir mostrar ao mundo cético, material, intelectual e numérico que arte importa. De fato, em vários momentos parece que precisamos usar a mesma linguagem desse mundo para que ele nos entenda, só que muita coisa se perde nessa tradução.

Foi difícil chegar até aqui, até essas últimas páginas, até essa última seção, a professora Patrícia sabe o quanto. Ainda não parece verdade e eu nem consigo imaginar direito o que ela vai sentir quando eu contar que finalmente terminei (quando eu de fato terminar, é claro, agora eu ainda estou aqui com você). Porém, como eu disse ali em cima, o que sinto de verdade é que ainda não acabou, é que se faz necessário continuar esta pesquisa. Por exemplo, foi só depois de fazer um questionário cheio de perguntas irrelevantes e outro dividido entre perguntas irrelevantes e essenciais, que entendi que é preciso focar nas perguntas certas.

O que mais me faz sentir que não cheguei onde era preciso, por maior que fosse o sucesso das atividades de 2019, é o fato de que acredito que essas hipóteses precisariam ser acompanhadas por mais tempo. A ideia de ter a escrita como mediadora da leitura vai além de uma ocorrência pontual. Tornar-se leitor é um processo, independentemente de qual seja o mediador entre o futuro leitor e o texto.

Ademais, creio que alguns dos benefícios do engajamento com a escrita só poderiam ser realmente verificados com esse acompanhamento. Um exemplo disso foi o momento em que tentei compreender, por meio da autoavaliação dos alunos, a qualidade da atenção deles a diferentes elementos do texto. Acredito que minha ideia teria sido melhor utilizada caso eu tivesse conduzido ou acompanhado os alunos em diversas atividades e aplicasse aquela parte do questionário a eles recorrentemente, como se cada um fizesse um diário de atenção. Um único encontro, no entanto, não é capaz de dizer tanta coisa assim. Aliás, até é capaz de dizer bastante coisa, porém, os dados produzidos não estão suficientemente testados e contextualizados, o que pode comprometer sua validade. Além disso, o contexto por si só faz toda a diferença, como ficou evidente, por exemplo, no caso da estudante que nos alarmou com o texto que caminhava no limiar entre expressão criativa e ideação suicida.

A questão inicial que moveu a pesquisa foi a hipótese de que a escrita poderia ser um dos remédios para a presença fugidia da literatura nos meios acadêmicos e, por consequência, em nossa sociedade. Busquei analisá-la por alguns ângulos diferentes – inclusive, sempre procurei ver quais eram as vivências dos alunos com os quais tive contato –, por causa disso, passei por autores de campos diversificados. Vi salas de aula junto com Abreu, Goldberg, Prose e, também, com os colegas da ABRALIC, com as colegas de curso de extensão e na pesquisa de campo. Refleti sobre o que constitui uma experiência genuína e pude confirmar minha sensação de que não havia cuidado o suficiente com o desenvolvimento de nossas habilidades sensíveis juntamente com Dewey. Com Petit pude ver a importância que a literatura poderia ter em zonas de precariedade, crise e risco, lugares onde não se imagina que algo que a sociedade considera tão supérfluo quanto um livro poderia ser tão necessário. Também foi junto com Petit que atentei claramente para algo que já sentia e que Goldberg havia discretamente anunciado: literatura, seja na leitura ou na escrita, é uma atividade que se faz de corpo inteiro. Assim, tive de ir mais fundo nessa questão que se tornou o cerne de todo o trabalho: a cisão entre o racional e o sensível.

Foi preciso, então, buscar ainda mais ângulos para observar o fenômeno e para ver em que medida a escrita poderia de fato ser aliada da causa. Com isso cheguei até

os cantos escondidos da psique humana com Hillman, Jung e Damásio; com quem também aprendi sobre o cérebro e a importância de nossas emoções para a própria homeostase do corpo. Vivemos como se a mente e o coração estivessem em guerra, e levamos essa ótica para tudo, incluindo nossas salas de aulas de literatura.

No fim, acredito que o que une vários desses nomes que acabo de citar ou que citei ao longo do trabalho, é uma relação íntima com a alma do mundo. Cada um, a seu modo, nos falou sobre formas de alcançá-la, sobre formas de não nos afastarmos dela deixando o pensamento do coração embotar em face de um mundo que não costuma nos dar incentivo, tempo ou espaço para que busquemos essa conexão tão negada em nossa cultura de separar o corpo e a mente.

O que mais norteou a produção deste trabalho foi aquele incômodo profundo causado por essa cisão entre o racional e o sensível, que me parecia não apenas nos alienar de nós mesmos e do mundo, como também, reduzir a literatura a apenas uma parte dela mesma: a parte que poderia ser racionalmente controlada e medida. Percebi ao longo desta jornada de pesquisa que comecei a me costurar de volta enquanto o escrevia. Fosse nas leituras inesperadas por que passei, fosse na emoção que transbordou pelo texto e foi me fazendo experimentar as páginas lidas no mundo real e não apenas no literário. É possível sim conectar-se ao sensível durante o fazer intelectual, mas é preciso espaço para isso.

Inclusive, as memórias de leitura mais marcantes em ambientes acadêmicos foram aquelas que envolveram aspectos sensíveis e criativos, e não apenas o “arroz com feijão” das aulas de literatura. Páginas antes da análise dos resultados, Felski já tinha falado sobre esses momentos em que a crítica, aliás, o humor crítico, deixa passar a emoção em nossos discursos. A emoção já está aqui, ainda que no bagageiro, por que não deixá-la sentar-se ao nosso lado e nos ajudar na condução?

Destaco mais uma vez a escolha da escrita como uma ponte que nos ajuda a fabular ativamente, a reconstituir as etapas da experiência vivenciadas pelo criador, a desenvolver um pensamento criativo, um senso poético, uma atenção aos ingredientes mais sutis, a reordenar o caos interno e externo e a fazer alma. Tudo isso sem deixar

perder os aspectos críticos que já treinamos normalmente, apenas acrescentando novas ferramentas.

Eu fui bem ingênua ao pensar que faria crescer uma árvore inteira nesse mestrado, que encontraria todas as respostas que buscava e argumentos irrefutáveis, mas fico feliz de ter plantado uma semente, que outros poderão regar além de mim. Inclusive, aquele aluno me respondeu o e-mail e disse que sim, foi por causa da atividade realizada em 2019 que ele começou a escrever e publicar suas palavras no mundo.

## BIBLIOGRAFIA

“The brain is a servant of the body” – Antonio Damasio about feelings as the origin of brain. 2017. (14 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=x5GFB5NjfYw&t=14s>>

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

António Damásio – Entrevista Exclusiva. 2013. (27 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Slj3hOMaIIM&t=4s>>

Antonio Damasio – Feeling and Consciousness. 2020. (16 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ilrelFkDYls>>

AUSTEN, Jane. **Razão e sensibilidade**. São Paulo: Editora Landmark, 2010. Tradução de: Adriana Sales Zardini.

AUSTEN, Jane. **Sense and sensibility**. Oregon Publishing, 2018.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra, ou, O albergue do longínquo**. Rio de Janeiro: Nuaplitt/7letras, 2007. Tradução de: Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini.

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. A escrita criativa e a universidade. In: Letras de Hoje. V. 50. Porto Alegre, 2015. p. s105-s109.

CANDIDO, Antonio. “O Direito à Literatura”. **Vários escritos. 3ª ed. revista e ampliada**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSTA LIMA, Luiz. **Frestas: A teorização em um país periférico**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

DAMÁSIO, António R.. **O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano**. Companhia das Letras, 2012. Tradução de Dora Vicente Georgina Segurado.

DAVIS, Lydia. "Saudades: um estudo de cartas escritas por alunos de uma classe do quarto ano primário desejando melhoras a um colega". In: **Tipos de perturbação**. Companhia das Letras, 2013. Tradução de: Bianca Vianna.

**Debate sobre os caminhos da Escrita Criativa encerra a Bienal do Livro**. 2017. Disponível em: < <https://bit.ly/2twBdsT> > Acesso em: 21 jun. 2020.

DESPRET, Vinciane. "O que diriam os animais se..." In: **Caderno de Leituras n.45**. Belo Horizonte: chão da feira, 2016

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Martins Fontes, 2010. Tradução de: Vera Ribeiro.

DODGE, A.; WITT, J. M. **Personality Hacker**. Berkeley - Califórnia: Ulysses Press, 2018.

FELSKI, Rita. **The Limits of Critique**. The University of Chicago Press, 2015.

FEYERABEND, Paul. 2011[1975]. "Introdução à edição chinesa"; "Introdução". In: **Contra o Método**. São Paulo: Editora Unesp.

GOLDBERG, Natalie. **Writing Down the Bones: Freeing the Writer Within**. Shambhala Publications, Inc, 1986, 2005.

**Heart and Brain Comics**. Disponível em: <<https://theawkwardyeti.com/chapter/heart-and-brain/>>

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas: Verus Editora, 2010. Tradução de: Verus Editora.

HURSTON, Zora Neale. **Barracoon: The Story of the Last "Black Cargo"**. New York: Harper Collins, 2018.

James Hillman e A Psicologia Arquetípica Legendado. 2012. (8 min.), son., color. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-o8gtCPgDxc&t=154s> >

James Hillman e a Relação Arquetípica com as Imagens. 2019. (13 min.), son., color. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=dNQaIahWXEo&t=7s>>

JUNG, Carl Gustav. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991. Tradução de: Lúcia Mathilde Endlich Orth.

KAYLO, Janet. "Imagination and the *Mundus Imaginalis*" In: SPRING Journal of Archetype and Culture, Philosophy and Psychology Issue No. 77. New York: Spring Publications, 2007. Disponível em: <<https://labaninternational.files.wordpress.com/2017/10/imagination-and-the-mundus-imaginalis-printed-in-spring-no-77-2007.pdf>>

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce (2010). **A queda do céu**. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAUSZ, Luis. "Sobre tradução e leitura". In Revista Re-produção. Disponível em: <[www.casaguilhermedealmeida.org.br/revista-reproducao/ver-noticia.php?id=47](http://www.casaguilhermedealmeida.org.br/revista-reproducao/ver-noticia.php?id=47)>.

LETOUZÉ, Nathalie. **A vida secreta das narrativas: técnicas narrativas na ficção contemporânea**. 2019. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MIGNOLO, Walter D. "Coloniality" In: **The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options (Latin America Otherwise)**. Duke University Press Books, 2011.

MORICONI JÚNIOR, Ítalo. Apresentação; Posfácio à moda da casa. In: PROSE, Francine. **Para ler como um escritor**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Tradução de: Maria Luiza X. de A. Borges.

MYERS, I. B.; MYERS, P. B. [1980]. *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Mountain View, Califórnia: Davies-Black Publishing, 2010.

PEIRANO, Mariza. "A favor da etnografia". In: **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.



PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009. Tradução de: Arthur Bueno e Camila Boldrini.

**Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro**. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/>

RANCIÈRE, Jacques. “O espectador emancipado”. In: **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. Tradução de: Ivone C. Benedetti.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Tradução de: Lilian do Valle.

SCHENSUL, Jean J.; LECOMPTE, Margaret D. 2013. **Essential ethnographic methods: a mixed methods approach**. Plymouth, UK: AltaMira Press.

SCHULZ, Bruno. “A mistificação da realidade”. In: **Tratado dos manequins ou o segundo gênesis**. Lisboa: & Etc., 1983. Tradução de: Aníbal Fernandes. Disponível em: <<http://www.brunoschulz.org/mistificacao.htm>>.

SONTAG, Susan. “Contra a interpretação”. In: **Contra a interpretação**. LP&M, 1987. Tradução de: Ana Maria Capovilla.

The quest to understand consciousness | Antonio Damasio. 2011. (19 min.), son., color. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=LMrzdk\\_YnYY&t=917s](https://www.youtube.com/watch?v=LMrzdk_YnYY&t=917s)>

Tom Cheetham – Spiritual Imagination in the Work of Henry Corbin, C. G. Jung and James Hillman. 2015. (69 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u-uhER3VzHY&t=2949s>>

Webinario 1: Introdução a James Hillman e sua visão do Imaginal. 2020. (49 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gJhYrmtViRc>>

YEATS, William Butler (Ed.). **Writings on Irish Folklore, Legend and Myth**. Londres: Penguin Books, 1993. 458 p. Editado por: Robert Welch.

## ANEXOS

### I. Excertos lidos em sala de aula nas intervenções realizadas em abril de 2019

#### PRIMEIRA ATIVIDADE DO DIA 22/04/2019

##### Trecho 1 - Harry Potter e a Pedra Filosofal - J. K. Rowling

O queixo de Harry caiu. Os pratos diante dele agora estavam cheios de comida. Ele nunca vira tantas coisas que gostava de comer em uma mesa só: rosbife, galinha assada, costeletas de porco e de carneiro, pudim de carne, ervilhas, cenouras, molho, ketchup, e, por alguma estranha razão, docinhos de hortelã.

Não é que os Dursley tivessem deixado Harry com fome, mas nunca lhe permitiram comer tanto quanto quisesse. Duda sempre tirava tudo que Harry realmente queria, mesmo que acabasse doente. Harry encheu o prato com um pouco de cada coisa exceto os docinhos e começou a comer. Estava tudo uma delícia.

- Isto está com uma cara ótima - disse o fantasma de gola de rufos observando, tristemente, Harry cortar o rosbife.

- O senhor não pode... ?

[...]

Depois que todos comeram tudo o que podiam, as sobras desapareceram dos pratos deixando-os limpinhos como no início. Logo depois surgiram as sobremesas. Tijolos de sorvete de todos os sabores que se possa imaginar, tortas de maçãs, tortinhas de caramelo, bombas de chocolate, roscas fritas com geleia, bolos de frutas com calda de vinho, morangos, gelatinas, pudim de arroz..

Quando Harry se serviu das tortinhas de caramelo, a conversa se voltou para as famílias.

##### Trecho 2 - A Livraria Mágica de Paris - Nina George

A noite, Cuneo serviu o jantar, usando um avental florido e luvas térmicas também floridas

- Meus senhores: uma variação do ratatouille, tão desmerecido pelo turismo. *Bohémienne de Légumes* - explicou Salvatore enquanto servia a comida na mesa improvisada no convés.

Revelou-se um prato de legumes vermelhos picados em cubinhos assados, temperados com muito tomilho, expremidos em uma forma, em seguida expalhados no prato de forma artística e regado com azeite dos mais preciosos. Para acompanhar, costeletas de cordeiro, que Cuneo passava três vezes em fogo aberto, e um flan de alho branco como a neve que derretia na boca.

Quando Perdu deu a primeira bocado, algo estranho aconteceu. Imagens pareceram explodir em sua cabeça.

- Isto é incrível. Salvatore. Você cozinha como Marcel Pagnol escreve.

Ah, Pagnol. Bom homem. Ele também sabia que só se consegue enxergar direito com a língua. E com o nariz e o estômago - Cuneo suspirou, satisfeito. Em seguida, falou entre duas bocadas - *Capitano Perdito*, eu acredito muito que se deve comer a alma de um país para entendê-lo. E para sentir as pessoas. A alma é que cresce em seu solo. O que as pessoas veem, cheiram e tocam todos os dias. O que passa por elas e as moldas de dentro para fora.

- Como os macarrões moldam os italianos? - perguntou Marcel, enquanto mastigava.

- Cuidado com o que diz, Massimo. A pasta deixa as mulheres *belissime!* - Cuneo desenhou com as mãos, empolgado, um corpo feminino avantajado

### **Trecho 3 - Ele, Majericão - Conceição Couto**

Alto e imponente, ele está, na jardineira do apartamento da amiga. Ao entrarmos pela sala, o aroma é logo percebido. Em minutos, estamos na cozinha, e, enquanto uns se ocupam de fazer a massa passar delicadamente pela máquina, para, então, ser cortada, outros se revezam nos cuidados com o fruto vermelho que foi delicadamente

mergulhado na água fervente para perder a pele e, depois de cozido, passado pela peneira, transformando-se em molho que a ele vê ser adicionado uma pitada de sal e uma de açúcar, azeite legítimo e pimenta branca. A seu lado, uma frigideira larga, que já viu gerações passarem por ali, abriga micrótomos de cebola douradamente alegres. Cebola e molho se misturam vagarosos para , então, receberem, as folhas retiradas, após pedida a licença, da jardineira, emprestando um novo aroma a cozinha. O molho não seria o mesmo sem ele. Depois, o resultado desse trabalho alquímico é generosamente colocado sobre a massa feita à mão com água, sal e farinha de castanha, passada pela máquina, cortada em fios, cozida na água fervente, com uma pitada de sal e um fio de azeite.

#### **Trecho 4 - Afrodite Contos Receitas e Outros Afrodisiacos – Isabel Allende**

EU

Numa noite de janeiro de 1996, sonhei que me jogava numa piscina cheia de arroz-doce (veja a receita na seção de sobremesas), onde chafurdava com a graça de um boto. É meu doce preferido — o arroz-doce, não o boto — e, por isso, em 1991, em um restaurante de Madri, pedi quatro pratos de arroz-doce e, para completar, um quinto, de sobremesa. Comi todos eles sem piscar, com a vaga esperança de que aquele nostálgico prato da minha infância me ajudaria a suportar a angústia de ver minha filha muito doente. Nem minha alma nem minha filha se aliviaram, mas o arroz-doce ficou associado na minha memória a consolo espiritual. No sonho, em compensação, não havia nada de elevado: eu mergulhava e esse creme delicioso acariciava minha pele, escorregava entre minhas dobras e enchia a minha boca. Acordei feliz e me lancei sobre meu marido antes que o coitado conseguisse perceber o que estava acontecendo. Na semana seguinte sonhei que colocava Antonio Banderas desnudo em cima de uma tortilla mexicana, jogava um pouco de abacate e molho picante por cima, enrolava-o e o comia com avidez.

**SEGUNDA ATIVIDADE DO DIA 22/04/2019****Trecho 1 - Fragmentos - Ana Nepô**

5.

Deitado na areia, ele contava os grãos que tocavam suas costas nuas. Seu corpo queimava enquanto contava, um a um, numa soma infinita. Quatrocentos mil duzentos e noventa e três no ombro direito. Trezentos mil quinhentos e vinte e um no esquerdo. Pequenos grãos tatuavam em suas costas as arestas angulares esculpidas pelo tempo. Quando acabava a contagem, estendia os braços antes cruzados no peito e tocava, agora com as mãos, essas pequenas pedrinhas que cobriam seus dedos. Tentava segurá-las todas, mas escapavam por baixo e por cima. Quanto mais se esforçava, mais rápido escapavam. As que ficavam, guardava, parte, na palma da mão e outra parte no orifício circular que dormia no meio da barriga. E continuava a brincadeira até sentir seu peito coberto de cristais. Era, então a ampulheta.

**Trecho 2 - Tambores de Outono - Diana Gabaldon**

Permaneci deitada na rocha, o calor preso do dia irradiava de sua superfície para meu corpo, feliz por apenas estar viva. As gotas de água secavam em meus seios enquanto eu olhava, transformando-se em uma camada de umidade, desaparecendo totalmente em seguida.

Pequenas nuvens de maruins sobrevoavam a água. Não conseguia vê-los, mas sabia que estavam ali devido aos barulhos de peixes saltando para pegá-los no ar.

Os insetos eram uma praga onipresente. Eu examinava a pele de Jamie cuidadosamente todas as manhãs, arrancando carrapatos vorazes e pulgas de seus vincos na pele, e cobria todos os homens com o sumo das folhas de tabaco e poejo amassadas. Isso impedia que eles fossem devorados vivos pelas nuvens de mosquitos, maruins e mosquitos-pólvora que ficavam nas sombras escuras pelo sol na mata, mas não impedia que grupos de insetos intrometidos os enlouquecessem com zunidos e invasões aos ouvidos, olhos, narizes e bocas.

[...]

Então Jamie se mexeu e caminhou em minha direção, ainda determinado, porém não mais parado. Suas coxas estavam frias como a água quando me tocou, mas em poucos segundos, ele se aqueceu e esquentou. O suor surgiu de uma vez onde suas mãos tocavam minha pele e uma onda de umidade quente encharcou meus seios mais uma vez, deixando-os redondos e escorregadios contra seu peito firme.

Então, seus lábios se moveram em direção aos meus e eu derreti — quase literalmente — em seus braços. Não me importei com o calor nem em pensar se a umidade de minha pele era o suor dele ou o meu. Até mesmo as nuvens de insetos se tornaram insignificantes. Ergui o quadril e ele se encaixou, liso e firme, e o último vestígio de frieza nele foi envolvido pelo meu calor, como o metal frio de uma espada, saciado no sangue quente.

Minhas mãos tocaram uma camada de umidade nas curvas de suas costas e meus seios tremeram contra o peito dele, um regato descendo entre eles para untar a fricção das barrigas com as coxas.

[...]

Eu mal notava a rocha dura sob meu corpo. O calor acumulado do dia subia e passava por minha pele, e a superfície áspera raspava minhas costas e nádegas, mas eu não me importei.

— Não aguento esperar — disse ele em meu ouvido, sem fôlego.

— Não espere — respondi, e envolvi seu quadril com minhas coxas, carne a carne na loucura breve da dissolução.

— Já ouvi falar de derreter de paixão — falei, um pouco ofegante —, mas isso é absurdo.

Ele levantou a cabeça do meu seio com um leve som de aderência quando desgrudou o rosto. Ele riu e escorregou levemente para o lado.

– Meu Deus, está quente! – disse ele. Afastou os cabelos encharcados de suor da testa e suspirou, com o peito ainda ondulante devido ao esforço. – Como as pessoas fazem isso quando está assim?

– Do mesmo modo que acabamos de fazer – respondi, também ofegante.

– Não podem – disse ele com certeza. – Não o tempo todo. Elas morreriam.

– Bem, talvez façam mais devagar – falei. – Ou dentro da água. Ou esperem até o outono.

– Outono? – perguntou ele. – Talvez eu não queira morar no sul, então. É quente em Boston?

– Nessa época do ano, sim – garanti. – E absurdamente frio no inverno. Tenho certeza de que você se acostumará com o calor e com os insetos.

Ele afastou um mosquito irritante de seu ombro, olhou para mim e depois para o riacho próximo.

– Talvez – disse ele –, e talvez não, mas por enquanto... – Ele me abraçou com firmeza e rolou. Com a graça de um tronco pesado, rolamos pela beira da rocha e caímos na água.

### **Trecho 3 - Conto: O primeiro beijo - Clarice Lispector**

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

– Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

– Sim, já beijei antes uma mulher.

– Quem era ela? perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir – era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engulia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.



Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

## **II. Meditação da uva-passa (versão resumida utilizada em sala)**

O exercício da uva passa dissipa todos os conceitos anteriores que poderíamos ter sobre meditação. Ele coloca a meditação imediatamente no campo do que é comum e cotidiano. No mundo que você já conhece mas que agora vai conhecer de um modo diferente. Comer uma uva passa muito devagar, permite que você entre diretamente

no conhecimento de uma maneira que é sem esforço, totalmente natural e inteiramente além das palavras e do pensar. Existe, neste momento, apenas o saborear.

Geralmente comemos uma mão cheia de uvas passas. Então agora pegue uma uva passa e segure a uva passa. Feche seus olhos. Deixe a passa repousar na palma da sua mão. Sinta o seu peso. Sinta sua temperatura. Se está quente ou fria. Toque a uva passa com a sua outra mão. Pegue a uva passa entre o polegar e o indicador. Explore a textura externa da passa enquanto você rola gentilmente a passa entre o seu polegar e o indicador.

Esprema muito levemente e note que isso poderá lhe dar textura interior da passa. Note que você pode sentir essa diferença usando apenas o seu polegar e o seu indicador. Você pode sentir a textura interior e a textura exterior.

Leve a sua mão perto do seu ouvido e escute a passa. Sinta com seu ouvido. Novamente consciente dos movimentos dos seus músculos, leve a passa até próximo do seu nariz, talvez você se torne ciente da fragrância da passa. A cada inspiração, explore realmente essa fragrância, esse aroma.

Torne-se ciente agora das mudanças que possam estar acontecendo em sua boca, em seu estômago. Um pouco de salivagem talvez. Agora, trazendo de volta pra palma da sua mão, abra seus olhos.

Ponha toda a sua atenção na passa, olhando-a verdadeiramente. Torne-se ciente do desenho que a cor e a forma da coisa fazem enquanto repousa na sua mão. Quase como um jogo abstrato de luz e cor. Levante agora a passa para onde você possa realmente focar a sua visão nela mais detalhadamente. Veja os brilhos e as sombras e como isso muda enquanto você a move na luz. Note com as facetas aparecem e desaparecem. Como ela parece ter vales e montes. Que Mudam e se transformam.

Traga-a passa lentamente para os seus lábios e explore a sensação delicada de senti-la tocando essa área. E agora a coloque em sua boca, deixando-a repousar em sua língua, notando qualquer sensação que possa existir ali. Sinta também o contato que ela faz com o céu da boca.

Agora a leve para os seus dentes posteriores e deixa-a repousar ali. Sem mastigar. Observe se existem vontades ou impulsos no corpo. De apenas uma única mordida. Apenas uma. Note os sabores. Depois de mais uma mordida. Note qualquer mudança no sabor. Depois outra mordida. E mais uma. Agora lentamente, muito lentamente, mastigue a sua passa. Esteja consciente dos sons. Das texturas, dos sabores e das mudanças.

Continue a mastigar dessa maneira. Muito lentamente. Até que quase não tenha mais nada para mastigar. Experimente com todas a sua consciência as intenções do corpo. A vontade de querer engolir.

Agora engula.

Siga aquilo que sobrou num movimento de descer dentro do corpo. Como você sente o seu estômago? Como o seu corpo inteiro se sente agora? O que é novo para você?

### III. Poemas utilizados na atividade do dia 22/10/2019

#### A Hoste do Ar

*W. B. Yeats (tradução: Laeticia Monteiro)*

O'Driscoll com uma canção  
 Guiava pata selvagem e pato  
 Do meio da alta e tufosa relva  
 Na beira do Hart, lago pacato.

E ele viu como a relva escurecia  
 Com a chegada da maré-noturna,  
 E sonhava com o longo cabelo fusco  
 De Bridget sua noiva e fortuna.

Ouviu enquanto cantava e sonhava  
 Um flautista a flautear distante,  
 E nunca a flauta soou tão triste,

E nunca a flauta soou tão radiante.

E avistou jovens moças e jovens rapazes  
Que em um local plano dançavam,  
E Bridget sua noiva ali entre eles,  
Tristeza e alegria em seu rosto brincavam.

Os dançarinos ficaram ao seu redor  
E muitas coisas doces lhe disseram,  
E um jovem rapaz e uma jovem moça  
Vinho tinto e pão branco lhe trouxeram.

Mas Bridget o puxou pela manga  
Para longe dos alegres músicos,  
Levou-o aos velhos na mesa de cartas  
Cujas mãos cintilavam em jogos lúdicos.

O pão e o vinho tinham uma ruína,  
Pois eles eram a hoste do ar;  
Ele sentou-se e jogou enquanto com  
O longo cabelo fusco ficou a sonhar.

Ele jogou com os alegres anciãos  
E não pensou no fim da festança,  
Até que um deles levou sua noiva  
Bridget para longe da alegre dança.

Levou-a pra longe em seus braços,  
Um rapaz tão bonito quanto ela,  
E seu pescoço e seu peito e seus braços  
Mergulhados no longo cabelo fusco dela.

O'Driscoll distribuiu suas cartas

E acordou de seu sonho aturdido:  
 Todos os velhos e jovens e moças  
 Como fumaça haviam sumido.

Mas ouviu bem alto no ar  
 Um flautista flautear mais distante,  
 E nunca a flauta soou tão triste,  
 E nunca a flauta soou tão radiante.

### **Poema V**

*Catulo (tradução desconhecida)*

Vivamos, minha Lésbia, e amemos,  
 E aos rumores dos velhos mais severos,  
 Todos, demos o valor de uma moeda.  
 Os sóis podem morrer e renascer,  
 Para nós, quando se extingue a breve luz,  
 Dormiremos uma única noite perpétua.  
 Dá-me mil beijos, depois cem  
 Depois mais outros mil, novamente cem  
 Então mais mil ainda, depois cem  
 Então quando beijarmos muitos milhares  
 Misturaremos tudo, para que não saibamos  
 Ou para que nenhum infeliz possa invejar  
 Se souber que tantos foram os beijos.

### **XXXIII - ISMÁLIA**

*Alphonsus de Guimaraens*

Quando Ismália enlouqueceu,  
 Pôs-se na torre a sonhar...  
 Viu uma lua no céu,

Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,

Banhou-se toda em luar...

Queria subir ao céu,

Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,

Na torre pôs-se a cantar...

Estava perto do céu,

Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu

As asas para voar...

Queria a lua do céu,

Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu

Ruflaram de par em par...

Sua alma subiu ao céu,

Seu corpo desceu ao mar...

#### IV. Poemas utilizados no dia 05/11/2019

AmarElo (part. Majur e Pabllo Vittar)

Emicida

[Belchior]

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte

Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte

E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado

E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais  
 Tenho chorado pra cachorro  
 Ano passado eu morri  
 Mas esse ano eu não morro (x3)

[Emicida]

Eu sonho mais alto que drones  
 Combustível do meu tipo? A fome  
 Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)  
 Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome  
 O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)  
 Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (bem mais)  
 Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda  
 Estilo água, eu corro no meio das pedra  
 Na trama tudo, os drama turvo, eu sou um dramaturgo  
 Conclama a se afastar da lama enquanto inflama o mundo  
 Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso  
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso  
 É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?  
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto  
 Num deixo quieto, não tem como deixar quieto  
 A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto (vai!)

[Majur, Emicida e Belchior] - **REFRÃO**

[Emicida]

Figurinha premiada, brilho no escuro  
 Desde a quebrada avulso  
 De gorro, alto do morro e os camarada tudo  
 De peça no forro e os piores impulsos  
 Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso  
**Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso**

**Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste**  
**Hoje Cedo não era um hit, era um pedido de socorro**  
**Mano, rancor é igual tumor, envenena a raiz**  
**Onde a platéia só deseja ser feliz (ser feliz)**  
**Com uma presença aérea**  
**Onde a última tendência é depressão com aparência de férias**  
**(Vovó diz) odiar o diabo é mó boi (mó boi)**  
**Difícil é viver no inferno (e vem à tona)**  
**Que o mesmo império canalha que não te leva a sério**  
**Interfere pra te levar à lona, revide!<sup>63</sup>**

[Majur, Emicida e Belchior]

Tenho sangrado demais  
 Tenho chorado pra cachorro  
 Ano passado eu morri  
 Mas esse ano eu não morro  
 Tenho sangrado demais (demais)  
 Tenho chorado pra cachorro (preciso cuidar de mim)  
 Ano passado eu morri  
 Mas esse ano eu não morro  
 Ano passado eu morri  
 Mas esse ano eu não morro

[Pablo Vittar, Majur e Emicida]

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

---

<sup>63</sup> A parte em negrito foi retirada no trabalho que fizemos em sala de aula.



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

Tenho sangrado demais (falei)  
 Tenho chorado pra cachorro (é o Sol que invade a cela)  
 Ano passado eu morri (ei!)  
 Mas esse ano eu não morro  
 Tenho sangrado demais (demais)  
 Tenho chorado pra cachorro (mais importante que nunca)  
 Ano passado eu morri (mas aê)  
 Mas esse ano eu não morro

### **VARIAÇÃO DO REFRÃO**

[Emicida]  
 Aí, maloqueiro, aí, maloqueira  
 Levanta essa cabeça  
 Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)  
 Respira fundo e volta pro ringue (vai)  
 Cê vai sair dessa prisão  
 Cê vai atrás desse diploma  
 Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?  
 Faz isso por nós  
 Faz essa por nós (vai)  
 Te vejo no pódio

[Majur e Pablllo Vittar]  
 Ano passado eu morri  
 Mas esse ano eu não morro