

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cláudia Bechara Fröhlich

**NAS DOBRAS DE UM CONTO:  
leitura e transmissão no  
Clube do Professor Leitor-Escritor**

Porto Alegre  
2009

Cláudia Bechara Fröhlich

**NAS DOBRAS DE UM CONTO:  
leitura e transmissão no  
Clube do Professor Leitor-Escritor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora:  
Profa. Dra. Simone Moschen Rickes

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre  
2009

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

F925n Fröhlich, Cláudia Bechara

Nas dobras de um conto : leitura e transmissão no Clube do professor Leitor-Escritor / Cláudia Bechara Fröhlich; orientadora: Simone Moschen Rickes. – Porto Alegre, 2009.

155 f. + Anexos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Formação. 3. Leitura. 4. Psicanálise. 5. Transmissão. 6. Barthes, Roland. 7. Freud, Sigmund. 8. Lacan, Jacques Marie Emile. I. Rickes, Simone Moschen. II. Título.

CDU – 371.13:372.45

Cláudia Bechara Fröhlich

**NAS DOBRAS DE UM CONTO:  
leitura e transmissão no  
Clube do Professor Leitor-Escritor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 4 set. 2009.

---

Profa. Dra. Simone Moschen Rickes – Orientadora

---

Profa. Dra. Margareth Schäffer – UFRGS

---

Profa. Dra Luiza Milano Surreaux – UFRGS

---

Profa. Dra Maria Cristina Poli – UFRGS

---

*A meu avô,*

*Ewaldo,*

*pescador e contador de histórias, cujo best  
seller “A História dos dois Irmãos”  
integra as estantes do meu baú da  
memória.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Carlos e Rosa, pelo afeto e pelo incentivo incondicional a trilhar mais um caminho desconhecido;

À Elsa, Ewaldo, Jane, Rafael e Taís, pelo carinho e cuidado de todas as horas;

As famílias, Bechara, Fröhlich, Tassinari, Pezzini e Amorim, pelo acolhimento sempre recebido;

À Anete, por perscrutar essas páginas com tanta generosidade, e ao Aureo, pela paciência com que nos acompanhou: os grifos são nossos.

Aos amigos Bianca Kreisner, Elisabete Vieira, Márcia Knak, Márcia Ribeiro e Roberto Amorim pelos laços afetivos e de estudos construídos entre vinhos e leituras;

Às colegas de um excelente grupo de pesquisa, Ana Carolina Simoni, Maíra Rieck, Simone Lerner, Tatielle da Silva e Thoya Mosena, pelas leituras e desleitura em companhia que contribuíram para tecer meu conto de formação;

Às Secretarias dos municípios de Dois Irmãos e Morro Reuter, pela aposta em minha possibilidade de leitura de um pequeno pedaço do que acontece por lá;

A todos os participantes do *Clube do Professor Leitor-Escritor*, pela hospitalidade com que me inseriram num carrossel de aprendizagens;

A Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge, por manterem as portas abertas ao estrangeiro e ao novo;

Ao colega, professor, escritor, amigo e viajante, Ernani, pelas estantes disponibilizadas de sua biblioteca e pela *sabedoria* de todos os *instantes*;

Aos pequenos frequentadores do Núcleo de Atendimento ao Educando – NAE –, pelas pequenas grandes histórias construídas com palavras e sucatas; elas transmitem;

A Margareth Schäffer, Maria Cristina Poli e Luiza Milano Surreaux, por terem se dedicado a ler esse texto como quem lê uma carta de amor; sempre senti que estive em muito boas mãos;

Especialmente a Simone Moschen Rickes, pelo gesto de leitura com que permite que assinemos nossas leituras e pela forma como transmite a idéia de que a *Ilha Desconhecida* de cada um está em constante navegação;

Enfim, agradeço a Roberto, com quem há oito anos divido o espaço de uma biblioteca, pela pontualidade em orquestrar leituras e não leituras dessa dissertação; harmonia que permitiu que eu acrescentasse muito de mim.

- Você avança com a cabeça voltada para trás? - ou então:
- O que você vê está sempre às suas costas? - ou melhor:
- A sua viagem só se dá no passado?

Tudo isso para que Marco Polo pudesse explicar ou imaginar explicar ou ser imaginado explicando ou finalmente conseguir explicar a si mesmo que aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.

## RESUMO

Este é um estudo sobre a transmissão da leitura no projeto *Clube do Professor Leitor-Escritor*, desenvolvido nos municípios de Dois Irmãos e Morro Reuter, Estado do Rio Grande do Sul, situados em uma região de colonização tipicamente alemã, distante aproximadamente 60 km de Porto Alegre. Esse projeto apresenta uma modalidade para a formação de docentes em que o conto ficcional constituiu-se como texto fundamental de estudo, e congrega professores municipais que atuam no ensino fundamental daqueles municípios. O foco desta pesquisa foi a forma como as leituras compartilhadas estabeleceram-se no projeto *Clube do Professor Leitor-Escritor* e os efeitos dessa transmissão no modo como os participantes (d)escreveram sua prática docente durante o projeto. Para a leitura desse *Clube*, operou-se com quatro tipos de textos que circulavam no projeto, e cuja trama foi chamada de *textualidades*: texto conto literário, texto diário de borda, leitura-texto e texto conto de formação. Procedeu-se a essa leitura do *Clube* por intermédio das lentes teóricas oferecidas fundamentalmente por Freud, Lacan e Barthes. A aposta dos coordenadores do *Clube* era de que a abertura de um espaço de leitura compartilhada promoveria também a escrita criativa dos participantes, além de auxiliá-los na forma como poderiam operar essa transmissão para seus alunos. Percebeu-se, entretanto, que a leitura favoreceu de fato a escrita de narrativas criativas no *Clube*, porém não numa continuidade imaginária. Como na Banda de Moebius, pode surgir uma *torsão* do encontro entre os significantes do conto literário e os fragmentos da memória. Disso resulta como efeito a virada da leitura para a escrita de narrativas e fundamentalmente o desenrolar de uma terceira história que é um narrar a própria prática docente. Enquanto leem contos e escrevem narrativas, os professores tecem o enredo de um conto de formação. Nesse movimento, os participantes constroem hipóteses sobre a forma como podem operar a passagem dessa experiência no *Clube* para seus alunos e de como podem manter vivo o lugar do “passador” como um elo de uma cadeia infundável.

Palavras-Chave: **Professor. Formação. Leitura. Transmissão. Psicanálise. Barthes, Roland. Freud, Sigmund. Lacan, Jacques Marie Emile.**

## ABSTRACT

This is a study about the transmission of the reading in the *Reading-Writing Teacher's Club's* project, developed in the cities of Dois Irmãos and Morro Reuter, Rio Grande do Sul state, located in a region of typically German colonization, distant about 60 km from Porto Alegre. This project presents a method for training teachers in which the fictional tale was the fundamental text for study and it brings together teachers who work in municipal elementary schools of those cities. The focus of this research was how the shared readings were established in the *Reading-Writing Teacher's Club's* project and the effects of this transmission and in the way the participants have described/written their teaching practice during the project. To the reading of this *Club* one operated on four types of texts that circulated in the project, whose plot has been called *textumialities*: literary tale text, boundary diary text, reading-text and training tale text. One proceeded this reading of the *Club* through the theoretical lenses mainly offered by Freud, Lacan and Barthes. The *Club* coordinators' bet was that the opening of a shared reading space would promote also the participants' creative writing as well to assist them in the way how they could operate that transmission to their students. It was noticed, however, that the reading in fact supported the writing of creative narrative in the *Club*, but not in an imaginary continuity. Torsion, as in the Moebius Band, can emerge from the encounter among the literary tale significant and the memory fragments. The turn over from the reading to the writing of tales and fundamentally the development of a third story which is a telling of one's own teaching practice results as an effect of it. While they read tales and writing narratives, the teachers weave the plot of a training tale. In that motion, the participants construct hypotheses on how they can operate the passage of this experience in the *Club* to their students and how they can keep alive the "shifter" spot as a link in an endless chain.

**Keywords: Teachers' training. Language. Reading. Transmission. Psychoanalysis. Barthes, Roland. Freud, Sigmund. Lacan, Jacques Marie Emile.**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Le Philosophe Lisant, Chardin, 1734.....	49
Figura 2 - A Leitura - Manet. ....	51
Figura 3 - Texto com Palavras em Continuidade – A Bíblia de Guttenberg.....	56
Figura 4 - O Texto com Marcação Entre as Palavras - os espaços em branco.....	56
Figura 5 - Esquema do <i>a posteriori</i> .....	96
Figura 6 - Banda de Moebius .....	97
Figura 7 - Lygia Clark - O dentro é o fora (1963).....	98

## SUMÁRIO

### PARTE I - LEITURA

<b>1 CAMPO DE PESQUISA</b> .....	14
1.1 QUANDO UM CONTO SE ENCONTRA A OUTRO .....	14
1.2 O PROJETO CARROSSEL DE LETRAS E ENTRE ESTRELAS E LETRAS.....	16
1.3 CLUBE DO PROFESSOR LEITOR-ESCRITOR.....	23
1.4 DIFERENTES <i>TEXTUALIDADES</i> NA LEITURA DO <i>CLUBE</i> .....	32
1.5 DIÁRIO DE BORDA: três tempos de um registro .....	37
1.6 MEMÓRIAS DE UMA PESQUISADORA VIAJANTE .....	41
<b>2 CAMPO TEXTO-LEITOR</b> .....	43
2.1 DA LUZ DA CAPACITAÇÃO À SOMBRA DA <i>DESLEITURA</i> .....	43
2.2 QUADRO DA LEITURA: moldura para o texto e o leitor.....	48
2.3 A VOZ DO OUTRO NA LEITURA .....	53
2.4 CENA DE LEITURA NO <i>CLUBE</i> .....	58
<b>3 CAMPO DE JOGO DO SIGNIFICANTE</b> .....	63
3.1 O TEXTO-LEITURA NO JOGO DO LEITOR.....	63
3.2 CONTO FICCIONAL: caracol da linguagem.....	69
3.3 LEITURA E PSICANÁLISE: nas tramas do fantástico .....	74
3.4 DO JOGO DAS LETRAS AO <i>ESTRANHO</i> DO JOGO DE OLHOS DO CONTO LITERÁRIO .....	79
3.5 LEITURA: jogo do significante na carta roubada.....	84
<b>PARTE II - DOBRA</b>	
<b>4 OPERADOR DE LEITURA: a Banda de Moebius</b> .....	95
4.1 EFEITO DOBRADURA: a <i>Torsão</i> como operador de passagem .....	99
<b>PARTE III - TRANSMISSÃO</b>	
<b>5 BAÚ DA MEMÓRIA: sobre o lembrar e o esquecer no jogo da escrita</b> .....	105
5.1 DO ESCREVER COMO TRABALHO DE LUTO .....	114
<b>6 VERTIGENS DE UM CARROSSEL</b> .....	120
6.1 DO ROMANCE AO CONTO DE FORMAÇÃO.....	125
6.2 ODISSÉIA: um retorno .....	130
6.3 FAZER O CONTO: onde assinamos leituras.....	135
6.4 DÍVIDA E TRANSMISSÃO .....	140
<b>7 TRÊS PONTOS FINAIS</b> .....	145

<b>ESTANTES PERCORRIDAS</b> .....	149
<b>ANEXO A – MINHAS FÉRIAS</b> .....	157
<b>ANEXO B – MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO</b> .....	158
<b>ANEXO C – SABEDORIA</b> .....	165
<b>ANEXO D – GENTE-GRANDE</b> .....	166
<b>ANEXO E – O HOMEM NU</b> .....	173

# **PARTE I - LEITURA**

## 1 CAMPO DE PESQUISA

### 1.1 QUANDO UM CONTO SE ENCONTRA A OUTRO

Foi numa sexta-feira. Ano 2001. Faltavam duas semanas para a entrega da minha monografia de conclusão de curso de pós-graduação, quando aquilo que poderia ter sido evitado aconteceu: o computador engoliu de uma só vez todos os capítulos. Vertigem, desespero e a perda também da esperança de concluir o curso. Por um *e-mail* relatei a tragédia a minha orientadora que estava no Rio de Janeiro. A resposta chegou com a generosidade e tranquilidade de sempre, e dizia mais ou menos assim: é preciso perder o texto escrito, parágrafo por parágrafo, deixá-lo ir embora. E para isso seria importante não fazer nada no fim de semana, a não ser um belo luto... Quando chegar a segunda-feira, vais começar tudo de novo por duas razões: a primeira é porque tem a ver com o teu desejo; a segunda, porque isso é possível, uma vez que o texto está inscrito em ti.

Reli muitas vezes essa mensagem: como estaria inscrito em mim? De que forma iria recuperar as noites de leitura e as horas de escrita? Desconfio que, desde aquela segunda-feira, o que reiniciei não tinha a ver com recuperar leituras, nem textos, senão que iniciei a tessitura de um novo texto, mais solto, sem excessos, sem muitas citações, recheado apenas com o que havia ficado de mais importante sobre meu trabalho.

Essa experiência fez marca. O que estava em questão não era somente o conteúdo do escrito, mas a relação com minhas leituras e, em especial, a forma como minha orientadora transmitiu-me a ideia de que é preciso perder algo da leitura, também perder o autor de vista, para que eu pudesse surgir num novo texto.

Esse pequeno “conto” que agora narro, talvez aumentando algum ponto, estava quieto em algum ângulo do trapézio de minha memória até que meu encontro com o *Carrossel de Letras*, um projeto de “incentivo à leitura e à escrita” por meio de textos literários, fizesse vibrar a corda significativa que ligava os dois eventos.

Narro, então, esse segundo momento em que fui surpreendida por elementos desse inusitado projeto.

Era inverno de 2006, e eu havia há pouco sido nomeada como psicóloga para trabalhar nas escolas de ensino fundamental no município de Dois Irmãos<sup>1</sup>. Na visita a uma das escolas, mal pude prestar atenção naquilo para que havia sido chamada a fazer, fui fisgada pelo colorido dos muros da escola, pelos poemas de Mário Quintana espalhados pelas paredes, pelas esquetes teatrais, por momentos como o *assalto poético*, em que crianças invadiam as salas de aula para recitar poemas, pelo *chimarrão poético*, em que, numa roda descontraída de alunos e professores, circulava uma discussão sobre autores da literatura brasileira, enfim, por todo um clima literário, entusiasmando professores e alunos da escola.

Como “especialista”, recém-chegada de Porto Alegre, mal fui notada. O curioso é que um texto de Mário Quintana (2005), *Conto de Todas as Cores*, que uma das meninas lia durante minha visita, provocou uma estranha sensação de ter sido endereçado a mim:

Eu já escrevi um conto azul, vários até.  
Mas este agora é um conto de todas as cores.  
Sim, porque era uma vez  
Uma menina verde  
Um menino azul  
Um negrinho dourado  
e um cachorro com tons e entretons do arco-íris.  
Até que,  
devidamente nomeada pelo Senhor Prefeito,  
veio ao seu encontro uma Comissão de doutores  
- todos eles de preto, todos eles de barbas, todos eles de óculos.  
E,  
por mais que cheirassem e esfregassem os nossos quatro amigos,  
viram que não adiantava nada  
e puseram-se gravemente a discutir se aquilo poderia ser  
mesmo de nascença ou...  
**- Mas nós não nascemos – interrompeu o cachorro – nós fomos inventados!** (QUINTANA, 2005, p. 12. Grifo nosso).

O efeito de estranhamento parecia ter sido provocado pela familiaridade do texto, antecipando a ideia que já trazia comigo das idas às outras escolas. Era como se pensasse: não venho para descobrir distúrbios de conduta, nem para desvelar dificuldades de aprendizagem, mas, talvez, para sublinhar que pode haver uma dimensão de criação importante no campo da Educação.

---

<sup>1</sup> Município localizado no Estado do Rio Grande do Sul, a 58 km da capital, Porto Alegre.

Contudo, esbarrar no *Carrossel de Letras* provocou uma atualização de um tema que já havia deixado suas marcas: sobre a leitura e sua transmissão. Dessa forma, essa temática inicial passou a ser interrogada não somente por intermédio desse projeto na cidade de Dois Irmãos, mas também mediante seu correlato no município de Morro Reuter<sup>2</sup>, nomeado, nesse local, como *Entre Estrelas e Letras*.

## 1.2 O PROJETO CARROSSEL DE LETRAS E ENTRE ESTRELAS E LETRAS

Bianca, Pâmela e Amanda eram alunas da 4.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Numa oficina<sup>3</sup>, diante de minha proposta de brincarmos com as palavras, uma delas disse: “quer aprender um poema superlegal?” Arrumam o cabelo, ajeitam a postura, some o tom de brincadeira: querem escrever no quadro. Eram, naquele momento, minhas professoras. Mas esqueceram algumas palavras. Como seguir? Desistem de umas, remendam outras, acrescentam uma nova frase. Conversam e entram num consenso, eis o poema recém-nascido da discussão:

Quem lê vai em frente. Quem escreve vai também. /O poeta segue em frente./  
Quando dirige esse trem./ Piuiiiii, Piuiiiii! Toca o apito da estação. /Bem na hora de  
partir./ Lá vai o trem. /Vamos também. /Você entra, sai e brinca./ Com palavras em  
movimento. /Pára. /À esquerda. / À direita. Poesia a gente inventa (ALUNAS DA 4.<sup>a</sup>  
SÉRIE DE UMA ESCOLA DE DOIS IRMÃOS).

O poema não era bem assim, disseram elas sem dar muita importância ao remendo. Inclusive a nova configuração pareceu agradá-las. O importante era enlaçar-me num jogo de palavras. Nesse tabuleiro de jogo, além de ressaltar a sonoridade, os ruídos do trem, a cadência das frases, também brincavam de assumir outro lugar. Corrigiam-me, acertavam minha postura, que deveria ser de respeito ao texto. Queriam que eu também pegasse carona nesse trem? Disse uma delas:

Na nossa escola tem o *Carrossel de Letras*. Eu não sei dizer o que é, mas parece bom, porque minha professora só fala nisso. E ela parou de dar tanta prova, agora a gente tem aprendido poemas e histórias. A gente sabe um monte delas, se tu quiser a gente pode vir sempre aqui pra contar. Mas não apaga o quadro não, pode ser que

<sup>2</sup> Município localizado a 59 km de Porto Alegre, vizinho ao município de Dois Irmãos.

<sup>3</sup> Oficina de Aprendizagem desenvolvida pelo Projeto Núcleo de Atendimento ao Educando, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Dois Irmãos desde 2007.

outras crianças que passarem por aqui possam querer também ler (ALUNAS DA 4.<sup>a</sup> SÉRIE DE UMA ESCOLA DE DOIS IRMÃOS).

A carona pareceu inevitável. Afinal, o *Carrossel* fazia soar o apito a cada estação por que passava.

Dessa forma, não fui fisgada somente pelo colorido das cenas na visita às escolas, mas também pela insistência com que escutava sobre os efeitos desse projeto, que remetiam os professores e alunos desses municípios a um entusiasmo por uma dança das palavras. Pelo projeto, as palavras pareciam estarem autorizadas a ganhar tonalidade, volume, textura, sabor, entonação e, por meio dessas nuances e por diferentes combinações, elas pareciam poder saltar de um estado de dicionário<sup>4</sup> para algo em pleno movimento, como se o *Carrossel*, ao girar, sacudisse sua integridade e o lugar reservado a cada uma delas nos textos escolares. Nessa dança das letras, o leitor parecia ensaiar alguns passos e, ainda, não pretendia se aventurar sozinho: tratava-se de uma dança que pedia companhia.

Instigada por essa primeira imagem que delineei do *Carrossel*, procurei trilhar os passos que fizeram com que o projeto chegasse às escolas. Tinha no horizonte algumas perguntas iniciais: O que é esse projeto? Como chegou a Dois Irmãos? Quais seus objetivos? De que modo constituiu a cena de que fui testemunha em minha chegada à escola? Assim, algumas conversas informais com coordenadores do projeto, com professores, com alunos, com pedagogas das escolas, e a participação em alguns eventos promovidos pelo *Carrossel* ofereceram condições para que fossem esboçados seus primeiros contornos e os primeiros passos de nossa pesquisa de dissertação.

O *Carrossel* parece contar-nos sua história de duas maneiras. Uma delas pode ser verificada por meio de seus registros escritos, tais como os projetos redigidos anualmente e submetidos à apreciação das Secretarias de Educação do município, e o livro *Literatura na Escola: Propostas para o Ensino Fundamental* (2006). Essa coletânea de escritos justifica a importância do projeto, sua origem e base teórica. O livro, que foi editado três anos após o nascimento do projeto, conta sobre sua proposição, mostra alguns resultados obtidos, e parece não escapar de algumas prescrições direcionadas ao professor sobre a forma de trabalhar contos literários e poemas com os alunos de ensino fundamental.

---

<sup>4</sup> O poema *Procura da Poesia*, de Drummond foi trabalhado com professores e alunos no projeto *Carrossel*. A seguir, resalto um trecho que pude ver escrito no mural de uma das escolas visitadas: “Penetra surdamente no reino das palavras. Lá estão os poemas que esperam ser escritos. Estão paralisados, mas não há desespero, há calma e frescura na superfície intata. Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário. Convive com teus poemas, antes de escrevê-los. Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam. Espera que cada um se realize e consuma com seu poder de palavra e seu poder de silêncio”.

Afastando-se da fundamentação teórica e prescritiva do *Carrossel*, outra forma de conhecer o projeto foi por intermédio das falas de seus protagonistas, coordenadores, professores e alunos, além das atividades em que ele dava-se a ler no exato momento em que se desenrolava – faceta mais dinâmica do projeto em que seus pressupostos deslocam-se da estática de dicionário e passam a pulsar no colorido da experiência.

Com isso, um pouco da história do seu desdobramento pôde ser construído através de uma leitura realizada diante de partituras diferenciadas: registros escritos e falas dos protagonistas já como um efeito dos giros do *Carrossel*.

Segundo a coordenadora e idealizadora do projeto, foi em 2003 que a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Dois Irmãos mostrou-se sensível a um maior investimento no campo da leitura e da escrita, e relatou interesse em desenvolver nas escolas da rede municipal um trabalho diferenciado nesse âmbito. Foi uma “decisão política dos gestores”, disse em conversa informal a, na época, coordenadora do projeto e professora do Curso de Letras da Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo (Feevale), que vinculou a proposição inicial do projeto a sua área de atuação, Teoria Literária, para compô-lo de acordo com a realidade cultural do município. Em seguida, a Secretaria indicou um professor, que é escritor de contos e mestre em Teoria Literária, para atuar como coordenador local do projeto. Assim, ambos construíram sua primeira escrita, norteadas pela ideia da potência do texto literário e sua forma de apresentação ao aluno, baseando-se ainda num projeto similar que conheciam e que já vinha sendo desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

A concepção de fato do projeto foi concluída e discutida com os professores da rede municipal de ensino ao longo de todo o segundo semestre de 2003, momento em que, mediante um concurso, os professores do município escolheram-lhe o nome *Carrossel de Letras*.

Desse modo, o projeto iniciou dia 18 de fevereiro de 2004, no formato de um curso dirigido aos professores do ensino fundamental, responsáveis pelas disciplinas de Português, Educação Artística e Informática. Nele, foram discutidos temas que, mais tarde, viriam a permear o projeto de forma menos diretiva: conceito de literatura, especificidades do texto narrativo e poético, critérios para escolher um texto literário para oferecer ao aluno, a importância do leitor no processo de leitura, dentre outros assuntos (SARAIVA; MUGGE, 2006).

Assim esboçado, foi no ano de 2004 que o *Carrossel* teve, efetivamente, sua implementação em Dois Irmãos e, ainda, recebeu o mesmo investimento do município vizinho, Morro Reuter. Neste município, o projeto fez sua entrada da mesma forma que naquele, marcando seu início com a escolha de um nome para suas atividades: *Entre Estrelas e Letras*.

De acordo com os coordenadores, os municípios interessaram-se em ampliar seus investimentos nessa área por terem sido instigados por índices oficiais de desempenho de alunos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), que indicavam uma grande dificuldade dos alunos brasileiros na compreensão de textos e na criatividade na produção textual. Esses resultados, quando comparados aos índices de desempenho do Sistema de Avaliação do Ensino no Rio Grande do Sul (SAERS),<sup>5</sup> apontavam que a região de Dois Irmãos e Morro Reuter tinha um razoável desempenho, ao serem comparadas com outros municípios. A justificativa para isso era que já mantinham certa tradição de investimento de ações relativas à educação, por meio das parcerias com universidades da região como a Feevale e Unisinos (SARAIVA; MUGGE, 2006).

Sem perder a ideia do apoio das universidades, o *Carrossel de Letras e Entre Estrelas e Letras* tiveram sua ação inspiradora num projeto de pesquisa que vinha sendo desenvolvido no Curso de Letras da Unisinos denominado *Leitura, Literatura, Leitor: Encontro Possível na Prática Pedagógica*, que partia de pressupostos teóricos do campo da Literatura (SARAIVA; MUGGE, 2006). Assim, os coordenadores tiveram como base teórica na proposição das ações do *Carrossel* a Estética da Recepção.<sup>6</sup> Diante dessa filiação teórica, a proposta do *Carrossel e Entre Estrelas e Letras* parece atentar para uma ampliação da noção de leitura no espaço escolar. O texto proposto para o aluno ensaiar-se como leitor não é o texto que comumente circula nas escolas (SARAIVA; MUGGE, 2006). E esse parece ser um dos elementos que logo fisga a atenção para o projeto. O *Carrossel* intenciona debruçar-se sobre textos literários de autores consagrados ou da tradição como palco para posicionar o leitor como o foco do processo de leitura. Assim, diferente do texto como é proposto na escola, que chega ao leitor

---

<sup>5</sup> O sistema tem como objetivo diagnosticar as habilidades cognitivas e a produção textual na área de português e matemática.

<sup>6</sup> Linha teórica que se destaca dentro da Teoria da Literatura em meados do século XX: “não é uma reflexão sobre o ensino ou a educação, mas sobre o leitor [...] colocam o sujeito no lugar do processo, concentrando as ações nos modos de percepção e recepção diante de um texto literário” (SARAIVA; MUGGE, 2006, p. 13). A Estética da Recepção foi exposta pela primeira vez em 1967 por Hans Robert Jauss. Propõe-se a examinar o papel do leitor na literatura, ou seja, desloca o foco da crítica literária do autor para o leitor e dedica-se a relacionar o que a obra deixa como efeito no leitor. Entretanto, nesta dissertação não nos debruçaremos nesse ponto como foco de estudo.

com os conhecimentos prontos para serem consumidos e apreendidos, o texto literário é apresentado como um convite a um trabalho de leitura em que algo do texto não está dado de saída, precisa ser construído. Conforme Saraiva e Mugge (2006), esse trabalho de leitura dirigido ao leitor seria uma aposta na possibilidade de *formação de leitores críticos*. Campo da formação de professores em que se espera uma ampliação das potencialidades de leitura para que, também na escrita, opere-se um alargamento das possibilidades criativas.

Os coordenadores percebem o texto literário como um potente desencadeador desse trabalho a ser feito pelo leitor. O texto sob a rubrica do literário parece ser um campo que deixa lacunas, espaços em branco, vazios em que o leitor pode, com mais facilidade, investir e criar. Para eles, o poema ou o conto literário é como uma pergunta que se abre para cada leitor, dele exigindo um movimento, talvez a produção de outro texto, acionando, assim, um circuito ilimitado em que, a cada giro, instalam-se desafios e estímulos para uma nova produção textual. Assim, professores de áreas diversas foram incentivados a participarem da fase inicial projeto. O objetivo era de estabelecer discussões sobre os textos a partir de diferentes perspectivas, promovendo trocas num âmbito interdisciplinar e colocando o professor como elo primordial de uma cadeia que deveria chegar até o aluno. A ideia inicial era apresentar aos professores de áreas muito distantes da literatura a riqueza do texto literário.

A partir de 2005, os projetos *Carrossel de Letras* e *Entre Estrelas e Letras* transformaram-se oficialmente num Programa de Capacitação Continuada<sup>7</sup>, e deixaram de ser apenas um projeto direcionado aos professores de ensino fundamental dos dois municípios. Com isso, havia a intenção de ajudar o professor em sua própria dificuldade quanto ao processo de leitura e de produção de textos, ao mesmo tempo em que pretendia mostrar em ato uma forma possível de transmitir o prazer pela leitura. Segundo o coordenador local do programa, no ano de 2004,

Houve uma efervescência sobre um novo relacionamento com os livros e um olhar diferenciado para a literatura, o que ocasionou a necessidade de que o trabalho ocorresse de forma continuada e, através de um programa, tentou garantir sua continuidade, mesmo se ocorresse uma troca de gestão (COORDENADOR DO PROJETO, 2007, conversa informal).

---

<sup>7</sup> Para adequar-se à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e a uma exigência em oferecer uma “nova formação” aos professores, o projeto foi enquadrado como Capacitação Continuada, oferecendo certificado de participação.

Nesse momento, O *Carrossel* e *Entre Estrelas* já haviam fisdado algumas escolas da rede municipal, que passaram a “credenciar-se” para o programa, e iniciaram um processo de construir eventos, envolvendo a comunidade escolar de sua localidade. Assim, numa das escolas de Dois Irmãos foi promovido o *chá poético* em que alunos, professores, funcionários e suas famílias foram convidados para uma conversa sobre textos literários, poemas, e os processos de escrita. Também era possível perceber os elementos do *Carrossel* transpondo muros da escola: alguns alunos e seus professores resolveram apresentar os esquetes teatrais montados, a partir dos textos lidos no programa, em padarias, bancos, mercados e outros espaços públicos. Um efeito interessante, contou uma professora de Dois Irmãos, foi a renovação das bibliotecas das escolas e um maior investimento, de ambos os municípios, em suas bibliotecas públicas, como indicação dos coordenadores dos projetos. No município de Morro Reuter, inclusive, houve a reconstrução do prédio da Biblioteca Municipal. Lá, um dos eventos promovidos, a partir do *Entre Estrelas e Letras*, foi um encontro de alunos com o cartunista Maurício de Sousa, ocorrido na área infantil da Biblioteca. Os desenhos que produziu durante aquela conversa transformaram-se em quadros e estão atualmente lá expostos.

Foi em 2006 que minha história se cruzou com a do *Carrossel*. Naquele momento, os elementos do programa davam-se a ver nas salas de aula, no pátio das escolas e também nos espaços públicos das cidades de Dois Irmãos e Morro Reuter. Numa confeitaria de Dois Irmãos, as paredes e mesas do local também estavam cravadas com poemas de Mário Quintana, além de desenhos feitos por alunos das escolas. As legendas indicavam ao leitor o que eram aquelas imagens: “Carrossel de Letras é um programa de valorização da leitura e da escrita que visa habilitar (*sic*) o professor a estimular seus alunos a lerem textos literários e a se manifestarem através de produções próprias”. De alguma forma, aquele local também havia sido fisdado pelos giros do *Carrossel de Letras*. Assim, intrigada pelos efeitos que ele produzia nas escolas, nas cidades e em seus visitantes, iniciei uma busca pelos elementos que colocavam o programa a girar.

Acompanhei uma visita do coordenador a uma das escolas que aderiu ao programa. O objetivo era promover uma discussão entre os professores sobre a forma como as diferentes turmas de alunos havia lido o livro *Frankenstein*, de Mary Shelley. A discussão foi intensa. Cada professor esmerava-se em relatar sua experiência de sala de aula e o que havia percebido. Houve consenso que, a partir da terceira série, havia uma mudança na forma como os alunos faziam a leitura do monstro. Entretanto, o que chamou atenção foi o rumo que a discussão tomou. Os professores passaram a falar sobre suas próprias leituras do livro, de

como haviam lido na infância e a diferença em relê-lo na idade adulta; discutiram sobre algumas passagens e cada um sublinhou alguma; comentaram sobre os personagens e, depois de um longo giro, finalizaram com uma discussão sobre o papel do professor: criador ou criatura? Essa discussão ficou em suspenso. O coordenador acolheu os novos rumos tomados pelo debate e também se inseriu na proposta, narrando os efeitos que o livro de Mary Shelley havia produzido nele. Desse momento, ficou para mim a suspeita de que o *Carrossel*, a partir da leitura, proporcionava uma discussão que produzia efeitos que extrapolavam os objetivos iniciais do projeto. Efeitos sobre os quais, de fato, dificilmente se tem controle, quando uma proposta nova é lançada, e que precisa certo giro do tempo para que possa ser mais bem apreendida.

Dessa forma, avaliando o programa e acolhendo sugestões dos participantes, o passo seguinte dado pelos coordenadores foi a elaboração de subprojetos temáticos para que o programa pudesse acontecer de uma forma diferenciada, em grupos menores de professores, cuja inscrição no subprojeto ocorresse de acordo com o desejo de cada participante. Os subprojetos que emergiram nesse novo cenário foram os seguintes: *História e Memória, seu Registro pela Palavra*, com o objetivo de uma recuperação histórica da formação dos bairros, dos imigrantes alemães, e comunidades escolares; *Palavras, Brinquedos e Brincadeiras*, em que professores, alunos e suas famílias visariam ao resgate de brincadeiras antigas e também à confecção de brinquedos de antigas gerações; e o *Clube do Professor Leitor-Escritor*, espaço destinado aos professores interessados em discutir textos literários como meio para exercitarem a escrita criativa.

Assim, foi nesse programa desenvolvido em uma região do interior do Estado do Rio Grande do Sul, e para onde me desloco todas as semanas para trabalhar, que entrelacei meu tema de investigação. Encontrei no *Clube do Professor Leitor-Escritor* um campo de estudo para a inquietude de uma pesquisadora-viajante. Foi a partir das ações do *Clube* e de seus efeitos nos participantes que passei a interrogar-me sobre o tema da leitura, a condição pela qual o desejo de ler encontra solo fértil para germinar, e sobre o percurso que conduziria a leitura até a escrita.

### 1.3 CLUBE DO PROFESSOR LEITOR-ESCRITOR

O subprojeto *Clube do Professor Leitor-Escritor* teve seu início em março de 2007, e passou a ocorrer com frequência mensal, alternando o local alternando-se entre Dois Irmãos e Morro Reuter. Naquele momento, foram convidados a participar do *Clube* os professores de ensino fundamental das escolas públicas municipais desses municípios. Uma nota no jornal da região indicou algumas pistas sobre o foco do *Clube*:

A iniciativa pretende dar conta de um aspecto pouco incentivado na educação básica em geral: a escrita do professor. Como leitura e escrita sempre andam juntas, o Clube visa qualificar o professor para a leitura de textos literários e, a partir disso, criar condições aos sujeitos para a elaboração de um bom texto escrito<sup>8</sup>.

Se originalmente o *Carrossel de Letras* ocupou-se com os poemas e narrativas<sup>9</sup> que poderiam enlaçar os alunos de ensino fundamental para uma nova experiência de leitura, o *Clube* despontou com um novo enfoque: colocou o professor como leitor dos textos literários escolhidos na biblioteca da tradição e do contemporâneo. Nesse contexto, as preocupações iniciais do subprojeto pareciam apontar para um deslocamento do texto pedagógico para o texto literário e os efeitos que poderiam surgir desse novo encontro. Além disso, havia uma aposta de que a viabilização de um espaço de leitura e discussão, tendo como ponto de partida o texto literário, permitiria condições mais favoráveis para que o professor investisse na produção de um texto narrativo próprio, de sua autoria.

A cada encontro mensal do *Clube*, o disparador para as discussões era um conto ficcional. O conto foi, então, o gênero literário escolhido pelos coordenadores para acompanhar o grupo de professores inscritos no subprojeto. A escolha dos contos para os encontros ficou sob a responsabilidade dos coordenadores. As propriedades das narrativas, segundo eles, criariam condições de diversos pontos de vista sobre a leitura de um mesmo texto literário, fomentando uma discussão que tenderia a uma ampliação de sentidos e a

---

<sup>8</sup> Nota cedida pelo coordenador do *Carrossel* e que foi publicada no jornal do Município de Dois Irmãos no mês de março de 2007, via e-mail: MUGGE, Ernani. **Nota do jornal**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <claudiafrohlich@hotmail.com> em 15 mar. 2007.

<sup>9</sup> O *Carrossel* e *Entre Estrelas e Letras* trabalhou textos de Cecília Meireles, Ana Maria Machado, Sérgio Capparelli, Ziraldo, Guy de Maupassant, Mark Twain, Mary Shelley, Robert Louis Stevenson, dentre outros.

diferentes significações. Ao final dos encontros, cada participante era convidado a escrever um texto em forma de narrativa, sempre partindo de um tema proposto pelos coordenadores. Era sugerido que a produção textual fosse entregue até o encontro seguinte.

Três coordenadores da área da Letras dirigiam o *Clube*, e revezam-se na condução de cada encontro. Não só o local era alternado, mas também os municípios. Os encontros ocorriam em diferentes escolas, ou, até mesmo, na Biblioteca Municipal. Os participantes eram professores do currículo por área e do currículo por atividades, com representantes de disciplinas diversas como português, matemática, artes, história, ciências, e professores que não atuavam diretamente em sala de aula naquele momento, mas estavam alocados em algum setor da área da educação, como a Biblioteca e a Secretaria de Educação.

Fiz minha entrada no *Clube* apenas no segundo semestre de 2007, tendo participado de todos os encontros até sua parada de final de ano, no mês de dezembro. Desses encontros, tive a oportunidade de acompanhar dois dos três coordenadores que dirigiam o subprojeto: a assessora e idealizadora do *Carrossel e Entre Estrelas*, e o coordenador local de ambos os municípios<sup>10</sup>.

Aproximando-me do *Clube*, o que logo surpreendeu foi o entusiasmo com que foram tomados os participantes que, aos sábados, cedo pela manhã, chegavam ávidos por quererem descobrir qual seria o conto a ser trabalhado pelo coordenador do encontro. O primeiro dia em que cheguei ao *Clube* era feriado em Dois Irmãos, aniversário da cidade e, cedo, a festa<sup>11</sup> acontecia na praça. Registrei, naquele momento, em meu Diário de Borda<sup>12</sup>:

A escola, de nome Primavera, que durante os dias da semana recebe em média quinhentos alunos, parecia diferente naquela manhã de sábado. Demorou em abrir as portas, vacilou no acender a luz e tardou para o barulho irromper o silêncio; permitiu-se ficar preguiçosa em dia de feriado. Contrastando com o amanhecer lento da Primavera, atracou na escola uma van lotada de professores animados: eram os professores de Morro Reuter. Além do entusiasmo, trouxeram iguarias locais como cucas, nata e “chimia” que logo encontraram seu espaço ao lado da linguiça e da spritzbier – cerveja caseira sem álcool – trazidas pelo grupo de professores de Dois Irmãos. Nesse momento tiraria uma foto, pensei, mas a máquina ficou esquecida na gaveta de casa. O inesperado da cena e minha surpresa diante do entusiasmo dos

---

<sup>10</sup> Passaremos a chamá-los apenas de coordenadora e coordenador. Com isso queremos apresentá-los mais como personagens de uma história e menos como autores de um projeto, como se os lugares por eles ocupados ganhassem certo privilégio sobre seus nomes, abrindo condições para que esses lugares também possam ser ocupados pelos demais participantes de forma que se tornem coprotagonistas do enredo do *Clube*.

<sup>11</sup> A festa referida é o *Kerb* de São Miguel comemorada anualmente como marco da chegada dos imigrantes alemães à região. Nessa data, a Prefeitura de Dois Irmãos decreta feriado municipal.

<sup>12</sup> Diário de Borda é a forma de registro que considere adequada para acompanhar o *Clube do Professor Leitor-Escritor*. Configuram-se como anotações realizadas em seguida do término de um encontro do *Clube* e posteriormente reexaminadas (cf. Parte I, Item 1.5) quando então foram sublinhadas em suas partes mais relevantes para esta dissertação, constituindo-se na estratégia de pesquisa.

professores era o que eu gostaria de registrar para mostrar na volta da viagem. O que fazia com que estivessem ali em dia de feriado e distante da festa que iniciava lá fora? (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007).

Fui convidada a provar todas essas iguarias, convite que não foi possível recusar, afinal, era meu ritual de entrada nesse *Clube*. Logo que cheguei à cidade de Dois Irmãos e iniciei as visitas nas escolas para delinear meu trabalho na Prefeitura, a fala de um colega pareceu muito precisa. Dizia ele que um bom termômetro para saber se uma escola estava aberta a minha chegada era a forma como o corpo diretivo havia me recebido. Se fosse com cuca ou café era um bom sinal, uma vez que era dessa forma que as pessoas na cidade passavam a ideia de hospitalidade. Entretanto, mais do que hospitalidade havia passado para mim naquela manhã de sábado na Primavera. Algo daquele entusiasmo produziu em mim um efeito interessante, que partiu justamente do desconcerto e do encontrar cenas de animação e disponibilidade de professores em passar uma manhã de feriado em um clube de leitura.

Entusiasmo e hospitalidade. Essas palavras diante dessa cena no *Clube* levaram-me a outra cena, um pouco mais antiga que essa:

Nas primeiras semanas fui visitar as dez escolas da rede municipal com as quais iria trabalhar e, numa delas, a forma como a escola incluiu-me como a nova psicóloga foi bastante interessante, e marcou uma relação diferenciada da profissional com os participantes da escola. Permitam-me avançar nesse *flashback*: Perguntado sobre onde estava a diretora da escola, indicaram-me que todos estavam no ginásio para a dança da *polonaise*. Chegando ao local indicado fui puxada pela diretora para o centro da pista-quadra do ginásio e, junto com todos os alunos da escola, fui introduzida numa dança em que todos, aos pares, dançavam ao mesmo tempo. Após alguns giros, um dos pares passava por baixo de todos os outros casais que formavam um túnel para essa passagem [...] Para quem assistisse a cena de cima, a figura que deveria formar a partir dos pares enfileirados e girando concomitantemente possivelmente seria a de um furacão cujo vórtice arrebatava e contaminava a todos em sua passagem. A *polonaise*, pesquisei mais tarde, é uma dança de origem polonesa, tomada de empréstimo pelos alemães, e utilizada como abertura de festas de gala ou como dança que realça o caráter especial de algum evento (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007).

A dança da *polonaise* lembra muito os giros de um carrossel e a forma como fui tragada para o centro desse projeto. Se o olhar do leitor posicionar-se com um *zoom* que o retrocede e o afasta, talvez perceberá a mesma intensidade, ritmo e vertigem na dança das palavras produzidas por Bianca, Pâmela e Amanda, assim como o entusiasmo<sup>13</sup> contagiante

---

<sup>13</sup> De posse da mesma lente, o leitor, se retroceder no texto, poderá constatar a repetição da palavra *entusiasmo*. Não se trata de substituí-la por um sinônimo, mas de pensarmos em sua insistência. Conforme Meneses (1995), *enthousiasmo* tem como etimologia *en + théos*, sugerindo a ideia de *com um Deus dentro*, quando contagiado

dos professores, acordando o silêncio da escola Primavera. Como já dissemos, trata-se de uma dança cujos passos podem ser mais bem desenvolvidos aos pares.

Assim, algumas perguntas surgiram: Quais elementos do *Clube* ofereceriam condições de dispararem uma “captura” dos professores para o entusiasmo pela leitura? Seria possível uma leitura do *Clube* no sentido de buscar os elementos responsáveis por transmitir algo do desejo pela leitura? E como isso se enlaça à escrita?

Fisgada pela forma como a leitura circulava no *Clube*, outra questão logo me pôs a pensar: De que maneira os coordenadores chegaram a essa modalidade de espaço de discussão, algo como um clube? Já teriam tido experiências anteriores em que os efeitos esperados não teriam ocorrido? Por que a escolha pelo conto literário como ponto de partida para as discussões?

Num dos encontros, é o coordenador quem tangencia algumas dessas questões:

[...] a idéia [...] era o de transformar o conceito de ‘curso de capacitação’ em algo um pouco mais informal e que tivesse uma dinâmica diferente: Pensamos que a palavra *clube* tinha a ver com o que queríamos propor; teria a informalidade que deixaria os professores mais a vontade em participar, além de passar algo de que o que ia acontecer seriam conversas, trocas de idéias partindo sempre da leitura de alguns contos (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007).

No ano de 2004, o *Carrossel* iniciou sua trajetória formativa justamente com o desenho de uma palestra direcionada aos professores. A ideia lançada interessou aos gestores e aos professores, porém os coordenadores perceberam a necessidade de provocar um deslocamento: da ideia de um curso/palestra para uma modalidade em que os professores não fossem apenas ouvintes de um seminário, mas leitores e escritores, coautores das discussões sobre os contos literários e do próprio caminhar do projeto.

Ainda tentando justificar a escolha do nome do subprojeto, o coordenador oferece um pouco mais a pensar:

**As palavras leitor-escritor aparecem assim unidas por um hífen, porque pensamos que, em ler e escrever, há uma continuidade;** é como se os dois caminhassem juntos, embora saibamos que escrever acontece ainda menos do que a leitura (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007. Grifo nosso).

---

por algo que vem de fora. Refere à teoria do ímã, de Platão, uma espécie de cadeia magnética que se estabelece entre poeta, crítico e leitor (metáfora dos anéis de ferro imantados) numa mesma corrente de inspiração. Segundo a autora, isso que fala *com um Deus dentro* poderia ter seu correlato na psicanálise, com o inconsciente e o Outro lacaniano. A ideia do que *vem de fora* e do que *vem de dentro* será tramado nos capítulos posteriores juntamente com a ideia da fita de Moebius, também partindo da proposição de Lacan.

O par leitor-escritor é para o *Clube* elemento fundamental nessa dança das letras orquestrada pelo *Carrossel*. A passagem da leitura para a escrita parece ser o objetivo último do projeto. E, para isso, aposta todas as suas fichas num alargamento do espaço de leitura compartilhada para que a escrita surja num momento posterior, na ausência do *Clube*, quando o leitor está apenas na companhia da folha em branco e daquilo que o conto e as discussões sacudiram de sua experiência. De acordo com o projeto, a leitura precederia a escrita. Essa é a aposta do *Clube*. Entretanto, perguntamo-nos: A passagem da leitura para a escrita dar-se-ia numa continuidade? Propomos pensar, desde já, no campo do *Clube* como um espaço em que a leitura parece abrir condições para a aventura da escrita, mas essa aventura pode, ou não, desdobrar-se para cada um dos participantes.

O *Clube* parece atento ao fato de que não se trata de qualquer leitura, tampouco qualquer escrita. Está às voltas em fazer circular textos literários qualificados e incentiva a escrita de narrativas criativas, mas sem deixar de levar em conta o que os coordenadores chamam de “gramática da narração”, os “meandros da língua portuguesa” e o que diz respeito aos “ossos do ofício de escritor”. O conto é pré-texto para discutirem sobre esses e outro assuntos. E, por colocarem em giro um fazer, um operar em torno do conto literário, o movimento do *Clube* lembra, muitas vezes, o funcionamento de uma oficina literária.

Escutando informalmente os coordenadores falarem a respeito do *Clube*, percebia-se que as diretrizes do bem escrever, embora presentes, não estavam nos holofotes desse cenário. Pude presenciar uma reunião entre os coordenadores. Nesse momento, tinham diante de si vários textos que haviam sido endereçados a eles. A conversa era animada pela surpresa diante de narrativas criativas em seu conteúdo e na forma como os professores escolheram para contar suas histórias. Eram pequenas narrativas, contando peripécias da infância ou experiências de escola. Nesse sentido, pensamos que o *Clube* pareceu abrir espaço para outra dimensão da leitura e da escrita: aquela em que o professor pudesse ler algo de si nos textos literários, e a escrita suscitada a partir daí operasse como mola propulsora para o contorno do percurso da prática docente.

Nas palavras do coordenador:

Outro objetivo do Clube seria o de mostrar alguns textos interessantes e de **como se podem encontrar algumas respostas sobre si através de suas leituras**. Pensamos também que, muitas vezes, uma boa resposta para alguma pergunta de um aluno em sala de aula possa ser a indicação de algum texto (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007. Grifo nosso).

Encontrar algo de si nos textos literários para que isso fomenta, num *a posteriori*, a escrita de narrativas é um ritmo que percebemos no *Clube*. Esse encontro de si no texto do outro talvez seja condição para que a autoria de uma nova narrativa surja. Assim, nesse movimento de balança entre a leitura – encontrar-se com o outro –, e a escrita – afastar-se do outro –, é o trajeto da prática docente que é traçado. Nessa pulsação do *Clube*, enquanto lê e escreve narrativas, o professor parece manter em aberto a pergunta sobre a transmissão e o lugar do mestre e, assim, vai tecendo o enredo de sua prática docente.

Retomando a gangorra em que sobe e desce o “livre escrever” e as “diretrizes do bem escrever”, embora pareçam antagônicos, talvez possa haver aí certo equacionamento. Se tomarmos de empréstimo a imagem do *Carrossel*, além dos giros que se dão numa horizontalidade, podemos perceber outro movimento: aquele que ocorre numa verticalidade – nas subidas e descidas dos cavalos presos às hastes. Assim, no *Carrossel*, escrever bem e escrever livremente alternam-se nas subidas e descidas das discussões e produções literárias dos participantes – por vezes, mais rente ao chão girando em torno das diretrizes e normas da língua; por vezes quase tocando o teto e a infinita liberdade expressiva que ela pode proporcionar na infinita tarefa de contar-se num texto. Nesse espaço *entre*, Entre Estrelas e Letras<sup>14</sup>, o sobe e desce desses dois elementos parece buscarem uma harmonia.

Embrenhando-se ainda mais no *Clube do Professor Leitor-Escritor*, dessa vez na direção de um *zoom* aproximativo, percebe-se uma dinâmica que se repetiu a cada encontro. O ponto de partida poderia ser a leitura em voz alta de um conto escolhido pela coordenação ou poderia começar por algum tema que os coordenadores gostariam de trabalhar com o conto a ser lido, ou ainda poderia ter seu início marcado pela leitura de algumas das narrativas produzidas pelos próprios professores participantes.

Num dos encontros, o coordenador anunciou que gostaria que lessem um conto de Luis Fernando Veríssimo, *Minhas Férias* (Anexo A), atentando para os elementos da *gramática da narração*<sup>15</sup>. Após a leitura, realizada em voz alta pelo próprio coordenador, e dos comentários de todos sobre o texto, iniciou-se uma discussão sobre a posição do autor e

---

<sup>14</sup> O nome escolhido para o projeto no município de Morro Reuter, *Entre Estrelas e Letras*, parece ter relação com o obelisco construído na cidade em homenagem ao livro. Morro Reuter orgulha-se em ser conhecida como a cidade da leitura, e de muitos leitores, e construiu um grande obelisco em homenagem à leitura, um monumento em que muitos livros estão empilhados “rumo ao céu”, como contam os moradores.

<sup>15</sup> A gramática da narração é trazida pelo coordenador como alguns elementos que compõem o “arcabouço gramatical do texto”. Os verbos e suas velocidades, por exemplo, o livro “*Vidas Secas* não tem muitos verbos de ação. Percebo que os adolescentes de hoje não se interessam por esse livro. É algo a discutir” diz o coordenador. Se a narrativa se apresenta como discurso direto ou indireto, se o enredo se compromete com a verossimilhança, como a intensidade vai se aproximando do leitor, se o desfecho se dá de forma surpreendente, a posição que o narrador ocupa são todos elementos que podem ser pauta de discussão diante de um conto literário.

do narrador no texto, as quais não coincidiam, “o autor é o Veríssimo, mas o narrador é uma criança” (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2009). O mesmo ocorreu com o conto lido na sequência, de Christiane Gribel, *Minhas Férias, Pula uma Linha, Parágrafo* (Anexo B). Discutiram sobre os elementos, tanto da forma quanto do conteúdo, do texto que apontavam para a narração típica de uma criança. A discussão fez giros por muitos assuntos, e cada professor pôde trazer algum relato de sua experiência, além de situações de sala de aula que chamaram de tragicômicas. Por fim, o coordenador retomou a palavra:

[...] desde o início do *Carrossel* que a nossa idéia também é a de provocar um deslocamento do lugar do professor. Queremos que o professor se coloque no lugar do aluno. Para escrever um texto assim, é preciso colocar-se do ponto de vista da criança, pensar na linguagem, como se expressa, na velocidade, nas repetições. Então vocês já adivinharam qual será o texto que vocês terão que produzir. O tema é livre, mas o narrador deve ser uma criança. Escrever é brincar com as palavras. Brinquem com as palavras essa semana! (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2008).

Os contos de Gribel e Veríssimo deram o tom para o encontro daquele dia. O riso dos professores a cada parágrafo indicava que o assunto dizia muito sobre suas experiências de sala de aula com os alunos. Ambos tratavam de redações que os professores sempre pedem aos alunos no retorno das férias:

[...] eu tenho certeza de que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar trinta linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos [...] as minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática [...] A professora não fez nenhum outro comentário sobre o que eu tinha escrito. Para ela tanto fazia se o meu gol tinha sido um golaço ou um frango do goleiro (GRIBEL, 2001, p. 49).

Os textos literários trabalhados pareciam tocar em cheio nas questões do *Clube* sobre a leitura e o pedido de um escrito. A angústia levantada no grupo parecia ter relação com a dificuldade em escrever e endereçar um texto. Dificuldade que só passaram a perceber, e ocupar-se dela, frequentando os encontros do projeto. A partir dos comentários sobre os contos, percebia-se também uma discussão relativa à disparidade dos lugares do professor e do aluno, posições diferenciadas e, muitas vezes, sem conciliação. O convite do *Clube* nesse encontro pareceu incentivar a escrita de uma narrativa em que o jogo posicional dos

personagens estivesse colocado em cena – dança pulsional que parece interessar ao *Carrossel* em suas pretensões de colocar em movimento um reposicionamento da prática docente.

No cenário do projeto, o conto literário, muitas vezes, é trazido sem maiores cerimônias. Foi como *Sabedoria* (Anexo C), conto escrito e publicado pelo próprio coordenador, iniciou seus giros no *Clube*. O silêncio produzido pelo grupo após essa leitura foi muito parecido ao silêncio que seguiu à leitura de alguns textos produzidos pelos participantes do *Clube* e que foram lidos pelo coordenador sem esse ato fazer parte do *script*. Os silêncios após essas leituras pareciam ter efeitos de uma produção intensa de cada um dos participantes, pois, remetiam, posteriormente, a falas mais ponderadas, de ritmo mais lento, em que a escuta de cada um parecia também mais aguçada. O Conto *Gente-Grande* (Anexo D), de Domingos Pellegrini, do qual todos os participantes leram alguma passagem em voz alta, também foi seguido por certo desconcerto e silêncio, passando para o grupo o tom e a intensidade do conto cuja temática era briga e discussão familiar.

Era domingo quando Mãe e Pai se separaram, armava tempestade e eu era menino mas lembro como se fosse hoje. Minha irmã nunca brincava comigo, mas naquele dia fomos brincar num canto da cozinha [...] Minha irmã pegou um pão e fez uma bolinha de massa, espetou quatro palitos e apareceu um boizinho [...] A casa sacudia e a gente ia fazendo nosso sítio como as cidades-do-futuro nos gibis, com uma cobertura de vidro contra o mundo de fora (PELLEGRINI, 1987, p. 155).

O tom, o ritmo, a velocidade e a intensidade das participações no *Clube* não parecem ter relação apenas com o tema ou o estilo do conto lido, mas muito com a forma como os coordenadores apresentam o autor, o conto e a maneira como vão tramando o conteúdo a ser trabalhado junto ao texto oferecido. Assim, percebe-se uma tensão sempre presente para eles: de como dosar esse conteúdo, que, por vezes, chamam “didático”, com a possibilidade de deixar a leitura acontecer mais livremente, de forma a levar os participantes a comentarem não somente sobre suas leituras singulares, mas também ao que elas os remetem. Nessa direção, essa tensão parece estar colocada de diferentes maneiras para cada um dos coordenadores que operaram essa dosagem de formas muito diferenciadas, imprimindo o ritmo e a intensidade ao encontro conforme o equacionamento que o estilo de cada um comporta.

Essa tensão é vivida também pelos participantes do *Clube*, que referem, algumas vezes, a preferência por um encontro onde o didático ficasse mais em segundo plano. Muitas vezes, pensava que essa tensão poderia ser colocada da seguinte forma: se por um lado o

*Clube* tem em seu nome o termo, e certo compromisso, com a “capacitação”, no sentido de capacitar para a ação da leitura, por outro lado, os coordenadores “sabem”, de alguma forma, que capacitar para uma ação é missão que não se pode cumprir. “Sabem” também que a prática docente passa por algo que tem relação com um estabelecimento de condições para que a experiência da leitura de um conto seja o disparador, apenas, para fazer girar o processo de formação.

Assim, no sobe e desce do carrossel, o *Clube* seguiu se tecendo e produzindo efeitos que mereceriam ser mais bem analisados, não de forma a trilhar os mesmos rumos que os coordenadores traçaram como objetivos e o que esperam como resultados, senão de maneira a dedicar-se a uma leitura dos elementos que circulam nesse espaço de compartilhamento no qual a própria leitura destaca-se como convidada de honra. Talvez algumas outras perguntas possam nortear essa leitura do *Clube*: Do que se trata a experiência da leitura? É passível de ser transmitida essa experiência? O que se transmite é o “prazer” pela leitura? O que é que “passa”? Como essa experiência é passível de se decantar na escrita?

Dessa forma, definido o campo de pesquisa a debruçar-me, tendo podido dele aproximar-me, e delineadas as perguntas iniciais, reuniões com as Secretárias de Educação dos dois municípios foram agendadas para discutir essa intenção de pesquisa, além de nossas interrogações acerca da leitura. Uma das Secretárias perguntou-me: “mas afinal, o que tem esse projeto que as pessoas estão tão interessadas?” Pude apenas dizer que essa era também uma das minhas perguntas. Soube, naquele momento, que o *Carrossel de Letras* era um projeto que havia recebido o prêmio Gestor Público ao final de 2004, distribuído pelo Sindicato dos Auditores Fiscais do Rio Grande do Sul (SINDAF) e também o certificado de Menção Honrosa pela continuidade do programa nos dois anos subsequentes.

Semanalmente, rumo a essas duas cidades, alguns autores acompanharam-me nessa viagem e contribuíram com suas perguntas: Ítalo Calvino (2003), Júlio Cortázar (2006), Ricardo Piglia (2006), dentre outros. Freud já era companheiro de viagem de longa data e Lacan, bússola importante a indicar meus caminhos. A companhia de Barthes foi uma agradável surpresa no trajeto. Um dos primeiros autores a ser incluído na bagagem foi Alberto Manguel (1997) com o belíssimo *Uma História sobre a Leitura*. Logo no início do livro, na folha de rosto, Manguel convoca-nos a trabalhar sobre duas citações, sendo a primeira de Virginia Woolf e a segunda de Denis Diderot: “Pois o desejo de ler, como todos os outros desejos que distraem nossas almas infelizes, é capaz de análise” (WOOLF *apud* MANGUEL, 1997). “Mas quem deverá ser o mestre? O escritor ou o leitor?” (DIDEROT *apud* MANGUEL, 1997).

Dessas primeiras viagens, e leituras, um recorte maior fez-se em direção a circunscrever o tema de pesquisa junto ao *Clube do Professor Leitor-Escritor*. Assim, alguns significantes-guia apontavam o rumo: *leitura, transmissão, prática docente*. Muitos dos primeiros livros perderam-se na estrada e alguns autores desviaram o caminho por ocasião da defesa do projeto de dissertação. Perdas necessárias para que os significantes deslizassem na velocidade permitida.

#### 1.4 DIFERENTES *TEXTUMALIDADES* NA LEITURA DO *CLUBE*

Para encontrarmos o foco adequado ao nosso trabalho é preciso que façamos algum ajuste de luz nesse momento da dissertação. Certa antecipação ao leitor sobre o que retornará em capítulos posteriores parece necessária, embora a iluminação aqui surja precária. Referimo-nos à noção de “texto” com que estamos tecendo nossa dissertação. Noção essa que é preciso fazer uma borda para que possamos com ela operar nossa pergunta de pesquisa.

Segundo o *Novo Dicionário Língua Portuguesa*, no verbete “texto”, encontramos as seguintes definições: “conjunto de palavras, de frases escritas, obra escrita considerada na sua redação original e autêntica, texto da Bíblia, página ou fragmento de obra característica de um autor, texto manuscrito ou impresso (por oposição a ilustração), qualquer texto destinado a ser dito ou lido em voz alta” (FERREIRA, 1986, p. 1.674).

Talvez essa seja a ideia de texto que carregamos desde a época da escola, entretanto, no *Clube*, temos acompanhado algum esforço para que as palavras do texto literário trazido pelos coordenadores saltem de um estado de dicionário para uma dimensão em que as palavras sofram constantemente novos arranjos. Nesses saltos, vimos que o que vacila é o sentido. A cada novo giro no *Clube*, há uma nova construção de sentido do texto literário. Dessa forma, tomaremos o texto não em sua dimensão gramatical ou como terreno da crítica literária, mas como campo potencial de jogo das palavras, em que o sentido sofre quedas a cada giro, e é o leitor quem surge numa nova dobra da página, como que no avesso do autor. Jogo, como seguirá adiante, que são os desdobramentos do brincar com os fios do significante, em que o signo se estilhaça a cada dobra, e a palavra é relançada em sua nuance de polissemia. Texto como campo que carrega consigo a abertura necessária ao jogo do significante.

Barthes e Lacan serão os autores a nos emprestarem suas tintas para pincelarmos nossa ideia de texto e os efeitos que os respingos do significante deixam no obrar do artista.

[...] como desdobramento do significante, o texto debate muitas vezes dramaticamente com o significado que tende a retornar nele: se sucumbir nesse retorno, **se o significado triunfar, o texto deixará de ser texto, nele o estereótipo passará a ser ‘verdade’, em vez de ser o objeto lúdico de uma combinatória segunda** (BARTHES, 2004, p. 105. Grifo nosso).

O texto, refere ainda Barthes (2004), foi primeiro teoria. E surgiu justamente como o suporte da combinatória da palavra escrita. Entretanto, essa noção ter-se-ia deslocado com o tempo até ser pensado mais próximo a um *campo de pesquisa*. Onde há uma atividade de renovada significância há texto, segue Barthes, e nisso incluem-se os filmes, os objetos de arte, os jogos de imagem, as histórias em quadrinhos. O texto não é um conceito. É ele mesmo um significante que assume diferentes projeções de acordo com o terreno que é pesquisado.

Se o texto se aproxima de um campo de jogo com os fios do significante, é Galeano quem parece colaborar, nesse momento, com nossa ideia de antecipar ao leitor a noção de texto com que estamos operando: “Quem escreve tece. Texto provém do latim ‘textum’, que significa tecido. Com fios de palavras vamos tecendo, com fios de tempo vamos vivendo. Os textos são, como nós, tecidos que andam”<sup>16</sup>

Se Barthes foi nosso primeiro generoso *fiador* para que pudéssemos fazer essa pequena transgressão da noção de texto, parece interessante lembrar que ele também colocou lado a lado o texto e a trama do tecido.

Texto quer dizer tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; **perdido nesse tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia** (BARTHES, 2006, p. 74-75. Grifo nosso).

---

<sup>16</sup> Essa importante referência de Eduardo Galeano é comumente citada como epígrafe em alguns trabalhos acadêmicos, periódicos e revistas. Entretanto, deixou-nos surpresos a dificuldade em encontrar sua fonte primeira. Há referências a uma entrevista concedida pelo autor em que teria proferido essas frases. Essa dificuldade não nos inibiu em trazê-la para nosso trabalho. Transportada para esse contexto, a citação salta de um estado de epígrafe para ser tramada com o corpo de nosso texto.

Texto parece ser um tecido tramado com os fios do significante. Na leitura, esses fios enlaçam-se a outros fios significantes, de outros tons, outras texturas, de outras camadas do tempo. Os textos andam, transformam-se, seus fios não estão condenados a uma única amarração.

Assim, tendo como ponto de partida a ideia geral de texto trazida por Galeano e Barthes, iremos operar com, pelo menos, quatro dimensões distintas de textos nesta dissertação. Textos que se entrelaçam, atravessam-se, mas também se desenlaçam, separam-se e seguem seus rumos; textos como se fossem feitos com fios de diferentes texturas, mas que permitem pontos de entrecruzamento formando uma tecedura singular. A esse entrelaçar/desentrelaçar/atravessar/separar chamaremos, nesta dissertação de *textumalidades*<sup>17</sup>. Propomos pensar essas diferentes faces de leitura como as de um *origami*<sup>18</sup>, em que cada dobra colabora com a dobra seguinte. Sob esse ângulo, antecipamos em breves pinceladas o que seguirá ao longo da dissertação na forma de um breve glossário:

1. **Texto conto literário:** texto tecido com os fios do patrimônio cultural de diferentes tempos, e, por ser tramado com determinado tracejado, encerra um gênero literário. O conto é o texto pontapé inicial para as discussões no *Clube*;
2. **Texto diário de borda:** texto tecido pela pesquisadora-viajante em seguida de um encontro do *Clube*. Cada diário de borda conta as discussões compartilhadas no *Clube* a partir dos contos que foram os disparadores das conversas daquele encontro. Para a trama desse texto alinhavaram-se algumas palavras soltas que foram escritas durante o próprio encontro;
3. **Leitura-texto:** texto que é a escrita singular tecida com os restos de fios das leituras dos contos e discussões. Tramada com os fios de outro tempo, que chamaremos de *baú da memória*; surge como um efeito das leituras compartilhadas. É a narrativa escrita pelos professores numa relação transferencial, num *a posteriori*, e endereçado aos coordenadores<sup>19</sup>;
4. **Texto conto de formação:** compõe uma narrativa que não tem a dimensão de um texto escrito. Tecido com os fios de outra partitura, esse é um texto cujo enredo

<sup>17</sup> Termo criado pela autora da dissertação para nomear esse movimento entre os quatro tipos de texto.

<sup>18</sup> A origem da palavra vem do japonês *ori* (dobrar) e *kami* (papel). A arte de dobrar o papel, *origami*, faz parte da herança cultural dos japoneses. Começou a ser transmitida de forma oral e, a partir de 1797, passou a surgir em livros. Friedrich Froebel (1782-1852) foi o fundador do *Movimento Kindergarten* que introduziu as dobraduras de papel nas atividades da educação infantil nas escolas da Alemanha. O *Movimento Kindergarten* foi levado para o Japão por uma senhora alemã, e obteve considerável aceitação. As dobragens de papel que eram ensinadas às crianças fundiram-se com a tradicional dobradura *origami* (WIKIPÉDIA, 2008).

<sup>19</sup> Leitura-texto e baú da memória são termos que retomaremos ao longo do trabalho.

desdobra a prática docente e vai sendo construído nas muitas voltas entre leitura e escrita. Texto cujos capítulos seguem em curso, não há um ponto final. Enquanto lêem e escrevem no *Clube*, seus participantes tecem o enredo da prática docente, são os professores eles mesmos “tecidos que andam”.

Se nos ocupamos de uma antecipação ao leitor, é curioso verificarmos em Steiner (2001), num ensaio escrito em 1978, a forma como ele refere-se a um hipotético campo de pesquisa, aliás, muito parecido com o nosso, em que o texto é palco de ressonâncias da palavra e da memória:

Carrego comigo um sonho de “escolas de leitura criativa” (“escolas” pode ser uma pretensão demasiadamente grande; uma sala tranqüila e uma mesa já bastariam). Precisariamos partir do nível mais simples e, portanto, o mais rigoroso quanto à integridade do material [...] Teríamos que aprender novamente sobre métrica, sobre escansão do verso, saberes tão corriqueiros para qualquer menino de escola vitoriana. Precisariamos fazer isso não por pedantismo, mas pelo fato irrefutável de que em toda poesia – e em uma boa parte da prosa – a métrica é a música que controla o pensamento e a emoção. Teríamos que despertar cada músculo da memória, descobrir em nós mesmos, seres tão comuns que somos, os enormes recursos da evocação precisa de que dispomos e o deleite que nos dão os textos que conseguiram alojar-se dentro de nós [...] Uma turma de “leitura criativa” mover-se-ia passo a passo. Começaria pela quase dislexia dos hábitos atuais de leitura (STEINER, 2001, p. 30-31).

Há nesse texto-dissertação – e aí temos ainda mais uma dobra do *origami* – uma dobra axial fundamental: nosso texto pretende fazer uma leitura sobre um clube de leitura. Assim, iremos tomar o texto do *Clube* como campo empírico de pesquisa. Texto que será alinhavado pela pesquisadora com os diferentes fios de textos nas quatro faces há pouco relacionadas. Nesse sentido, percebemos o *Clube* como um espaço compartilhado de leitura, verdadeiro campo de convergência de textos escritos, textos por serem escritos e textos imaginados, inacabados. Campo em que a experiência de leitura compartilhada vai tecendo as escritas singulares.

Se o texto pode ser pensado como campo de pesquisa, é também campo metodológico (BARTHES, 2004, p. 67), assim como uma obra, na perspectiva de Lacan, é aquilo que se escreve como elemento de uma cultura, carregando nela um estilo (MILNER, 1996). Para tentar ler o texto do *Clube* o que nos guia, primeiramente, é um gesto de leitura, que aprendemos com Barthes. E o que permite seguirmos numa leitura significativa do campo empírico é o que aprendemos com Freud e Lacan acerca da ética da psicanálise. Ali mesmo,

onde o desejo determina a encruzilhada de leitura, mas cujo trajeto somente podemos traçar depois de percorrida a caminhada, num *a posteriori*.

Na trama desta dissertação, os textos (1) **conto literário** e (2) **diário de borda** serão enlaçados à questão da leitura de forma mais incisiva na primeira parte da dissertação. Já os textos (3) **leitura-texto** e (4) **conto de formação** aparecerão tramados na terceira parte do trabalho, quando serão tecidos com os fios da transmissão. As considerações sobre a *dobra*, que aqui somente tangenciamos, será objeto de discussão na parte intermediária da dissertação, e será suporte para pensarmos a passagem da leitura para a escrita no *Clube*.

Na tecedura<sup>20</sup> da dissertação, o que permite a costura dessas diversas *textualidades* é a tentativa de perseguir a questão norteadora de nosso trabalho. Se iniciamos uma aproximação ao campo por meio de uma temática mais ampla, leitura e transmissão, essa se deslocou um tanto e pudemos colocá-la em forma de pergunta de pesquisa: **Quais os efeitos de um espaço de leitura compartilhada no Clube do Professor Leitor-Escritor sobre o modo como seus participantes (d)escrivem, pensam sua prática docente?** Logo percebemos que apenas uma questão não apreende aquilo que temos investigado, então, outras têm contribuído nessa fiação: Como esses participantes passam a ler-escrever seu lugar de professores? De que forma um investimento num espaço de leitura compartilhada opera a passagem da leitura para a escrita? Como os ensaios de dança do par leitor-escritor no *Clube* podem repercutir em sala de aula? De que maneira a leitura e sua transmissão podem operar um reposicionamento do professor relativo a sua prática docente?

Já dissemos que o fio condutor de nosso trabalho é o do *significante* e, nesse sentido, alguns fios *significantes* acompanharam nossa investigação: *leitura, transmissão, formação*. De palavras-chave fizemos com que saltassem para a ideia de *significantes-guia*, fios delicados e de diferentes cores com os quais armamos a arquitetura do bordado. Se esses são os fios, pensamos que o instrumento que opera a condução é justamente a pergunta de pesquisa formulada, agulha que possui em suas pontas aspectos que dizem de nosso caminhar no campo empírico: de um lado o buraco por onde o fio escorre, furo que não se fecha e nos lembra da impossibilidade de uma resposta totalizante, mas, ao mesmo tempo, ao tracejar no tecido e no avançar dos furos a agulha nele desenha um texto.

Para o desenho do texto, apesar dos riscos no bordado, caminharemos no campo do *Clube* com a intenção de realçar os elementos que podem ter relação com efeitos na prática docente, que foram disparados nos professores por intermédio da proposição de leitura no

---

<sup>20</sup> Iremos referir-nos à tecedura, e não tessitura, justamente por termos partido das colocações de Barthes (2006) em que ele aproxima a ideia de texto a de tecido.

*Clube do Professor Leitor-Escritor*. Temos trabalhado com a ideia de que um reposicionamento dos participantes do *Clube* na sua prática docente pode ter relação com a possibilidade de se envolverem numa experiência de leitura.

Assim, nossa trama percorre a ideia de traçarmos algumas considerações, por intermédio do *Clube*, a respeito da leitura e sua transmissão, acentuando uma dimensão inconsciente envolvida entre esses termos. Para tanto, faremos conversar, nos itens seguintes, autores da psicanálise, em especial Freud e Lacan, com um autor de outro escaninho do saber, Roland Barthes. Alberto Manguel e Ricardo Piglia são autores que contribuíram para tecer relações entre os fios da literatura e os da educação. Entretanto, não procederemos a uma análise rigorosa dos conceitos e de suas diferenças entre os autores. Os diversos textos e conceitos visitados irão percorrer a dissertação como interlocutores convidados a colaborar com o tecido da dissertação de pesquisa.

### 1.5 DIÁRIO DE BORDA: três tempos de um registro

Uma sensação estranhamente familiar surgiu de meu encontro com um trecho de Manoel de Barros, em *Os deslimites da palavra*, no Livro das Ignoranças. Nele, há a lenda de um canoieiro chamado Apuleio que escreveu palavras soltas num antigo caderno de anotações. Ele teria rabiscado nessas folhas algo como um diário, uma coleção de frases “deliradas”, enquanto sua canoa deslizava como um selo pelas águas do Pantanal.

Explicação Desnecessária:

Na enchente de 22 a maior de todas as enchentes do Pantanal, canoieiro Apuleio vogou 3 dias e 3 noites por cima das águas, sem comer sem dormir - e teve um delírio frásico. A estórea aconteceu que um dia remexendo papéis na Biblioteca do Centro de Criadores da Nhecolândia, em Corumbá, dei com um pequeno Caderno de Armazém, onde se anotavam compras fiadas de arroz feijão fumo etc. Nas últimas folhas do caderno achei frases soltas, cerca de 200. Levei o manuscrito para casa. Lendo as frases com vagar imaginei que o desolo a fraqueza e o medo talvez tenham provocado, no canoieiro, uma ruptura com a normalidade. **Passai anos penteando**

**e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude. O resultado ficou esse. Desconfio que, nesse caderno, o canoero voou fora da asa** (BARROS, 2001, Grifo nosso<sup>21</sup>).

Ao embarcar na canoa do *Clube*, levei comigo apenas um propósito: o de aproximar-me de um subprojeto do *Carrossel de Letras* e perceber para que lado o rio me levaria. Como faria o registro dos encontros ou como se daria minha participação começou a delinear-se somente quando a canoa já assumia certa velocidade na viagem.

Com a idéia de retornar à cidade, que, em outros dias da semana, é palco de trabalho, levei, dessa vez, na bagagem somente a intenção de estranhar o que do cotidiano desse cenário era muito familiar. Seria isso possível? Ah, na pequena mala havia espaço ainda para algumas mudas de dúvidas. Algumas já enunciadas, outras, de fato, ainda mudas. Sem contar aquelas que se incluíam na mochila ao longo da manhã (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007).

A intenção logo virou uma promessa de trabalho. Mas a escuta precisaria de algum apoio para que, mais tarde, uma leitura do *Clube* fosse possível. Com a mesma precariedade de Apuleio, encontrei na bagagem folhas soltas, de rascunho. Assim, no avesso de outras coisas importantes assentei, de improviso, palavras rabiscadas e frases mal escritas que pareciam impor-se ao viajante.

Puxado por ventos de palavras, Apuleio escreve no *dia um* de seu diário de viagem: “Ontem choveu no futuro” (BARROS, 2001). E adiante: “E a chuva deformou a cor das horas” (BARROS, 2001). Na tempestade de palavras do *Clube*, o que se desorganizou foi a cronologia do tempo, tornado de ideias, frases que não terminavam. Quantas palavras escritas para alguém que iria apenas colocar-se a escutar, sondar um possível campo de estudo. Como as falas no *Clube*, as folhas improvisadas transbordaram, verdadeira enchente de *entusiasmo*, assentando num avesso a promessa de mais chuva no futuro.

Assim, o que iniciou como improviso passou a ser a forma de registro dos encontros seguintes. As anotações no *Clube* passaram a acontecer nessa mesma precariedade: durante cada encontro anotava algumas palavras ou frases em folhas de papel soltas que deixava sobre a mesa em torno da qual todos estavam reunidos, de forma que qualquer participante, se desejasse, poderia ler essas palavras-lembretes.

---

<sup>21</sup> Nota: Nem todos livros de Manoel de Barros possuem paginação, por isso, em algumas de suas citações ao longo do trabalho, não há o registro do número de página.

Quando as falas se sobrepõem num grupo, o *como* se escuta não poderia deixar de ser através de um *swing de atenção*, no dizer de Barthes (2004, p. 417). Uma escuta *atordoada*, que inebria, que desloca, que faz escapar o sentido.

Sabem a que remonta, por via etimológica, a palavra “atordoado”? Ao tordo embriagado de uva [...] a “nota”, instrumento maciço de registro, estaria aí deslocada; anota-se apenas, num ritmo imprevisível, aquilo que atravessa a escuta, que nasce de uma escuta atordoada (BARTHES, 2004, p. 417).

No terceiro encontro do *Clube*, propus uma conversa aos participantes a respeito dos registros que realizava a partir dessa escuta atordoada:

Tomo a palavra: “gostaria de dividir com vocês o que tenho anotado durante os encontros e, mais uma vez, falar sobre o meu projeto. Acho isso importante porque a idéia inicial era somente conhecer o *Clube*, conhecer vocês, mas o que passei a escutar aqui pareceu de uma riqueza tão grande e tão importante pra pesquisa que comecei a anotar cada vez mais”. Uma professora comenta: “sim, notei que precisavas de mais folhas no último encontro e te trouxe, vejo que tens anotado mais” [...] Outra professora diz: “quanto a isso eu nem percebia que tu tava anotando, nem notei”. Ainda outra professora ri e comenta: “olha, eu notei e tenho me sentido uma celebridade, vejo que tu anotas algumas coisas que eu falo, pode anotar tudo” (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007).

Se aos sábados pela manhã registrava frases soltas em folhas de papel no *Clube*, nas tardes de sábado, no regresso para casa, passava horas *penteando* essas palavras. Muitas vezes, a sequência das anotações invertia-se, visto que as folhas, também soltas, teimavam em embaralhar-se na mala de viagem. Assim, o resultado do jogo da arrumação x desarrumação das palavras rascunhadas resultaram neste: a construção de textos que contam histórias do encontro dos personagens do *Clube* com os textos literários propostos. Dessa forma, a cada término de um encontro, e já estando de volta a Porto Alegre, redigia os acontecimentos daquela manhã: as conversas, as trocas compartilhadas sobre os contos lidos, a maneira como a proposta era colocada na mesa do *Clube*.

Uma vez *penteadas* as frases a partir das palavras-rastro do *Caderno de Armazém* temos a montagem de um novo arranjo de texto. Estamos também diante de um segundo tempo do registro. Dessa forma, quatro textos foram escritos a partir do encontro com esses rascunhos; cada um montado na volta para casa, após uma reunião do *Clube*. Nova configuração de texto em que ora era a narradora, ora participante desse clube de leitura. Rearranjo das frases que talvez tenham ganhado a forma de quatro pequenos contos. *Quase*

*Contos*<sup>22</sup>. Histórias das falas compartilhadas do cotidiano de um clube, quando um conto literário dispara a aventura da palavra.

No momento de nomear essas histórias que construía a cada retorno dos encontros, imaginei a expressão *Diários de Borda*, uma vez que se tratava dos deslocamentos de uma pesquisadora-viajante rumo a um campo empírico ao mesmo tempo conhecido e desconhecido. Entretanto, logo na primeira vez que escrevi a expressão cometi um lapso e registrei uma nova combinação para essa nomeação: *Diários de Borda*. Acolhido o lapso, decidi permanecer nesse desvio da palavra. Diante da nova ideia que teimou em *voar fora da asa*, pensei que *borda* condensaria melhor o que seriam os registros: sempre um contorno dos acontecimentos, uma aproximação ao que foi dito e discutido, mas nunca, de fato, o registro daquilo que se passou. Borda, portanto, pareceu mais afim com a ideia da escrita de *quase contos*.

Ao tratar da questão da escrita de diários, Barthes (2004), ao referir-se ao Diário de Kafka, suspeita que seja o que se faz *num depois* com essas palavras que talvez confira ao diário o estatuto de uma escritura:

No Diário, observava Kafka, a ausência de valor de uma anotação sempre é reconhecida demasiado tarde. Como fazer daquilo que é escrito no calor do momento (e disso se gloria) um bom prato frio? É essa perda que incomoda no diário [...] “Quando digo alguma coisa, essa coisa perde imediata e definitivamente a sua importância. Quando a anoto, também perde, mas às vezes ganha outra” (Kafka) (BARTHES, 2004, p. 460-461).

A anotação em folhas soltas já comporta em si uma perda. De uma escuta *atordoada* para o registro escrito de palavras e frases, essa já arrasta para o papel a marca da perda da escuta. O que se escreve é algo como um “ao redor de”, o que está à beira das falas compartilhadas no *Clube*. A construção do Diário de Borda, segundo momento do registro, comporta uma perda ainda maior. Quando a palavra é *penteadada*, *voa-se fora da asa*. Na tentativa de transmitir a trama dos participantes de um clube de leitura fez-se dessa primeira coleção de anotações diários de viagem. Diários que, talvez com a marca do tempo, assumam novas possibilidades de leituras, outras formas de *desarrumar* as palavras. Barthes (2004) pensa o diário como uma *oficina de frases*, artesanato que pode ir sendo trabalhado ao infinito, até a exaustão, até mesmo quando ele já não se parece mais em nada com um diário.

---

<sup>22</sup> *Quase Contos* é uma analogia ao livro de Carlos Heitor Cony (1995) *Quase Memória: Quase-Romance*.

Se primeiramente tínhamos palavras rascunhadas em folhas soltas fizemos delas um bom prato frio: os textos Diário de Borda. Mas quando a dissertação tomou corpo, percebemos que apenas fragmentos desse diário apareceram na sua trama. Assim, uma terceira volta, num terceiro tempo do registro fez com que ele perdesse os contornos de diário e fosse *penteadado* numa outra configuração. Nesse terceiro tempo do registro, percebemos os Diários de Borda como já temporalmente distantes dos registros iniciais. Assim, no tempo de costura da dissertação, os Diários de Borda foram tomados como textos que se leem como apoio da memória.

## 1.6 MEMÓRIAS DE UMA PESQUISADORA VIAJANTE

Na canoa do *Clube*: nem a bombordo, nem a estibordo; nem dentro, nem fora da asa. Posição dentro/fora que permitiu os registros iniciais e o *pentear* das frases, resultou nos Diários de Borda. Sobre esses primeiros momentos o tempo tatuou suas marcas, e transformou os *Diários* em memórias, memórias de uma pesquisadora-viajante.

Temos nos referido a uma pesquisadora que é uma viajante, e não uma pesquisadora que fosse turista. A posição do turista parece indicar uma viagem cujo roteiro está de antemão estabelecido e os monumentos já estão lá, à espera do olhar do visitante. O registro dessa viagem comporta, além do previsível, certo excesso em tudo captar para nada esquecer. Enquanto a posição do turista não suporta a perda, a ideia de não ver tudo, o lugar do viajante parece estar situado numa outra posição diante do trajeto da viagem. Concentra-se nos desvios, nos detalhes, não está preocupado em tudo fotografar, esse não é seu registro principal. O relato do viajante é fragmentário, palco onde as frases se dispersam, o dado histórico e as memórias confundem-se. O viajante sabe que a perda é intrínseca ao testemunho e, por isso, abandona a ilusão de percorrer todos os caminhos. Escolhe um ou dois, e nele quer se perder.

No livro *Viagem a Portugal*, Saramago (1990) convida o leitor a debruçar-se sobre a perspectiva do viajante. Aparentemente, tudo leva a crer que o livro se constrói ao leitor como guia de viagem; um manual ao turista para traçar um roteiro. Numa edição de luxo, o livro conta inclusive com mapas e ilustrações de monumentos e pontos turísticos marcados como imperdíveis a quem está de viagem por Portugal. Entretanto, como refere Pereira (2000), a expectativa inicial do leitor logo é desfeita. O texto descontinua-se, envereda para as minúcias

do caminho, para os pequenos acontecimentos de um trajeto, para o inusitado que acompanha toda viagem. E acolhe o desvio. O roteiro de viagem de Saramago escapa do traçado encontrado nos mapas do próprio livro.

Talvez no próprio título, *Viagem a Portugal*, possamos encontrar uma pista falsa sobre esse suposto viajante disfarçado de turista. Sabemos que Saramago é português, diz Pereira (2000), e segue morando em seu país. Então, por que faria uma viagem a Portugal e não em Portugal? É como se o viajante Saramago, no retorno para casa, operasse um afastamento de olhar para construir outro Portugal, outro posicionamento sobre seu próprio país. Nesse lugar, seus comentários deslizam constantemente para o surpreendente de um recanto, de um detalhe da paisagem que estivera esquecida. Assim, a posição dentro/fora de seu país permite a Saramago viajar por outro Portugal. Estranhar seus próprios passos conduz ao inusitado de uma caminhada fora do roteiro.

A dobra do viajante sobre a viagem aparece no seguinte trecho de seu livro:

Esta Viagem a Portugal é uma história. História de um viajante no interior da viagem que fez, história de uma viagem que em si transportou um viajante, história de viagem e viajante reunidos [...] encontro nem sempre pacífico de subjectividades e objectividades (SARAMAGO, 1990, p. 7).

Minha movimentação dentro/fora como pesquisadora-viajante no *Clube* permitiu-me visitar uma cidade que me é, ao mesmo tempo, estranha e familiar. O trajeto escolhido por ela para se perder e para trilhar fez decidir pela memória que seria mais tarde construída. Nesse sentido, os Diários de Borda constituíram-se como *Quase Memória, Quase-Conto* de uma viajante no interior da viagem que fiz. Pentear os Diários talvez tenha sido o efeito do percurso, onde as palavras se *desarrumaram* até a exaustão, trabalho com o significante no exterior da viagem que fiz.

## 2 CAMPO TEXTO-LEITOR

### 2.1 DA LUZ DA CAPACITAÇÃO À SOMBRA DA *DESLEITURA*

O *Clube* parece fazer movimentos ora de afastamento, ora de aproximação à ideia da “capacitação”, tal como placas tectônicas que se orientam rumo a posições diferentes, e em seguida retornam, provocando certo terremoto, para depois experimentarem alguma calmaria momentânea. É nesse desnível do terreno que os efeitos formativos parecem encontrar uma brecha para acontecer. Ali mesmo, onde o roteiro do conteúdo a transmitir se descontrola e escorrega das mãos dos coordenadores.

Num desses movimentos que ocorrem de tempos em tempos no *Clube*, foi o próprio espaço formativo que pôde ser colocado em discussão pelos seus participantes:

Quando tô aqui não me preocupo, assim, com as palavras. Quero dizer que, quando leio... ah, leio com minha sensibilidade. Não me importo com o certificado no final. Pra vir aqui tem que ser assim, que não seja pelo certificado, tão me entendendo? Mas é claro que não podemos esquecer as cobranças que temos. Na hora de mostrar o papel da capacitação temos que apresentar (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007).

Num dos encontros, a discussão sobre o conteúdo designado para aquela data, as estratégias narrativas, desliza para uma conversa a respeito da relação entre iluminar o texto literário com os holofotes da técnica ou deixá-lo na sombra para que cada um possa acendê-lo com sua leitura:

A partir do conto de Fernando Sabino, *O Homem Nu*, e aquele texto das férias, senti diferente, senti que tinha a ver com um clube mesmo. [...] o que temos pra contribuir é com a nossa sensibilidade na hora de ler e falar [...] O coordenador comenta: “Discutindo textos falamos da vida. Mas também percebo que de um ponto pra cá eu comecei a colocar mais a minha cara aqui, me soltei um pouco da didática. Eu também me sentia meio deslocado”. A professora de português segue falando: “acho que é porque de um tempo pra cá entrou mais o escritor conversando com a gente, e nem tanto o coordenador” [...] Outra diz: “tem que ter um pouco de tudo, tem elementos técnicos importantes também, mas esse não devia ser o foco principal. Quando ele diminui o humano começa a aparecer mais” (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007).

Debruçando-se sobre esse terreno, talvez nossa leitura possa orientar-nos no sentido de o *Clube* apresentar-nos uma proposição formativa em que, não necessariamente, restringe-se às práticas de leitura e escrita. Entre elas há uma fenda, um vão enorme que se abre, e por vezes se fecha. Entre a leitura de contos e a escrita de narrativas produzidas por cada personagem do *Clube* estão vários encontros, discussões literárias, conversas sobre a sala de aula, cenas contadas sobre os alunos, sobre os alunos que foram um dia, sobre os mestres que fizeram marcas e, fundamentalmente, há os intervalos temporais entre os encontros. Temporais no sentido da temporalidade que permite com que marcas sejam sulcadas no terreno. Mas também temporais na direção de que os encontros pareciam provocar uma tempestade no pensar a prática docente.

O tempo cronológico do *Clube* foi previsto, a princípio, para um ano letivo. Seria discutida sua continuidade a partir de uma avaliação junto aos participantes. Assim, no final de 2007, os professores foram convidados a escrever sobre o subprojeto. Diante dessa tarefa, uma das professoras fez a seguinte consideração:

Os encontros do *Clube* contribuíram de maneira decisiva no meu crescimento pessoal e profissional e de forma positiva [...] para que se tornasse possível concretizar o sonho de transformar um curso de capacitação em encontros de leitura realizados de forma vivenciada, inclusive com testemunhos de prática em sala de aula, oportunizando trocas e vivências de todos (FICHA DE AVALIAÇÃO, 2007, cedida pelos coordenadores).

Essa professora parece valorizar o espaço diferenciado oportunizado, além de pensar o *Clube* como provocador de descolamentos de uma posição “tecnicista” de capacitar. Além disso, é porta-voz do que muitos dos participantes referiram nessa avaliação: de que percebe os efeitos do subprojeto no âmbito de um *crescimento pessoal*. Como se por meio da queda do excesso de técnica de produção textual, também houvesse um descongelamento da rigidez de um modo de exercer a prática docente. Quando os elementos técnicos diminuem é algo do *humano* que pode surgir. Essa questão parece ser especialmente importante, quando lembramos que o terreno que sustenta o *Clube* situa-se numa região de colonização alemã, onde o lugar do especialista, do saber técnico e do roteiro para conduzir-se está firmemente ancorado em livros e nas pessoas que eventualmente são seus intérpretes.

Outro dado interessante foi encontrado num dos textos escritos por uma professora para o *Clube*. Nele, abaixo do texto, dizia: *Oficina: Clube do Professor Leitor-Escritor*. No lugar da palavra *capacitação*, ela escreveu *oficina*. Lapsos de escrita ou escolha propositada,

essa “troca” também parece indicar um deslocamento para um formato em que o saber ganha maior circularidade e o conteúdo aparece, e desaparece, conforme se toma a palavra no grupo. Se recorrermos ao dicionário da língua portuguesa, um dos sentidos encontrados para a palavra *oficina* remete a um “lugar onde se verificam grandes transformações” (FERREIRA, 1986, p. 1.216). Transformações que se operam em todos os participantes do *Clube*, inclusive nos coordenadores, e que parece serem possíveis justamente pelo movimento de aproximação e, fundamentalmente, de afastamento à iluminação das técnicas prescritas sobre o saber-fazer em educação.

O excesso de iluminação referido foi justamente o que saltou aos olhos em muitas escolas no município de Dois Irmãos percorridas concomitante com o desenrolar do *Clube*. Nesse cenário, percebia, na maioria das vezes, que, nas reuniões pedagógicas, único momento em que os professores podiam reunir-se, prevalecia um excesso de “dizeres” que parecia inflacionar imaginariamente as questões levantadas e muito pouco contribuía para que cada um construísse para si seu modo de trabalhar. Daquilo que não sabiam falar era logo indicada a sugestão para que se convidasse um especialista de fora da cidade para palestrar no seminário de educação promovido anualmente pela Secretaria. Esse, também oficialmente nomeado como capacitação, além de propiciar cursos sobre as mais diversas teorias da educação e outras áreas, ainda preocupava-se com o que chamavam de “lado emocional do professor”. Por causa disso, convidavam algum profissional da área de neurolinguística ou da psicologia para *palestras motivacionais*. Diante desses momentos, perguntava-me, constantemente, de que forma os professores operariam essa escuta, como estariam fazendo a leitura de tantas informações<sup>23</sup>.

Na área da educação em geral, refere Petry (2006), professores e pedagogos são constantemente convidados a participarem de cursos de reciclagem e palestras sobre novas técnicas e teorias, entretanto, apesar das variadas tentativas formadoras e reformadoras de professores a insatisfação permanece (PETRY, 2006). As modalidades formativas frequentemente parecem dirigir-se para um acúmulo de informações, excesso que pode ser um tiro no escuro, provocando com a profusão de luzes o efeito de uma cegueira paralisante.

---

<sup>23</sup> Como contraponto a esse momento anual de capacitação promovido pela Secretaria de Educação de ambos os municípios, Dois Irmãos e Morro Reuter, encontramos a Feira do Livro, evento também anual, mas descolado desse primeiro. Nas Feiras do Livro dessas cidades, a programação é intensa e podemos encontrar rapidamente a caneta do programa *Carrossel de Letras e Entre Estrelas e Letras* em sua assinatura. Dentre a programação, destacamos uma oficina oferecida pelo convidado Fabrício Carpinejar. No folder do evento o convite para a oficina de criação: “O escritor é um ladrão arrependido. Ele rouba a memória dos outros para devolver em livro. E rouba o melhor de si para dar aos outros... mostrar aos leitores a importância da brincadeira com a linguagem... a partir de cartas, inventários, do material desvalorizado do cotidiano, descobrir o inusitado, o diferente e o particular de cada um. Não é possível escrever sem o peso do corpo, da memória e do desejo”.

Longe de ser uma questão restrita a uma área de atuação ou circunscrita em uma determinada região, essa é uma discussão que é índice de nosso tempo e merece que nos demoremos um tanto mais. Conforme Steiner (2003), na atualidade, é possível que as “luzes estroboscópicas da imediatez, sejam as do estímulo sensorial, da informação ou do imaginário” (STEINER, 2003, p. 329) possam cegar nossas últimas reservas internas de visão, entorpecendo nossas possibilidades criativas. O liberalismo do século XIX e o positivismo científico, segue o autor, apostaram todas as fichas numa difusão em massa da escolaridade, do conhecimento, da produção científica e tecnológica. A grande aposta era de que esse volume de ciência acarretaria numa melhora concreta da civilização. Entretanto, a ciência avançou como nunca, mas as promessas não foram cumpridas. Convivemos, na atualidade, num contraste insano entre a riqueza disponível e a atual miséria.

No livro *Ensaio sobre a Cegueira*, José Saramago (1995) parece conversar com seus leitores sobre esse contraste por meio de uma obra de ficção. Nela os personagens são surpreendentemente acometidos por uma cegueira que não se encontra nos catálogos da medicina. Trata-se de uma cegueira branca:

[...] se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis (SARAMAGO, 1995, p. 16).

Propomos pensar a *cegueira branca* narrada por Saramago como emblemática de nosso tempo. Cegueira que parece instalar-se por um excesso de luminosidade; que subtrai os matizes do dia a dia; que desvanece os contrastes. Na cena da narrativa, vemos uma época constituída pela alta velocidade da passagem do tempo e a superficialidade das relações humanas. Como pano de fundo, temos um cenário desbotado e esmaecido, sem bordas ou contrastes. E se o olhar não desenha mais contornos, o que pensar da escuta? A melodia também só é produzida a partir de contrastes. Qualquer música, diz Steiner (2003), é silêncio interrompido. As notas musicais surgem e desaparecem e, nesse movimento, a melodia dialoga com o silêncio. Assim, essa dança de notas é formalizada por meio de intervalos, de pausas, compassos e ritmos. O *ruído branco* seria um chiado incoerente: a presença intermitente de todas as frequências sonoras ao mesmo tempo, produzindo um excesso de sons em que se perde a harmonia musical.

Instigados pelas proposições de Steiner e Saramago articulamos a ideia de que muitas vezes os professores, leitores ou ouvintes, de novas publicações ou cursos de *reciclagem*,

operam o olhar e a escuta de uma forma que não conseguem desvencilhar-se do excesso luminoso de uma *leitura branca*. Essa leitura parece “capacitar” leitores para que sejam espectadores passivos de palavras, posicionando-se de uma perspectiva fixa de fora do texto lido, sem deixar-se afetar por ele, sem uma possibilidade de jogar com o texto, ficando presos apenas pelo brilho ofuscante do signo.

Diante dessa pequena digressão ao campo do contemporâneo, não pretendemos esmaecer as luzes proporcionadas pela técnica, senão que destacar o seu excesso e o efeito de entorpecimento, de apagamento de sujeito que ela pode convocar. E nesse sentido, o *Clube* muitas vezes parece ser uma proposição formativa que tenta lançar algumas sombras sobre as certezas luminosas da atualidade. Parece ainda resgatar um jogo de luz e sombra, pulsação, alternância – que provoca um intervalo – importante no universo do contemporâneo e fundamental no campo da Educação. No território do *Clube*, presença e ausência abrem um campo onde o simbólico talvez faça anteparo à inflação imaginária estroboscópica. Efeito guarda-sol que parece suspender a luminosidade e permite que se desenhe uma sombra na areia.

Relativo aos textos literários que circulam na escola, o escritor de literatura infantil Bartolomeu Queirós (1994) constata um paradoxo: quanto mais o aprendiz cola-se no conhecimento, menos consegue aproximar-se dos livros numa atitude desinteressada, livre, atenta aos efeitos que produz, numa possibilidade de realçar o “humano”. Para ele, a escola tem dificuldades em abandonar a ilusão iluminista que pensa que a leitura é somente aprender a juntar e separar as letras, aprender sobre a compreensão e interpretação do texto; que conhecer literatura passa por fazer outro colamento: relacionar o período literário com determinado autor; e, ainda, que numa leitura absolutamente tudo se dá a ler. O que a escola tem mais dificuldades é de jogar com uma *dimensão de não-saber* que pode envolver os processos de leitura, que, no dizer do autor, está nos pontos-cegos do texto, ali onde nada ou pouco está pronto e exige o trabalho do leitor. É no ponto-cego da leitura, numa dimensão que escapa do científico, que o “humano” do leitor ganha possibilidades de surgir.

Ler a sombra, leitura de pontos-cegos, fechar os olhos para poder ler, dimensão de não saber no campo do leitor: são frases de difícil leitura para a escola da atualidade. A palavra de um poeta acrescentaria ainda outra ideia: a *desleitura*. Diz Manoel de Barros:

A voz de meu avô arfa. Estava com um livro debaixo dos olhos.  
Vô! O livro tá de cabeça para baixo.  
Estou deslendo (BARROS, 1996, p. 29).

Leitura e *desleitura*, linha e agulha que operam corte e costura no *Clube*. Gestos que se tecem tateando no escuro, numa certa dimensão de desconhecimento desse duplo operar. Nesse movimento em ziguezague, percebemos que ensinar a ler passa também por um ensinar a *desler*. E uma proposição formativa pode incluir a ideia de leitura de cabeça para baixo, às avessas, numa certa penumbra. Nesse quesito, mais uma vez as *despalavras*<sup>24</sup> de Manoel de Barros antecipam o nosso texto: “Assim, ao poeta faz bem desexplicar – Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes” (BARROS, 2006, p. 61).

Dessa forma, para acender alguns vaga-lumes não colocaremos em primeiro plano nessa dissertação a via do significado. O fio condutor por qual nos guiaremos para nos interrogarmos pela leitura e pelo professor leitor-escritor será o fio/corda do significante: corda bamba em que a queda do excesso de significações pode ser condição para a possibilidade de uma leitura sem o ofuscamento paralisante das luzes. Fio que pode conduzir a uma operação de passagem de uma *leitura branca* para uma leitura à meia-luz.

## 2.2 QUADRO DA LEITURA: moldura para o texto e o leitor

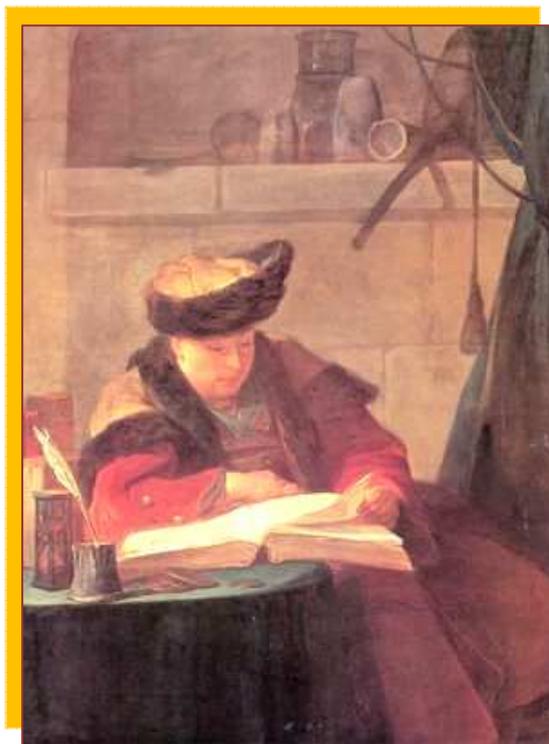
O campo texto-leitor é um terreno vasto, e com muitos precedentes. O *Clube* nos convoca a pensar esse encontro na atualidade: do texto literário e o leitor, mas também nos convoca a pensar sobre esses encontros em diferentes momentos históricos. Para contemplar a paisagem desse campo é preciso situar tempo e lugar onde apoiaremos o olhar, uma vez que os elementos texto e leitor formam um campo de forças marcado por tensões de diferentes intensidades ao longo dos momentos históricos que marcaram a cena da leitura.

Quadros com o tema de um leitor lendo um livro aberto sobre uma mesa eram comuns no interior das casas nos séculos XVII e XVIII. Nesse contexto, Steiner (2001), no ensaio *O Leitor Incomum*, propõe uma conversa a partir da pintura de Chardin, *Le Philosophe Lisant*, datada de 1734. Destaca os elementos no quadro. O leitor está trajado com elegância para o encontro com o livro: chapéu e capa com acabamento de pele e brocado. Com pompa gentil e cerimoniosa, recebe o livro como quem recebe um visitante: com calma, cortesia e tempo para a solenidade. A seu lado está uma ampulheta lembrando sobre o descompasso entre o tempo

---

<sup>24</sup> Manoel de Barros é um poeta que se ocupa com os *desobjetos*, as *despalavras*, com os restos, os dejetos, com aquilo que não tem visibilidade. Em um de seus poemas diz que não gosta das palavras, fatigadas de informar, e que também não é da informática, mas da *invencionática*, usando as palavras para compor silêncios.

que escorre e do tempo de vida do livro, no entrecruzamento dos tempos algo se marca. Em sua frente encontra-se o livro acentuado por luzes que vêm de cima do leitor. Ao seu lado, descansa no tinteiro uma pena. Pena que poderia indicar a necessidade de uma interação com o livro, assumindo responsabilidade pelo texto lido por meio do que a mão poderá escrever. O silêncio e a solidão envolvem o *lector* de Chardin, diz Steiner, há uma presença quase tátil do silêncio e uma solidão “abarrotada de vida”.



**Figura 1 – Le Philosophe Lisant, Chardin, 1734.**

Fonte: LEME, José Luis Câmara. *Enciclopédia e hipertexto*. Disponível em: <[www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/jleme.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/jleme.htm)>. Acesso em 19 dez. 2008.

Na *dobra* proposta por Steiner (2001), uma leitura sobre uma cena de leitura, há o convite para pensar esses elementos do campo texto-leitor na atualidade. Estariam eles presentes da mesma forma? No dizer do autor, *Le Philosophe Lisant* é uma tela, que por ser tema comum, não geraria discussão alguma em seu tempo. Entretanto, deslocada para nossa época, em que a cena de leitura ganharia outro enquadramento, essa imagem poderia apontar outros desdobramentos. Que quadros sobre leitura pintaríamos na atualidade? Um leitor lendo em sua cama, diante da tela do computador, no consultório médico, em algum café, numa livraria? Lê-se ainda em bibliotecas públicas? Ou ainda: numa viagem de carro, escutando a leitura do livro por um CD? Nesse último caso, o ouvinte seria o leitor daquilo que escuta?

Um *ritual* para preparar-se para o encontro com o livro, a ampulheta que faz referência ao elemento *tempo*, a pena para *escrever* assumindo *responsabilidade pela leitura*. Leitura que é solitária, mas abarrotada de vida, que se faz em *companhia* de outras vozes. Esses elementos do campo texto-leitor destacados do quadro de Chardin não parecem tentar serem retomados pelo *Clube*? Como que recortados de outra época, esses elementos são trazidos para o centro das discussões e são tramados com elementos de nosso tempo. A escrita pode surgir como resposta à leitura, e como condutora do leitor a responsabilizar-se pelo texto lido e, diríamos, também pelo texto escrito. Ela ganha papel fundamental no roteiro desse *Carrossel*.

Num dos encontros do *Clube*, a coordenadora inicia uma discussão que parece se aproximar do que acabamos de referir:

O ato de escrever é a colocação de uma pergunta e de uma resposta. Todo artista se sente pressionado pelo mundo em que vive, e pergunta-se constantemente: que sentido tudo isso faz? É sempre uma pergunta, provocação, que o mundo faz ao artista e exige dele uma obra como resposta, uma criação. Essa resposta-obra pode ser uma pergunta, provocação, ao leitor. Quando o leitor lê, sente-se interrogado de novo e vê-se compelido a buscar uma resposta. Sabemos o quanto algumas respostas (obras) mudaram o mundo. Uma professora comenta: Uma obra pode ser uma pergunta pra mim e não ser pra outro! Instigada, a coordenadora segue: Picasso quando fez Guernica, aquela pintura com traços geométricos, que mescla o humano com o animal, em sua época era um quadro muito inovador, denunciava a bestialidade, o horror da guerra civil espanhola. É como se uma pergunta sobre a guerra fosse o gerador da resposta que foi sua tela. O quadro é uma resposta, mas é também uma pergunta para nós. Diante da discussão, outra professora sente-se tocada pela questão: O quadro “O Grito” me sugere muito. Quando olhamos pra ele é como se nos perguntássemos: será que um dia vamos ficar assim? Para onde o mundo vai nos levar? (DIÁRIO DE BORDA, 26 out. 2007).

Em outro encontro do *Clube* é o coordenador quem fala dos elos de uma cadeia em cujo ponto de partida está a leitura:

[...] lembrei de Caio Graco. Ele diz que os livros mudam os homens e são esses homens que mudam o mundo, ou seja, antes de o homem mudar alguma coisa há uma leitura (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007).

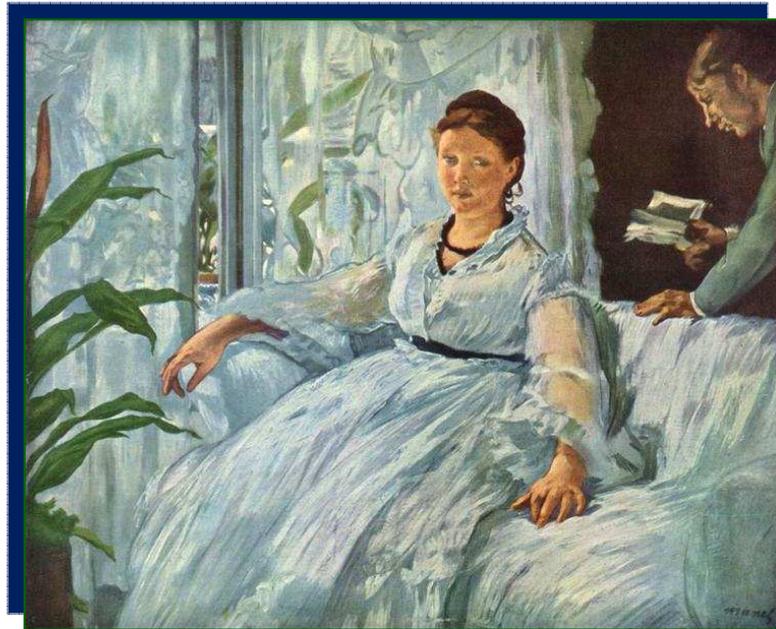
Numa outra dobra, e ainda puxando o mesmo fio, de que a experiência da leitura pode conduzir à escrita de um novo texto, Larrosa (1998) propõe a leitura de um poema de Rilke, intitulado *Der Lesser*, O leitor. Poema que é justamente escrito por Rilke a partir de sua experiência diante da tela de Manet, *A leitura*.

Quem o conhece, a este que baixou  
seu rosto, de um ser até um segundo ser,  
a quem apenas o veloz passar das páginas plenas  
às vezes interrompe com violência?

Nem sequer sua mãe estaria segura  
se ele é aquele que ali lê algo, mergulhado  
em sua sombra. E nós, que tínhamos horas,  
que sabemos de quanto se dissipou

até que, com esforço, ergueu o olhar?  
carregando sobre si o que, abaixo, no livro,  
acontecia, e com olhos dadivosos, que ao invés  
de tomar, se topavam com um mundo pleno e pronto:

como crianças caladas que jogavam sozinhas  
e de pronto vivenciam o existente;  
mas seus traços, que estavam ordenados,  
ficaram alterados para sempre (RILKE *apud* LARROSA, 1998, p. 121).



**Figura 2 - A Leitura - Manet.**

Fonte: ZARTOS. *Gênios da pintura universal* – Manet. Apresentação PPS. Disponível em:  
<[www.ismalsitegal.com.br/mensagens/MANET.pps](http://www.ismalsitegal.com.br/mensagens/MANET.pps)>. Acesso em: 12 jul. 2009.

*Le Philosophe Lisant*, de Chardin e *A leitura*, de Manet são telas pré-texto que permitem diferentes faces de leitura, dobras que mantêm com cores vivas a interrogação pela tensão no campo texto-leitor. Dos saltos pelo tempo, interessa-nos desse campo destacar não tanto o entendimento que o leitor faz diante do texto, mas aquilo que de uma leitura o

modifica e o reposiciona. Aquilo que o encontro com o texto<sup>25</sup> coloca em jogo, a construção da subjetividade do leitor de seu tempo. As cenas de leitura de diferentes momentos históricos, ao visitar o presente, colaboram com a pintura da cena atual, e podem contribuir para pensar o tema da leitura no *Clube*.

Na tela do contemporâneo, talvez ninguém destacasse a imagem de um leitor concentrado, absorto em sua leitura silenciosa. Entretanto, no século V, a visão de um leitor fazendo o exame silencioso das páginas de um texto era uma cena rara. Era também tão estranha que convocou Santo Agostinho a escrever em suas *Confissões*:

Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta. Qualquer um podia aproximar-se dele livremente, e em geral os convidados não eram anunciados, assim, com frequência, quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta (SANTO AGOSTINHO *apud* MANGUEL, 1997, p. 58).

O leitor da citação anterior era seu mestre, Santo Ambrósio, e Agostinho pensou que talvez ele estivesse economizando a voz para o ensino, pois, naquela época, os textos eram lidos somente em voz alta e geralmente para um público de ouvintes. Toda a Antiguidade foi marcada por leituras em voz alta em que a experiência de escuta de um texto foi prática comum de leitura até o século X. Antes de Santo Ambrósio não se encontram registros na história sobre leituras realizadas de forma silenciosa, e é a partir da escrita de Santo Agostinho que o Ocidente passa a distinguir a leitura em voz alta e a leitura silenciosa (FISHER, 2006). Distinção que talvez possa colocar-nos a pensar sobre o lugar do outro na cena de leitura. Na solidão da leitura contemporânea, estamos de fato sozinhos? Quando lemos em voz baixa, de forma silenciosa e privativa, estamos lendo *para* alguém? *Com* alguém? A quem ou a que lugar nos dirigimos, quando lemos na privacidade de nosso tempo?

A ideia de um leitor, lendo para uma platéia de ouvintes, poderia causar-nos estranhamento na atualidade, não fosse nossa aproximação ao *Clube*, cena contemporânea em que os participantes se revezam nas leituras em voz alta, enquanto os demais se tornam ouvintes do texto literário. Acompanhar a leitura, perscrutando a página, e escutar a voz do leitor são experiências de registros não idênticos, em que o vetor voz e olhar percorrem seus respectivos circuitos por sentidos diferenciados e operam seus efeitos de formas singulares.

---

<sup>25</sup> Iremos deter-nos na experiência de leitura do texto literário, embora sem perder de vista que a leitura de outros textos como os filosóficos, políticos, sociais, dentre outros, também disparam efeitos de reposicionamento no leitor.

### 2.3 A VOZ DO OUTRO NA LEITURA

Escutar um texto. A princípio, poderíamos pensar que delegar a outro o ato de ler pode restringir e empobrecer a leitura; fica-se à mercê do ritmo, da entonação e das pontuações do leitor do texto. Entretanto, os ouvintes do texto, e porque não pensá-los também como leitores, são surpreendidos em outro lugar. O texto, quando encarnado na voz de outro, ganha nuances diferentes, pontuações inesperadas e uma entonação singular, fisingando os ouvintes pela sonoridade, por uma supremacia do som sobre o sentido.

[...] a cerimônia de ouvir alguém ler sem dúvida priva o ouvinte de um pouco de liberdade inerente ao ato de ler – escolher um tom, sublinhar um ponto, retornar às passagens preferidas – mas também dá ao texto uma identidade respeitável, um sentido de unidade no tempo e uma existência no espaço que ele raramente tem nas mãos de um leitor solitário (MANGUEL, 1997, p. 147).

Ouvir o texto pode constranger o olhar e lançar o leitor/ouvinte no *Clube* a uma experiência de leitura que é a escuta da voz do outro. Ao lermos de forma silenciosa, também imaginariamente damos vida à voz que nos narra os fatos. Voz, cores, texturas e também aromas. Entretanto, quando a voz ganha consistência sonora, passando pelo corpo do outro, é um circuito pulsional que se abre entre eu-outro,<sup>26</sup> e o registro dessa experiência passa a incluir o outro nessa escrita. É experiência que conhecemos da infância, quando a voz materna é suporte inicial ao Outro, e as histórias infinitamente contadas atam os fios narrativos de um sujeito que está por vir num determinado tempo e lugar. Lembramos que, no *Clube*, o leitor e os ouvintes não são posições fixas, mas lugares que circulam entre os coordenadores e os professores participantes. Nessa dança pulsional, o leitor que empresta a voz ao texto ocupa um lugar de destaque e precisa assumir a responsabilidade por orquestrar a partitura das palavras. Cabe ao ouvinte deixar-se levar pelas mãos do maestro da leitura,

---

<sup>26</sup> Lacan, especialmente no *Seminário 11* (1988), toma a ideia das pulsões como estatuto de conceito fundamental da psicanálise, as pulsões são trabalhadas em sua parcialidade e na singularidade com que percorrem o circuito pulsional, enlaçando o outro nesse trajeto. A pulsão (voz, olhar etc.) está colocada para cada sujeito como exigência de trabalho psíquico constante que parte de uma borda do corpo e que insiste em encontrar um objeto que propicie a sua satisfação. Nessa economia psíquica, na leitura de Lacan (1988), “o que é fundamental, no nível de cada pulsão, é o vaivém em que ela se estrutura” (LACAN, 1988, p. 168), o circuito que se estabelece com o outro e que é percorrido repetidas vezes. A satisfação não está tanto no encontro com o alvo durante esse percurso, o próprio alvo “não é outra coisa senão esse retorno em circuito” (p. 170). Nesse campo de tensões exercitado com o semelhante o que está em jogo é a forma como a trama sujeito-Outro irá configurar-se. “O sujeito se aperceberá de que seu desejo é apenas vão contorno da pesca, do fisingamento do gozo do outro – tanto que, o outro intervindo, ele se aperceberá de que há um gozo mais além do princípio do prazer” (LACAN, 1988, p. 174).

render-se à voz do leitor. Entretanto, nesse sequestro temporário do ouvinte do texto há, por certo, um ponto de basta, momento em que a voz do leitor precisa enfraquecer para que a do ouvinte se faça escutar e assuma a posição de leitor.

No dizer de Manguel (1997), o ouvinte que é seduzido pela voz do leitor tende, num momento posterior, quando assume o lugar de leitor, a tentar recuperar esse gesto de leitura. Descrevendo uma leitura entre amigos, Diderot, em 1759, teria dito: “Sem pensamento consciente de nenhuma das partes, o leitor dispõe-se de maneira que julga mais apropriada e o ouvinte faz o mesmo [...] Acrescente-se uma terceira personagem à cena, e ela se submeterá à lei das duas anteriores: trata-se de um sistema combinado de três interesses” (DIDEROT *apud* MANGUEL, 1997, p. 146). Fazendo eco à voz de Diderot, pensamos que tornar-se leitor no *Clube* não é apenas uma relação dual em que dois personagens compõem a cena, um que lê e outro que escuta. Está também, na cena, a referência a um terceiro, num *sistema combinado de três interesses*, que, ao mesmo tempo em que interdita o colamento total à voz do leitor, também estabelece o professor/ouvinte como elo de uma cadeia em que, mais tarde, tentará transmitir um texto pela via da sonoridade vivenciada no espaço compartilhado do *Clube*<sup>27</sup>.

A experiência de realizar leituras, para o escritor argentino Jorge Luís Borges, quando já cego, é descrita por Manguel de forma a fazer-nos pensar o lugar do ouvinte do texto como o leitor:

Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de apreender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível (MANGUEL, 1997, p. 33).

Plínio, o Jovem, foi porta-voz de seu tempo, ao relatar as leituras públicas no primeiro século da era cristã. Naquela época, os autores de textos submetiam sua obra a um público de

---

<sup>27</sup> A referência a um terceiro na cena de leitura nos envia à questão do terceiro ausente na estrutura ternária do chiste. Conforme Laznik (2004) numa entrevista publicada em *A Voz da Sereia*, Lacan no seminário sobre *As Formações do Inconsciente* teria se apoiado no texto freudiano *Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente* para construir sua noção de Outro a partir da ideia da terceira pessoa no chiste. O que legitima um chiste é justamente a corroboração da terceira pessoa: é uma instância terceira que confere valor poético e eleva o dito à categoria de palavra chistosa. A esse respeito, Laznik lembra de uma citação de Sheakespeare em Freud: “A fortuna de um verso depende do ouvido de quem escuta e jamais da língua de quem o produz” (LAZNIK, 2004, p. 187). É preciso que um Outro confira valor ao chiste, e essa validação, assinala Lacan, dá-se em dois tempos: o primeiro é o tempo da surpresa, de deixar-se siderar (quando a palavra não tem sentido), e o segundo é o de um *imenso prazer*, que Lacan chama de gozo.

ouvintes conhecidos. Nessas cerimônias sociais, era de bom-tom que os participantes se submetessem às etiquetas do evento: dos ouvintes esperava-se que reagissem à leitura do texto com críticas verbais ou gestuais; dos leitores aguardava-se que a entonação da voz tocasse a todos. Acreditavam que escutar a própria voz na leitura ajudava o autor a fazer correções de seu próprio texto. As palavras dramatizadas com sons e gestos dariam vida às letras e uma corporeidade ao texto. A experiência de escuta relançaria o autor/leitor de seu texto a um novo momento de criação. O texto percorria um circuito que partia do autor em direção ao ouvinte e cujo vetor retornava ao autor (MANGUEL, 1997, p. 283).

As leituras públicas somente retomaram certa densidade ao redor do século XV, embora não fossem mais realizadas exclusivamente pelo autor, nem com a mesma fidelidade ao texto. Ao ler em voz alta, os leitores passaram a alterar a rima, a cadência, e modificavam as vozes dos personagens conforme a reação dos ouvintes. Conforme Manguel (1997), iniciou-se um gradual deslocamento da ênfase que estava na palavra do autor para as palavras lidas pelos leitores, que podiam então ler o que e como desejassem.

Nesse deslocamento gradual, os textos que antes eram escritos e lidos pelos autores passam a serem lidos em voz alta por leitores anônimos que precisavam de marcações no texto para realizar as pausas na narrativa. Surge, no texto, o espaçamento entre as palavras que antes estavam numa continuidade. O espaço em branco como intervalo entre elas favoreceu a leitura silenciosa e colocou nas mãos do leitor a possibilidade de dramatizar o texto. De acordo com Fischer (2006), a leitura silenciosa passou a conviver com as leituras públicas, e outras marcações nos textos passaram a endereçar-se ao novo leitor. Os escribas irlandeses, não mais pensando na retórica da Antiguidade, isolaram tanto as partes do discurso como também os constituintes gramaticais dentro de uma frase, e introduziram alguns separadores cujas pontuações conhecemos hoje como a vírgula e o ponto-e-vírgula. Uma inovação medieval, segundo Manguel (1997), foi destacar as linhas das seções principais de um texto, em geral a Bíblia, com tinta vermelha, assim como as *rubricas* (*ruber* ou vermelho, em latim), explicações independentes do texto propriamente dito (MANGUEL, 1997). Esses últimos tornar-se-iam mais tarde os títulos de capítulos. Nessas modificações, cada vez mais o texto libertava-se da fala original do autor, e o leitor dependia menos de alguém que lesse em voz alta. É dessa forma que a leitura começa a passar do âmbito do público para o privado, e a transmissão de um texto deixa de ser sustentada pela presença de uma voz para ser alicerçada pela palavra escrita.



**Figura 3 -- Texto Com Palavras em Continuidade – A Bíblia de Guttenberg**

Fonte: WIKIPÉDIA. **Johannes Guttenberg**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes\\_Guttenberg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes_Guttenberg)>. Acesso em: 10 jul. 2009.



**Figura 4 - O Texto com Marcação Entre as Palavras - os espaços em branco.**

Fonte: DAMASCENO, Carla. Iluminuras e miniaturas. A arte de desenhar em manuscritos. **Carcasse**, set. 2006. Disponível em: <[http://www.carcasse.com/revista/pesadelar/iluminuras\\_e\\_miniaturas/index.php](http://www.carcasse.com/revista/pesadelar/iluminuras_e_miniaturas/index.php)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

Conforme Fisher (2006), na atualidade, se alguma leitura pública acontece, ela dá-se pelas mesmas razões que as da época de Plínio, o Jovem: gerar um mercado para o livro de

alguém e incentivar a leitura e a publicação em geral. E os ouvintes vão escutar pelas mesmas razões: para se divertir, ver e escutar uma celebridade, testemunhar a interpretação oficial de um autor, aprender. Querem ver o desempenho do autor, talvez não como ator, mas como escritor, e precisam comparar a voz real do escritor com a imaginada da escrita. A diferença, diz Fischer (2006), é que agora a leitura pública não escapa de uma situação de um monólogo, e não mais um diálogo que poderia alterar, aperfeiçoar, o texto do autor. A leitura em voz alta em nosso tempo destina-se a um público muito mais anônimo, que oferece pouca interação com o texto. Corre-se a todo instante o risco dos textos deixarem de ter uma maleabilidade e passarem a ser “pedra, onde a palavra escrita é definitiva”<sup>28</sup> (FISCHER, 2006, p. 273).

Com a leitura silenciosa já como regra nos *scriptoriums* dos conventos, os escribas passam a comunicar-se por gestos e sinais. Ler a partir de um dado momento passa a ser uma relação direta com o texto, sem mediadores, permitindo que o leitor imprima ritmo à leitura e deixe levar-se por pensamentos cruzados ou comparações com outros textos. Não era mais possível tutelar a leitura, controlar os devaneios nem havia a garantia da verdade do autor seguir até o leitor. É em 1022 que o primeiro herege é condenado à fogueira, pois ler em silêncio, secretamente, poderia ser perigoso à Igreja Católica que não poderia permitir que uma leitura direta da palavra de Deus sofresse deturpações em relação àquela prescrita pelos clérigos (FISCHER, 2006). Segundo a Igreja, a Bíblia precisava permanecer um mistério interpretado somente pela autoridade e poder do papa. Conforme Manguel (1997), os livros na Idade Média estavam nas mãos dos ricos e do clero. Até a invenção da imprensa, as narrativas chegavam à população por intermédio de contadores de histórias itinerantes, os *trovadores*, que iam de lugar em lugar, cantando seus próprios textos. Mais tarde, surgiram os *joglars*, que, também itinerantemente, dramatizavam os textos dos trovadores. Eles, porém, deturpavam as palavras originais e tornaram-se mais populares que as leituras públicas dos próprios autores. Com a ênfase no texto, a tensão estabelecia-se entre seguir as palavras escritas ou a possibilidade de transgredir o texto, desviar a verdade.

A Alemanha liderou a alfabetização européia no século XVI e foi berço das primeiras prensas. A Bíblia foi o primeiro escrito a circular em maior escala. A Reforma, movimento político e religioso inspirado na tentativa de renovar a Igreja Católica, foi encabeçada pelo alemão Martinho Lutero e teve seguidores em outros países da Europa (FISCHER, 2006).

---

<sup>28</sup> O texto escrito na Antiguidade era destinado a ser compartilhada em público. Essa literatura oral interpretada pelo autor tentava garantir a fidelidade da mensagem original. A voz do texto lido era o que chegava ao ouvinte. A famosa frase *scripta manet, verba volant*, que originalmente significava a “escrita dorme, a fala repercute” e que depois derivou para “a escrita permanece, a palavra voa” referia-se a esse momento em que a transmissão oral de um texto prevaleceu à transmissão escrita (FISCHER, 2006, p. 69).

Lutero e os protestantes, como ficaram conhecidos, defendiam a ideia de que qualquer pessoa teria o direito de ler a palavra de Deus por si, sem intermediários e em seu idioma. A ideia de tornar possível uma relação individual com o texto, com o sagrado gerou uma polêmica ao redor da escrita e da leitura jamais verificada anteriormente. Lutero traduziu a bíblia para o alemão, assim como seus seguidores o fizeram para outras línguas. A intenção era proporcionar a qualquer pessoa uma experiência de leitura individual do texto sagrado sem a tutela direta da Igreja Católica (FISCHER, 2006).

A invenção da imprensa, a disseminação de traduções, uma maior circulação dos textos religiosos e as reivindicações dos protestantes sacudiram as relações entre autor-texto-leitor, e jogou os novos leitores na dúvida em relação à verdade do texto e, com isso, num certo desamparo<sup>29</sup>.

#### 2.4 CENA DE LEITURA NO *CLUBE*

A cena da leitura silenciosa, no dizer de Birman (1996), emoldura a relação que o leitor passou a manter com o texto a partir da modernidade. Desde que surgiu, a literatura romanesca semeou no campo texto-leitor um modo de ler próximo da fruição e da inscrição imaginária, possibilitando ao leitor descobrir algo de si naquilo que lê em maior escala. Nessa leitura, o que está em causa não é apenas o entendimento, a compreensão, mas entra em cena a construção da subjetividade do leitor: “São os fantasmas do sujeito que são colocados em cena, através de um instrumento aparentemente tão anódico como o livro e de um deleite pedagogicamente tão instrutivo como a leitura” (BIRMAN, 1996, p. 55). O escritor, o livro, tem pouco controle sobre o leitor, diz Compagnon (2003) a partir das palavras do próprio Proust:

---

<sup>29</sup> Kehl (2001), no artigo *Minha Vida Daria um Romance*, trabalha a questão da literatura e desamparo. Destaca a queda da transmissão oral diante de uma disseminação da transmissão da letra escrita, ou ainda, a passagem de uma espiritualidade medieval sustentada pelos alicerces de autoridade dos representantes de Deus na terra para uma subjetividade legada a cargo do próprio indivíduo. Nessa nova configuração, cada sujeito torna-se leitor isolado de um texto, numa relação direta com o saber de um Outro cada vez mais sem rosto. A partir daí, far-se-á preciso que cada sujeito se arrisque na difícil tarefa de montar sua versão singular desse saber: surge uma nova cena de leitura em que o leitor é um sujeito atormentado e desamparado diante de um texto cuja verdade foi desestabilizada.

Na realidade, cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que sem o livro talvez não tivesse visto em si mesmo (PROUST *apud* COMPAGNON, 2003, p. 144).

Na cena de leitura de Proust, o leitor não é mais ingênuo; vai ao texto com seus fantasmas<sup>30</sup> e as vestimentas imaginárias de seu tempo. Coloca o objeto literário em movimento<sup>31</sup> e dá vida e consistência ao texto. Afeta e é afetado pelo livro. E sai dessa experiência de giro modificado por essa interação. Em alguma medida, o leitor cria o texto, inventando-se a si mesmo. A conhecida formulação de Sartre de que “um livro começa a existir não quando um autor termina sua redação ou quando o editor o encaderna, mas quando o leitor fecha sua última página” (SARTRE *apud* BIRMAN, 1996, p. 54), coloca na moldura do contemporâneo a palavra por vir do leitor em destaque, ficando a palavra do texto em situação de queda.

A leitura fez um giro pelo grupo e, coincidentemente, a última página restou ao coordenador novamente. Lembrei aqui de Manguel e de sua lembrança de que um livro inicia justamente pela leitura da última página. Foi a partir daí que se abriu a discussão ao texto [...] A professora de língua portuguesa acrescenta: “sim, a imagem que fiz lendo isso é que o cara da gravata era tipo um assistente social”. O coordenador ri e comenta: “esse Clube é muito interessante! Vocês perceberam como o leitor é quem constrói a narrativa? Onde diz no texto que o cara da gravata é assistente social? É cada leitor quem constrói os personagens. E o texto não precisa dizer tudo. Se o texto disser tudo não vai sobrar nenhum trabalho pro leitor.” (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007).

No *Clube*, os leitores revezam-se na leitura. Ora são leitores, ora ouvintes. Têm a liberdade de somente escutar o texto pela voz de um dos participantes ou, ainda, acompanhar a leitura com os olhos concomitantemente. Entretanto, a voz que aguardam escutar nos encontros parece ser a do coordenador. Nesses momentos, perdem de vista o texto abaixo dos olhos e deixam-se apenas ouvir a leitura. Fecham os olhos para o texto escrito e escutam o literário pela voz do coordenador. Talvez aguardem a voz do escritor de contos dramatizar o texto para comparar com a voz que escutaram em sua leitura silenciosa. Ou talvez aguçam a escuta, porque é nessa voz que o saber é suposto em relação à posição de leitor-escritor.

---

<sup>30</sup> No dizer de Calvino (2003), na travessia de uma leitura, há o inesperado da página seguinte, a surpresa causada por efeitos de estranho/familiar, há uma troca de vozes que se entrecruzam e há fantasmas que envolvem os dedos que giram as páginas.

<sup>31</sup> Conforme Sartre *apud* Compagnon (2003), na cena de leitura, o texto assume a imagem de um estranho pião. O objeto literário é esse estranho pião que só passa a existir quando está em movimento. O gesto que coloca o pião a rodar é o que chama de leitura.

Escutam e esperam os efeitos que a voz do mestre da escrita pode repercutir neles. Como apreender esse gesto de leitura? É muito provável que essa seja a pergunta que reverbera dessa escuta, mesmo que numa certa condição de desconhecimento.

A leitura, quando feita pela coordenadora, convoca um pouco menos a perda do texto escrito sob os olhos. Os participantes escutam, mas também acompanham perscrutando as páginas do conto. Conhecem seu estilo e esperam que, a qualquer momento, uma pergunta sobre a compreensão do texto possa recair sobre seus nomes e, por isso, aparentemente, deixam-se menos serem levados pela sonoridade. Os coordenadores, que também são moradores da região, professores e escritores de longa data, parecem ocupar menos uma posição de especialista e mais o lugar do narrador. Atam alguns fios narrativos desses diferentes lugares que ocupam e que a ciência achou por bem separar. Por um gesto de leitura, através da voz que portam, passam as narrativas da tradição e, no dizer dos professores do *Clube*, transmitem também a “voz da experiência”. Pela posição de suposto saber em que são colocados, mostram em ato, pelo mesmo gesto, o lugar do mestre: profundo conhecedor e desconhecedor daquilo que transmitem.

Dissemos que havia um risco da voz do coordenador colar-se de tal forma nos ouvidos dos professores/ouvintes a ponto de ensurdecê-los. De fato, o leitor que lê em voz alta parece seduzir e encantar pelo elemento da sonoridade. Porta a voz e empresta provisoriamente a face do Outro. Entretanto, não parece cair nesse engodo. Na *Odisséia* do *Clube*, ele parece conhecer as artimanhas de Ulisses<sup>32</sup> para não sucumbir ao canto letal das sereias. De acordo com Gagnebin (2006), advertido por Circe, a feiticeira, sobre os perigos das sereias, Ulisses trama um ardil que lhe permite escutar o canto e, no entanto, resistir a ele para não ir ao encontro da morte. Para tanto, pede para ser amarrado ao mastro e coloca tampões de cera nos ouvidos de seus remadores para escapar ao encantamento. Dessa forma, ele resiste às sereias, mas não abdica do gozo (incompleto) de escutar seu canto, ou seja, reconhece o encanto, mas não cede ao encantamento.

Pensem em três diferentes momentos do *Clube* para encontrarmos o que poderia fazer o papel de mastro para os participantes:

Dione comenta: tem uma coisa me incomodando desde a primeira leitura. Pensei na Mãe como alguém que podia matar os filhos a qualquer momento. Me veio a figura da Medeia. Aí não teve jeito, tomei partido do Pai [...] A professora de óculos disse: não vamos falar do final? O final ficou em aberto, não sabemos o que aconteceu! **O**

---

<sup>32</sup> Personagem do épico grego antigo, *Odisséia*, de Homero. Conta as aventuras de Ulisses em sua volta para casa, Ítaca, após a Guerra de Troia e todas as renúncias e provações por que passa nesse retorno.

**coordenador intervém: o final segurem mais pro final. Vamos, por hora, fazer um intervalo?** (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007. Grifo nosso).

[...] puxa, vocês foram longe, já construíram outro texto aqui, os personagens são ambíguos mesmo, fica confuso de definir. Vemos o genro sendo chamado de filho... E outra professora conclui: o que dá a confusão também é que Pai e Mãe não têm nomes na história, é como se não fosse sujeitos, só pai e mãe, não sabemos seus nomes. Só os amantes recebem um nome. Outra professora: só as pessoas fora da família têm nome. **E mesmo que os olhares esperassem uma palavra do coordenador o silêncio foi quem finalizou esse momento da discussão** (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007. Grifo nosso).

O coordenador retoma: bem, falando de textos, mesmo no lugar de escritor, e **inclusive por isso**, preciso cobrar de vocês os textos que ainda não foram entregues (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007. Grifo nosso).

Nos momentos em que o coordenador provoca uma ruptura, um intervalo, uma descontinuidade em sua voz, a ausência de sua palavra parece ter um efeito de tampão que impede os professores de sucumbirem ao encantamento imaginário. Com esse ato, mostra por um gesto, de silêncio, que é apenas o portador da voz do Outro, e não seu representante eterno. Quando pede que suspendam a leitura, coloquem-se a escrever e enderecem aos coordenadores o escrito, há um pedido de descolamento dos textos e de uma passagem de certa imobilidade – que parece acompanhar a leitura – para uma ação aparente da escrita, em que os professores precisam autorizar-se e responsabilizar-se por suas produções. É nos espaços em branco entre as palavras do texto narrativo, entre os não ditos do conto e entre os silêncios do coordenador que os professores do *Clube* parecem poder colocar em giro dois tipos distintos de texto: uma narrativa escrita e endereçada aos coordenadores como efeito das leituras no espaço compartilhado do *Clube* (*leitura-texto*), e uma outra que é a odisséia de formação que se desenrola ao longo dos encontros do *Clube* para cada um dos participantes (*texto conto de formação*).

A imagem que Borges (*apud* Piglia, 2006) faz do leitor na contemporaneidade é de um sujeito perdido entre os infinitos corredores da Biblioteca de Babel. Piglia (2006) imagina esse leitor disperso, caminhando em ziguezague como quem caminha por um mercado de pulgas. O *Clube*, que, em muitos aspectos, lembra uma oficina literária, parece fazer um recorte desse leitor confuso e desorientado imaginado por Borges e Piglia. Fazem uma borda, uma moldura, na cena de leitura de nossa época. Nesse enquadramento, ressaltamos, mais uma vez, que o leitor não está sozinho, mas acompanhado de seus pares que compartilham leituras e legitimam a experiência em Educação.

Gagnebin (2006), numa outra dobra da leitura, lê nos espaços em branco deixados por outros autores algo ainda não ressaltado sobre a *Odisséia*. Nessa leitura, destaca Ulisses não somente como aquele que venceu as sereias, mas também como aquele que se tornou herdeiro de seus cantos. É porque sobreviveu a esse encontro que pôde retornar e narrar/cantar toda sua odisséia ao Rei Alcino, consagrando-se como narrador de suas aventuras. É no retorno, no momento de narrar, que o herói se transforma em poeta, naquele que evoca, ao mesmo tempo, a beleza do canto e um tanto de sua perda.

A solidão talvez fique reservada ao segundo momento do *Clube*, quando as leituras precisam retornar como eco e deixar-se algo delas decantar na escrita. Enquanto a caneta escorrega na face branca do papel é o professor na posição de narrador que empresta às palavras suas vestimentas. Pensamos com Gagnebin (2006), que o encontro com as sereias pode ser fundamental para que haja a narrativa de uma odisséia em seu retorno. Sobre essa dobra, a do retorno, deixaremos que a terceira parte desta dissertação se ocupe, momento em que retomaremos a virada da leitura para a escrita. Escrita como o avesso da experiência, em que nos tornamos *herdeiros* dos cantos.

### 3 CAMPO DE JOGO DO SIGNIFICANTE

#### 3.1 O TEXTO-LEITURA NO JOGO DO LEITOR

Na abertura de seu artigo *Da Leitura*, Barthes (2004) pergunta-se: O que é ler<sup>33</sup>? Como ler? Suspeita que a leitura conjugue um campo plural de práticas dispersas, em que seu efeito possa ser estudado, embora pouco apreendido, não permitindo com facilidade uma imagem de alívio ao cientista. E se uma metaleitura pode ser empreendida seria somente como um constante estilhaçar de ideias. Barthes ressalva ainda que não se refere às leituras instrumentais, necessárias à aquisição de um saber, de uma técnica, “nas quais o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender” (BARTHES, 2004, p. 34), mas apoia-se nas “leituras livres”, cujo quadro também é composto pela liberdade de não ler e o esquecimento dos textos lidos. Nesse contexto, o sujeito da leitura vivencia o que ele chamou de Paradoxo do Leitor:

[...] admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobredecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia! (BARTHES, 2004, p. 41).

Ler é decodificar e sobredecodificar, eis o paradoxo. Na leitura, há inevitavelmente uma busca pelo sentido, mas, ao mesmo tempo, pode ocorrer também a sua queda, algo de uma perda, que se realiza no momento em que se retira a trava do excesso de significação. Esses dois vetores parecem percorrer linhas distintas e exercem forças que tensionam o sujeito que, de acordo com Barthes (2004), é aquele despojado de sua ilusão de totalidade, de unicidade, “perdido no duplo desconhecimento do seu inconsciente [...] e só se sustentando por uma sucessão de linguagens” (BARTHES, 2004, p. 41), tal qual demonstrado pela psicanálise.

---

<sup>33</sup> Buscando a etimologia do verbo *ler*, Azevedo (2007) chega à palavra *legere*. Em latim, *Legere* significa colher. O gesto utilizado pela mão para recolher do chão algo que tenha brotado da terra. Heidegger ter-se-ia debruçado sobre essa etimologia, refere Larrosa (1998), remetendo o verbo *ler* à ideia de recolher, coletar, colecionar. Algo que se junta, apanha-se, para pôr logo adiante.

A ideia de um leitor dividido, oscilante, parece estar presente em *As Duas Virtudes de um Livro* (2003), texto em que Paul Valéry aborda duas formas distintas, e independentes, dos olhos percorrerem as linhas de um texto:

Pode sugerir que eles iniciem um movimento regular, que se comunica e prossegue de palavra em palavra ao longo de uma linha, renasce na linha seguinte depois de um salto que não conta, e provoca em seu desenrolar uma quantidade de reações mentais sucessivas, **cujo efeito comum é destruir a cada instante a percepção** visual dos signos, substituindo-a por lembranças e combinações de lembranças. Cada um desses efeitos é o primeiro termo de algum infinito desenvolvimento possível [...] Mas em paralelo e à parte a leitura em si, existe e **subsiste o aspecto de conjunto** de toda coisa escrita. Uma página é uma imagem. Ela produz uma impressão global, apresenta um bloco ou um sistema de blocos e estratos, pretos e brancos, uma mancha com figura e intensidade mais ou menos bem resolvidas (VALÉRY, 2003, p. 1. Grifo nosso).

Valéry, diante da primeira forma de leitura, evoca a ideia de uma chama alastrando-se, como um fio que vai queimando de ponta a ponta com pequenas explosões e cintilações a cada certo tempo. À intensidade da leitura está acrescida certa sonoridade passível de escuta em alguns intervalos. Esse movimento, por consequência, gera efeitos intelectuais e descontínuos, explica Valéry (2003). A segunda forma de ler, segundo ele, que é imediata e simultânea, toma o texto como um conjunto de impressões estacionárias e imediatas, que pode agradar ou desagradar os sentidos do leitor. “Essa segunda forma permite aproximar a tipografia da arquitetura, assim como, há pouco, a leitura poderia ter lembrado a música melódica e todas as artes que esposam o tempo” (VALÉRY, 2003, p. 1).

Dessa forma, parece ser numa zona de tensão *entre* parcialidade e totalidade presente na leitura que pode ter como efeito o apagamento do escrito diante dos olhos. É desse afastamento da tipografia das letras, em que leitor sobrecodifica, amontoa linguagem, que surgem as possibilidades criativas do sujeito. O fascínio exercido pela busca de significado e sentido conduz o leitor a preencher as possíveis intenções do texto lido, talvez refazendo as supostas intenções do autor. Entretanto, em algum momento pode perceber o engodo de tal pretensão, deixando a significação aparente cair, produzindo linguagem em um outro sentido, com seus próprios fantasmas. Essa nova produção é criação e, portanto, um novo texto<sup>34</sup>.

Barthes (2006) num outro artigo, *O Prazer do Texto*, refere-se à leitura e à escrita como um trabalho corporal, como um gesto do corpo. Nesse gesto, o leitor poderia transitar entre duas margens distintas, porém necessárias, e construir-se autor durante o percurso dessa

---

<sup>34</sup> Novo texto construído a partir de uma leitura que não necessariamente passa pela escrita como novo rearranjo tipográfico, mas texto imaginado a partir do efeito dessa leitura e tramado com a história singular de cada leitor.

travessia. Ele é essa travessia. Uma margem é sensata e plagiária, copia a língua da forma como foi mostrada para ele pela primeira vez; a outra margem é móvel, vazia, pode assumir diversos contornos, e “nunca é mais do que seu lugar de efeito: lá onde se entrevê a morte da linguagem” (BARTHES, 2006, p. 12). Assim, não interessa tanto o espelhamento direto da cultura, nem sua completa destruição, mas o “efeito erótico” que pode ser produzido pela fenda que se abre entre as margens e a forma como o sujeito fará a travessia. Porém, o que o lançaria nessa travessia?

Em nossa tentativa de atar os fios que ligam leitura e escrita no *Clube do Professor Leitor-Escritor*, Barthes (2004) segue a dar-nos corda. Fazendo jogar os significantes “desejo” e “leitura”, o autor refere algumas vias pelas quais a leitura pode capturar o sujeito leitor. Numa dessas, refere uma via fundamental em nossa pesquisa: **a leitura como condutora do desejo de escrever**. Se a escrita de um texto foi tramada nas malhas do desejo, ela dará aberturas para o leitor ler-se através dela e inscreverá nele o desassossego e a necessidade de produzir seu próprio escrito, numa terceira margem. Nessa perspectiva, a leitura pode ser criação, produção não somente de imagens ou projeções, num texto imaginado, mas uma **promessa de trabalho** a ser processado e engendrado pelos fios do desejo: “[...] o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda: desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia, desejamos o ame-me que está em toda escritura.” (BARTHES, 2004, p. 39).

A literatura parece ser o texto que Barthes aponta como campo que mantém essa promessa de trabalho potencialmente viva. Tão íntima é essa relação em Barthes que ele afirma, em algumas passagens, poder utilizar as palavras *texto*, *escritura* e *literatura* como pertencentes a esse mesmo campo:

Entendo por literatura [...] o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto portanto, essencialmente o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua [...] não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 2007, p. 16).

Ainda antes de o leitor ser conduzido a produzir um texto escrito, há certa matéria-prima de que se nutre o aspirante a escritor. No artigo, *Escrever a Leitura*, Barthes (2004), realça os efeitos que a leitura provoca no leitor. Ao ler um texto, diz o autor, ocorre levantarmos a cabeça com frequência não por desinteresse, mas porque se é atravessado por

um fluxo de ideias, de excitações e de associações. Essas ideias cortam o texto e, nesse mesmo instante, o leitor imprime sua própria marca. Um texto começa a ser produzido na cabeça do leitor durante essas interrupções que Barthes (2004) chama de **texto-leitura**.

É fato, diz Barthes (2004) ainda nesse artigo, que, em uma leitura, não temos uma total liberdade e espontaneidade diante do texto, ao mesmo tempo em que uma leitura tutelada também não consegue garantir a verdade da palavra do autor. Esta não cessa de escapar nas mãos do leitor. Se há um roteiro de leitura estabelecido e ao qual é preciso referir-se para caminhar pelo texto, ele não é marcado pelas pegadas do autor, mas pelos rastros de escrita que denunciam a língua e a forma de escrever num determinado tempo e lugar. Somos conduzidos por essas regras básicas que norteiam boa parte do percurso, regras que não nascem do autor, mas derivam de uma “lógica milenar da narrativa”. Compartilha-se um código, um espaço cultural que precede autor e leitor e que determinam os trilhamentos de leitura. Para Barthes (2004), Mallarmé teria sido um dos primeiros a tentar colocar o acento na linguagem, e não no autor, como o proprietário de um código: é a linguagem que age, “dramatiza”, e não a pessoa do autor. A escritura, para Barthes (2004), deveria estar sempre num primeiro plano, e não a pessoa do autor.

Na leitura, o autor do texto lido sofre uma queda; suas palavras são desviadas, traídas e, nesse deslocamento,<sup>35</sup> é o sujeito que já não está mais no mesmo lugar. Na proposição de Barthes (2004), a lógica na leitura poderia ter um funcionamento mais próximo da associação do que da dedução. Quando acontece de uma leitura provocar um erguer a cabeça, os fios passam a tramar diferentemente da máquina de tear, e enroscam-se a outros fios de diferentes texturas: “há imediatamente nesta novela, neste romance, neste poema que estou lendo, um suplemento de sentido de que nem o dicionário nem a gramática podem dar conta” (BARTHES, 2004, p. 28). Ler não coincide com o ato de consumir um texto. Tem mais relação com uma atividade lúdica, com o ato de jogar com o texto<sup>36</sup>. No jogo que realiza com a linguagem, o sujeito pode posicionar-se em diferentes pontos e estar ora dentro, ora fora desses pontos em que posiciona o olhar. Assim, o texto pode abrir um campo para a atividade lúdica do significante e pode manter certo caráter de inacabamento, ou de ilimitadas possibilidades combinatórias.

É possível que esse brincar com os deslocamentos do significante desenrole-se sobre um simples tabuleiro de jogo, sobre a superfície de uma mesa que lhe sirva de suporte. Isso

---

<sup>35</sup> Deslocar-se pode querer dizer “transportar-se para onde não se é esperado” (BARTHES, 2007, p. 26).

<sup>36</sup> A respeito do verbo jogar, existe uma polissemia que interessa a esta dissertação. O termo francês *jouer*, assim como o *play* do inglês, tem vários sentidos: jogar, brincar, tocar (um instrumento), representar (uma cena).

porque, para Barthes, “o significante não tem nada de profundo” (BARTHES, 2004, p. 90), nem mesmo esconde em sua interioridade algum segredo. Diante disso, o autor pergunta-se: Então, como enterrar-se no que é leve? Ou ainda: Como estender-se sem escavar? Sem responder, ele aponta para a necessidade de **pensar-se a palavra significante aliada à de trabalho, embora num trabalho menos do campo do sentido**. Esse trabalho, diz, é **um trabalho que envolve o corpo**, o erotismo do corpo, e que não deve ser confundido com o trabalho-pena.

É o texto-leitura, ou fragmentos dele, que poderá vir a ser matéria-prima de escrita. Assim, o leitor não mais codifica, mas sobrecodifica, acrescenta, amontoa linguagem. O que liga autor e leitor é uma linha fina e tênue. Esse fio condutor é o do significante e é ele quem faz vibrar a corda em intervalos esporádicos, levando o texto-leitura para longe dos limites da doxa, da opinião corrente, sendo assim, um texto sempre da ordem do *paradoxal*.

[...] acostumei-me tão bem a não ler que não leio sequer o que me aparece diante dos olhos por acaso. Não é fácil: ensinam-nos a ler desde criança, e pela vida afora a gente permanece escravo de toda escrita que nos jogam diante dos olhos. Talvez eu também tenha feito certo esforço nos primeiros tempos para aprender a não ler, mas agora isso é natural para mim. **O segredo é não evitar olhar as palavras escritas. Pelo contrário: é preciso observá-las intensamente, até que desapareçam** (CALVINO, 2003, p. 55. Grifo nosso).

De outra forma, o personagem de Calvino apresenta também o paradoxo do leitor: se ficarmos tomados pela percepção das letras, sem delas tirar os olhos, a leitura que leva ao texto-leitura fica comprometida e o leitor tem dificuldades de ser “deportado sob o registro do Imaginário” (BARTHES, 2004, p. 37). Fica-se paralisado diante da tipografia das palavras, sem retirá-las do estado de dicionário. A leitura, em Barthes é essa que ocorre no erguer a cabeça, no afastamento dos olhos sob o texto lido, quando algo do desejo fisga o leitor e ele decepiona a codificação para sobrecodificar. Nessa dispersão do leitor, numa pulsação entre presença e ausência, a aventura da leitura pode conduzir o leitor ao desejo de escrever algo do texto-leitura – produção em que o leitor apresenta-se como autor, embora a travessia que o conduz até essa outra margem seja tão importante quanto o produto ou mais.

Na famosa *Aula Inaugural*, Barthes (2007) credita à literatura uma grande quota de motivos para que esse seja o texto fio-condutor do texto-leitura e de sua produção escrita. Refere que as ciências não são eternas, mas assumem diferentes valores que sobem e descem na “Bolsa da História”. Se a Teologia é um discurso atualmente em baixa, houve um tempo em que foi ciência soberana. Nesse mercado de ações, a literatura aparece assumindo muitos

saberes, como se um punhado de ciências estivesse presente no monumento literário; entretanto, esses saberes não estão ali por inteiro ou apresentam-se como derradeiros. O saber que a literatura mobiliza não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa, que sabe algo das coisas, “que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 2007, p. 18).

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é, no mínimo, precioso. Por outro lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitados, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta [...] (BARTHES, 2007, p. 18).

Os leitores do *Clube* são professores de diferentes disciplinas, de diferentes municípios e, ainda, pautam-se por currículos diferenciados. Unidos por uma “capacitação” cujo texto não pretende ter o saber sobre as disciplinas, estão também atados pela pergunta sobre o lugar do mestre e sobre a transmissão. Na travessia de leitura de cada um, o *indireto* do texto literário parece precioso. Faz levantar a cabeça, afastar-se do texto. Nesse deslocamento do leitor, o saber mobilizado coloca o texto-leitura a trabalhar.

No dizer de Barthes (2007), não é de bom-tom propor uma oposição das ciências às letras, uma vez que, em muitos momentos, as fronteiras entre o texto literário e o texto científico esfumaçam-se. Entretanto, partindo do ponto de vista da linguagem, essa ainda parece uma tensão pertinente, porque ambas apresentam lugares de fala diferenciados. O texto produzido pelo cientista ou pelo escritor literário pode, de formas até mesmo parecidas, levar o leitor a uma experiência de leitura em que o texto-leitura é acionado e conduz o leitor a um deslocamento. O que Barthes (2007) atenta é para o texto como escritura, a trama significativa em que o autor perdeu-se nas malhas do desejo para poder algo transmitir. E o que transmite é da ordem de um convite ao jogo. Sugere “que a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor<sup>37</sup>” (BARTHES, 2007, p. 20). O “sal nas palavras” é o ingrediente que aciona o sabor e que conduz à construção de saber.

---

<sup>37</sup> Barthes lembra que, em latim, *saber* e *sabor* têm a mesma etimologia.

### 3.2 CONTO FICCIONAL: caracol da linguagem

Espalhar por nosso texto uma pitada de ideias sobre o conto ficcional pode levar o leitor não somente a temperar e aguçar essa leitura, mas, também, conduzi-lo a destacar da cozinha literária esse que é um dos personagens principais do *Clube do Professor Leitor-Escritor*.

Se o ponto de partida for mais uma vez o dicionário, encontraremos no verbete *conto* a seguinte referência: “Narração falada ou escrita. Narrativa pouco extensa, concisa, e que contém unidade dramática, concentrando-se a ação num único ponto de interesse”. (FERREIRA, 1986, p. 464). De fato, os contos iniciaram como pequenas histórias que eram narradas de forma oral, tendo-se o primeiro registro por escrito apenas no século XIV. Os contos de Giovanni Bocaccio, escritos entre 1348 e 1353, já apareciam sem o tom moralista que marcou o surgimento do conto oral e apresentavam uma linguagem popular. É somente no século XIX, com a expansão da imprensa e o novo cenário moderno, que o conto como gênero literário encontrou maior expressão, tendo em Edgar Allan Poe seu grande mestre e porta-voz (MUGGE, 2002).

De acordo com Kiefer (2004), Poe em textos como *A Filosofia da Composição* teria elencado alguns elementos de uma poética do conto: a recusa do tom melodramático, a necessidade de sutileza, o desbastamento dos excessos do realismo fotográfico, a adequação do título, refinamento de um estilo, harmonização entre tom e tema e a diversidade de assuntos que podem ser recolhidos do cotidiano. O conto teve, assim, como marca fundamental uma impiedosa eliminação dos elementos supérfluos e dos recursos narrativos que eram privativos do romance. Nesse enxugamento do excesso, constata Kiefer (2004), Poe seria um ícone da história da literatura por sua honestidade intelectual. Recusava a prolixidade, as descrições panorâmicas, os nós e desenlaces folhetinescos, para escrever histórias curtas num tempo em que o escritor era remunerado por página. “Preferiu receber, em vida, seis dólares, em média, por conto, com o que sequer sustentava os próprios vícios, para ser digno, no futuro, da admiração apaixonada dos grandes contistas que ajudou a formar” (KIEFER, 2004, p. 51).

O escritor Júlio Cortázar (2006), em *Valise de Cronópio*, refere que, por intermédio das leituras de contos de diferentes épocas, é possível fazer um pequeno balanço para tentar apreender um pouco mais sobre esse gênero literário:

[...] tentar uma aproximação apreciadora a esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, **caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário** (CORTÁZAR, 2006, p. 149. Grifo nosso).

Como *caracol da linguagem*, o conto ficcional descrito por Cortázar realça uma dimensão que chama de *esférica* no sentido de uma linguagem que se dobra sobre si mesma, sem gratuidade de palavras, mas com elementos de repetição sonora que lembram a poesia e que ressoam em algum lugar incerto do leitor. Conforme Kiefer (2004), a *esfericidade* em Cortázar parece corresponder à *unidade de efeito*<sup>38</sup> que Poe sempre buscou na escrita de seus contos. Essa “compressão” do universo narrativo em um pequeno espaço de tempo parece criar uma densidade que tem como efeito uma *tensão* no leitor.

O conto parte da noção de limite, faz um (re)corte numa história com navalhas mais afiadas que o romance. Esse limite faz do gênero literário uma história bastante curta, tanto que, na França, quando passa de vinte páginas, recebe o nome de *nouvelle*: de tamanho intermediário entre o romance e o conto. Mas não é somente de limite de páginas que trata essa característica do conto. Ele não tem o tempo como aliado e, por isso, nunca há elementos gratuitos, e não por economia, mas porque, nesse gênero literário, não há a necessidade de tudo contar, tudo dizer (CORTÁZAR, 2006, p. 151). As explicações são deixadas ao leitor. No conto, há certa *porosidade*, diz Kiefer (2004), e muitos contistas, para falar dela, costumam usar a imagem de uma esponja ou de um queijo suíço: verdadeiros buracos por onde o leitor escorre ou saboreia.

Cortázar (2006) propõe comparar o romance e o conto respectivamente ao cinema e a fotografia. Enquanto o romance e o filme desenrolam a narrativa de forma dilatada e acumula progressivamente seus efeitos no leitor, o conto é como uma fotografia, uma imagem de bordas limitadas, que mostra de uma vez só, de forma incisiva, mordaz, e sem resguardos uma cena do cotidiano. Numa outra analogia, dessa vez com o boxe, Cortázar diz que “no combate

---

<sup>38</sup> *Unidade de efeito* ou de *impressão* no leitor são as características dadas por Poe ao conto e que não são encontradas no romance. Pela extensividade do romance não é possível criar uma atmosfera de leitura que se faz “numa sentada” e perde-se a imensa força de efeito que pode derivar de uma leitura mais breve, em que o tempo e a narrativa estão condensados.

que se dá entre um texto apaixonante e seu leitor, o romance sempre ganha por pontos, ao passo que o conto precisa ganhar por nocaute” (CORTÁZAR, 2006, p. 152). Assim, esse recorte atua no leitor como uma explosão que tem como efeito abrir de par em par uma realidade muito mais ampla que o campo abrangido pela câmara. Um bom contista seria um astuto boxeador, enquanto o efeito provocado por um bom conto seria mantido por uma dose única, como um “balaço na alma” ou um soco no coração.

O efeito instantâneo, como o de um *flash*, que atinge de uma só vez e desnorteia o leitor, é provocado pela condensação do tempo e do espaço do conto e pela *tensão* e *intensidade* presentes desde as primeiras frases. A intensidade é instalada pelo efeito de eliminação das ideias e situações intermédias e dos recheios ou frases de transição que o romance exige. Já a tensão, é fomentada na forma como o evento vai se aproximando do leitor: ora lentamente, ora saltando sobre o leitor de forma a pegá-lo desprevenido. Essa atmosfera cria uma *alta pressão espiritual e formal* e faz algo explodir no leitor, algo para além do conto e de si mesmo (CORTÁZAR, 2006).

Quando o estilo do contista toma ares de fotógrafo é provável que haja um “sequestro temporário do leitor” que é fisgado por essa luminosidade cortante do *flash*. Cortázar (2006) lembra de um rapto famoso de um leitor na literatura, contado por Proust ao morder uma *madeleine*: logo na primeira mordida, o gosto da mistura do bolinho com o chá abre um leque de lembranças, aparentemente esquecidas, lançando o narrador para uma outra dimensão do tempo, aquele dos verões de sua infância<sup>39</sup>. Assim, *tensão*, *esfericidade*, *intensidade* e *porosidade* são os fios com os quais o conto é tramado. Nos interstícios desse tecido, o leitor instala-se e também tece. Ao morder sua *madeleine* não resiste e engendra, tece novas palavras.

No *Clube*, entremeado às leituras das narrativas, percebemos um esforço dos coordenadores em fomentar uma discussão em torno das propriedades do conto. Destacamos algumas falas de diferentes encontros:

---

<sup>39</sup> O episódio da *madeleine* é minuciosamente narrado por Marcel Proust no texto *Em Busca do Tempo Perdido*. A experiência do gosto e cheiro do bolinho junto ao chá fez as “paredes trêmulas” de sua memória cederem, dando lugar para imagens de sua infância. Gagnebin (2006) aponta para o perigo de lermos esse episódio como apenas um reencontro mágico entre uma sensação presente e uma sensação passada. Afirma que talvez não se trate de uma evocação do passado, mas de acentuar o trabalho de travessia, de exploração tateante de um território desconhecido, desde que é tomado de surpresa pela *madeleine* até a nomeação dessa sensação, num longo processo de produção, portanto, de criação de memória. Embora tenhamos tomado um romance para tratar do sequestro temporário do leitor, a idéia é pensarmos como ele opera a partir do texto conto ficcional.

[...] num conto, temos sempre pistas de algo, pedaços de alguma coisa, mas não temos a coisa em si, é como se, no conto, tivéssemos somente a semente de uma árvore frondosa, temos apenas a ponta de um *iceberg*. O que lemos são esses rastros deixados (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007).

[...] temos falado muito aqui sobre o conto e de como ele tem feito sucesso na modernidade. O Prêmio Jabuti todo ano tem ido para contos curtos, menores do que os contos machadianos. O tamanho dos contos tem diminuído conforme o tempo. De Poe para cá tivemos um encurtamento do tamanho do conto. Segundo Tchecov, o conto não deveria ser nem curto demais, nem longo demais. Mas como saber essa medida? (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007).

Queria destacar os inícios e os finais das narrativas. Os finais enigmáticos prevaleceram até o fim do século XIX e trazia o desenlace surpreendente. O final deveria ser uma fachada, fechar com chave de ouro. Hoje isso já é um pouco diferente. O que prevalece é que o final do conto é muito mais carregado de tensão do que o romance. O final do conto pode ser uma tensão recolocada, ou não resolvida. Tudo convoca a um final. Tchecov lembra que não devemos dizer o suficiente, pra não dizer demais, mas apenas sugerir. Sustentar uma tensão (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007).

No *Clube*, entre uma leitura e outra, percebemos que os coordenadores propiciam aos professores digressões que acolham os testemunhos sobre a sala de aula, suas vidas e, em especial, a narrativa que conta o caminho trilhado até tornar-se professor. Por outro lado, quando os coordenadores pedem uma narrativa escrita, parece que não estão pedindo uma história cuja trajetória individual do herói é narrada através da distensão do tempo. O modo e o cuidado com que tentam transmitir sobre a forma e conteúdo inerentes ao conto ficcional levaram-nos a pensar que a escrita requerida seja a de uma história cuja pretensão totalizante precisa ser perdida, em que o trabalho do leitor-escritor será o de uma renúncia a tudo querer narrar. Se tensão e intensidade provocam certa experiência no leitor, ele, no *Clube*, é convocado, por meio da escrita, a ensaiar-se a transmitir esse mesmo efeito a um novo leitor.

O conto, segundo Cortázar (2006) não tem intenções essenciais, não quer transmitir um conhecimento, não há nele uma “mensagem” postada de antemão: “A gênese do conto e do poema é, contudo, a mesma, nasce de um repentino estranhamento, de um *deslocar-se* que altera o regime *normal* da consciência [...]” (CORTÁZAR, 2006, p. 234). O que o conto transmite é uma *mobilização* de saber. Há nele um convite para uma *abertura*, convite a uma Outra cena e, ao mesmo tempo, convoca a operar um *fechamento*, convida a trabalhar com a ideia de limite, de corte.

Cortázar (2006) conclui que todos seriam capazes de evocar seus contos prediletos: há alguns que cravam na memória do leitor justamente por essas características, são como

pequenos grãos de areia no imenso mar da literatura que continuam pulsando em nós<sup>40</sup>. Esses contos, os inesquecíveis, incorporam-se no leitor como “cicatrices indeléveis”, e não nasceram com a intenção de provocar-lhe esse corte, não tinham no horizonte comunicar algo no sentido de um “telefone de palavras”. Mas, então, de que forma operam esse corte? O poeta ou o contista, segundo o autor, fabricam criaturas autônomas, de condutas imprevisíveis, e suas consequências ocasionais nos leitores não diferem das que têm para o autor, o primeiro a surpreender-se com a sua criação, leitor sobressaltado de si mesmo. O que há é uma “aliança misteriosa” e complexa entre certo escritor e certo tema num dado momento; o escritor é o primeiro a sofrer esse efeito de estranhamento indefinível e avassalador de um tema. Talvez mais tarde, outra aliança faça-se entre certos contos e certos leitores, na medida em que os leitores foram, ou não, sobressaltados pelo mesmo tema. Assim, essa comunicação entre escritor e leitor parece dar-se apenas por meio desse efeito de estranhamento que alguns temas causam em determinados sujeitos, num determinado momento de suas vidas.

No meu caso, a grande maioria dos meus contos foram escritos – como dizê-lo? – independentemente de minha vontade, por cima ou por baixo de minha consciência, como se eu não fosse mais que um meio pelo qual passava e se manifestava uma força alheia (CORTÁZAR, 2006, p. 154).

E a cicatriz aberta pela leitura de um conto, o que o leitor faz com ela? Na hipótese levantada para esta dissertação, talvez um dos efeitos produzidos pelo *Clube*, seja o de provocar, mediante a escolha do gênero literário conto ficcional, efeitos de corte no leitor. Corte que faça repisar cicatrizes de um passado, das dobras da memória. Esse corte na amplitude do desejo, uma vez que faz vibrar a corda do significante, leva a uma necessidade de produzir um novo texto, de escrever-se num novo conto?

O conto que se marca pela literatura fantástica, diz Cortázar (2006), tem propriedades ainda mais interessantes, e estranhamente indefiníveis, de desacomodar o leitor e, de muitas vezes, levá-lo a escrever:

[...] o verdadeiramente fantástico não reside tanto nas estreitas circunstâncias narradas, mas na sua ressonância de pulsação, de palpitar surpreendente [...] de uma

---

<sup>40</sup> Em *Por que Ler os Clássicos?* (2007), Calvino trabalha alguns conceitos sobre o que sejam *livros clássicos*. Num deles, refere que um clássico é um texto que exerce uma influência particular, quando se impõe como inesquecível, quando se aloja nas *dobras da memória*, recôncavo em que a experiência coletiva e a individual fazem marca.

ordem que nos pode usar a qualquer momento para um dos nossos mosaicos, arrancando-nos da rotina para nos pôr um lápis ou um cinzel na mão (CORTÁZAR, 2006, p. 179).

Num dos encontros, o coordenador refere o contista Ricardo Piglia para dar seguimento à discussão sobre o conto:

Piglia diz que o mais importante não se conta, que toda a leitura de um conto é feito num único fôlego, uma experiência única. **Que se conta uma história e, ao mesmo tempo, tem outra, não explícita, que também está sendo contada.** No texto que lemos vimos muito disso<sup>41</sup>. Toda a “infantilidade” dos adultos corre em paralelo com a trama. Lembram que falei do *iceberg* que, no conto, vem à tona somente um pedaço? O ser humano é mesmo incompleto, não diz tudo, ele é imperfeito! Narrar é como jogar pôquer: fingir que se mente, quando se está dizendo a verdade (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2008. Grifo nosso).

Ajudado por Piglia, o coordenador do *Clube* remete os participantes a pensarem um tanto mais sobre a estrutura, a forma do conto. Nela, conta-se uma história, ao mesmo tempo em que se está contando outra<sup>42</sup>. No conto, joga-se com um dizer, mas também um não dizer. Arte de mostrar e esconder as palavras. É provável que a pergunta que tenha ficado latente para os professores nesse encontro seja: de que forma transmitir uma ideia por um jogo entre o dizer e o não dizer? Como jogar o *pôquer* das palavras?

### 3.3 LEITURA E PSICANÁLISE: nas tramas do fantástico

Pensamos em Freud como um autor a quem se lê, mas o que teria lido Freud? Que leituras teriam contribuído para a literatura psicanalítica? Para pensar quais as marcas literárias deixadas como rastro para Freud realizar suas leituras e a partir daí sua escrita convém transportarmo-nos para o cenário de sua época.

Um dos gêneros literários que marcou o século XIX foi o da literatura fantástica. Numa breve incursão sobre esse tema em Todorov (2008), temos a literatura fantástica como aquela que narra as experiências de um ser que se pauta somente pelas leis naturais, mas que, com elas, não consegue construir explicações lógicas para os acontecimentos extraordinários

<sup>41</sup> O texto referido é o conto de Pellegrini *Gente-Grande*.

<sup>42</sup> Essa questão será retomada na Parte II desta dissertação, quando trabalharemos sobre as duas teses de Ricardo Piglia sobre o conto.

por que passa. A temática desse gênero literário gira em torno daquilo que escapa ao poder da razão, da consciência: a loucura, o duplo, o onírico, a imagem polissêmica, a ilusão, a surpresa, o excesso, a questão dos olhares, aquilo que escapa à consciência e que os métodos conhecidos não podiam explicar. O mecanismo que envolvia essa literatura contemporânea de Freud consistia em colocar em cena fenômenos inesperados, insólitos e inexplicáveis, de forma que se tornassem impossíveis de serem integrados pela experiência racional do leitor daquela época.

O *fantástico*, diz Todorov (2008), está na vacilação experimentada pelo leitor diante dos acontecimentos surpreendentes, na sua hesitação, quando precisa optar entre duas soluções: ou tudo se trata de uma ilusão, e nesse caso as leis do mundo seguem como elas são, ou o acontecimento é tomado como parte integrante da realidade e as leis são desconhecidas ao leitor. O *fantástico* ocupa o tempo dessa incerteza. O leitor fica suspenso de suas garantias e experiencia a tensão que se estabelece entre *explicações naturais* e *explicações sobrenaturais*. Nessa encruzilhada, é o sentido que vacila. Se, ao final da narrativa, o leitor, ou antes, o personagem do conto optar por um dos dois caminhos, o fantástico desfaz-se e encontramos outras faces desse mesmo gênero literário: o *estranho* ou o *maravilhoso* (TODOROV, 2008).

Os contos de Edgar Allan Poe e E. T. A. Hoffmann foram os precursores dessas narrativas fantásticas e foram também referência para Freud e outros escritores de seu século. No dizer de Todorov (2008), no final das contas, a literatura fantástica não foi mais que a consciência intranquila do século XIX. Assim, refere Kon (2001), a literatura fantástica é um gênero literário que surge no limiar de uma nova visão epistêmica, quando se desenrola outra ideia de homem. É um sujeito atormentado por aquilo que lhe escapa, e que alenta, ambigualmente, o desejo de poder manter-se num mundo regido e explicado pela racionalidade, mas, ao mesmo tempo, não pode mais negar a presença de algo inevitável e que só pode denominar de fantástico.

É a partir de leituras sobre o fantástico e, fundamentalmente, da leitura das incertezas do homem de seu tempo, que Freud parece ter encontrado as condições que possibilitaram a escrita da construção da ideia do inconsciente. Isso veio a constituir-se o alicerce da Psicanálise. A literatura em que Freud se apoia para tramar o *corpus* da psicanálise não aparece em seus artigos como uma mera ilustração para sustentar suas ideias (PEREIRA, 2004), mas está em cada texto colocada como polo instigador de perguntas importantes acerca da subjetividade e do sujeito de sua época. Freud tramou com o fantástico o enredo de um personagem num roteiro diferente do positivismo. Todorov (2008) refere que a psicanálise

inclusive substituiu, de alguma forma, a literatura fantástica, ao ocupar-se dos mesmos temas, colocando o acento na ambiguidade do sujeito.

O paralelo entre o método de produção de um texto criativo e o modo de construção do método psicanalítico aparece referido por Freud (1976a) em *Uma Nota sobre a Pré-História da Técnica de Análise*, um breve escrito de 1920. Nele, Freud reconhece que suas leituras de juventude, que haviam ficado sob efeito de recalque, possivelmente tinham íntima relação com a construção de seu método psicanalítico. O reconhecimento de sua dívida para com a literatura chega para Freud por intermédio de Ferenczi. Ele, ao mostrar a Freud um pequeno texto de Börne, *A Arte de Tornar-se um Escritor Original em Três Dias*, redigido em 1823, faz-lhe perceber nesse texto alguns elementos muito próximos do emprego da *associação livre*. Freud lera Börne aos quatorze anos de idade e guardara sua obra completa até aquele momento consigo. Em sua segunda leitura, anos depois, reconheceu não só algo do método psicanalítico, mas muito de seus pensamentos entre as linhas do texto de Börne<sup>43</sup> (FREUD, 1976a).

Esse traçado de Freud sobre a influência das leituras recalçadas e que contribuem para o nascimento de uma escritura é o que percebemos como a intenção fundamental do *Carrossel de Letras*: colocar em movimento a leitura para que a escrita surja como um efeito desses giros. O *Clube* incentiva a leitura de contos literários do passado ou de contos da atualidade, e a aposta parece ser a de possibilitar que elas sejam tramadas com leituras prévias de outros tempos, alinhavadas com as dificuldades do sujeito contemporâneo.

Como temos visto no *Clube*, a leitura precede e potencializa a escrita como uma promessa de trabalho posterior com o significante. Há uma “matéria-prima” de que se nutre a “alma” para que a escrita criativa decante em forma de texto num momento posterior. Freud aponta, em algumas passagens de sua obra, que o poeta ou o escritor precede a psicanálise, e o que esta enuncia é algo que os artistas já o sabiam, já estava nas linhas de seus escritos e a psicanálise apenas viria formular posteriormente. Nas palavras de Freud, no artigo *Delírios e Sonhos na Gradiva de Jensen*:

---

<sup>43</sup> Essa *aparente originalidade* reconhecida por Freud nesse texto de 1920 recebe tratamento especial em Todorov: “É difícil imaginar que na atualidade seja possível defender a tese segundo a qual tudo, na obra, é individual, produto inédito de uma inspiração pessoal, feito que não guarda nenhuma relação com as obras do passado. Em segundo lugar, um texto não é tão somente o produto de uma combinação preexistente (combinação esta, constituída pelas propriedades literárias virtuais), mas também uma transformação desta combinação (TODOROV, 2008, p. 6). Banhado pela linguagem de textos do passado o texto “novo” passa a assumir uma nova trama e, nesse sentido, está referido a uma linhagem da tradição, ao mesmo tempo que entrelaça novos fios narrativos. Todorov (2008) ressalta que isso também não é tanto terreno da originalidade, basta ler os poemas de Maurice Blanchot em que essa questão é bastante discutida.

E os escritores criativos são aliados muito valiosos, cujo testemunho deve ser levado em alta conta, pois costumam conhecer toda uma vasta gama de coisas entre o céu e a terra com as quais a nossa filosofia ainda não nos deixou sonhar. Estão bem adiante de nós. Gente comum, no conhecimento da mente, já que se nutrem em fontes que ainda não tornamos acessíveis à ciência (FREUD, 1976b, p. 18).

Da mesma forma, Lacan atesta essa ideia:

[...] a única vantagem que um psicanalista tem o direito de tirar de sua posição [...] é de se lembrar, com Freud, que em sua matéria o artista sempre o precede e, portanto, ele não tem que bancar o psicólogo quando o artista lhe desbrava o caminho (LACAN, 2003, p. 200).

Outro ponto a considerar é o fato de que é possível ler nos textos literários as peripécias do herói de uma época, mas, ao mesmo tempo, parece que podemos ler a nós mesmos entre os parágrafos de muitas obras literárias. Que estranho efeito é esse de acreditarmos que alguém escreveu o roteiro de nossa história? De onde vem essa estranha sensação de encontro/desencontro provocada pela leitura de certas passagens literárias?

Assim, iremos percorrer algumas ideias de Freud e Lacan em que algo do inconsciente parece ter relação com esse efeito de estranhamento. Perceberemos aí um paradoxo: o estranho vem daquilo que nos é extremamente familiar. Que presença é essa entre as linhas de um texto que nos toca em algo que parece ser uma interioridade nossa, uma intimidade, mas que é ao mesmo tempo algo completamente exterior, estranho, estrangeiro?

Essa experiência de lermos a própria vida nas linhas de um livro pode ser constatada num fragmento escrito por Ricardo Piglia (1994):

Uma das cenas mais famosas da história da filosofia é um efeito do poder da literatura. A comovedora situação em que Nietzsche, ao ver como um cocheiro castigava brutalmente um cavalo caído, se abraça chorando ao pescoço do animal e o beija. Foi em Turim, no dia 3 de Janeiro de 1888, e essa data marca, num certo sentido, o fim da filosofia: com esse fato começa a chamada loucura de Nietzsche que, como o suicídio de Sócrates, é um acontecimento inesquecível na história da razão ocidental. O notável é que a cena é uma repetição literal de uma situação de Crime e Castigo de Dostoiévski (Parte I, capítulo 5), na qual Raskolnikov sonha com uns camponeses bêbados que batem num cavalo até matá-lo. Dominado pela compaixão, Raskolnikov se abraça ao pescoço do animal caído e beija. Ninguém parece ter reparado no bovarismo de Nietzsche, que repete uma cena lida. (A teoria do Eterno Retorno pode ser vista como uma descrição do **efeito de memória falsa que a leitura causa.**) (PIGLIA, 1994, p. 62. Grifo nosso).

Esse trecho, quase que perdido entre as páginas de *O Laboratório do Escritor*, e sem nenhum outro comentário, lança-nos a algumas perguntas: Do que se trata essa repetição? De que é feita essa *memória falsa*<sup>44</sup>? De que forma se instaura? Fiquemos, por hora, apenas com uma pista deixada por Piglia num outro escrito: “[...] não se trata de ler num livro uma vida possível que se pretende atingir, mas de ler num livro a própria história, a letra do destino”. (PIGLIA, 2006, p. 141).

A psicanálise, especialmente com Lacan, funda-se como uma experiência da linguagem. Nesse contexto, somos efeito de linguagem, ao mesmo tempo em que a produzimos. O livro, dessa forma, carrega a *letra do destino*, uma vez que é escrito com a mesma matéria-prima de que somos feitos. Diante de um texto em que lemos algo de nós mesmos ficamos com algumas perguntas: O que vem antes? Que texto vem antes? Como é possível o roteiro de uma vida estar escrita numa anterioridade?

A “presença” do Outro no texto lido, ou como circula a *letra do destino* é o que, a seguir, acompanharemos por intermédio do conto *A Carta Roubada*, narrativa de Edgar Allan Poe (1996), na qual Lacan encontra suporte para pensar a determinação significativa. Antes ainda, faremos um desvio e percorreremos alguns outros textos de Freud para pensarmos a questão da temporalidade na leitura e o efeito de estranhamento produzido por certos textos. Nesse último ponto, é outro conto que nos dará suporte para a caminhada: *O Homem de Areia*, de Hoffman. Da forma referida por Todorov (2008), em ambos os contos, o fantástico parece dar passagem ao *estranho*, cuja impressão chega ao leitor por meio de uma *experiência dos limites* (TODOROV, 2008). Nela, a temática vai se desfiando sem uma antecipação ao leitor, e ele precisa seguir, acompanhando o ritmo e a intensidade numa *temporalidade irreversível*, segundo o autor, e essa temática o leva inevitavelmente a um transpor de fronteiras, a um atravessar de uma linha cujo outro lado é desconhecido. E a fronteira esvai-se, na medida em que o leitor avança na narrativa.

---

<sup>44</sup> Em *Projeto para uma Psicologia Científica*, Freud (1987a), a propósito do Caso Emma, utiliza a expressão *próton pseudos* para tratar de uma “falsa conclusão”, ou “falsidade anterior”, quando, na relação de duas lembranças, ocorre uma falsa conexão entre elas.

### 3.4 DO JOGO DAS LETRAS AO *ESTRANHO* DO JOGO DE OLHOS DO CONTO LITERÁRIO

Ao acompanharmos Barthes (2004; 2006), percebemos que, em matéria de leitura, estamos sempre diante de um campo de jogo. Jogo das letras em que o mosaico da tipografia envia o leitor a um caleidoscópio em que as mesmas palavras podem reajustar-se de infinitas maneiras. E numa outra temporalidade. No artigo *Escritores Criativos e Devaneios* (1976c), Freud afirma que uma poderosa experiência no presente pode ser capaz de despertar algo de um desejo do passado, criando a necessidade de construir uma situação de satisfação referente ao futuro que represente a realização de desejo. Essa construção pode ser correlata ao devaneio, justamente quando uma história inicia a ser esquadrihada no ar. História em que a flutuação do presente, a do passado e a do futuro são entrelaçadas pelo fio do desejo que os une.

Mesmo guardando semelhanças ao que Barthes (2004) mostrou por meio do texto-leitura, o que parece importante sublinhar em Freud é a questão da temporalidade. A história que está por vir nesse devaneio do leitor parece ter o estatuto de memória. O leitor, ao condensar tempos distintos, parece criar uma memória não necessariamente da ordem de um resgate do passado, mas de algo que está por vir.

É a coordenadora do *Clube do Professor Leitor-Escritor* quem contorna essa questão:

Alguns elementos são do real, mas recobrimos isso de ficção. O real é algo que se perdeu pra sempre, as sensações da infância tais como aconteceram já foram. Na minha família sempre se contou muitas histórias. E sempre que conto minha irmã me pergunta: mas essa é das verdadeiras ou de invenção? Ela não suportava que eu aumentasse, inventasse. Uma vez estávamos, eu e minha irmã, na estrebaria, limpávamos ao redor das vacas, aí pedi a ela que me alcançasse a vassoura. Então ela atirou e acertou a minha cabeça. Aí um dia contei que, depois disso, fiquei com uma cicatriz tão grande que nunca mais pude repartir o cabelo ao meio. Ela queria saber se isso era verdade. Mas a gente sempre acrescenta alguma coisa a uma história. **Podemos inventar e escrevemos através de uma memória inventiva**, que permite reconstruir (DIÁRIO DE BORDA 26 out. 2007. Grifo nosso).

Outro registro do *Clube* parece apontar para a hipótese dos participantes em relação a essa *construção* que pode ser realizada a partir de elementos da realidade. Construção que parece ter relação com o inconsciente e a singularidade de cada leitor:

O coordenador comenta que o autor sempre diz que sua história não é real: ‘mas é como eu dizia antes, o autor sempre se apóia no real; para escrever, usa elementos do real que, às vezes, tá nos detalhes e que ele nem se dá conta’. Uma professora diz que, **quando se lê algum autor que já se conhece, sempre acha algo dele no texto**. Outra participante arremata dizendo: tem algo de inconsciente aí, né!?’ (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007. Grifo nosso).

Nesse sentido, é interessante atentarmos para ainda outra consideração de uma professora participante do *Clube* a respeito da escrita, porque deixa pistas para pensarmos a relação do dele com a formação:

[...] e eu que sempre pensei que, pra poder escrever, o fundamental era ter uma ideia genial, faraônica, algo mágico. Sempre pensei que tinha que ser genial e que essa genialidade tinha que partir de algum lugar do além, fora de mim, que a tal da inspiração nascia do... do nada! Mas te escutando penso, agora, que a inspiração divina não existe, que deve é partir de mim, de algo em mim, de alguma parte de mim... não sei explicar (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007).

No texto *Em Busca da Inspiração Perdida*, o escritor Milton Hatoum (2005) pergunta-se sobre a existência do que se combinou nomear *inspiração*. Comenta que essa é uma pergunta que leitores de todas as latitudes fazem aos escritores: qual a fonte de inspiração e onde encontrá-la para ajudá-los a escrever. Hatoum, então, afirma que a inspiração está longe de ser algo do campo do divino e nada mais é do que memória. Para tanto, apoia-se no *Em Busca do Tempo Perdido*, de Proust, mostrando como esse autor encontrou na literatura e na arte elementos para ativar a memória, fonte inesgotável de inspiração. Conforme Hatoum, Proust assinala que na obra de um escritor “não há um gesto de seus personagens, um tique, um sotaque que não tenha sido conduzido à inspiração por meio de sua memória” (PROUST *apud* HATOUM, 2005, p. 26).

De que forma o escritor consegue no leitor os efeitos de memória provocados por sua escrita? Diante dessa pergunta Freud afirma: “[...] quando um escritor criativo nos apresenta suas peças, ou nos relata o que julgamos ser seus próprios devaneios, sentimos um grande prazer, provavelmente originário da confluência de muitas fontes” (FREUD, 1976c, p. 157-158). Uma dessas fontes tem relação com as alterações e disfarces que sofre o devaneio para

transformar-se em escrita, oferecendo ao leitor um prazer da ordem da estética, um prazer formal. É o tratamento formal dado a seu devaneio que provoca a apresentação da fantasia do leitor.

Uma colega acrescenta: a originalidade não tá no tema, mas como o professor disse, pode estar no jeito da gente contar, em como apresentar uma ideia, e que pode ser bem simples (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007).

Por outro lado, especula Freud (1976c), uma parcela desse efeito produzido tem relação com a possibilidade de o leitor, por intermédio do escritor, permitir-se navegar por seus próprios devaneios, sem autoacusações ou vergonha. A leitura criativa parece instalar-se no ato de olhar as letras e assinalar o texto com as marcas de seu desejo. Assim, a criatividade de uma obra reside na leitura operada pelo leitor e em sua possibilidade de destacar(se) elementos do texto, sabendo que, nesse percurso, há um *quantum* de imprevisibilidade à bordo. Mesma imprevisibilidade e desconhecimento em que está ancorado o autor que escreve, que, mesmo operando um “disfarce” de sua fantasia, não tem completo domínio sobre os rumos do que redige: “[...] o poder criativo de um autor nem sempre obedece à sua vontade: o trabalho avança como pode e com frequência se apresenta a ele como algo independente ou até mesmo estranho” (FREUD, 1975, p. 125).

O tema do *estranho* pareceu a Freud um assunto pouco explorado pelos pesquisadores na época da escrita de seu artigo *Das Unheimlich*, de 1919, e, por isso, aventurou-se no terreno da estética, mas não sem a seguinte ressalva:

Só raramente um psicanalista se sente impelido a pesquisar o tema da estética, mesmo quando por estética se entende não simplesmente a teoria da beleza, mas a teoria das qualidades do sentir. O analista opera em outras camadas da vida mental e pouco tem a ver com os impulsos emocionais dominados, os quais, inibidos em seus objetivos e dependentes de uma hoste de fatores simultâneos, fornecem habitualmente o material para o estudo da estética (FREUD, 1976d, p. 275).

Assim, no âmbito da estética, Freud propõe a análise do belo numa outra face, a saber, aquela que nem sempre se apresenta como uma positividade.

A palavra alemã *Unheimlich* é tomada por Freud como um enigma, e ele irá percorrê-la em busca de um sentido. Nesse percurso, tentando traduzi-la em diversas línguas, percebe o paradoxo presente nela: na língua alemã *heimlich* significa o antônimo de *unheimlich*, entretanto, percorrendo esses termos, ele constatou que essas duas palavras, num dado

momento, partilham do mesmo sentido (FREUD, 1976d). Pereira (2004) afirma que *heimlich* significa familiar, íntimo, conhecido, oculto, o que acontece num âmbito privado, entre quatro paredes (*heim* é lar) e seu aparente oposto *unheimlich* significa sinistro, estranho, terrorífico. A autora aponta para o significado de *unheimlich* na língua portuguesa, que também quer dizer *externo, estrangeiro*, remetendo o sentido à alteridade e exterioridade. Dessa forma, *heimlich* e *unheimlich* seriam verso e reverso de uma mesma moeda, ou seja, *das unheimlich* é aquilo que nos surpreende, que nos deixa desconcertados, numa sensação de mal-estar, justamente porque é algo que toca nossa exterioridade mais íntima, deixando interior e exterior numa contiguidade refeita.

Conforme Freud (1976d, p. 277), o estranho “seria sempre algo que não se sabe como abordar”, uma vez que as fronteiras entre o íntimo e o estrangeiro foram esfumaçadas e o sujeito não sabe mais em que ponto se encontra. Assim, acrescenta Pereira que:

[...] os sentidos *familiar, conhecido, secreto, oculto, inquietante, estranho* formam uma seqüência que começa com o mais *conhecido* e chega ao mais estranho, justamente por uma contigüidade que pode percorrer gradações que se iniciam no familiar, passam pelo íntimo-secreto-furtivo e conduzem ao estranho (PEREIRA, 2004, p. 25).

A sensação de estranhamento sentida na leitura de alguns textos literários, e que teria sido negligenciada pela estética, é o tema que avança em *Das Unheimlich*. Nele, Freud (1976d) empenha-se em compilar diversos modos de relação que mantemos com o estranho, não somente diante da literatura, porém, inicia sua discussão justamente a partir de um conto fantástico escrito por E. T. A. Hoffmann, *O Homem de Areia*. O fundador da psicanálise busca, no conto literário, elementos para perguntar-se acerca desse efeito de estranhamento tão comumente sentido por ele e verbalizado por seus pacientes.

Para, no *Homem de Areia*, uma atmosfera de estranheza evocada pela história, e esse clima, diz Freud (1976d), não se estabelece somente em função da tensão sobre a boneca Olímpia, se está viva ou morta, mas principalmente pelo retorno demoníaco de elementos que remetem à imagem do homem que jogava areia nos olhos das crianças e os arrancava para alimentar pássaros. De fato, essa figura cruel que atormentou a vida inteira do personagem Natanael toma corpo em sua infância, a partir de uma governanta que lhe conta essa história para que fosse dormir cedo. O homem de areia teria sido apenas um personagem da história contada pela governanta, se Natanael não o imaginasse encarnado em vários outros personagens com que cruzou em sua vida.

A partir desse conto, de acordo com Pereira (2004), Freud extrai alguns temas que costumam produzir como efeito a inquietante sensação do estranho: o tema do duplo, o outro eu (defesa contra a morte), os episódios de retorno involuntário a um mesmo lugar (repetição), repetição involuntária (causalidades), caráter demoníaco do retorno inconsciente e, até mesmo o *mau olhado* (temor pela inveja, representado pelo jogo de olhar).

O jogo do olhar no conto de Hoffmann pode ser um dos fios da sua trama. Nele repete-se a questão dos olhos: olhos que são cobiçados, olhos que saltam, que queimam, que sangram, que trocam de lugar, olhos que mapeiam os personagens. Diante desse jogo posicional de olhos, Pereira (2004) afirma que em Freud dois pontos parecem enfatizados: o primeiro é de que *Homem de Areia* provoca no leitor uma sensação de estranhamento, do terrorífico, do que não temos como dar conta; o segundo é de que a narrativa freudiana tenta provocar em seu leitor o mesmo jogo de olhares que tem a estrutura do conto de Hoffmann. A partir disso, por um jogo de olhares, o leitor pode jogar e ser jogado em diferentes posições, lembrando a dança pulsional tão trabalhada por Lacan na sua leitura de Freud (PEREIRA, 2004).

Um efeito de *unheimlich* frequentemente experimentado, diz Sousa (2001) é quando nos colocamos na posição de leitores dos nossos próprios textos. O estranhamento que eventualmente podem causar nossas produções indica o desequilíbrio do "eu" que somente encontra alguma explicação, quando pensamos o que seja a experiência do inconsciente. Muitas vezes, podemos vivenciar na leitura a sensação de que o escrito que produzimos não é de nossa autoria, mas de um estranho outro "eu".

Há textos literários que apresentam os mesmos temas que outros e, no entanto, alguns provocam esse efeito de estranhamento e outros não. Freud (1976d), então, afirma que a diferença do efeito produzido está na forma como o autor jogou com a posição do olhar do leitor no sentido de aproximá-lo, ou não, dos personagens, do narrador, dos acontecimentos. Está no modo como o autor "ludibriou" o leitor para que ele não estivesse muito certo da posição a ocupar (dentro/fora) na história. Há, de fato, uma forte relação do efeito de estranhamento com o jogo posicional que se estabelece entre a narrativa e o leitor.

No jogo da leitura, a própria dança pulsional pode enlaçar o leitor pelo fio do desejo a uma Outra cena. Ocorre que, durante a experiência da leitura, significantes podem provocar uma ruptura na linearidade do texto e o leitor é jogado para outra dimensão temporal, correlata à do inconsciente. Essa desorientação tem íntima relação com o *unheimlich*, vivenciado na leitura de alguns textos literários. *Unheimlich* remete a essa sensação de algo

que é, ao mesmo tempo, íntimo e exterior ao sujeito: há um retorno para ele de algo que é uma exterioridade íntima, uma *extimidade*, segundo Lacan (1997, p. 173), marcando a subjetividade como construída a partir da perspectiva dentro/fora do sujeito. Diante do *unheimlich*, a desorientação experienciada é da ordem da suspensão momentânea dos sentidos, em que se esfumam as fronteiras entre eu e Outro, e o sujeito encontra-se numa estranha continuidade.

### 3.5 LEITURA: jogo do significante na carta roubada

O tema da leitura emerge sem muita elaboração em algumas passagens na obra de Lacan. É em textos como os chamados de *Escritos*, *Seminário 3* e *Seminário 11*, entre outros, que a leitura aparece como campo de jogo onde o significado se encontra em desvantagem em relação ao significante, e o leitor é árbitro que opera sobre o sentido.

No *Seminário 3, As Psicoses*, Lacan (2002) tangencia algumas questões sobre a leitura e sobre o que seja um texto para o leitor. Sobre sua leitura dos textos freudianos, o autor atenta para os riscos do fascínio exercido pelo campo da significação, ressaltando outra dimensão na leitura:

Ler Freud não poderia ser tarefa de um apressado, interessado em buscar um curto-circuito (ortopedia) de conceitos que simplifica e reduz o próprio acesso à riqueza da obra. Há uma outra dimensão na obra freudiana que precisa ser colocada em relevo: **a leitura significante de seus textos** (LACAN, 2002, p. 270. Grifo nosso).

A cada vez que se pega num artigo de Freud, não só nunca é o que se esperava, mas também é sempre muito simples, admiravelmente claro. E, no entanto, não há um que não seja provido em enigmas que são as pedras de espera. Freud não dissimula as questões, os conceitos que engendra. Cada um de seus textos é um texto problemático, de tal modo que **ler Freud é reabrir as questões**. (LACAN, 2002, p. 123. Grifo nosso).

É com o mesmo cuidado que Lacan (2002) parece operar a leitura dos textos de James Joyce. Deixa-se surpreender pela sonoridade, pela musicalidade de suas frases e aponta para uma leitura metonímica, de repetições sonoras, que não têm relação direta com o significado. Ler, conforme Lacan, remete a um modo diferente de acompanhar as páginas de um texto: o

significado cai do centro e, em seu lugar, advêm as ressonâncias do significante, a polissemia da palavra. Há nessa leitura uma escuta que reverbera efeitos de inconsciente no sujeito.

Ainda no seminário *As Psicoses*, Lacan (2002) interpela-nos com algumas perguntas: O que é a leitura? Qual o momento ótimo da leitura? Quando se está seguro sobre o que se lê? Ao ler, a objetividade da relação do significante e do significado intervém? (LACAN, 2002). Lacan apresenta na sequência o contraponto de duas cenas. Na primeira, mostra a imagem de um homem que lê obstinadamente e que gesticula diante do texto e de pessoas que o observam, porém, por estar o texto de cabeça para baixo, possivelmente nada estava compreendendo dessa leitura. O autor pergunta-se: ele lia ou não lia? Numa cena oposta, alguém lê um texto cujas linhas sabe de cor e que está certo sobre seu desfecho. Muitas leituras dos mesmos textos de Freud, por exemplo, podem enviar o leitor a encontrar sempre o mesmo sentido, e jogar esse leitor numa posição em que fica sempre nos limites do que já foi dito. Assim, Lacan (2002) pergunta-se: Por que condenar o homem da primeira cena pela sua aparência de caducidade? Não será dele o testemunho mais singular diante do que lê?

Ler um livro de cabeça para baixo, eis a proposta de Lacan. Uma leitura às avessas é justamente o que havíamos nos proposto no item dedicado às *desleituras* (v. 2.1). Abdicar de certo excesso de iluminação do texto pode conduzir a uma leitura um tanto às cegas. Numa leitura assim, operamos a queda da compreensão imediata, algo de um afastamento da coisa para podermos vê-la sob outro ângulo.

Na cena proposta por Lacan (2002), o homem lê com o livro de ponta-cabeça, porém seu corpo está implicado nessa leitura: perante o texto, gesticula e, assim, acrescenta algo de si no texto. É nas primeiras páginas do livro *Escritos* que Lacan (1998) parece dar-nos mais uma pista acerca de como toma o ato da leitura. Refere na abertura do livro: “Queremos, com o percurso de que estes textos são os marcos e com o estilo que seu endereçamento impõe, levar o leitor a uma consequência em que ele precise colocar algo de si” (LACAN, 1998, p. 11).

Avançando em nossa viagem pelos textos lacanianos, encontramos no posfácio do seminário *Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise* (1988), algumas afirmações que sugerem que o destino de um texto tem relação com algo que não é para ser lido ou, pelo menos, não no nível da compreensão. Lacan (1988), que é autor considerado por muitos como de difícil leitura, comenta que a dificuldade em ler seus textos não é obra de um mero acidente, mas resulta da ideia que tem sobre o que seja um escrito. Ele inicia dessa forma seu posfácio:

Assim se lerá – este livro eu aposto.

Não será como meus *Escritos*, cujo livro se compra: dizem, mas é para não se ler.

Não é de se tomar por acidente, porque eles sejam difíceis. Escrevendo *Escritos* no invólucro da coletânea, é o que eu ouvia a mim mesmo prometer-me: **um escrito a meu ver, é feito para não se ler** (LACAN, 1988, p. 263. Grifo nosso).

O que se lê tem antes a ver com o inconsciente, segue Lacan: “Ora, o que se lê, é disso que eu falo, pois o que digo é votado ao inconsciente, seja, ao que se lê antes de mais nada” (LACAN, 1988, p. 263). Afirma ainda que, antes dele, Joyce foi quem introduziu o escrito como algo *não-a-ler*, ou algo que é *pouco a ler*, mas do escrito “que seja a palavra em que não se lê o que ela diz” (LACAN, 1988, p. 264).

[...] pois que depois de tudo o escrito como não-a-ler, é Joyce que o introduz, eu faria melhor em dizer: o intraduz, pois a fazer da palavra treta para além das línguas, ele só se traduz a penas, por ser por toda parte igualmente pouco a ler (LACAN, 1988, p. 264).

Essa dimensão de leitura, numa íntima relação com o significante e o inconsciente, parece colocar em xeque a noção de texto e a atividade da leitura com a qual a escola costuma manter no horizonte.

[...] tenho que tirar dessas cabeças o que elas crêem manter do tempo da escola, dita sem dúvida maternal pelo que nela possui até a desmaternalização: ou seja, que se aprende a ler ao se alfabestiar. Como se a criança ao saber ler por um desenho que é girafa, por um outro que é gato que se tem que dizer, não aprendesse somente que o G, com que os dois se escrevem, nada tem a ver com se ler pois que não responde por isso (LACAN, 1988, p. 264).

Assim, a leitura para Lacan não corresponde a uma atividade em que tenha relação a letra e a coisa, o “G” e a girafa: ler é um constante operar no mundo das palavras. A leitura é algo que deve provocar o sujeito a ponto de o leitor levantar outras tantas palavras, acrescentando algo de si. Desde Freud, o inconsciente ganha relevo e, por essa via, Lacan dirige nossas questões para nos perguntarmos sobre as vicissitudes de uma leitura significante, em que o significado é mero efeito coadjuvante.

No *Clube*, os contos literários inicialmente são tomados pelos coordenadores como foco de uma leitura compreensiva, mas rapidamente o andar do grupo provoca um ajuste de luz: desfoca daí e envia a leitura para outra dimensão, em que cada um se deixa navegar pelo

mundo das palavras, da polissemia, das ressonâncias, e coloca algo de si, seja tomando a palavra, seja numa construção silenciosa do texto-leitura, seja apenas gesticulando como na cena trazida por Lacan (2002). Tirando o foco do excesso de compreensão, restam as palavras do conto literário como significantes que se insinuam ao leitor. Essa ideia remete-nos à noção de texto com que estamos trabalhando nesta dissertação: a que fisga o leitor pelo anzol da palavra, nem tanto em seu colamento ao significado, mas em seu deslizamento significante.

Em muitos momentos, pensamos que a leitura no *Clube* parece dar-se sob as condições do jogo do significante. Jogo de azar em que, quando os dados são rolados, podemos contar apenas com a imprevisibilidade dos resultados – não há garantias para os jogadores diante desse tabuleiro. Como vimos anteriormente, os coordenadores preparam o encontro, escolhem o conto, o tema, do que gostariam que os professores atentassem naquilo que chamam de “gramática da narração”, mas são também tomados pela imprevisibilidade da leitura, pela surpresa das colocações dos participantes, e deixam-se navegar pelos meandros da linguagem, pela incerteza da palavra.

Freud (1969), no artigo *Sobre o Início do Tratamento*, traz essa dimensão do jogo da psicanálise e a impossibilidade em prever os desdobramentos do inconsciente:

Todo aquele que espere aprender o nobre jogo de xadrez nos livros, cedo descobrirá que somente as aberturas e os finais de jogos admitem uma apresentação sistemática exaustiva e que a infinita variedade de jogadas que se desenvolvem após a abertura desafia qualquer descrição desse tipo (FREUD, 1969, p. 164).

O que podemos prever no jogo de xadrez citado por Freud é que ele encontra seu final no movimento chamado xeque-mate. Esse lance, no xadrez, é dirigido ao rei, que, sob ataque do adversário, não pode mais fugir nem se defender. Entretanto, isso não significa a morte do rei ou, mesmo, sua total captura, mas seu aprisionamento numa rede de alternativas impossíveis, que fazem com que ele não possa mais mover-se. Dito isso, trabalharemos a questão do significante e do significado como um jogo em que quem dá as cartas é o significante, ficando a peça do significado sob a ameaça de xeque-mate, sem poder movimentar-se, embora não esteja morta. É em *O Seminário sobre a “Carta Roubada”* que Lacan (1998) apresenta as regras do jogo do significante e sua relação com o sentido.

Da mesma forma como Freud parte do conto fantástico de Hoffmann para construir sua questão sobre o *estranho*, Lacan, aqui, toma o conto de Edgar Allan Poe, *A Carta Roubada*, como cenário para avançar na ideia sobre o funcionamento do significante.

No cenário do conto *A Carta Roubada* (POE, 1996), figura um rei e uma rainha. Contudo, nesse tabuleiro a tensão não é estabelecida nem pela morte de um, nem de outro. No conto não percebemos um crime de fato a ser desvendado, ou a identidade de um assassino que está oculta, senão que se trata do misterioso desaparecimento de uma carta<sup>45</sup>. Sabe-se quem a tomou, porém desconhece-se o lugar onde foi escondida. Na leitura de Lacan (1998), o personagem principal do conto é essa carta/letra<sup>46</sup> que, conforme vai passando pelas mãos dos diversos personagens, vai também conferindo, e determinando, uma nova posição a quem a detém.

Assim, como no conto de Hoffmann, o de Poe também joga com uma dialética do olhar, temática presente nas narrativas do *fantástico*: roubo que se dá sob os olhos da rainha, olhos de lince do ministro, brilho falso que atrai o olhar, olhos protegidos por óculos de lentes verdes de Dupin. Percebemos na trama um jogo de olhares, em que cada personagem irá olhar, a partir de certa posição, para o adversário na tentativa de traçar os caminhos percorridos pela carta até chegar a seu esconderijo. É para esse jogo de posição de olhares que Lacan convida o leitor a aproximar-se, advertindo que a solução do paradeiro da carta depende de uma leitura especial, baseada nos três tempos lógicos pelos quais a decisão se precipita – instante de ver, tempo de compreender, momento de concluir – e em que a *intersubjetividade*<sup>47</sup> deve ser ponto de partida, mas precisa ser ultrapassada.

No jogo de xadrez, temos um campo de jogo em que, nos lados opostos, encontramos as mesmas peças refletidas em espelho, embora de cores diferentes, como se uma dobra tivesse ocorrido exatamente no centro do tabuleiro. É essa dobra que Lacan (1998) atenta em seu seminário: no conto de Poe ocorre uma repetição da cena original, como se houvesse duas vezes o roubo da mesma carta, embora com os personagens ocupando posições diferentes em relação ao que vêem e sabem sobre ela. Assim, a carta organiza o posicionamento dos personagens segundo uma ordem de três tempos e três olhares:

1. um olhar que nada vê: o rei na cena original, a polícia na dobra da cena;

---

<sup>45</sup> A carta roubada é tomada por Todorov (2008) como uma novela policial, com parentesco no *fantástico*, mas que, em seu final, descobre-se nada de sobrenatural. No entanto, o enigma colocado ao leitor é um desafio à razão, e esse é o foco da narrativa, e é assim que o leitor entra na zona do *estranho*, por aquilo que escapa às explicações racionais.

<sup>46</sup> Lacan (1998) chama atenção para a polissemia da expressão francesa *vol de la lettre*, que indica tanto vôo da letra quanto roubo da carta.

<sup>47</sup> A questão da *intersubjetividade* é também discutida por Lacan em seu *Seminário 8, A Transferência*. Nele, Lacan (1992) questiona a transferência como fenômeno intersubjetivo. Para ele, na transferência, não se trata da relação intersubjetiva entre duas pessoas, mas coloca o acento na linguagem, nas relações possíveis entre lugares, posições. Situa, ainda, a transferência num âmbito em que o que está em jogo é a *imparidade subjetiva*, aquilo que não encontra um pareamento.

2. um olhar que vê que o primeiro nada vê e engana-se por ver encoberto o que ele oculta: a rainha, e depois o ministro;
3. um olhar que vê, desses dois olhares, que eles deixam a descoberto o que é para esconder: o ministro na cena original, e Dupin na repetição da cena.

Os lugares revezam-se em seu deslocamento pelas duas cenas e sempre de acordo com a posição da carta. Dessa forma, Lacan (1998) apresenta a carta como um significante que distribui os lugares e confere diferentes posições numa cadeia significativa. Com isso, o autor sublinha que “[...] é a ordem simbólica que é constituinte para o sujeito, demonstrando-lhes numa história a determinação fundamental que o sujeito recebe do percurso de um significante” (LACAN, 1998, p. 14).

O que faz de Poe um escritor criativo, talvez dissesse Freud, é que o conteúdo da carta não é revelado em nenhum momento. Sabemos apenas que a carta contém algo que pode comprometer a rainha. Piglia (2006) comenta que, assim como na *Carta Roubada*, também em *Dom Quixote* não sabemos qual livro o personagem lia, ou mesmo em Hamlet não ficamos com nenhuma pista sobre do que se trata o conteúdo lido: *palavras, palavras, palavras!*, diz o personagem gesticulando. O que cabe sublinhar nesse contexto, é que o conteúdo da carta não importa para a narrativa, mas sim sua dimensão significativa, ou seja, a linguagem e sua posição que confere valor aos elementos da trama, que figura como determinador do destino dos personagens. Para Lacan (1998), é da ordem do engano pensar que o essencial da carta é que ela transporta uma mensagem, um código, e que seu trajeto sai de um emissor para um receptor em linha reta. A linguagem não tem caráter meramente comunicacional e pode apresentar-se em sua face significativa, prevalecendo sobre a dimensão do significado. Se foi possível para Dupin encontrar o paradeiro da carta, foi justamente porque seu olhar não ficou preso à ordem imaginária, ao brilho falso do sentido, senão que atentou para a circularidade da carta e para o jogo de posições simbólicas, deduzindo o esconderijo a partir do jogo do significante.

Essa outra dimensão da leitura efetuada por Dupin é apontada por Piglia (2006) como a leitura esperada para os leitores na atualidade, uma vez que o leitor, no lugar de *especialista*, do chefe de polícia<sup>48</sup>, que detém o conhecimento, não consegue ler além do sentido aparente.

---

<sup>48</sup> No conto *A Carta Roubada*, há o contraponto das posições ocupadas pelos personagens de Dupin e o do Chefe de polícia. Todo o rigor e minúcias das técnicas utilizadas para encontrar a carta foram inúteis para o Chefe de Polícia. O excesso dos procedimentos técnicos não conduziu a uma leitura que encontrasse o paradeiro da carta. Entretanto, Dupin, com ares de poeta e matemático, dispensa a lógica de busca da polícia e propõe examinar o caso no escuro. Um caso simples e estranho, concluiu, e que cegou a todos por ser mais superficial que profundo.

No conto podemos ler um tensionamento entre o *real*,<sup>49</sup> que está sempre em seu lugar, e o *simbólico*, como aquilo que pode mudar de lugar. Essa é a função da carta/significante: introduzir a diferença no real. O simbólico é o registro em que uma falta se inscreve para que um objeto se perfaça e encontre sua máxima ilustração no jogo de *fort/da* narrado por Freud (1976e) em *Além do Princípio do Prazer*, artigo de 1920. Assim, o significante é tributário do simbólico, e é por essa via que Lacan (1998) apresenta a linguística.

O significante é unidade por ser único, não sendo, por natureza, senão símbolo de uma ausência. E é por isso que não podemos dizer da carta/letra roubada que, à semelhança de outros objetos, ela deva estar *ou* não estar em algum lugar, mas sim que, diferentemente deles, ela estará *e* não estará onde estiver, onde quer que vá (LACAN, 1998, p. 27).

Outro aspecto que salta aos olhos no seminário de Lacan (1998) sobre *A Carta Roubada* é a indicação de que o inconsciente da forma como o concebe, estruturado *como* uma linguagem, não está escondido nas profundezas da mente, nem é um reservatório de estranhezas ou bruxarias, senão que está por ser inventado. Pode ainda estar bem ao alcance das mãos: a carta roubada está à vista de todos na sala do ministro, provavelmente bastante iluminada pela lareira. De acordo com Lacôte (2000), Freud afirma que o inconsciente trabalha, *perlabora*, da mesma forma como se refere ao *trabalho de luto*<sup>50</sup>, e que Lacan, ao longo de toda a sua obra, vai ainda mais longe, mostrando que o inconsciente não só trabalha, mas que esse trabalho consiste no inconsciente inventar-se a si próprio.

Assim, o inconsciente é concebido como uma linguagem, e, nesse sentido, uma leitura do texto não está ligada à revelação de uma significação oculta, mas de um *trabalho do saber*, ou seja, da articulação das próprias cadeias significantes. No dizer de Chemama (2002), na

<sup>49</sup> Foi de Freud, sobre seu conceito de realidade psíquica, e de George Bataille, a partir da “heterologia” (ciência do irrecuperável), que Lacan tramou um conceito do qual viria a fazer um dos três componentes de sua tópica e de sua concepção estrutural de um inconsciente determinado pela linguagem. O *real*, que, a partir de 1953, passa a ser grafado com maiúscula, assume sua forma substantivada, ao lado do Simbólico e do Imaginário. “Na categoria do simbólico alinhou toda a reformulação buscada no sistema saussuriano: na categoria do imaginário situou todos os fenômenos ligados à construção do eu: antecipação, captação, ilusão; e no real, por fim, colocou a realidade psíquica, isto é, o desejo inconsciente e as fantasias que lhe estão ligadas, bem como um “resto: uma realidade desejante, inacessível a qualquer pensamento subjetivo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 645). Conforme Pereira (2006), o real, a partir de Lacan, não é a “representação do mundo exterior”, mas algo que insiste, que retorna ao sujeito como repetição do mesmo, que escapa sempre a simbolização completa pelas palavras. Um retorno como encontro inesperado, despertando o sujeito de seu estado comum, cotidiano. Real que pode emergir de um detalhe, de uma palavra. Nesse sentido, Barthes (2004) nos artigo *O Efeito de Real* parece comungar da mesma ideia de Lacan. Apresenta o real como aquilo que retorna sempre e disso que insiste só temos contato parcial. O real é algo que surge atrelado ao detalhe, no supérfluo, e emerge com a função de resistência ao sentido.

<sup>50</sup> Retomaremos a questão do *trabalho de luto* aliada ao *trabalho de leitura* mais adiante, no item *Baú da memória: sobre o lembrar e o esquecer no jogo da escrita*.

leitura de um texto, trata-se de envolver-se numa rede associativa em que o sentido irá ser construído, e não desvelado, sempre em uma relação, relação da palavra com outra palavra, de uma frase com outra, de um poema com outro poema. Assim, com a psicanálise, percebemos a leitura como um ato, como um gesto que faz a palavra dobrar-se sobre ela mesma, sobre seus traços, sobre suas ausências.

Na leitura, é provável que não se trate de desvelar algo que está oculto. Em determinadas passagens do livro, significantes do texto se tramam à cadeia de significantes do leitor, produzindo o ato da leitura, desencadeando um processo que tem relação com o inconsciente e com sua criação. Da mesma forma, a escrita também será tecida por esses mesmos elementos significantes que ressoam no sujeito, não vindo de nenhum lugar *além* de si mesmo, mas dessa estranha exterioridade íntima. O que tentamos sublinhar até aqui se relaciona com a importância de uma operação de queda de sentido constante para que os significantes possam deslizar, na justa medida em que o leitor possa operar e decidir sobre diversos outros sentidos. Nesse ato, o leitor tem condições de colocar algo de si, como diz Lacan (1998), ou de amontoar linguagem, no dizer de Barthes (2004), e, nesse instante, qualquer *verdade* ou sentido que produzir será da ordem de uma construção no terreno do ficcional.

Cabe a esse leitor devolver à carta/letra em questão, para-além daqueles que um dia foram seus endereçados, aquilo mesmo que ele nela encontrará como palavra final: sua destinação. Qual seja, a mensagem de Poe decifrada e dele, leitor, retornando para que, ao lê-la, ele diga a si mesmo não ser ela mais fingida do que a verdade quando habita a ficção (LACAN, 1998, p. 10).

Na travessia da leitura ocorre algo de uma perda, que primeiramente colocamos no nível de uma *desleitura*, e que, agora, ajudados por Lacan (1998), dizemos tratar-se de uma queda: a do sentido. Que as palavras cheguem ao leitor com significados ou como *pretexto*, no dizer de Calvino (2003) para que o professor-leitor coloque sua quota de si.

Ler significa despojar-se de toda intenção e todo preconceito para estar pronta a captar uma voz que se faz ouvir quando menos se espera, uma voz que vem não se sabe de onde, de algum lugar além do livro, além do autor, além das convenções da escrita: do não-dito, daquilo que o mundo ainda não tem as palavras para dizer. **Na leitura ocorre algo sobre o qual não tenho poder** (CALVINO, 2003, p. 243. Grifo nosso).

Se em itens anteriores interrogávamos junto com Barthes (2004) a respeito do significante: *como enterrar-se no que é leve?* (v. item 3.1, desta parte), talvez Lacan, neste momento da dissertação, fizesse eco a Paul Valéry (2009) e dissesse que *o mais profundo é a pele*. Na experiência da leitura, o leitor não irá ao texto em busca de um sentido, profundo, essencial, único. Mas estará atento ao próprio funcionamento da escrita, deixar-se-á afetar pelos efeitos que produz e pela polissemia com que joga a palavra. “A interpretação, se conservarmos esse termo, não será uma metalinguagem, remetendo o discurso de um escritor a um saber já constituído. Ele será corte, operada sobre os traços da própria escrita, que permite fazer salientar aquilo que nela já está” (CHEMAMA, 2002). Conforme Chemama (2002), ainda percebemos funcionar um mito da profundidade oposta à superfície onde paira a imagem de um centro, profundo, onde jaz o sentido. O psicanalista seria o único a deter a chave desse porão obscuro. Porém, não é preciso manter essa representação de oposições superfície/interior.

Na obra literária, a “sensibilidade” do leitor é tocada com mais precisão, comentam os professores do *Clube*, justamente porque esse modo de escritura está mais solto do caráter informativo, concentrando-se na dimensão evocativa que fissa o leitor no registro do desejo e da corporeidade. É como se o texto ressoasse como timbre e harmonia no corpo do leitor, numa sonoridade em que o conteúdo não é somente o que reverbera (BARTHES, 2004). Assim, o texto literário ajudaria o leitor a despojar-se de uma leitura mais iluminista. O sentido a ser construído, e não desvelado, é apenas um ponto de chegada de um longo percurso. Entretanto, o texto literário não funciona sozinho. Ele é cuidadosamente preparado pelos coordenadores para as leituras em companhia. É colocado no centro de um verdadeiro campo transferencial, onde o convite ao jogo com o significante é um dos primeiros gestos no *Clube*. Gesto que fissa os professores participantes para a aventura da palavra tanto quanto o conteúdo que carregam entre as mãos.

Dissemos de outra forma que o inconsciente é algo que está *e* não está, que é algo que está por acontecer, que está por ser construído. Dissemos também que a leitura como um ato atinge o sujeito em sua falta, disparando o jogo significante. O fantasiar a que o jogo leva o leitor não está oculto em nenhuma parte obscura do ser, mas é produzido, construído naquele instante de encontro com o texto. Assim, não se trata de resgatar das ruínas um passado a ser revisitado a partir de cenas do texto, mas se trata mesmo de ficcioná-las, de construir cenas, como uma memória que está por vir. Ficção é fiação, é construção de texto. Nesse artesanato das palavras talvez essa dimensão do inconsciente provoque um estranhamento em muitos leitores acostumados que estão à imagem do analista/arqueólogo/leitor escavando em busca

de um passado escondido. Porém, essa dimensão causaria menos estranhamento às crianças, que, com seu brincar de vir-a-ser, fazem memória em ato, antecipando a cena por vir.

Assim, vimos com Barthes (2004) que uma das maneiras de capturar o leitor é aquela em que fígado pelo autor, via corda do significante, o leitor sente-se em dívida com ele e empenha-se na produção de seu texto-leitura. Vimos também que a leitura de um texto tem relação com uma construção, tendo menos relação com o acúmulo de conhecimento e mais com um *trabalho de saber*.

## **PARTE II – DOBRA**

#### 4 OPERADOR DE LEITURA: a Banda de Moebius

Cada giro de leitura no *Clube* coloca em cena a transmissão do desejo de ler e, com ela, a promessa de trabalho com o significante. A leitura, assim, ergue-se nesse espaço de compartilhamento como uma aposta. Todas as fichas são colocadas na leitura com um gesto capaz de conduzir a outro gesto: o desejo de escrever, de assinar as leituras. E a aposta não parece terminar aí. Nesse movimento que inclui uma promessa, a de que a escrita surja como avesso da leitura, há também a ideia de que essa experiência seja transmitida adiante. A promessa é de que, pelo fio do significante, a leitura opere múltiplos *desdobramentos* de uma prática.

Uma dobra fundamental está colocada desde o início desse trabalho: esta dissertação é uma leitura sobre um clube de leitura. Assim, uma leitura sobre a leitura conduziu a seu avesso: a escrita de uma dissertação como efeito de leitura do campo de pesquisa.

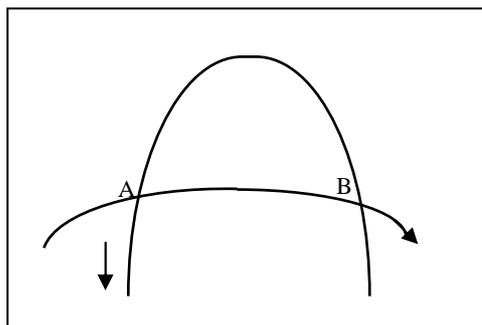
Outras dobras têm nos acompanhando na costura deste trabalho. Lembremos algumas nas quais nos debruçamos de forma mais demorada. Giros de um Carrossel sobre seu próprio eixo; o texto-leitura em que outra história atravessa a linearidade da história lida; a estrutura do conto como caracol – linguagem dobrando-se sobre si mesma; diversas faces de um *origami* em que cada dobra colabora e decide com a dobra seguinte; a dobra do centro do tabuleiro de xadrez que foi suporte para alicerçarmos a mudança de cena no conto *A Carta Roubada*; e, ainda, a dobra que opera uma virada do estranho para o familiar, que acompanhamos por meio do conto *O Homem de Areia*.

Na leitura do *Clube*, é um efeito dobradura que nos salta aos olhos. Efeito que, em seu próprio movimento de giro, faz passar novamente pelo mesmo lugar inúmeras vezes. Porém, nessa passagem, em seu ponto máximo de virada para mais um retorno, algo pode operar provocando uma mudança, fazendo com que a passada seguinte não seja exatamente a mesma da anterior. A leitura a que nos propomos a partir dessas dobras, desses giros do *Clube*, tornou-se possível somente num momento posterior, de retorno da viagem, num *a posteriori*, quando os giros anteriores foram ressignificados.

A referência à topologia é intrínseca à obra de Lacan. De acordo com Trois (2007), tem seu início marcado pelo movimento de retorno à obra de Freud e, seu fim, com o nó do *sinthoma*. Assim, os constantes movimentos de retornos enunciativos propostos por Lacan

como forma de avançar em seus fundamentos apontam um operador de leitura sob pano de fundo de sua obra,<sup>51</sup> o qual permite ler a partir das dobras de um texto, e, num segundo momento, a partir de uma retroação do segundo elemento sobre o primeiro.

No esquema a seguir percebemos de que forma opera a ressignificação: é quando surge “B”, no giro em que “A” emerge como sentido.



**Figura 5 - Esquema do *a posteriori*.**

Para articularmos esse movimento de retorno com o efeito dobradura de leitura do *Clube*, seguiremos buscando apoio na topologia, mesma sustentação na qual Lacan alicerçou a noção da estrutura do inconsciente. Com a ajuda da figura topológica da Banda de Moebius, a dimensão circular dos giros de um carrossel sofrerá uma deformação num ponto de *torsão*<sup>52</sup> determinado, deixando a superfície discursiva do *Clube* com uma nova forma, como se o que era circular tivesse sido esticado de forma longitudinal e sofrido uma dobra em seu centro. Com essa deformação axial, passaremos a pensar o espaço de leitura do *Clube* numa dimensão que ultrapassa a ideia de uma lógica binária que pensa em termos de consciente/inconsciente, raso/profundo, dentro/fora.

As propriedades que permanecem invariáveis através de uma deformação contínua chamam-se propriedades topológicas e são campo de estudo da topologia (TOMEI, 1993). Nesse novo campo da matemática, Augusto Moebius, em 1861, apresentou um trabalho em

<sup>51</sup> Milner (1996), em *A Obra Clara*, trabalha a ideia de obra relacionada à cultura. A noção de obra é moderna, refere Milner, antes disso não havia algo que pudesse chamar-se de obra. Não é necessariamente um livro, não é uma matéria, é uma forma que organiza a cultura. Com Lacan, o publicado tem o caráter de dejetto, de epitáfio: como a capa de um livro que consta o nome do autor, um ano e seu título. Toda obra, assim, derivaria do dejetto. “A cultura, como elemento da civilização, a obra como elemento da cultura, a publicação como dimensão da obra, o papel como suporte eleito pelo publicado e pelas fezes deixam-se decifrar sob essa luz” (MILNER, 1996, p. 15).

<sup>52</sup> Pereira (2008) propõe operar com o termo *torsão* e não *torção*. A *torsão* indicaria a ideia de torcedura, reversão, enquanto *torção* sugere a ideia de voltar, curvar. Essa proposição será acolhida em nosso trabalho.

que explorava as características paradoxais de um objeto. Era a figura topológica que ficou conhecida por seu nome, Banda de Moebius, ou fita de Moebius (PEREIRA, 2008).

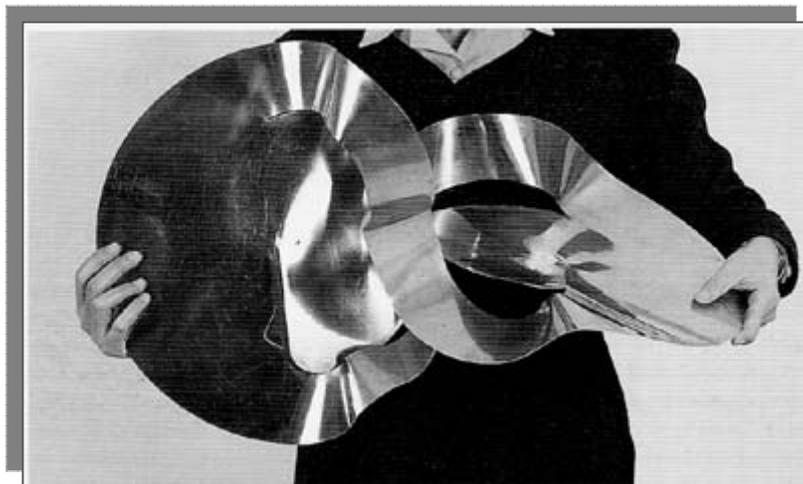


**Figura 6 - Banda de Moebius**

Para construir uma Banda de Moebius é preciso partir de uma fita larga de papel, uma banda retangular comum, inicialmente bilátera – frente/verso, e antes de unir suas duas pontas, operar uma meia *torsão* ( $180^\circ$ ) na fita. Em seguida, colam-se as pontas. Assim, a Banda que antes era bilátera se transforma numa superfície com uma borda somente, e apenas um lado (TOMEI, 1993). O direito e o avesso dessa fita passam a ficar em continuidade e a ideia do “cara ou coroa”, ou das “duas faces de uma mesma moeda”, fica subvertido. O direito e o avesso passam a estar contidos um no outro. Com a *torsão* altera-se definitivamente a relação interno/externo. Ao percorrer com o dedo uma Banda de Moebius, sem levantá-lo do papel, percebe-se que o dedo irá deslizar pela fita até retornar ao seu ponto de partida completando uma volta.

Não importa o número de giros que percorrarmos pela Banda, sempre voltaremos pelo seu avesso. O que diferencia o direito do avesso é uma dimensão temporal, ou seja, eles estão separados pelo tempo que leva o percorrer a fita. Como se trata de apenas uma face e uma borda, é o tempo que marca a diferença entre as faces. Essa parece ser a questão enigmática dessa figura topológica, em que um paradoxo fica colocado: há um direito e um avesso, mas a fita é a mesma. Na superfície moebiana, o dentro é o fora (PEREIRA, 2008).

De acordo com Pereira (2008), Lygia Clark, numa obra de 1963, chamada *O Dentro é o Fora*, modela uma Banda de Moebius não com uma tira de papel, mas deforma a superfície de uma lata, conforme pode ser visto na Figura 6.



**Figura 7 - Lygia Clark – O dentro é o fora (1963).**

Fonte: CURIOSA IDENTIDADE. **O dentro e o fora**. Disponível em:  
 <<http://www.curiosaidentidade.blogspot.com/2008/09/feliz-sincronicidade.html>>.  
 Acesso em 11 jun. 2009.

A junção que fez unir as duas pontas da fita é onde nasce o sujeito, nessa fissura que inaugura o sujeito, onde o eu é um Outro. A fita de Moebius teria sido importante para Lacan por servir de suporte estrutural do sujeito como divisível (PORGE, 1998). O espaço *moebiano* de acordo com Pereira (2008), permitiu a Lacan pensar em termos de estrutura e sustentar seu fazer clínico. “Lacan se vale da topologia como uma prática (cortar, atar, dobrar), prática que pode fundamentar a própria prática com o inconsciente estruturado como uma linguagem” (PEREIRA, 2008, p. 106).

Na leitura do *Clube*, a partir das dobras, é essa posição de leitor que está posta em jogo. Posição *dentro e fora* de uma pesquisadora-viajante, que navegou com as lentes da psicanálise, sob a bússola do *a posteriori*, e que, ao aproximar-se do *Clube*, também fez giros de carrossel e deixou-se afetar pelas vertigens. E talvez tenha alterado a velocidade de algumas voltas. Nesses giros, talvez tenha sido pintada pelo colorido da experiência do campo de pesquisa ou, mesmo, dimensionado o olhar para alguns pontos de sombras. Pontos-cegos, silêncios, vazios. Ponto-cego/folha-branca: superfície *moebiana* onde o Real convida a *bordar* um texto com os significantes apreciados na viagem.

Pesquisadora que, no retorno da viagem, ao desfazer as bagagens, girou o avesso de uma leitura. Nesse avesso, construiu a escrita da história de um encontro com os personagens de um clube de leitura. Tecedura tramada pelos fios dos textos com que escolheu trabalhar: texto conto literário, texto diário de borda, leitura-texto, texto conto de formação. Tecedura que é uma história em que o tempo já tatuou suas marcas e, por isso, pode dizer, tratam-se das memórias de uma pesquisadora-viajante.

#### 4.1 EFEITO DOBRADURA: a *Torsão* como operador de passagem

No campo da escola escutamos com frequência a ideia de que para ser um bom escritor é preciso muita leitura. Retomemos uma fala do coordenador sobre a relação entre leitura e escrita no *Clube*:

**As palavras leitor-escritor aparecem assim coladas por uma barra porque pensamos que em ler e escrever há uma continuidade**, é como se os dois caminhassem juntos, embora saibamos que escrever acontece ainda menos do que a leitura (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007. Grifo nosso).

Quase como um mito, a leitura figura como uma atividade precursora, como aquela que conduz ao exercício de escrever. Além disso, esse mito parece pensar leitura e escrita numa relação de continuidade. Nesse sentido, pensamos que a leitura, de fato, promove a escrita, no entanto não nessa continuidade imaginária. A escrita não é simplesmente o outro lado da moeda, a outra face da leitura. No trajeto *entre* leitura e escrita, há muitos percalços e algumas descontinuidades. Para que se opere uma passagem da leitura para a escrita, certa subversão parece imprescindível.

Propomos pensar o jogo entre a leitura e a escrita nesse espaço de representação *moebiano*, onde uma é o avesso da outra, como se uma estivesse contida na outra, mas localizadas em diferentes tempos do sujeito em relação ao Outro; como se leitura e escrita estivessem em íntima relação entre si, mas separadas temporalmente por diferentes voltas da fita de Moebius. Nas muitas voltas da fita, a experiência da leitura vai tatuando suas marcas, assim como o tempo segue imprimindo a diferença desses retornos. Entretanto, é uma dobra que opera a passagem da leitura para a escrita, ponto-pivô de “virada”, em que uma *torsão* da fita produz como efeito percorrer por seu lado avesso, que conduz a passar por um “novo caminho”.

Pereira (2008) propõe relacionar a estrutura subversiva de Moebius à estrutura do conto. Em ambos, encontramos uma *torsão*, uma espécie de terceiro vértice, como um tripé na estrutura. Esse terceiro na estrutura, ponto-pivô de deformação, é a própria colocação em cena das descontinuidades fundamentais da subjetividade. Nesse ponto de “virada” na estrutura,

irrompe um efeito de vertigem, algo como uma “perda de chão” experimentada pelo leitor<sup>53</sup>. Apresenta, assim, esse efeito de vertigem – efeito da *torsão* – como um operador de passagem. A autora analisou esses pontos de vertigem nos contos de Machado de Assis, mostrando que algo do estilo do escritor “passa” justamente através desses pontos cegos do conto. Ali, onde o contista nada explica, apenas conduz o leitor pela mão a virar-se do avesso para dar conta de algo que o sidera.

Antes de avançarmos rumo à *torsão* no *Clube*, acompanharemos de que forma Pereira (2008) propõe pensarmos a ideia da *torsão*, em que continuidade/descontinuidade sofre certo abalo estrutural, através das teses de Piglia sobre o conto.

Piglia (1994), em *O Laboratório do Escritor*, apresenta suas duas teses sobre o conto:

- Tese 1: “um conto sempre conta duas histórias” (PIGLIA, 1994, p. 37).
- Tese 2: o conto sempre guarda uma história secreta, “a história secreta é a chave da forma do conto e suas variantes” (PIGLIA, 1994, p. 39).

No conto clássico, como os de Poe, um conto sempre narra duas histórias. Nessa estrutura, de acordo com as teses de Piglia, temos a história 1, que é visível, aparente, enquanto a história 2 fica subentendida, cifrada entre as linhas da história 1. O efeito de surpresa vem à tona, quando, ao final do conto, a história secreta vem à superfície, momento em que a história 2 retroage sobre a história 1. Então, é preciso reler o conto para que se possa ressignificar a história como um todo. O acontecimento é o mesmo, mas cada história funciona em uma lógica narrativa diferente.

Cada uma das duas histórias é contada de maneira diferente. Trabalhar com duas histórias significa trabalhar com dois sistemas diversos de causalidade. Os mesmos acontecimentos entram simultaneamente em duas lógicas narrativas antagônicas. Os elementos essenciais de um conto têm dupla função e são utilizados de maneira diferente em cada uma das duas histórias. **Os pontos de cruzamento são a base da construção** (PIGLIA, 1994, p. 38).

Assim, para Piglia (1994), o conto é uma narrativa que encerra uma história cifrada. Porém, a história secreta não está no conto como um sentido oculto que depende de interpretação. O que existe é a intenção de criar algo nas entrelinhas, produzir um enigma ao leitor, e a estratégia utilizada para isso é a de narrar uma história, enquanto se está contando outra. A ênfase está colocada na forma, na maneira como as histórias são apresentadas. O

---

<sup>53</sup> Pereira (2008) afirma que não são todos os contos que apresentam esses pontos de *torsão*. Mesmo na obra de Machado de Assis, percebe-se que os contos anteriores a *Memórias Póstumas de Brás Cubas* apresentam uma forma narrativa mais explicativa, com menos pontos de “virada”.

como é narrado; é o que produz o efeito de nocaute no leitor, refere Pereira (2008), e não propriamente o desvelamento de algo oculto nas profundezas.

O conto na sua forma moderna, derivada de Tchecov, Joyce dentre outros, sofre ligeira mudança. Abandona o final surpreendente e a estrutura fechada. O conto clássico encerra uma história e faz o leitor saber que há outra; o moderno narra duas histórias como se fossem uma só, e trabalha a tensão entre essas duas histórias sem nunca resolvê-las. Borges, muitas vezes, condensa sua ênfase na história 2, subsolo onde a tensão não se resolve (PIGLIA, 1994). Conforme Pereira (2008), os contos de Borges apresentam uma estrutura de caleidoscópio, como em *Emma Zunz*, em que um ponto cego leva à irrupção de algo da enunciação como desvelamento e corte (PEREIRA, 2008).

Com a *torsão*, subverte-se a duplicidade; exterior e interior ficam articulados; a história 1 e a história 2 interpenetram-se incidindo uma sobre a outra. Há um ultrapassamento da lógica binária da estrutura do conto. É o terceiro termo, a própria *torsão*, o avesso moebiano, que provoca a vertigem e opera as passagens.

O terceiro não enunciado, mas que funciona no jogo da forma, o elemento cifrado que serve às duas histórias não como um oculto nas profundezas, mas como o pivô, a *torsão* ela mesma; portanto aquilo que, na estrutura, permite a vertigem (PEREIRA, 2008, p. 200).

No jogo da forma, seu pivô – a *torsão* – é o que coloca em giro, como efeito, uma terceira história. A *torsão* é ela mesma esse terceiro termo que funciona como um operador de passagem, como uma linha de tensão que nunca se resolve, mas que põe em cena as cisões, os desconhecimentos, as descontinuidades. Assim, inspirados pela *torsão*, como um terceiro elemento que quebra a lógica binária de Piglia, ressaltada no estudo de Pereira (2008) sobre o conto, construímos um outro operador de leitura para guiar nossos passos na leitura do *Clube*.

Se temos nos proposto pensar a superfície discursiva do *Clube*, considerando suas diferentes *textualidades*, lado a lado com uma superfície moebiana faremos agora outra aproximação: pensar a estrutura do *Clube* da maneira como Piglia referiu a estrutura do conto – num jogo entre história 1 e 2 –, e ainda sublinhando o terceiro elemento, a *torsão*, tão bem desenvolvida por Lúcia Pereira.

Dessa forma, tomando de empréstimo essas referências, a leitura do *Clube* levaria em conta a seguinte estrutura:

- **História 1:** leitura dos contos literários nos encontros do *Clube* – história aparente, narrativa em primeiro plano –, momento em que as leituras se fazem em companhia e onde os *textos-leituras* são fomentados;
- **História 2:** abertura do baú da memória como efeito da leitura – história cifrada, nas entrelinhas da história 1 –, momento da escrita de narrativas na forma de *leituras-textos*, em que as memórias são construídas. Se a leitura (história 1) encontra determinados fragmentos do baú da memória (história 2), num encontro muito singular, pode operar uma *torsão*, uma virada *moebiana*, podendo advir daí o *conto de formação*. A *torsão*, assim, surge como um *operador de passagem* na superfície do *Clube*, deformando os giros circulares do *Carrossel*.<sup>54</sup>
- **História 3:** como efeito da operação subversiva da *torsão*, que faz virar o entrecruzamento das histórias 1 e 2 – quiasma narrativo, pode-se *desdobrar* uma terceira história que é o próprio desenrolar das viradas na prática docente dos participantes do *Clube*. A vertigem disparada pela *torsão* joga os professores numa outra posição, em que o que está em questão é fazer-se história, contar-se numa narrativa. *Desdobra-se*, assim, uma terceira história no *Clube*: o conto de formação, como efeito da *torsão*.

São três momentos diferenciados da relação do leitor com o grande Outro, em três voltas da Banda de Moebius que não coincidem no tempo. Tempo das voltas que permitem pensar mais a relação com o tempo lógico do que o cronológico dos acontecimentos. Estamos diante de uma figura topológica que marca temporalidades distintas em que, no percorrer da fita, e seus pontos de continuidade e descontinuidade, vão desdobrando direito e avesso da leitura e da escrita. A fita de Moebius é a mesma, mas as diferentes temporalidades marcam o compasso das voltas. Voltas que não se dão pela linearidade dos giros dos ponteiros de um relógio, sempre retornando a passar pelos mesmos pontos, mas trata-se de pensar o percurso por uma fita em que, em alguns pontos, uma *torsão* deforma o trajeto, instante operador de passagem para uma nova volta, abrindo um percurso inédito de caminho. A *torsão*, assim, como uma virada, conduz a uma nova forma de trilhamento da mesma fita de Moebius.

O conto de formação é o que decanta do *Clube* como efeito do jogo da leitura e da escrita propostos pelo *Carrossel*. Efeito de um encontro entre leitura, história 1, e fragmentos do baú da memória, história 2. Nesse entrecruzamento narrativo, alguns elementos podem

---

<sup>54</sup> As *leituras-textos* e o *conto de formação* serão apresentados nos próximos capítulos.

operar uma *torsão* na superfície discursiva, fazendo surgir, como efeito, uma terceira história que se desdobra numa dimensão de desconhecimento, de muito pouco domínio sobre seu roteiro. Enquanto na história 1 e na história 2 os participantes do *Clube* jogam com a leitura dos contos literários e brincam com a escrita de memórias, na história 3 são jogados numa vertigem que coloca o sujeito noutra posição – lugar onde não se trata de ler ou de escrever histórias, mas de se fazê-las.

Se o que está em jogo no *Clube* é aprender com o contista uma forma de cifrar a história 2 por entre o relato da história 1, esse ciframento, diz Pereira (2008), pode ser pensado perto do movimento de *torsão*. Assim, no *Clube*, a dança da leitura e da escrita, ou o jogo entre ciframento e deciframento, é o próprio processo desse aprendizado que leva ao *conto de formação*. É provável que diante de tantos giros, e das vertigens, uma pergunta decante a todo instante: Como operar uma transmissão por um ponto cego? Por uma zona de silêncio?

Há um saber do lado do contista a ser apreendido, mas esse saber está na forma, em *como* tramar o dizer com um dizer oblíquo por uma repetição, por uma sonoridade, por uma *torsão*. Há algo que faz passar um saber mais pela forma do que pelo conteúdo. O ensaio do trato com a forma é repetidamente posto em marcha no *Clube* e, enquanto os professores leem e escrevem, tecem o enredo de um *conto de formação*, constroem hipóteses acerca da transmissão e do lugar de mestre.

## **PARTE III - TRANSMISSÃO**

## 5 BAÚ DA MEMÓRIA: sobre o lembrar e o esquecer no jogo da escrita

Nos fundos do Museu Histórico Municipal<sup>55</sup> de Dois Irmãos foi organizado um pequeno palco e arquibancadas improvisadas. Ônibus escolares estacionaram e as turmas de diferentes escolas, orientadas pelas professoras, tomaram assento na platéia. A peça teatral encenada chamava-se *O Retrato*, e a apresentação fazia parte do projeto *Ser Criança no Passado*. A história, ambientada na década de sessenta do século passado, inicia quando dois amigos, na infância, encontram um velho baú empoeirado. Para cada objeto retirado do tesouro recém-descoberto, os amigos imaginam o que teria ocorrido com seus proprietários. Para cada objeto, uma história é tramada. Suspeitam que o baú fôra recheado às pressas, uma vez que já haviam escutado histórias de perseguição aos descendentes alemães após o término da Segunda Guerra Mundial. Um estilingue, uma bússola, livros e uma fotografia quebrada são os sobreviventes de um passado que ganharam vida na voz dos dois amigos.

Diante dos objetos do baú, os personagens acabam por costurar algo da história vivida por muitos dos alemães e descendentes que se estabeleceram na região de Dois Irmãos e cidades vizinhas. No pós-guerra, com as notícias vindas da Alemanha, os moradores temendo uma retaliação, precisavam apagar os registros de sua nacionalidade. Houve uma grande queima dos livros de língua alemã, além de documentos que indicassem sua origem.

A peça termina e o diretor, que é também roteirista, propõe uma discussão com os alunos sobre a história recém narrada. Verdade histórica ou ficção? Onde termina um e acaba o outro? Essa era a questão trazida pelos alunos. Entretanto, foram os professores quem travaram a discussão a respeito da peça. Tocados por um passado, que ainda *é muito presente* como disseram, tomaram a palavra e cada um seguiu contando aos alunos de que forma viveram os efeitos desse momento em suas famílias. Depoimentos tensos, nem sempre finalizados uma vez que a voz custava para sair, mas que, de alguma forma, encontraram a escuta das crianças. A vergonha por falar a língua alemã, a questão religiosa, a culpa pelos acontecimentos na Alemanha, a dificuldade em esconder sua origem. As famílias passaram a enterrar no quintal de suas casas os elementos que denunciasses sua procedência, muitas

---

<sup>55</sup> O Museu Histórico Municipal de Dois Irmãos, criado em 1989, reúne os pertences das primeiras famílias alemãs que chegaram à região a partir de 1829. Os enormes baús de madeira usados para abrigar utensílios no transporte pelo mar desde a saída da Alemanha também compõem o acervo do Museu.

utilizando os baús com que trouxeram seus pertences ao Brasil. Muitos dos professores que assistiram à peça referiram-se aos livros. A dor pela destruição dos livros. Contou um deles, que o livro que continha todas as assinaturas das famílias que chegaram à região não chegou a ser queimado, foi salvo e ficou escondido no sótão da Sociedade Atiradores, na época local de importantes encontros políticos.

A intensidade dessa cena e o que ela transmite sobre o contexto em que o *Clube* se desenrola, além de nos reenviar para a questão da leitura, fez com que ela tomasse assento na arquibancada de nosso texto. **O acento será colocado no Baú da Memória, imagem com a qual iremos tramar a tensão estabelecida entre lembrar e esquecer com a escrita dos professores-escritores.**

Na cena do *Clube*, as leituras dos contos literários e as discussões parecem ter “preparado” os professores para esse segundo momento do Projeto. Momento em que a escrita de uma narrativa precisa ser realizada e entregue aos coordenadores. O endereço desse escrito não encontra somente quem os requisitou, e os participantes já o sabem, mas circulará por entre todos eles. De tempos em tempos, no *Clube*, o coordenador pinça alguns dos textos dos professores e lê em voz alta para o grupo, relançando os professores para um novo momento de leitura e discussão. Comentamos anteriormente que essa escrita acontece na ausência do encontro, quando os participantes estão aparentemente sozinhos diante da folha ou tela em branco, numa solidão “abarrota de vida”, banhada pelo entrecruzamento dos textos-leitura que puderam ser compartilhados.

Que história contar? E de que forma? Qual o formato dar? Essas perguntas parecem nortear a escrita, e os professores perceberam pelos giros dos contos, que forma e conteúdo transmitem algo em seu duplo operar.

Uma das perguntas que decantam após tantos giros do *Carrossel* é: O que quero transmitir e como transmitir ao contar uma história ficcional? Momento mais dramático desse *Clube* em que os ritmos de cada participante diante do suporte em branco adquirem compassos muito diferenciados.

Os coordenadores, por vezes, tentam colocar uma borda no pedido que fazem sobre as narrativas: escrever sobre a leitura de um livro que tenha deixado marcas, sobre a importância da escrita ou, ainda, narrar uma história a partir da perspectiva de uma criança. Entretanto, o tema geralmente permanecia amplo e permitia certa liberdade.

Se num primeiro momento tomamos de empréstimo as palavras de Barthes e denominamos de texto-leitura o material de leitura realizado ao erguer a cabeça, quando o

texto literário se perde diante do leitor, nesse momento passaremos a chamar as narrativas escritas e que circularam pelo *Clube* de *leitura-texto*, justamente por ser um efeito das leituras compartilhadas e do texto-leitura que rompeu a linearidade do conto literário. *Leitura-texto* que não é a expressão direta do *texto-leitura* ou da trama dos textos leituras no *Clube*, mas a singularidade de um texto nascido de um embate (jogo) com as palavras e tramado nas malhas do desejo. *Leitura-texto* é o efeito promovido pela leitura, que conduz o leitor à necessidade de escrever por esse fio condutor que é o significante. A leitura, da forma como vimos na Parte I desta dissertação, na companhia de Barthes, lança o professor no jogo das palavras e, ao erguer a cabeça, pode colocar uma caneta em suas mãos.

Se nos debruçarmos sobre o conteúdo das *leituras-textos*, o que salta aos olhos é que, mesmo podendo contar com uma amplitude temática para escrever, os professores, em sua grande maioria, escreveram sobre o jogo do lembrar e do esquecer, sobre suas memórias de infância. Buscaram inspiração<sup>56</sup> no baú da memória. A partir das leituras e discussões no *Clube*, narraram fundamentalmente sobre o encontro com seu baú da memória. Os títulos com que nomearam suas narrativas indicam esse caminho trilhado: *Uma Viagem ao Mundo Infantil*, *Saudades de um Tempo que não Volta Mais*, *Memória*, *Ah! Naqueles Tempos*, *Reminiscências de Minha Infância*, *Memórias da Infância*, *Memórias de Infância...*, *Saudades da Minha Infância*.

A visita às prateleiras da infância foi assim narrada por uma das professoras-escritoras do *Clube*:

Os livros que precisava ler na escola não se apresentavam tão apetitosos quanto aquele. O encontrei através do aroma misterioso que exalava a última estante da biblioteca. Seu título me delegava poder. *Meu pé de laranja-lima*. Eu tinha um pé de laranja-lima. Sinceramente, era uma figueira, mas era uma árvore, produzia frutos e, de agora em diante, era minha. Devorei-o em poucas horas. Reli-o na adolescência. Mas, já nas primeiras páginas, descobri que ele, meu primeiro livro, não era mais o mesmo. E, para nunca abandonar o objeto da minha entorpecência, decidi que *Meu pé de laranja-lima* deveria ficar ali. Guardado, na **prateleira da minha infância** (LEITURA-TEXTOS, 2007. Grifo nosso).

No livro *A Biblioteca à Noite*, Manguel (2006) afirma que podemos pensar na coexistência de, pelo menos, dois tipos de bibliotecas. Uma com livros sólidos, de papel e tinta nas estantes e outra, mais movediça, que são as histórias que vivemos, que escutamos, que lemos e que ficam depositadas, de forma mais desordenada na biblioteca da memória. De

---

<sup>56</sup> Vimos num pequeno texto de Hatoun (1995) que ele refere que a *inspiração* não é da ordem do divino, mas que bebe da fonte da memória, chegando a enunciar que *inspiração* é memória.

tempos em tempos, diz Manguel, é provável que os labirintos das duas bibliotecas se encontrem, mas é para que logo se afastem novamente. O rastro de tinta no papel da estante real conduz, inevitavelmente, às prateleiras da biblioteca da memória, cujos capítulos da infância parecem estarem sempre por se construir, uma vez que são páginas que se perdem ao sabor do tempo. Há livros nas prateleiras da infância que se marcam pela ausência nas estantes, como se precisassem ainda ser escritos. O autor lembra as palavras de Joseph Brodsky:

A memória contém precisamente detalhes, e não o quadro completo; os pontos altos, digamos, mas não todo o espetáculo. A convicção de que de certa forma estamos recordando tudo de um modo abrangente [...] não tem fundamento. Mais do que qualquer coisa, **a memória se parece com uma biblioteca em desordem alfabética**, e onde não se podem encontrar as obras completas de ninguém (BRODSKY *apud* MANGUEL, 2006, p. 34. Grifo nosso).

As histórias mudam com a passagem do tempo e jamais lemos o mesmo livro, diz Manguel (2006). A leitura, assim, não faz mais que reenviar o leitor para as novas prateleiras da memória que foi construindo em sua biblioteca desordenada. O livro é o mesmo, mas a leitura e a experiência de memória que se descortinam podem percorrer por muitos outros caminhos do labirinto dessa biblioteca. No dizer de Manguel (2006), nossa experiência elabora outras experiências, nossa memória elabora outras memórias. A vivência colhida das páginas de um livro é novamente transformada em experiência pelo leitor, em palavras num novo arranjo que altera e modifica a história do livro. Cada leitor, assim, inventa seu passado.

Lembro-me da época em que lágrimas me brotaram dos olhos ao me despedir de Zezé, o garoto que amava aquele pé de laranja lima. E lembro-me muito bem daquele pé de laranja lima, tão real, tão vivo. Hoje, uns bons 15 anos depois, debruço-me novamente sobre Meu pé de laranja lima. Sabe-se lá como não anda Zezé... (LEITURA-TEXTO, 2007).

Segundo Calvino (2007), os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se alojam nas *dobras da memória*. Eles resistem à passagem do tempo. Latejam em sua dobra para encontrar alguma fresta. Nessa dobra, a experiência individual e da tradição marcam certo encontro. Suas páginas seguem retornando, na presença ou na ausência do livro.

Elas pulsam e insistem, e, nesse escape, acabam produzindo efeitos Assim, ocorre a cada leitura outro rearranjo das marcas, num novo arranjo da memória<sup>57</sup>.

A memória, no dizer de Manguel (2006), são peças fora do lugar à espera de um leitor que tenta conectá-las. Não é um reservatório de lembranças intactas. Na memória, tem algo de lacunar, algo de falso ao conectar restos de temporalidades heterogêneas, de espacialidades duvidosas<sup>58</sup>. Daquilo que consegue espiar da *dobra da memória* fica um rastro, uma marca que mal se pode ler. Mas que, quando retomadas as pegadas desse rastro, acrescentam-se outros que antes não estavam ali.

Pode-se construir, assim, uma história narrativa a partir da incompletude do lembrar, das falhas do rememorar, do falsear das lembranças. Seguir as pegadas na leitura desses rastros pode ser a abertura para uma experiência de memória. Escrever sobre esse percurso já é outro registro dessa experiência, em que falsas conexões se entrelaçam e desenharam no papel o mapa de uma geografia imprecisa. Nesse momento *a posteriori*, de escrita, a precariedade do percurso revela a riqueza do rememorar, sob uma nova *dobra da memória*, indicando também um efeito *dobradura*, em que uma dobra decide sobre a outra num encadeamento que alarga a superfície do terreno. Efeito dobradura que, no trilhar das dobras, outras se perfazem, como num *origami*, numa superfície que não tensiona o raso e o profundo, mas os momentos de contato e descontato entre as dobras do papel<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> A tensão entre lembrar e esquecer como trilhamento de marcas pode ser encontrada nos artigos freudianos como *Projeto para uma Psicologia Científica* (1987a), *Uma Nota sobre o Bloco Mágico* (1976f), e na *Carta 52* (1987b) de Freud à Fliess. Freud aponta o aparelho psíquico como um aparelho de memória em que tensões como permeabilidade e impermeabilidade, presença e ausência, lembrança e esquecimento entram em jogo. Se, no *Projeto*, a memória marca-se como um rastro deixado no escoamento de energia, ali onde barreiras de contato fazem resistência e a passagem da energia desenha um sulco, mais tarde essa marca perde seu caráter “biológico”. No *Bloco* o aparelho psíquico aparece como aquele que retém e está aberto a receber novas energias, algo vindo de fora. O jogo do lembrar e esquecer dá-se entre as superfícies que estão em contato ou descontato. O tempo no *Bloco* é descontinuidade, interrupção e um novo restabelecimento de contato entre superfícies. No intervalo, no apagamento, há a condição de registro. A tensão entre o raso e o profundo desfaz-se, o acento é colocado no jogo entre interior e exterior. Se, no início, Freud apoiou-se na metáfora do aparelho óptico, esse deslizou para uma metáfora de um aparelho de registro parecido com o de uma máquina de escrever. Desloca-se da ênfase colocada no aparelho psíquico como registro espacial, para acentuar a dimensão temporal do registro. Assim, com a passagem do tempo, experiências atuais modificam, atualizam, inscrevem experiências passadas.

<sup>58</sup> Lacan (1997), no *Seminário 7*, refere a memória como articulação significante. Pares de opostos, pulsação entre presença e ausência. É, por efeito dessa pulsação, que o sujeito pode esquecer. Lacan afirma ainda que, no nível do inconsciente, o sujeito mente e essa mentira é sua maneira de dizer a verdade. Os *proton pseudos*, referido por Freud, revelam a *primeira mentira*. É, no caso de uma recordação falsa de Emma, que a questão se dá a ver. É num só-depois, num momento posterior ao acontecimento, que a primeira lembrança se inscreve, mas por intermédio dessa transformação mentirosa, *proton pseudos* (LACAN, 1997).

<sup>59</sup> A imagem do *origami* que trazemos lado a lado com a imagem do baú da memória é também uma dobra do Bloco Mágico descrito por Freud (1976f) ao tratar do inconsciente.

É nessa precariedade da escrita que Bernardo, personagem de Barros (2001), transmite-nos a ideia de como fazer um bom uso de algumas poucas ferramentas encontradas num velho baú para alargar a superfície do horizonte:

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho  
 1 abridor de amanhecer  
 1 prego que farfalha  
 1 encolhedor de rios - e  
 1 esticador de horizontes.  
 (Bernardo consegue esticar o horizonte usando 3  
 fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)  
 Bernardo desregula a natureza:  
 Seu olho aumenta o poente.  
 (Pode um homem enriquecer a natureza com a sua  
 incompletude?).  
 (BARROS, 2001)

Alguns personagens de nosso *Clube* tomaram de empréstimo de Bernardo alguns desses utensílios. E deixaram alguns horizontes bem esticados, tecidos a partir de apenas três fios de teia de aranha: um fio de um conto literário, outro fio de um texto-leitura, e outro do baú da memória. Ao sacudir a poeira do tempo não resgataram um passado tal e qual aconteceu, mas escreveram narrativas a partir de elementos literários que lhes enviaram às prateleiras incompletas da infância. O efeito das leituras desses dois tempos distintos foi a construção de *leituras-textos*, enriquecendo a natureza a partir de certa incompletude. Narraram, na maioria das vezes, em primeira pessoa e protagonizaram algumas histórias que dizem ser uma lembrança límpida, real, ou em *carne viva*, no dizer de Clarice Lispector (1999)<sup>60</sup>, mas que, ao fazer dela uma história, passando pela escrita, acabam se afastando ainda mais dessa lembrança pela palavra, e fazendo de si personagens no duplo que a ficção permite transitar.

As *leituras-textos* produzidas pelo *Clube*, no avesso dos *textos-leituras*, narram as prateleiras da infância de professores que se subjetivaram numa região de colonização eminentemente alemã. Nesse horizonte, há alguns elementos dessas narrativas, que, por sua repetição, insistem em nos transmitir algo sobre a biblioteca cultural da região. Nas pegadas de um passado, registraram elementos da infância que não encontram mais nos infantes da atualidade, e, num certo contraponto, fazem tensionar em seus textos elementos da tradição e

---

<sup>60</sup> Em *Lembrar-se*, Clarice diz: “Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu. Como conseguirei saber do que nem ao menos sei? assim: como se me lembrasse. Com um esforço de “memória”, como se eu nunca tivesse nascido. Nunca nasci, nunca vivi: mas eu me lembro, e **a lembrança é em carne viva**” (LISPECTOR, 1999, p. 24. Grifo nosso).

os da contemporaneidade. São temas recorrentes: quintal da casa e elementos da natureza como campo de jogo na infância, as dificuldades nos deslocamentos para a escola (ainda há pouco como uma zona rural), a alfabetização, a transmissão oral e a convivência familiar num tempo nem tão tecnológico, a relação com os primeiros livros e a dificuldade em transitar por duas línguas, o português e o alemão.

No dia seguinte muita coisa se esclareceu. O professor não conseguia entender por que a menina não respondia nenhuma de suas perguntas, apenas chorava silenciosamente. Isso acontecia simplesmente porque ela não entendia nenhuma palavra que ele falava. As línguas eram diferentes. A partir desse momento a mãe teve papel fundamental. Ela traduzia tudo o que o professor escrevia no caderno para a língua que a menina entendia. Com o passar do tempo começou a ler e a escrever... (LEITURA-TEXTO, 2007)

A noite sempre foi um momento muito especial, não apenas a noite escura e verdadeira, mas o cair da noite, quando o céu ficava rosado, com as nuvens parecendo tocar o solo ao longo do horizonte [...]. Era bonito ver a meninada de pés descalços correndo por todo lado tentando pegar os insetos. Era gostosa a coceirinha que provocavam quando roçavam a pele. Do pátio da minha casa, olhando por sobre a cerca, via os meninos e meu irmão correndo, ao fundo o terreno baldio, uma plantação de mandioca, a rua abaixo, em curva, com as casas da beira dos trilhos, morada simples daqueles que ainda iriam crescer... [...] nós sonhávamos juntos, opinando, palpitando, rindo, brincando com as palavras. Depois que os assuntos encerravam, o silêncio chegava. Gostoso, quente, amoroso como um chamego. E admirávamos as estrelas [...]. Então, recomeçava a conversa, histórias da humanidade revisitadas: Nero, Zeus, as lendas, causos e contos do sul, as Cruzadas, a História do sul contada para valorizar. As tentativas de me ensinarem a assoviar, as músicas da tradição: assovio constante (LEITURA-TEXTO, 2007).

Muitas dessas narrativas de infância ressaltam um elemento que opera como ligação, uma ponte temporal, entre o evento passado e o atual. Esse elemento, que tentamos mostrar tratar-se do significante, surge como isca de pesca para o início da travessia de criação da memória. Segundo Gagnebin (2006), se para Proust o *cheiro* e o *gosto* das *madeleines* misturadas ao chá foram os elementos pulsionais que fizeram as paredes de sua memória desabar, no *Clube* também o elemento *cheiro* parece fazer esse trânsito.

Lembro-me dos livros, porém muito mais o inesquecível cheiro dos livros. Nem mofo, nem de tempo, mas doce – inconfundível. Cheiro que sinto agora e me traz na lembrança os muitos livros que li (LEITURA-TEXTO, 2007).

O cheiro da terra lavada pela chuva do verão conduz minha lembrança para a antiga bergamoteira dos fundos da casa de meus pais. Foi ali que minha infância se construiu cheia de aromas, fantasias e brincadeiras (LEITURA-TEXTO, 2007).

Esse cheiro parece ser o elemento que oscila entre os tempos heterogêneos. No artigo *Lembranças Encobridoras*, Freud (1987c) nomeia esse elemento de *ponto de contato*, como aquilo que une e separa dois pontos aparentemente isolados no tempo<sup>61</sup>. Ainda sem os instrumentos da linguística, Freud (1987c) refere-se a esse elemento de contato como um traço mnemônico que surge como uma *expressão verbal*, que conduz à fiação da cadeia significante. Fio condutor que nos lembra o *Paradoxo do Leitor* de Barthes, em que, na leitura, o sujeito não só codifica, mas sobrecodifica, amontoa linguagem. Assim, poderíamos debruçar-nos nesse momento sobre o paradoxo da memória, em que, quando se conta a lembrança, ao mesmo tempo em que se narra, produz-se, fia-se a própria lembrança. Ao ser fisgado por um elemento de linguagem, tal qual uma aranha, tece-se a própria teia com esse fio significante e tantos outros de uma rede.

Freud (1987c), em *Lembranças Encobridoras*, contribui para a nossa discussão:

Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como aparecem nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não *emergiram*, como as pessoas costumam dizer; elas foram *formadas* nessa época. E, inúmeros motivos, sem qualquer preocupação com a precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças (FREUD, 1987c, p. 287).

Nesse artigo, Freud apresenta as lembranças da infância como uma construção, e não uma recuperação: mesmas lentes com as quais temos feito a leitura das *leituras-textos* no *Clube*. No *Clube*, os significantes dos contos literários surgem como iscas para uma experiência de memória e, enquanto vão se tecendo, seguem também fazendo outra travessia: da posição de quem é contado numa história, passam a contar uma narrativa, contando-se<sup>62</sup>.

São os contos literários que fazem o empréstimo de significantes para que se percorram os labirintos da memória. Nessa travessia de leitura, alguns significantes conectam-

---

<sup>61</sup> Na análise de uma *lembrança encobridora* descrita por Freud (1987c), os elementos simbólicos que foram *ponto de contato* entre a primeira experiência, na infância, e a segunda, na adolescência, foram a “cor amarela” das flores e o “gosto de pão preto”. Ambos os elementos, quando novamente presentes numa cena semelhante na adolescência, fazem *construir* a história vivida na infância. Teria dito Freud a seu interlocutor: “Sim. Você projetou as duas fantasias uma na outra e fez delas uma lembrança infantil. O elemento das flores alpinas constitui, por assim dizer, um selo indicando a data da fabricação. Posso garantir-lhe que as pessoas muitas vezes constroem essas coisas inconscientemente – quase como uma obra de ficção” (FREUD 1987c, p. 281).

<sup>62</sup> Lacan (1988), a respeito do inconsciente freudiano, põe-nos a pensar a partir de uma “dificuldade de contagem” inerente a divisão do sujeito. Quando alguém enuncia: “tenho três irmãos, Paulo, Ernesto e eu”, surge um “eu” duas vezes contado na operação, o eu que conta e o eu que é contado. Nesses tempos diferenciados da contagem, é mais tarde que o contador irá retirar-se da contagem, contando-se. “[...] antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se situa aí – isso conta, é contado, e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se como contador” (LACAN, 1988, p. 26).

se a outros e a aventura da escrita dessa história, desses encontros, tem aí seu início. É na ficção de Carlos Heitor Cony (1995), *Quase memória: Quase Romance*, que o *Clube* talvez pudesse encontrar alguns desses elementos. A história desenrola-se a partir do encontro de um homem com um pacote a ele deixado na recepção de um hotel. Logo o personagem se vê atônito diante do embrulho a ele endereçado. A letra, o modo de fazer o laço com o barbante, o nó, o perfume, tudo indicava que as mãos que operaram aquelas dobras eram de seu pai. Entretanto, no hotel, foi-lhe dito que a pacote havia sido deixada há poucos dias na recepção, e acontece de seu pai já estar morto há cerca de dez anos. Assim, a partir dos rastros paternos no pacote recebido, os capítulos abrem-se com as lembranças de momentos vividos com o pai, enquanto o pacote segue fechado diante de suas mãos no quarto de hotel. Há um descompasso entre o tempo do embrulho em seu colo e as memórias que passa a construir a partir dos elementos de ligação.

Como nos ensinam nossas bibliotecas, os livros por vezes nos ajudam a formular as perguntas que queremos fazer, mas não necessariamente a decifrar as respostas. Por meio das vozes que recolhem e das histórias que imaginam, **os livros apenas permitem que recordemos o que jamais sofremos e jamais conhecemos** (MANGUEL, 2006, p. 206).

Descobrimos com o *Clube* que a literatura pode oferecer essa oportunidade de tornarmos a nossa história uma ficção a partir das palavras de algum autor. O que surge de inesperado não permanece nos limites do imaginário, mas, ao morder as *madeleines*, elas produzem um sujeito como efeito da leitura de um texto. No avesso da leitura, surge um contador de histórias, nova posição em que o leitor encontra-se nos meandros da autoria. Assim, as histórias que contamos são nossas memórias, fabricadas no instante em que as narramos. A biblioteca é o espaço físico onde elas se depositam.

Mais uma vez, Piglia (1991) parece contribuir em nossa discussão, dessa vez sobre a memória. Para o autor, a memória é a tradição. Entretanto, é uma *memória impessoal*, em que diferentes citações, fragmentos e tons de variadas escrituras retornam ao escritor como se fossem uma recordação pessoal, íntima. Tangenciamos essa questão ao trabalharmos sobre o efeito de *memória falsa* que causa determinadas leituras (v. 3.3 – Parte 1). Se seguirmos por essa linha, a própria tradição literária combinar-se-ia de maneira a formar um verdadeiro arquivo de memória cultural, em que *flashes* desse arquivo retornariam para o escritor, semelhantemente aos fragmentos de sonhos que retornam ao sujeito durante o dia.

No *Clube*, a imagem de um *arquivo* é associada à memória por uma das professoras-escritoras:

Memórias são engraçadas, **são arquivos íntimos que nos permitem reviver situações e emoções distantes**. São coisas únicas, a minha, a sua, a de todos. Digame que memória tu tens de mais significativa de tua infância? Não sabes? Entendo..., também não posso escolher uma única, pois lembro de cada momento de minha vida, de cada detalhe, de cada dor, das lágrimas e suas razões, do sorriso medroso e da alegria incontida pelo prazer de brincar. Mas também lembro da quietude, dos momentos de reflexão. Quem é tolo é que acredita que criança não faz reflexão (LEITURA-TEXTO, 2007. Grifo nosso).

Memória como um arquivo íntimo, aquilo que aparentemente acreditamos termos de mais íntimo é o que Piglia (1991) acaba de mostrar-nos como parte de um arquivo cultural, *impessoal*, e que retorna ao sujeito com o efeito de uma personalidade. Nesse sentido, trabalhamos em Freud (1976d) a respeito do *estranho*, como aquilo que desorienta o leitor por experimentar a sensação de algo que é ao mesmo tempo íntimo e exterior ao sujeito. Como vimos com a ajuda da figura topológica de Moebius, o dentro/fora é colocado de forma que as fronteiras não estão bem delineadas. Entre um e outro: é nesse intervalo que se deduz um sujeito. Uma intimidade que vem, na verdade, do exterior: uma *extimidade*, conforme Lacan (1997). Significantes que nos constroem, causam-nos, e que vêm do Outro como esse lugar que a todo instante precisamos revitalizar as fronteiras.

## 5.1 DO ESCREVER COMO TRABALHO DE LUTO

A dificuldade e sofrimento diante do exílio da escrita dessas memórias foi assunto de vários encontros do *Clube*. Muitos desses depoimentos precisaram transformar-se também em matéria de escrita.

Hoje após ter relutado vários dias decidi escrever sobre as reminiscências de minha infância. Toda vez que me vi tentada a fazê-lo fui tomada por um súbito temor. É difícil voltar no tempo. É como mergulhar nos porões da mente, remexer em lembranças, recordações, muitas delas adormecidas e esquecidas com o tempo [...] **Recordar, então, seria tornar a viver ou viver duas vezes** (LEITURA-TEXTO, 2007. Grifo nosso).

Angústia em escrever, em sustentar uma nova posição diante da folha em branco. Mas muito a dificuldade diante do vasculhar o baú da memória e remexer no esquecido. Dificuldade e necessidade de dar corpo a um material que recebeu um mandato de esquecimento. Esquecido que ainda *é muito presente*, como revelou o depoimento de alguns professores diante da peça *O Retrato*, mas que não convém lembrar com frequência. O *adormecido* que, ao remexer nas lembranças, traz consigo os estranhos fantasmas de uma *extimidade*. Assombrações que sempre estiveram muito por perto, como *fantasmas insepultos*, no dizer de Freud (1975) e que, pela escrita, tem a oportunidade de receber uma moldura. Quando um texto ficcional ergue-se diante do que era espaço em branco, abre-se também a oportunidade de fazer túmulo a esses fantasmas.

Se a leitura carregou consigo uma promessa de trabalho com o significante, nesse segundo momento do *Clube*, uma das faces deste trabalho revelou-se próximo a um *trabalho de luto*<sup>63</sup>. **Assim, a escrita de narrativas pode ter operado como um convite a um trabalho de luto, em que o lembrar e o esquecer, avesso e direito, são retomados sob uma nova construção.**

Deparamo-nos com a função do esquecimento na leitura de um conto de Borges (2002), *Funes, o Memorioso*. No conto, Funes é um jovem de 19 anos que, após um acidente, perdeu a capacidade de esquecer. O presente tornou-se intolerável de tão rico e nítido, assim como as memórias mais antigas e triviais. Podia reconstruir, quadro a quadro, todos os sonhos e as minúcias de cada imagem avistada, sem perder nenhum detalhe. Podia contar sobre as rachaduras nas paredes, o orvalho de cada manhã em cada folha e a forma das nuvens a cada minuto no céu. Mas de tanto lembrar, sofria por não conseguir esquecer. E, conta o narrador, também não conseguia pensar, porque para isso é preciso esquecer diferenças, perder alguns detalhes de vista. No mundo abarrotado e vertiginoso de Funes só existiam detalhes quase imediatos, com os quais pouco conseguia criar. A memória constitui-se justamente pela articulação significante, pelos pares opostos que compõem a rede significante. O esquecer é parte integrante do lembrar. Funes dançava uma dança sem par, cujo lembrar excessivo não o levava à angústia da perda. No dizer de Lacan (1997), “O que um sujeito representa originalmente não é outra coisa senão isso – ele pode esquecer” (p. 273).

---

<sup>63</sup> No artigo *Luto e Melancolia*, Freud (1974a) refere o *trabalho de luto* como um processo doloroso e que requer um grande dispêndio de tempo. Na elaboração daquilo que foi perdido, é preciso que “cada uma das lembranças e expectativas isoladas, através das quais a libido está vinculada ao objeto, é evocada e hipercatexizada, e o desligamento da libido se realiza em relação a cada uma delas” (FREUD, 1974, p. 277). A melancolia seria o oposto desse trabalho de luto. Não haveria a disposição para enfrentar esse “penoso desprazer” presente no luto, apenas uma repetição de uma “autotortura”, numa patologia circular ao redor de uma ferida que se mantém eternamente aberta.

Foi na leitura e discussão do conto *Gente-Grande* que a angústia encontrou os participantes do *Clube*. Ela foi aumentando conforme dois vetores. O conto apenas sugere, mas não confirma, qual o personagem com quem os participantes deveriam identificar-se, ficando os professores sem ponto de apoio, à deriva. Essa angústia parece ter sido fomentada diante do conteúdo do conto, um dos mais longos trabalhados, pois uma cena de briga familiar iniciada por um casal e seus dois filhos vai se desdobrando e, lentamente, vai desvelando os antecedentes daquela discussão. O enredo fez a discussão no *Clube* entornar para um tensionamento entre a “rigidez alemã”, vivida em suas famílias e a qual gostariam de não repetir, e a nostalgia por um tempo em que, apesar da rigidez, a transmissão oral operava suas marcas. Muitas das *leituras-textos* foram escritas e entregues após esse encontro, e talvez esse conto tenha sido um grande doador de significantes para o *Clube*.

Não gosto de dias chuvosos e aquele era um deles. Meu irmão chegou em casa e foi direto ao porão. Curiosa, fui atrás [...] perguntei de quem eram aqueles brinquedos, no que ele me respondeu que os havia comprado sem o consentimento do pai e da mãe. Comprar é modo de dizer. Ele foi à loja e disse que os pais passariam lá depois para pagar [...] tinha certeza que ia sobrar para mim. Definitivamente, sobrou. Se eu contasse para os meus pais, ele me pegaria. Não contei. Após alguns dez meses, num sábado à tarde, minha mãe passou na loja [...] a mãe ficou chocada. O pai, à noite furioso. E eu confessei que sabia da história. Levei uma chinelada. Como havia previsto, sobrou para mim (LEITURA-TEXTO, 2007).

Sustentados pelas discussões no *Clube*, e autorizados pelo laço que os mantinha unidos, os professores lançaram-se na escrita com maior empenho após a leitura do conto *Gente-Grande*. A partir desse encontro, cujo tema central foi a discussão desse conto, as *leituras-textos* germinaram, vingaram. No poema *Jet-lagged*, diz Waly Salomão: “Escrever é vingar-se da perda” (SALOMÃO *apud* SOUSA, 2001, p. 177). É na escrita que a ausência, uma zona de silêncio, abre-se e a pulsação ausência e presença fica colocada. Poderíamos dizer vingar-se *da* perda, ou vingar-se *na* perda. O *Clube* dá suporte para que algo de uma perda se opere, ao mesmo tempo em que *na* perda algo vingue.

Se um texto no *Clube* nasce *de* e *na* perda, Borges (1999) acrescentaria: “O esquecimento é a única vingança.” (p. 414) Escrever memórias é um exercício de lembrar para poder vingar-se com o esquecimento. Assim, a construção de memória através da escrita, do lembrar-se do que nunca existiu, parece ter desdobrado um importante trabalho de luto. E mais importante do que o “livro” que cada um possa ter produzido, está a travessia, o tatear nas paredes da memória, o processo de “livrar-se”. No dizer de Clarice Lispector: “Escrevo e assim me livro de mim”. (1978, p. 20).

Na passagem da leitura para a escrita no *Clube*, já comentamos, há uma mudança posicional diante do Outro. Da aparente passividade que parece acompanhar a atividade da leitura, do prazer em ler ou escutar uma leitura em companhia, para o exercício da escrita, em que a solidão experimenta um reviver perdas, funda-se uma experiência de alcançar algum domínio sobre o passado. Se colocarmos lado a lado a criança e seu faz-de-conta com o escritor criativo, que brinca com as palavras, Freud (1976e), em *Além do Princípio do Prazer*, artigo de 1920, pode contribuir com nossa discussão:

[...] é óbvio que todas as suas brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem. Pode-se também observar que a natureza desagradável de uma experiência nem sempre a torna inapropriada para a brincadeira [...]. **Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto** (FREUD, 1976e, p. 28-29. Grifo nosso).

É na folha em branco que o *Clube* encontra um substituto. É nessa tela que brinca de faz-de-conta com as palavras, que arrisca construir memórias e rabisca um passado. Tabuleiro de jogo em que a passividade da experiência toma contornos de um presente e brinca, sem desconfiar, de vir-a-ser, de tornar-se autor. Nesse futuro que ensaia, assim como o brincar infantil, encena uma nova versão de si, de maneira a tentar tornar-se “senhora da situação”, como diz Freud no mesmo artigo. Posição de domínio que sempre é acompanhada de certo desconhecimento, angústia e vacilo.

Em *Lembrar Escrever Esquecer*, Gagnebin (2006) pergunta-se sobre o porquê do “rastros” sempre surgir como uma imagem potente para tratar sobre a memória. Pensa que tenha relação com esse vacilo da posição que a escrita produz. Isso porque a memória sempre vive a tensão entre a presença e a ausência do rastro. Essa tensão denota, ao mesmo tempo, que se possa “desejar” o apagamento do rastro da memória, no mesmo instante que também impõe sua escrita. Assim, temos uma tensão entre a riqueza e a fragilidade da memória. Tensão entre o domínio e a fragilidade da escrita. Para a autora, o rastro do passado é apoio para a construção de memória. Então, o lembrar seria uma atenção especial ao presente, ao que do passado no presente pode ser construído e, principalmente, elaborado.

Gagnebin (2006) refere que, depois das guerras mundiais, o tema do trauma tornou-se predominante questão da memória. Trauma no sentido de uma ferida que não cicatriza, que, mesmo ao narrar, no retorno pra casa, não encontra palavras para dizer, nem ouvintes para escutar. Viu-se proliferar a escrita de memórias dos sobreviventes de guerra como tentativa de

cicatrizar a ferida. Também apontou a quantidade de rituais comemorativos num esforço de que eventos-limite como o holocausto não fossem esquecidos. Entretanto, questiona se algumas escritas de memórias não seriam um discurso circular de queixas sem encontrar uma elaboração e se a insistência memorativa não seria apenas uma forma de paralisia do presente ao sacralizar o passado, numa posição melancólica. Em ambos os casos, parece haver o perigo em retomar insistentemente o passado, trazê-lo para o presente numa espécie de culto a ele, mas para permanecer apenas no registro da queixa, num círculo vicioso de culpabilidade. Nessa direção, ressalta a escrita de memórias num para além de uma repetição compulsiva, num verdadeiro trabalho de elaboração, de luto.

Vimos, mediante nossas interrogações sobre o *Clube*, que, após a segunda grande guerra, recaiu sobre os moradores da região um mandato de esquecimento sobre sua procedência alemã. O lembrar sobre sua origem parece provocar angústia nos participantes, uma vez que o mandato inibe o lembrar. Abrir o baú da memória aponta para uma possibilidade de colocar em funcionamento esse lembrar/esquecer, retomá-lo através do rememorar para que o esquecimento opere seus efeitos.

Em algumas das narrativas *leituras-textos* do *Clube*, as memórias pareciam terem sido escritas como um rememorar nostálgico, como lembranças de um tempo perdido, imaculado, jamais possível de alterar. As frases iniciais de textos como: “Felizes deles”, “Reminiscências de minha infância” e “Ah, naqueles tempos...” remetem a uma queixa por um tempo perdido, idealizado, muito distante daquilo de que é difícil se aproximar. Um deles inicia da seguinte forma: “o recordar hoje chama-se saudades.” Entretanto, são *leituras-textos* que, apesar de terem seu início marcado pelo nostálgico, deslocam-se em direção a um trabalho relativo ao passado no sentido de manter uma atenção especial ao presente. E, nesse sentido, percebemos um movimento de, através do presente, atualizar o passado.

Se a leitura é cuidadosamente lançada no mar do *Clube* como verdadeiro anzol para a palavra não há outra finalidade que não seja a de que a pesca se cumpra. Quando as iscas são lançadas é uma promessa de pescaria que está em jogo. **Promessa de trabalho com o significante.** Pescaria que se cumpre, na medida em que o pescador tenha paciência, e saiba que o tempo também faz parte da pescaria diante do mar da linguagem.

Nesse sentido, podemos ler em uma *leitura-texto* de que forma há um deslocamento da queixa pela dificuldade em escrever para essa promessa de trabalho com o significante, marcando que o tempo é um sistema simbólico intimamente envolvido nesse processo:

Quando éramos crianças nos foi dito que deveríamos ser criança, nos comportar como criança, viver como criança. Quando crescemos nos disseram que já éramos grandes e deveríamos deixar de sermos crianças, deixar de ter atitudes de criança. E aquela criança que um dia fomos, criança que um dia germinou dentro de nós, foi sendo esquecida. Nos tornamos grandes, adultos. E a criança deixou de existir. Num determinado momento de nossa vida alguém nos pede para escrever um texto utilizando a linguagem da criança. E bate um desespero... Como resgatar aquela criança adormecida dentro de mim mesma durante tantos anos? [...] Recuperar essa criança requer tempo [...] Então aparece uma imensa dificuldade em escrever o texto... [...]

A elaboração do texto o qual eu não consegui realizar me levou a um desafio: mergulhar no mundo infantil através da observação e da escuta. EU AINDA VOU ESCREVER ESSE TEXTO!!!! (LEITURA-TEXTO, 2007).

## 6 VERTIGENS DE UM CARROSSEL

A estrutura do conto desenvolvida por Cortázar (2006) e Piglia (1994; 2006), além de colocar-nos em contato com o universo desse gênero literário, convidado de honra do *Carrossel*, também nos emprestou uma forma de apresentar as *textualidades* que foram surgindo no tecer do *Clube*. As teses de Piglia (1994) sobre o conto permitiram-nos tomar a leitura dos contos literários como a história aparente – história 1, principal, pela qual o *texto-leitura* é fomentado no *Clube*. O baú da memória formou-se no *Clube* semelhantemente à história cifrada – história 2, latente, que passamos a conhecer lentamente, a partir das falas no grupo, mas de forma mais incisiva apenas num momento posterior, a partir dos efeitos da leitura e discussão dos contos, pelas *leituras-textos*.

No entrecruzamento dessas duas histórias, desses dois textos, surgiu um novo ponto no tecido. Nesse ponto de quiasma em que os fios dos dois textos convergem, Pereira (2008) ressaltou um elemento terceiro que pode ser destacado na leitura de alguns contos: a *torsão*. Elemento que, por ele mesmo, faz redimensionar a ideia binária das histórias 1 e 2 que correm em paralelo, na ideia de Piglia (1994). É com o apoio desse operador conceitual, da *torsão*, onde interno/externo e estranho/familiar entram em xeque, que propomos pensar os momentos de “virada” no *Clube*.

Inspirados por esse elemento ressaltado por Pereira (2008), propomos pensar uma história 3 desenrolando-se na superfície do *Clube*, a qual é a narrativa dos momentos em que uma *torsão* operou um *efeito de vertigem*, marcando uma descontinuidade na linearidade dessa superfície. Narrativa em que os pontos de “virada” *moebiana* fazem não mais que provocar giros na prática docente. História das vertigens de um *Carrossel de Letras* que, a cada encontro do *Clube*, dava-se a ver, embora não estivesse escrita em nenhum lugar.

Vertigens de um *Carrossel* que fazem girar sobre seu próprio eixo a prática docente, fazendo com que essa tenha outros tantos *desdobramentos*. Assim, nesse efeito dobradura, podemos ler o desenrolar de um texto a que chamamos de *texto conto de formação*, que é tramado com os fios dos textos anteriores, embora numa partitura diferenciada: não toma a dimensão de um texto escrito. O *efeito de vertigem* deixado pelos giros dos contos, pelas leituras compartilhadas, pelo sacudir da poeira da memória e a escrita de narrativas parecem inscrever viradas na prática docente que são algumas páginas do percurso formativo dos

professores. Como veremos nos itens a seguir, o texto *conto de formação* parece assemelhar-se ao que alguns autores nomeiam como *romance de formação*, embora se distancie desse último justamente pelas diferenças que encontramos entre os dois gêneros literários. De fato, o desenrolar dos encontros do *Clube* parecem marcados por uma narrativa que tem mais relação com a forma de um conto do que a estrutura de um romance.

O conto de formação pareceu-nos semelhante a um texto cujo enredo vai sendo construído nas muitas voltas entre a leitura e a escrita no *Clube*. A partir de seus pontos de *torsão*, quiasmas narrativos em que a formação primeiro se “deforma”, o que surge como efeito desse entrecruzamento é outra história – um contar a prática docente. Enquanto lêem e escrevem no *Clube*, os professores e também os coordenadores tecem um novo enredo da prática docente. Os professores são eles mesmos “tecidos que andam”, no dizer de Galeano. Assim, o encontro da leitura do conto literário e as discussões em companhia com o baú da memória carrega como efeito a possibilidade de escreverem narrativas sobre esse encontro, tornando-se autores da ficção de suas próprias vidas. Mas, fundamentalmente, **enquanto leem contos e escrevem narrativas no *Clube*, tornam-se protagonistas de um conto de formação. Conto que é o efeito do quiasma narrativo da *torsão*.**

Buscaremos mais uma vez a imagem do carrossel, do parque de diversões, para pensarmos de que maneira esse conto de formação arma-se no *Clube*. Diante de um carrossel parado, antes de dar a partida, há os cavalos presos às hastes e seus cavaleiros preparados para viajar. Cada conjunto está fisicamente impossibilitado de encostar-se no outro. Ao entrar em movimento a imagem muda, e com a velocidade dos giros do carrossel o que se pode ver é uma mistura de cores, vozes superpostas, bordas indefinidas. Desse embaralhamento com o outro surge a vertigem e a sensação de descentramento, de queda, de “perda de chão”. Ao diminuir o ritmo, cavalos, hastes e cavaleiros retornam às suas posições, refazem suas fronteiras. Mas não são mais os mesmos: foram tingidos pelo outro. Saem dessa viagem numa outra posição, mais firmes de sua consistência significativa, embora com a necessidade de ainda testá-la repetidas vezes.

Ali mesmo, no lugar onde o imaginário empresta suas tintas para o simbólico, o olhar e a voz do outro sustentam e autorizam a emergência de um novo sujeito. A construção compartilhada no *Clube* a qual irrompe a partir das leituras parece contribuir para fazer borda na prática singular de cada um. Muitas vezes, as leituras levam a algumas discussões em que as falas se sobrepõem, misturam-se e enlaçam-se, formando frases sem pontuação. Não sabemos quem fala ali no *Clube*. Quando a tensão parece tragar os participantes, é o coordenador quem se esforça em relançar as perguntas ou propor um intervalo. Tenta

orquestrar os giros de um jogo posicional, mesmo que a batuta lhe caia das mãos. E, quando tudo parece confuso, surgem construções novas, depoimentos de sala de aula que contribuem para a discussão levantada, nacos apetitosos de outros livros. Tingido com as cores do outro, banhado pela linguagem do outro, tatuado pelos intervalos do tempo, é o traçado de um desenho que se alinha. Risco que esboça o percurso de cada participante no trilhar de sua formação. Percurso formativo que é o desenho do *Clube*, mas é também o contorno de caminho tracejado por cada um.

O *efeito de vertigem* do carrossel, ao mesmo tempo em que permite ver os objetos misturados, numa sobreposição, produz uma imagem em que nada se pode ver com clareza. O *Clube*, quando acolhe a ideia da *desleitura*, com a qual dialogamos na Parte I (v. item 2.1), parece também permitir que pontos cegos se instalem nesse espaço de compartilhamento. É a partir de certo ponto cego do olhar, como o efeito de vertigem do carrossel, que algum contorno pode surgir. **Ponto cego que opera uma passagem.** No escuro, no silêncio, algo se transmite, talvez, de outra forma. Forma essa que Borges, cego após os 50 anos de idade, conhecia bem e, quando a escuridão chegou, optou por fazer poesias e narrativas mais curtas, como contos (MANGUEL, 2006). Pequenas narrativas recheadas de pontos cegos. Escritos em que a forma parece transmitir por provocar esse efeito de “perda de chão” no leitor, seja pela sonoridade, seja pelos pontos de *torsão*. Borges (*apud* Manguel, 2006, p. 224) teria dito que nem toda história, boa ou ruim, precisaria ser escrita: “Imaginar a trama de um romance talvez seja uma tarefa feliz”, Borges disse certa vez. “Escrevê-la de fato seria um exagero”.

Teria dito ainda que os livros não escritos, embora histórias vividas ou imaginadas, como vazios nas estantes, pulsam da mesma forma que aqueles escritos no papel. Assim, no *Clube*, provocados pelos elementos da forma e do conteúdo dos contos, os professores contam contos de sala de aula, “causos” da infância e, nesse entrecruzamento, aumentam um ponto (o do quiasma), e constroem uma terceira história que, talvez, como diz Borges, fosse exagero escrevê-la. Nessa “escrita”, que é o trilhar do próprio *Clube*, pontos que elencamos como sendo próprios do conto – tensão, intensidade, porosidade, *torsão* – são elementos que podemos ver pulsar em cada encontro, como se, a cada sábado de reunião do *Clube*, assemelhasse-se à estrutura do conto, sua forma. Também o conteúdo que se desenrola nos encontros aproxima-se desse gênero literário: mina de tesouros do cotidiano dobrando-se sobre si mesmo.

Foi a partir do encontro do *Clube*, em que os textos *O Homem Nu* (ANEXO E), *Pula uma Linha*, *Parágrafo*, e *Minhas* foram trabalhados, que os participantes disseram ter ocorrido uma “virada” no grupo. Por um veio irônico, todos esses textos parecem transmitir

cenas do cotidiano, familiar e de sala de aula, em que o modo como foram narrados mantinha uma forma oblíqua, além de elementos de *torsão* que suscitaram uma descontinuidade na leitura. Nesse encontro, as falas no *Clube* verteram de uma forma diferente dos encontros anteriores. E, apesar dos textos “leves”, a tensão e a intensidade do encontro foram aumentando conforme a discussão da prática docente ia sendo colocada na mesa. Nesse encontro, a proposta de análise sobre os elementos de um texto narrativo, sugerido pelo coordenador, perdeu-se de vista. O assunto entrou na sala de aula de cada participante e cada um engolia a fala do outro na tentativa de colocar algo de si na escrita do conto daquele dia:

- percebo isso direto com meus alunos da 3.<sup>a</sup> série, eles escrevem redações com muitos personagens e escrevem sobre eles mesmos e colocam na cena todos os amigos da aula, eu sempre aceitei que escrevessem assim...

- mas é que os alunos de 3.<sup>a</sup> série têm de conseguir se colocar no lugar do outro, escrevem sobre eles mesmos, ou seja, narram em primeira pessoa, porque é desde esse ponto de vista que conseguem se expressar...

Coordenador: ...é preciso respeitar cada etapa da criança. Eu te diria que seria importante pedir textos curtos em que a ideia fosse um exercício de se colocar no lugar de um outro personagem, o lugar do outro [...]. Digo isso porque na hora da correção é possível que acabemos inibindo a escrita de uma criança. De que forma se corrige o jeito como ela escreve? Temos feito uma modalidade diferente de correção de redação numa escola aqui de Dois Irmãos e que faremos a avaliação dessa experiência. Talvez possamos discutir aqui sobre essa outra forma...

- ...eu conheço e já usei essa forma com meus alunos, mas aí fiquei sem saber o que fazer porque nesse novo jeito, fazendo sugestões, os alunos reescreveram toda a história e produziram um outro texto, um texto novo, que já não era mais aquele que eu havia pedido. Na leitura desse novo texto eu já não sabia quem falava ali, não sabia localizar o sujeito. Aí fui eu que fiquei perdida!

- acho que é porque desse novo jeito eles não conseguem avaliar direito o que é que a professora tá pedindo, não conseguem saber o que eles têm que fazer exatamente e aí vão indo, escrevendo, e acabam com um outro texto...

Coordenador: essa é a ideia do *Clube*, que pensemos como estamos nos relacionando com os textos e com os alunos...

- por que avaliamos tanto a ortografia? Deveria valer 50% do texto? Se a criança mostra que é imaginativa, que gosta de escrever, não iremos bloquear algo dando uma nota insuficiente quando a ortografia vai mal?

- Coordenador: essa discussão tá ficando quente, porque muitos de vocês estão pensando nessas coisas pela primeira vez. Percebo que essa conversa sobre outras formas de se avaliar uma narrativa não fez parte da formação de muitos de vocês...

- [...] **tenho um aluno que se esforça para escrever um texto engraçado, quer provocar o riso na turma. Acontece que todo o texto que escreve usa a palavra ‘merda’. Ele dá um jeito de usar a merda como personagem, inclusive. Eu acho feio! Ele já percebeu isso em mim, aí quando vai ler o texto pra turma e chega na hora da palavra ele diz que o que vem a seguir não pode ser lido, e é nesse momento que a turma ri. Eu não consigo rir e também não sei o que fazer** (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007. Grifo nosso).

Na vertigem do *Carrossel*, no levantar a cabeça e perder o *conto* de vista, mas sem perder a marca deixada pela intensidade e tensão da temporalidade com que joga o conto, é uma tempestade na prática docente que se ergue. Quando o conteúdo didático escorrega das mãos dos coordenadores, o que pulsa no *Clube* é a vertigem das falas que se entrecruzam e tecem, num espaço compartilhado, o colorido da experiência. Vertigem que surge não somente pela velocidade das falas, mas também quando se aproximam de algo que não sabem como dizer, de que forma dar conta. No dizer de Pereira (2008), quando o “território dos limiares” se aproxima, as descontinuidades colocam-se.

O jogo da perturbação e fascínio que a angústia carrega ao aproximar-se de algum ponto crucial da prática de cada um é também um viés trazido por Pereira (2008) a respeito da vertigem. O que está em questão é a aproximação e o afastamento daquilo que provoca uma descontinuidade. Diz Pereira:

Cada um, na ficção com a qual trama sua vida, tem a seu cargo dar rumo, destinos possíveis a esses encontros com o real. Pela razão de que essa dimensão de real não pára de insistir, de aportar o sem-sentido das descontinuidades. Do fascínio à perturbação, daquilo que é possível de recobrimento ao encontro com isso de que não temos como dar conta totalmente, **temos aí um trânsito, uma zona de passagem, o ponto de viragem** (PEREIRA, 2008, p. 65. Grifo nosso).

No texto diário de borda recortado, os professores colocam em ato no *Clube*, o que traziam sobre os alunos: escorregam do pedido do coordenador e deslizam para uma discussão que é a escrita de um outro texto. Ainda outra dobra a destacar desse recorte seria a questão da ironia. O tom de ironia que circulou nos textos daquele encontro passou, verteu para um ponto que se tornou o centro da discussão naquela manhã: o aluno que escolhe a palavra “merda” para algo dizer. Ponto de angústia para a professora, palavra que não era para estar ali, que insiste, que causa horror e, com a qual, não sabe o que fazer. Palavra que encontrou um efeito chistoso no grupo naquela manhã. Palavra que retornou nos demais encontros do *Clube* pela fala da mesma professora, porém ela mesma, contando o mesmo episódio de maneira diferente, de forma irônica, buscando novamente o efeito chistoso nos colegas, buscando repetidas vezes as tintas do outro para dar conta de um real que insiste.

Dentro/fora da sala de aula, estranho/familiar, aceitar/não aceitar o que vem do outro: jogo colocado no *Clube* pela palavra “merda”, palavra operador de passagem, que faz a *torsão*. A ironia, no dizer de Pereira (2008), e articulando a ironia à *torsão*, pode conter um dizer que o que passa é de uma forma oblíqua, que supõe certa equivocidade no leitor ou

ouvinte. Lembra Lacan, quando afirma que o inconsciente só se entrega, quando se olha meio de lado (PEREIRA, 2008, p. 115). E algo dessa forma faz passar. Um dizer, um meio dizer. Essa professora, por meio do *Clube*, parece ter se dado conta de que o brincar com o não dito ou com algo que é um meio dizer, convoca o outro, fisga um leitor, um ouvinte, compartilhando algo desse campo oblíquo, conduzindo o outro para uma zona de cumplicidade, cujo interlocutor precisa estar na condição de entender o efeito ambíguo para o qual foi convocado para que jogue com o terceiro ausente, embora incluído na operação do efeito. Sabemos que o chiste, ou o dito espirituoso, somente ocorre quando passa pela instância do Outro, ou seja, quando ultrapassa o próprio interlocutor, precisando passar por essa instância que autentica o jogo com o sentido de um dizer.

Assim, nas brechas do terreno do *Clube*, quando o roteiro do conteúdo se descontrola e escorrega das mãos dos coordenadores, é que a formação encontra uma superfície para se construir. Superfície que ao deformar-se, pela *torsão*, coloca um novo giro de formação. E aí uma outra queda: da rigidez da técnica. E os professores tecem, a muitas mãos, um texto que não passa pela escrita, mas que delinea balizas, desenha contornos da prática docente. Nesse jogo das mãos, desenham contornos bem menos precisos que os da técnica, embora mais flexíveis, móveis, pintados com o colorido da marca do outro. Em alguns momentos, parecem até mesmo concordar com Barros (2005), e supõem que a prática docente pode passar pela *invencionática*, a arte de inventar na educação, e menos pela *informática*, fatigada de tanto informar. É nesse movimento de invenção de si, inaugurado com o *Clube*, que a passagem da leitura para a escrita abre um vão, uma zona em que se desenha o contorno de uma prática. Brecha em que cada qual coloca a seu modo uma moldura na experiência de docência. Molduras que se colocam de acordo com a necessidade dos entraves do caminho, das encruzilhadas, do encontro com a *torsão*.

## 6.1 DO ROMANCE AO CONTO DE FORMAÇÃO

Temos operado com a ideia de *formação de professores*, ao mesmo tempo em que temos nos referido a esse percurso no sentido de *prática docente*. Embora tenhamos feito uso dessas expressões de forma quase indistinta, talvez não estejam num mesmo registro. Também é muito provável que a oscilação com o operar entre os dois conceitos seja uma

oscilação que tem muita relação com os movimentos do *Clube*. Convém avançarmos um tanto mais nessa discussão, mas sem muito nos determos por não ser esse o foco deste trabalho.

Nos fins do século XVIII e início do XIX, na Europa, a palavra alemã *bildung* alcançou um estatuto de conceito. Especialmente nos países de língua alemã, *bildung* esteve no centro das teorias estético-literárias e despertou a atenção de pensadores como Humboldt, Nietzsche e Höderlin. Estabeleceu-se, assim, como conceito determinante de investigações nas áreas da filosofia, literatura e educação. A polissemia desse conceito talvez tenha possibilitado sua entrada em diversos campos de estudo. *Bildung* significa primeiramente *formação*, mas também *cultivo*.

Poder-se-ia dizer que a radicalidade da pergunta “o que é alemão? – grande questão desde Lutero para os alemães – forma-se sob o influxo do tema da *Bildung*. Porém, embora todas essas correntes tratem do tema da *Bildung*, umas fazem-no, operando um recuo ao medievo alemão, à mitologia nórdica, como é o caso do romantismo; outras, como o classicismo, o neo-humanismo, retornam à Grécia arcaica. **Assim, a despeito das diferenças, a proeminência do conceito, da ideia de *Bilgung*, encontra-se vinculada ao movimento do “tornar-se o que se é”, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade** (WEBER, 2006, p. 126. Grifo nosso).

O termo “formação” estaria mais ao lado de uma dimensão pedagógica constituinte da *bildung*. A mesma, segundo Weber (2006), buscada por Humboldt em seu projeto de reforma das instituições científicas, em que a trajetória de formação era um ideal pedagógico a ser alcançado assentado em solo acadêmico, nos bancos da ciência. A outra acepção do termo – cultivo – aponta na direção de uma valorização do processo de transformação do sujeito, e cuja inspiração vem do romantismo alemão e de filósofos do século XIX. Weber (2006) ressalta que a palavra *bilden* significa desenvolver, inflamar, alimentar e, portanto, a partir dessa raiz, estaria mais ligada à ideia de cultivo do que a de formação como ideal pedagógico a ser atingido. De uma ideia inicial, em que formação surge como o “dar forma”, parece haver um deslocamento para uma ideia de constituição subjetiva. Deslocamento de uma superfície de linha reta, da certeza, para uma superfície em ondulação, onde a oscilação faz girar a superfície sobre seu próprio eixo, deformando sua forma (WEBER, 2006).

Nesse contexto de discussões acerca da *bildung*, Larrosa (2005) destaca três unidades de discursos percorrendo caminhos diferenciados: na Filosofia, na Pedagogia e no *Bildungsroman* – novela de formação: (a) na Filosofia, sobretudo na Filosofia da História e na Filosofia da Cultura, em que toma a ideia de que o texto é um objeto de estudo o qual só se pode acessar através de seu desdobramento temporal; (b) na Pedagogia, apoiando-se em

especial no discurso que se produz em torno do papel formativo das humanidades; (c) no *Bildungsroman*, a ideia de *bildung* articular-se-ia, também, narrativamente em um subgênero de novela.

O termo *Bildungsroman* tem sido traduzido por “romance de formação”, embora alguns autores se refiram ao termo alemão como novela de formação ou romance de educação. Nascida das discussões sobre a *bildung*, o romance de formação emerge nesse cenário também como uma dupla possibilidade de leitura. Surge tanto como um conceito que designa o longo processo de aperfeiçoamento por que passa o sujeito até alcançar seu objetivo, sua forma, quanto se refere a um gênero literário, semelhante ao romance, que narra as peripécias desse mesmo sujeito no contexto alemão do fim do século XVIII por meio da ficção.

Como uma retomada da antiguidade, diz Weber (2006), a *Bildungsroman* pensa o percurso formativo de maneira que esse caminho não precise passar pela instituição formadora, ao contrário da ideia humboldtiana. Entretanto, parece manter a ideia de que há um ideal no horizonte, uma perspectiva de cultivo a ser colhido, alcançado. Assim, o próprio *romance de formação* parece conviver com as duas acepções do termo *bildung*: a de cultivo como processo de transformação de si, dispensando a instituição formadora, e a ideia de que esse processo tenha um ideal de forma a alcançar como meta pedagógica. A partir da leitura de Nietzsche, Larrosa (2005) se refere à *Bildungsroman* da seguinte maneira:

[..] como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade, ou, definitivamente, converte-se no que é (LARROSA, 2005, p. 52).

Mais inspirados do que apoiados pelo termo *Bildungsroman*, pensamos a ideia do conto de formação no *Clube* também nesse jogo de dupla possibilidade de leitura: o conto de formação como estrutura na qual se desenrola o processo formativo, forma em que, num determinado ponto, opera-se uma “virada”, uma deformação, ao mesmo tempo em que esse percurso abriga a leitura e a escrita de contos ficcionais com todos os requintes necessários a esse gênero literário. É a forma de um percurso de formação e é um gênero literário.

Em alguns momentos nos referimos ao *Clube* como um processo formativo em que ora fazia afastamentos, ora aproximações à ideia de “capacitação de professores”, termo proposto originalmente pelo Projeto *Clube do Professor Leitor-Escritor*. Após termos

avançado um pouco na questão da duplicidade da palavra alemã *bildung*, podemos agora pensar da seguinte forma: o *Clube* oscila entre os termos *formar* e *cultivar*, entre a ideia de um ideal pedagógico a alcançar e a ideia de deixar com que o *Clube* por ele encontre o caminho, esboce seu trilhamento. Nesse oscilar, é que o conto de formação consegue germinar, justamente no pulsar entre duas acepções aparentemente tão contraditórias.

O romance de formação, *Bildungsroman*, como narrativa ficcional, teve sua expressão máxima com o livro *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe. Ele passou a ser um modelo de enredo para os demais romances de formação da época. O enredo previsto, além de traduzir o clima da Alemanha da época, contava com uma estrutura em que a narrativa iniciava com o nascimento do herói, suas travessuras e sofrimentos de infância, a passagem pela adolescência, as escolhas difíceis, uma grande viagem para longe de casa, o encontro com um mestre, dois casos de amor – um bem e outro mal sucedido –, as descobertas sobre si e seu retorno triunfal a sua cidade de origem. O retorno atestava toda a experiência anterior de aprendizado que se dava num local distanciado do convívio familiar.

Assim, conforme Larrosa (2006), o romance de formação narra a constituição do herói por meio das experiências de uma viagem que, ao voltar-se sobre si mesmo, conforma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo. A viagem exterior enlaça-se com a viagem interior, com a própria formação singular do viajante. A viagem é o próprio lugar do aprendizado, que tem seu reconhecimento apenas em seu retorno. Na leitura desse autor, o romance de formação seria o relato do processo pelo qual um indivíduo abandona sua própria casa e *viaja até si mesmo* por intermédio de um percurso cheio de experiências, em uma viagem de formação que reproduz a forma da *escola da vida*.

Abordamos o conto como tendo esse mesmo movimento de dobra, como se fosse uma viagem que se dobra sobre si mesma. No dizer de Cortázar (2006), o conto é caracol da linguagem, é onde a linguagem também se dobra sobre si. Assim, no conto de formação temos essa viagem operada através da leitura e discussão. Viagem para fora de si, num encontro com o exterior de si, para que algo se marque em seu retorno. É nesse percurso de ida e volta ao campo do Outro que se torna quem se é. É no caminho de volta, quando narra a experiência vivida é que de fato ela se inscreve. Num *a posteriori*, quando damos um nome para nossa experiência.

Mas as histórias não podem nos proteger do sofrimento e do erro, de catástrofes naturais ou humanas [...] As histórias podem nos oferecer consolo para nosso sofrimento e nomes para nossa experiência. As histórias podem nos dizer quem somos, o que são essas ampulhetas pelas quais passamos, como podem nos ajudar a

imaginar um futuro em que, sem finais felizes e confortáveis, possamos continuar vivos e juntos nesta terra tão devastada (MANGUEL, 2008, p. 130).

*O Conto da Ilha Desconhecida*, de Saramago (1998), parece ser uma narrativa que pode acrescentar algo sobre o que temos chamado de conto de formação. A história é de um homem que decide ir ao rei pedir um barco para ir à procura de uma ilha onde ninguém tenha chegado. A discussão travada entre o homem que pediu um barco e o rei parece trazer a questão de uma travessia rumo ao desconhecido que temos em frente numa viagem de formação. E ainda outra: que o ponto final e o ponto de chegada podem estar em descompasso:

Mas tu, se bem entendi, vais à procura de uma [ilha] onde nunca ninguém tenha desembarcado, Sabê-lo-ei quando chegar lá, Se chegares, Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega [...] (SARAMAGO, 1998, p. 27).

No conto, Saramago, que abdica de alguns *pontos finais*<sup>64</sup> como sinal de pontuação, parte em busca de uma ilha que não está nos mapas, em que nunca ninguém desembarcou. O protagonista não está preocupado com a chegada, mas com a busca, com o ponto de partida. Não seria a travessia de formação justamente a singularidade de um começo *no tempo* e a sua trajetória, a narrativa que marca esse percurso único? Trajetória em que o que se busca é algo do desconhecido? Se seguirmos nessa trilha, afastamo-nos bastante da ideia da *Bildungsroman*, que prevê um ponto de chegada e, talvez, um final apaziguador. Assim, o conto de formação buscou nesse conceito inspiração, mas dela se afastou. No conto de Saramago, há justamente certo avesso da ideia da *Bildungsroman*. Nele, o destino parece ponto de partida e o tempo, ponto de vista. É da seguinte forma que o *Conto da Ilha Desconhecida* termina:

Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e do outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, **A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma** (SARAMAGO, 1995, p. 62. Grifo nosso).

---

<sup>64</sup> José Saramago tem um estilo de escrita que inova na questão da pontuação. Seu ritmo de escrita parece aproximar-se do texto falado, deixando ao leitor o trabalho de decidir sobre as escansões.

Conto de formação, narrativa breve que termina com uma busca. Término que é sempre um novo começo. Como a natureza dos contos, o conto termina, mas é como se uma reticência seguisse para o leitor. O ponto final é o leitor quem decide como irá posicionar. A formação, assim, poderia ter o itinerário de um conto cujo ponto final não está dado. A formação segue com o trilhar da vida e confunde-se com o próprio caminhar.

## 6.2 ODISSÉIA: um retorno

A seguinte formulação: “Todo leitor é um andarilho em descanso ou um viajante de retorno” (MANGUEL, 2006, p. 253) faz-nos retomar a questão do efeito dobradura, do *a posteriori*, do retorno como o momento da inscrição da vivência anterior. A princípio, o campo da experiência parecia ser o percurso de afastar-se do lar rumo a uma terra estrangeira. Entretanto, percebemos que é no retorno ao lar, quando o que se viveu no estrangeiro retorna à cena do familiar que a experiência da viagem se perfaz, constrói-se. Percurso de ida e volta de uma viagem que não se faz a partir da posição de turista, mas da posição do viajante, do que não sabe o que irá encontrar pelo caminho. Jornada que pode ter seu ponto de partida nos significantes colhidos da literatura ou da palavra compartilhada pelo colega de *Clube*: ambos os passaportes para uma viagem cujo endereço é impreciso, mas que costeia as margens do Outro.

O que há nessa volta ao lar? Poderíamos dizer que percebemos o mundo de dois modos diversos – como terra estrangeira ou como lar – e, que nossas bibliotecas refletem essas duas visões opostas. Vagando entre nossos livros, tirando um volume da estante e folheando-o ao acaso, as páginas ou bem nos espantarão por diferir de nossa experiência ou bem nos confortarão por sua semelhança (MANGUEL, 2006, p. 253).

Frankenstein, como afirma Manguel (2006), é um andarilho atormentado, um frequentador da biblioteca do mundo, um leitor sem descanso, sem nacionalidade, sem limitação espacial e temporal e cuja literatura é estranha a sua própria existência. Procura algo de si nos livros, mas não consegue reconhecer a própria história nas páginas estrangeiras. Não encontra a oportunidade de escrever sua história, nem de construir fronteiras. A página segue sempre em branco, não consegue se fazer livro. Quando entra na caverna do ermitão, diz:

“Perdoe a intrusão... sou um viajante em busca de algum repouso” (MANGUEL, 2006, p. 256). Desculpa-se por entrar no mundo, e não encontra descanso. Para esse estranho viajante não há um retorno que se marque.

O livro de Mary Shelley, *Frankenstein*, foi trabalhado no *Carrossel de Letras e Entre Estrelas e Letras* num momento anterior à invenção do *Clube* como subprojeto. Numa das discussões, os professores passaram a falar intensamente sobre suas leituras do livro, de como haviam lido na infância, a diferença em reler na idade adulta, discutiram sobre algumas passagens, cada um citou alguma para sublinhar, comentaram sobre os personagens e, depois de um longo giro, finalizaram com uma discussão, que ficou em suspenso, sobre a posição do professor: criador ou criatura? O que há em Frankenstein que fisga os professores e convoca a falar sobre o percurso formativo? O que há de estranho/familiar em sua busca por marcar alguma baliza de seu caminho? O que, em Frankenstein, conduz os professores a colocar, lado a lado, o caminho a percorrer e a questão da autoria?

Se Frankenstein não passa de uma criatura sem retorno, sem conseguir fazer-se criador, Ulisses parece fazê-lo com mestria. O mais famoso itinerário de retorno que a literatura já produziu é certamente a jornada de volta de Ulisses à Ítaca na *Odisséia*, de Homero. No dizer de Costa (2007), a própria palavra “odisséia” já nos remete ao campo da aventura, e foi introduzida em nosso dicionário a partir desse efeito que a obra de Homero nos causa. *Odisséia* que vem de *Odisseu*, nome de Ulisses na língua grega. A autora situa a obra como um verdadeiro mito de origem de nossa cultura, narrativa em que Homero reuniu contos e lendas dos navegadores gregos e deu-lhes a sonoridade do poema.

A odisséia contém relatos da mitologia grega acompanhando o herói Ulisses na luta contra as forças da natureza. Como sabemos, a mitologia implica uma construção de representações que constitui uma imiçãõ interno/externo, constituindo as forças da natureza também como projeções das pulsões, fazendo-as representarem-se nos mesmos elementos. **O mito cumpre a função de constituir uma borda, passagem interno/externo – corpo/Outro -, recortando um lugar de abordagem do impossível** (COSTA, 2007, p. 354. Grifo nosso).

É no regresso para casa, após longos anos longe de Ítaca, que Ulisses irá nomear sua aventura, que irá inaugurar sua trajetória. Trata-se, em toda Odisséia, de fazer bordas ao real, de traduzir em palavras os perigos e as peripécias vividas, de dar contorno àquilo que transbordou da experiência. Esse real do vivido é-nos transmitido por Homero não somente pela repetição das situações sofridas por Ulisses, mas além do conteúdo narrado, na repetição sonora dos poemas em que pulsam a insistência do real e a aventura do novo.

Gagnebin (2006) propõe algumas questões relativas a esse famoso retorno de Ulisses. A *Odisséia* apresentaria uma estrutura que se presta como paradigma das buscas e errâncias humanas, e, por ser uma obra originária de nossa tradição narrativa, podemos ler, no retorno de Ulisses a Ítaca, uma travessia que é a própria constituição do sujeito. Nesse percurso, refere a autora, “tornar-se a ser” tem menos relação com uma busca de autonomia mediante a vitória sobre os encantos mágico-místicos e muito mais com a nova posição assumida por Ulisses em seu retorno para casa. Com as lentes de Gagnebin, a vitória de Ulisses sobre os cantos mortíferos das sereias não significa somente assumir o controle sobre os encantos mágicos, mas, fundamentalmente, significa a consagração de Ulisses como narrador de suas aventuras. Se ele sobrevive aos cantos das sereias, era para que deles pudesse contar e perpetuar a memória de sua beleza, assim como a destreza de seus feitos. Sem essa façanha, não haveria *odisséia*, nem narração poética. O poder das sereias parece ter sido traduzido em poder de narração, provocando dobras narrativas que atravessam toda a nossa história até a contemporaneidade. Assim, Ulisses não é somente o vencedor das sereias, mas herdeiro de seus cantos. Como um elo que se desdobra ao longo dos anos e que chega até nós, também seus herdeiros.

Primeiro porque se ele não tivesse passado incólume ao lado das sereias, mas tivesse se deixado seduzir e devorar por elas, ninguém teria sobrevivido para recordar a beleza de seu canto. Ulisses precisa não se entregar à sedução do canto para dele poder falar, para poder perpetuar a memória de sua beleza. Segundo porque, na construção narrativa da *Odisséia*, Ulisses só se torna um aedo exemplar porque ele vive muitas aventuras e sofre muitas provações, sem dúvida, mas também porque ele sabe rememorar-las e, tal como um aedo, sabe tomar a palavra na Corte do Rei Alcino e cantar/narrar suas provações (GAGNEBIN, 2006, p. 36).

O episódio do encontro com o ciclope Polifemo, num outro ardil usado por Ulisses, remete-nos à questão de sua nomeação. Na chegada à ilha dos ciclopes, gigantes de somente um olho, Ulisses e seus companheiros entram na caverna de um deles, Polifemo, que os aprisiona com uma pedra trancando a saída. Como uma peripécia para tentar escapar do monstro, quando perguntado sobre seu nome Ulisses responde que se chama “Ninguém”. Costa (2007) chama atenção para essa escolha, *oudeis* – muito próximo do nome de Ulisses, Odisseu – quer dizer ninguém em grego<sup>65</sup>. A astúcia do herói surge justamente ao fazer equivocar seu próprio nome.

---

<sup>65</sup> Gagnebin (2006) também ressalta esse episódio do encontro com Polifemo para trabalhar esse ardil de Ulisses. Entretanto, refere que há um detalhe na tradução de *oudeis* como “ninguém” a dar uma outra condução. “Ninguém” no texto homérico não é *oudeis* (que combinaria com *Odysseus*), mas sim *outis*, outro pronomine

É da junção entre o nome próprio e o designativo “ninguém” que se produz o efeito maior do engano de Ulisses. Esse é também o efeito que nos produz na leitura, na medida em que sempre relacionamos nome e reconhecimento. Essa questão nos traz o tema da identificação, no qual vamos encontrar a condição necessária de dar corpo às palavras. Nesse processo constitui-se um limite: não conseguimos tomar a palavra sem que, de alguma forma, ela nos tome. Falar em nome próprio é também emprestar o corpo a um código, que, desta forma, deixa de ser arbitrário (COSTA, 2007, p. 356).

A ideia do “tornar-se o que é” assume com Ulisses a ideia de “tornar-se narrador”, esse como o ponto de virada, como a marca de um retorno. É quando Ulisses toma a palavra, na parte intermediária da *Odisséia*, na Corte do Rei Alcino e canta/narra suas provações, que se assume como sujeito da narração, nova posição diante do Outro. É quando Ulisses diz, pela primeira vez, seu verdadeiro nome e narra suas histórias em primeira pessoa. Reconhece-se no que conta e assina seu texto nesse momento de narrar sobre suas peripécias. Conforme Costa (2007), é o rei que o convoca a assumir esse lugar, posição em que a nomeação e filiação assumem novo estatuto:

Dize teu nome, e de como teu pai e tua mãe te nomeiam  
Na tua pátria, assim como teus vizinhos, que em volta demoram.  
Não há ninguém desprovido de nome na face da terra,  
Desde que nasce, quer seja de nobre prosápia, ou do povo.  
Sim, desde o início se afanam na escolha do nome seus pais (HOMERO *apud*  
COSTA, 2007, p. 356)

É nesse mesmo momento de virada que encontramos nossos personagens do *Clube*, quando percebemos que as leituras, como promessa de trabalho com o significante, inicia seu curso para tentar cumprir-se. *Odisséia* de retorno em que o que é narrado está nesse segundo tempo, em que a experiência é construída e em que se irá constituir uma dívida enlaçando o hipotético leitor de suas narrativas. Trata-se de manter vivo um elo narrativo, de transmitir certa herança.

Muitas das *leituras-textos* contaram histórias em que o deslocamento de ida para a escola e a volta para casa estava no centro dessa transmissão. Queriam contar a seus colegas de *Clube*, mas também a seus alunos, de que forma o caminho para a escola, e seu retorno

---

grego possível. Propõem, com essa leitura, que o trocadilho possível na *Odisséia* seria entre *outis*, ninguém, e *metis*, inteligência ardilosa que é a marca de Ulisses. A *metis* seria essa inteligência ardilosa, concreta, cheia de recursos, algo como a malandragem brasileira ou o próprio jeitinho brasileiro, ou seja, uma inteligência que sabe usar das imagens, dos simulacros, das mentiras, sabendo sim do seu caráter ficcional, enganador, mas sem condená-la, sabendo servir-se dela, brincar com ela.

para casa, foi marcado por dificuldades e surpresas. São as memórias de um itinerário que não existe mais na região, apenas na lembrança de seus protagonistas:

A menina magricela, tímida e acanhada caminhava em direção ao seu grande desafio, a escola. Um mundo desconhecido. Nada tinha a dizer, tentava ouvir, mas não conseguia entender nada do que falavam [...] Na escola, se encolhia ainda mais para a alegria dos colegas maiores. No caminho de volta o medo era ainda maior. Os meninos corriam o mais rápido possível. Largavam seus materiais em casa e saíam em disparada. Sabiam que um pouco mais tarde o divertimento era certo. A menininha seguia seu caminho, muito atenta às margens. Qualquer barulho, um sobressalto. Logo apareciam os meninos que lhe tiravam a sacolinha simples com seus poucos materiais que ainda restavam, jogavam a sacola de um lado para o outro e empurravam a garotinha (LEITURA-TEXTO, 2007).

Ia para a escola todo dia, com sol ou chuva, frio ou calor [...] E nesses dias de chuva intensa foi diferente. O arroio Pessegueiro transbordou inundando algumas casas próximas [...] mas para mim, o maior problema era a água acumulada na estrada de chão batido e o riacho que transbordou, alagando a pequena ponte de toras de madeira que eu atravessava (LEITURA-TEXTO, 2007).

A temporalidade da narrativa da *Odisséia* certamente não tem as mesmas marcações da atualidade, diz Kehl (2007). Na longa narração de Ulisses, tudo o que é contado é de uma maneira como se o passado estivesse contido no presente.<sup>66</sup> Todas as provações são narradas como se estivessem acontecendo no tempo presente. E nesse instante presente nada escapa de transformar-se em narração. Tornar-se narrador no tempo da *Odisséia* era demorar-se nos detalhes, era nada da cena perder. Tudo poderia interessar seu ouvinte.

Conforme Manguel (2008), na contemporaneidade somos personagens de uma história que não para nunca de mudar de curso, numa temporalidade marcada pela velocidade vertiginosa. Somos protagonistas de um enredo em que as marcações do tempo fazem-se num ritmo tão alucinante que quase se sobrepõem. No dizer de Kehl (2007), o tempo homérico teria sido o da permanência, enquanto o nosso seria o da transitoriedade. É como se vivêssemos preparados para a perda, em curto prazo, daquilo que temos de mais caro. O instante esvai-se e vivemos um eterno presente comprimido entre um antes e um imediatamente depois.

---

<sup>66</sup> Kehl (2001), na leitura de *A Cicatriz de Ulisses*, de Auerbach, refere que, na *Odisséia*, tem-se uma forma poética de uma sociedade pastoral, marcada pela estabilidade. A passagem do tempo não modifica os agentes. Presente e passado alternam-se sem pedir nenhuma mudança na forma de representação. É um mundo sem sombra e sem esquecimento. Pergunta-se: haveria lugar para o inconsciente e para sujeitos como nós os concebemos hoje?

Tornar-se um contador de histórias na cena do *Clube*, arrasta para a narrativa essa transitoriedade. As histórias que contamos hoje não se parecem com a narrativa de Ulisses; são narrativas enxutas. Nelas, como no conto, condensa-se um tempo infinito justamente por ser uma forma breve, inconclusiva. Num conto curto, diz Kehl (2007), pode caber um tempo sem fim.

### 6.3 FAZER O CONTO: onde assinamos leituras

O conto era *Minhas férias, Pula uma Linha, Parágrafo*. Cada participante leu um trecho em voz alta de forma espontânea. Mas no giro do texto os professores encontraram algo de si entre as linhas do conto. E ergueram a cabeça. Como se, em alguns momentos, aquela carta/significante estivesse endereçada a eles. Assim como na leitura de outros contos no *Clube*, leram como quem lê uma carta de amor. A leitura foi possível, porque o conto foi colocado no centro de um campo *transferencial* cuidadosamente tramado entre os participantes e os coordenadores. Nesse banquete literário, não se tratava de fazer um elogio ao amor<sup>67</sup>, mas dele servir-se para a escrita de novas cartas. Seguem-se alguns comentários no *Clube*, quando um encontro deles no texto se deu, e o erguer a cabeça fez não mais que construir algumas páginas do conto de formação:

[...] professora enquanto lê faz comentários como: ‘é bem assim mesmo que eles fazem’, ou então, ‘é bem assim que eu faço, fico olhando com cara de braba o aluno e fico quieta porque minha vontade é de esganar!’. Trama sua fala à fala da personagem e, para quem escuta sua leitura, as vozes se entrecruzam ficando difícil perceber quem fala e em que momento naquele texto.

Na leitura de outra professora, essa esbarra nas seguintes frases: “... começar as férias é a coisa mais fácil do mundo. Em compensação, começar uma redação sobre as férias é tão difícil quanto começar as aulas”. E pára a leitura para comentar o quanto é também difícil para o professor fazer a passagem das férias para o retorno às aulas. Também comenta sobre a dificuldade que tem em escrever, em conseguir colocar no papel aquilo que imagina, que pensa. Diz então: é como se o pensamento não acompanhasse a escrita, ele é muito mais rápido.

Na leitura de um outro trecho: muitas risadas, e novamente o texto é interrompido para que as vozes na sala conversem com o narrador da história. O parágrafo

---

<sup>67</sup> Essa é uma referência ao *Seminário 8, A Transferência*, em que Lacan (1992) apóia-se no texto platônico *O Banquete* para tecer considerações a respeito da transferência. Lacan serve-se desse Banquete e trama com seus personagens a ideia de que o amor é o que opera algumas passagens importantes para o sujeito. Permite a passagem de posições, de lugares, em especial aquela que permite que, da posição de *amado*, desejado, passe-se a ocupar a posição de *amante*, de sujeito desejante.

provocador do burburinho foi o seguinte: “minha mãe diz que é para aproveitar a escola porque depois que a gente cresce a gente fica cheio e problemas para resolver. Aí é que está. Eu ainda nem cresci e já estou cheio de problemas para resolver. Só no ano passado eu tive que resolver 187. E não foi nem pra mim. Foi para o professor de matemática”. A professora/leitora comenta que nunca tinha pensado nisso antes, ‘de quem são os problemas?’ e também que nem sempre lembra que os problemas dos alunos são enormes para eles, que toma sempre como coisas simples (DIÁRIO DE BORDA, 29 set. 2007).

Ao se encontrarem naquilo que leem, é como se dividissem a autoria do texto por alguns instantes. Alguns inclusive diziam: “esse foi feito pra mim”, ou “parece que eu escrevi esse conto”, ou ainda “quando eu crescer quero escrever como esse aqui”. Colamento momentâneo, mas que opera um “colocar algo de si”, no dizer de Lacan (1998), ao erguer a cabeça e iniciar na construção de um *texto-leitura*. Encontrar-se nas linhas do autor surge no *Clube* como condição para que possam assinar suas leituras. Mesmo encontro que parece ocorrer, quando ficam siderados pela voz do coordenador ou pelo gesto de leitura da coordenadora que coloca o conto a rodar. Na trama<sup>68</sup> do *Clube*, compartilha-se o espaço de conluio, mas a transgressão que se opera diante do autor, a assinatura das leituras é da ordem do singular de cada participante.

O conto de formação, trama textual não escrita, em que os professores assinam suas leituras, pode ser pensado com Barthes (2004), quando se refere ao espaço de um seminário:

O terceiro espaço é textual: quer o seminário se dê por móvel produzir um texto, escrever um livro (por montagens de escrituras); quer ao contrário, considere que a sua própria prática – infuncional já é um texto: o texto mais raro, aquele que não passa pela escrita. Determinada maneira de estar juntos pode efetivar a inscrição da significância: há escritores sem livros (conheço alguns), **há textos que não são produtos, mas práticas [...]** (BARTHES, 2004, 414. Grifo nosso).

Um reposicionamento da prática docente como efeito do encontro entre o conto literário e o baú da memória também parece ocorrer para os coordenadores.

O coordenador segue: ‘eu tô me reconstruindo a cada encontro. Tem coisas que nunca pensei e penso a partir de vocês. **Estamos escrevendo uma outra história aqui** (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007. Grifo nosso).

---

<sup>68</sup> *Trama*, no dicionário da língua portuguesa, significa: 1. conjunto dos fios passados no sentido transversal do tear, entre os fios da urdidura; 5. enredo, intriga, teia; 7. **conluio**, conspiração (FERREIRA, 1986, p. 1.698. Grifo nosso).

No *Clube*, os professores são, a todo instante, instigados a escreverem narrativas curtas. Mas não somente há relação com a brevidade de uma história, mas antes o que está em jogo é o que pode ser transmitido pela forma como irão narrar. Forma que necessariamente passa pelo desbastamento do excesso, pela possibilidade de colocar em marcha tensão e intensidade no desdobramento das ideias para o leitor que mantém no horizonte de leitura, em que a repetição de uma palavra tem seu lugar privilegiado de dizer obliquamente; em que duas histórias podem estar sendo contadas ao mesmo tempo. Estão às voltas com o exercício de produzirem um efeito de estilo<sup>69</sup>. Efeito que, por sua forma, transmite algo do real, daquilo que é o leitor que precisará dar conta.

Se perguntam no *Clube*: Como escrever uma história por um meio dizer? Como transmitir num texto uma ideia explícita e outra cifrada? Como desbastar o excesso e comprimir um texto mantendo pontos cegos, buracos para o leitor nele entrar? Enquanto se questionam diante da folha em branco tecem o conto de formação no sentido de manter viva a pergunta pelo lugar do mestre na docência. Posição que se sustenta por essas perguntas diante da folha. Posição em que é preciso a responsabilidade por transmitir algo, ao mesmo tempo em que a forma importa tanto quanto o conteúdo a ser transmitido. Enquanto lêem contos e escrevem narrativas, é essa pergunta pela forma de uma transmissão que está em jogo. Como transmitir a experiência da leitura? Como transmitir por uma experiência? São questões que correm em paralelo às leituras e às narrativas enviadas. Nessas muitas voltas, os participantes vão construindo hipóteses sobre o lugar do mestre e sobre a forma de uma transmissão, que, logo desconfiaram, tem íntima relação com um dizer oblíquo, com a colocação de questões em forma de enigmas.

Um conto lido no *Clube* tocou em cheio a questão da transmissão e a forma como cada um escolhe para fazer passar por intermédio do mestre algo da experiência. Foi o texto *Sabedoria*, escrito e publicado pelo próprio coordenador.

A coordenadora pergunta: o título fala de *Sabedoria*, qual a sabedoria que ele quer ensinar? Uma professora logo diz: de vida. Mas como se ensina isso?, insiste a coordenadora. Outra professora diz: ele ensina através da pescaria. Faz uma analogia entre a pescaria e a vida: quem aprende a pescar aprende sobre a paciência da vida. A coordenadora segue instigando: e o que precisa, tanto pra ensinar, quanto pra

---

<sup>69</sup> Sobre o *estilo*, há uma fala interessante de Lacan sobre a transmissão: “Essa via é a única formação que podemos pretender transmitir àqueles que nos seguem. Ela se chama: um estilo” (LACAN, 1998, p. 460). Estilo, lembra Quinet (2008), vem do grego *stylus*, instrumento pontudo de metal, punção que serve para furar ou marcar. *Estilete* que com ele precisamos cortar e talvez esculpir novas formas de palavras dando uma nova anatomia ao real. O estilo apresenta-se na enunciação, na forma, no jeito, na maneira, que cada sujeito “escolhe” viver, sabendo lidar com seu sintoma.

aprender? Alguém responde: calma, concentração, perseverança... alma. Outra diz: eu nunca aprendi a pescar [...] A discussão segue com outra professora: antigamente o ensinamento de vida era mais importante do que o ensinamento da escola, o do conteúdo programático. A coordenadora aproveita a última colocação: é que a informação é diferente de vivência. É preciso levar vivência pra sala de aula e não somente informação. E o que é sabedoria? Alguém: é saber transmitir algo. Como passar a experiência de vida pro neto. Dizendo algumas coisas, sugerindo outras. Coordenadora: saber transferir... ele sabia sobre experiência de vida, e demonstrava em suas ações, contava sobre elas. Era por aí que passava o saber que tinha [...] nós levamos nossas experiências para a sala de aula, mas pra aprender a pescar é preciso... pescar! Uma professora então comenta: percebo o interesse com que os alunos gostam de narrar as experiências deles com a família. Quando pedimos isso em aula, para contarem histórias que viveram, contam com muito entusiasmo e aprendem muito quando estão contando (DIÁRIO DE BORDA, 1.º dez. 2007).

Destacamos, na íntegra, a *leitura-texto* de um dos professores, *Baratinha Vermelha*, para pensarmos a forma breve, concisa, pincelada de pontos cegos, com que esse professor pôde armar uma escrita ficcional:

Não era grande, nem pequena, o tamanho certo para um menino pilotá-la. A Baratinha Vermelha o vestia.

Ela chegou no Natal, naquela casa alugada por um alfaiate, na parte alta de uma rua cuja lomba era considerada, pelos moradores, como sendo pronunciada, aliás, muuuuito pronunciada, e que tinha mão única. Só era permitido aos carros descerem. Ficava em Porto Alegre.

Só se separavam quando o menino-piloto tinha que estudar, acompanhando a mãe, professora, ao colégio. Queria levar a Baratinha Vermelha junto, mas a escola era muito longe e tinham que andar de bonde.

As calçadas da rua eram toscas e muito velhas, esboroando. Ali ficou sendo a pista de provas da Baratinha Vermelha.

Quando ela e o menino começaram a correr, descendo vertiginosamente a ladeira, a Baratinha Vermelha, sempre dirigida pelo inseparável piloto, encontrou seus desafiantes, entre curiosos e expectadores. Vinham de todos os lados do bairro, de cima e de baixo da lomba.

Foi num sábado, depois da sesta, que aconteceu o inevitável. Quem sabe o menino-piloto não estava bem acordado? Sonolento, errou numa tomada de curva ou a Baratinha Vermelha exagerou na velocidade? Quem sabe um dos concorrentes, atropelado, não resolveu revidar e descarregar na dupla vencedora? Quem sabe?

O piloto campeão teve a orelha esquerda quase arrancada, tingindo-o de rubro, de vermelho sangue igual a sua inseparável parceira que, da mesma forma, teve alguns "arranhões".

Dias depois, a Baratinha Vermelha começou a criar pó e apresentar ferrugem, largada no porão da casa alugada por um alfaiate, na parte alta de uma rua cuja lomba era muuuuito pronunciada... (LEITURA-TEXTO, 2007).

Nesse espaço de compartilhamento do *Clube*, estão aprendendo a construir pontos-cegos em seus textos para que, com sua escrita, fisguem um novo leitor. Trata-se da transmissão de algo de um “dizer não dizendo”, daquilo que o conto tem sua máxima

elegância: está repleto de buracos de não-saber, pontos-cegos em que a palavra nem sempre ilumina pela compreensão.

A *torsão*, ponto de deformação da prática docente que permite aos professores o jogo das palavras numa dimensão de não-saber, contém uma passagem fundamental da estrutura *moebiana* do *Clube*: é a partir dessa dobra que os professores aprendem de que maneira podem assinar suas leituras e, ainda, constroem hipóteses sobre a forma como podem ensinar seus alunos a assinarem suas leituras<sup>70</sup>. Aprendem sobre o poder da narração e de como podem enlaçar seus alunos no sentido de convocá-los a serem, também eles, mais um elo de uma cadeia que precisa seguir adiante, cadeia por onde escorre algo da tradição.

Coordenadora: Estamos falando de gerações diferentes, bem o que o conto nos propõe pensar. O neto observa a meticulosidade do avô, o jeito de sentar sobre os chinelos, a forma como coloca o anzol... há uma sequência que ele repete e isso passa, algo se ensina. Pela repetição algo passa. Lembram do texto da *Baratinha Vermelha*? Lembram que no texto se repetia sobre uma lomba que era muiiiito, muiiiito pronunciada? Essa repetição nos soa interessante, nos marca, faz marca e algo passa. Uma professora comenta: parece que nossa função é mostrar que o professor é como o pescador, que deve mostrar nos seus atos algo, mesmo que repetindo! (DIÁRIO DE BORDA, 1.º dez. 2007).

Assinar leituras têm relação com um saber o que fazer com a herança literária recebida entre as mãos, dando-lhe continuidade, ao mesmo tempo em que é preciso relançá-la de outra forma, perdê-la de vista, acrescentando algo de si a um novo texto. Nesse sentido, certa traição acompanha o viajante nesse regresso ao lar. No *Clube*, o laço com o outro autoriza os participantes no roubo de algumas cartas, e permite o envio para outros endereços. Nessa brecha no terreno, vão que se abre entre leitura e escrita e que provoca um terremoto na prática docente, a caneta passa a ser agulha sismográfica que registra os tremores de algumas passagens. Registra e assina os abalos sísmicos de uma prática; assinatura em que a gestualidade contém também uma duplicidade: a permanência do nome próprio e a repetição da dança da mão que assina, e é o lugar onde a escrita se descontrola, onde o nome próprio escapa da forma da bela caligrafia. Estranho/familiar que é a assinatura de nosso nome: aquilo que é o grafo que nos designa, que nos diferencia do Outro é também o que escrevemos de forma mal escrita.

---

<sup>70</sup> No texto *Escrita Acadêmica: Arte de Assinar o que se Lê*, Rosa Fischer (2005) refere certa traição necessária ao ato de assinarmos nossas leituras. Nesse movimento, inscrevemos a nós mesmos numa criação singular. Entretanto, essa é uma produção que, ao mesmo tempo em que acrescenta algo de si, traz as marcas de leituras anteriores. Trata-se de não apenas aceitar o que herdamos, mas de relançar essa herança de outra maneira e mantê-la viva.

Na *leitura-texto* de uma professora surge a hipótese de que uma transgressão produz um ir além do já lido, do já escutado. Ir além que parece ter relação com o colocar algo de si, um autorizar-se na assinatura de um texto:

A cada vinda dessa prima [...] fazíamos algo diferente, levados pelo incentivo dela. Numa dessas vezes fomos levados a ir até um dos pés de caqui e pegar as frutas do alto [...] Foi uma experiência inesquecível para uma garotinha que não ousava desafiar seus pais a ir só até o pomar e pegar algumas frutas que se encontravam a alguns metros de distância dela. Agora, lembrando desta história, trazendo novamente à tona tal acontecimento, posso afirmar que tal ensinamento trazido pela minha prima possa ter contribuído para minha **formação**, pois ela nos transmitiu coragem, força para enfrentar os obstáculos que a vida ainda e muito nos traria no futuro (LEITURA-TEXTO, 2007. Grifo nosso).

#### 6.4 DÍVIDA E TRANSMISSÃO

De acordo com Gonçalves Filho (2006), numa entrevista concedida por Aberto Manguel, este comentou sobre a experiência que viveu em sua adolescência, quando ia à casa de Borges para realizar leituras para esse grande escritor, na época, já cego: “O ato de ler era meu, mas a leitura não. Eu era uma testemunha de Borges. Ele escolhia o livro e ditava o ritmo, interrompendo-me quando considerava incorreta a maneira de narrar” (MANGUEL *apud* GONÇALVES FILHO, 2006, *on-line*). Borges tinha algumas manias, e certa rotina para a leitura que o deixava intrigado, tais como pedir que fizesse anotações ao lado de alguns parágrafos (como leria depois?), fazer repetir muitas vezes alguns trechos e exigia o tom de voz mais elevado em algumas passagens. Anos mais tarde, Manguel percebe-se com algumas dessas rotinas, pautando seu modo de ler,<sup>71</sup> fazendo dessa experiência objeto de pesquisas e escrevendo livros justamente sobre a experiência da leitura. O que estava em questão era sua relação com Borges – relação transferencial – e a forma dada à leitura, ficando o seu conteúdo em segundo plano.

A famosa citação de Freud sobre seus mestres parece importante para avançar na questão da transmissão:

---

<sup>71</sup> Manguel em *Uma História da Leitura* insiste em contar o modo como lhe foi transmitido o gesto de leitura de Borges: “Pedia-me amiúde para escrever algo na guarda do livro que estávamos lendo – uma referência a algum capítulo ou um pensamento. Não sei como fazia uso dessas anotações, mas o hábito de falar de um livro nas costas de sua capa tornou-se meu também (MANGUEL, 1997, p. 33).

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chobrabrack [...] **Esses três homens tinham me transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam** [...] tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta aparentemente original (FREUD, 1974b, p. 22-23. Grifo nosso).

Freud e Manguel diante de seus mestres referem uma aprendizagem de uma ordem diferente da aquisição de algum conhecimento pronto, acabado. Referem-se a um saber que foi construído por cada um deles, na medida em que mantinham aberta a condição de se deixarem afetar pelo o que os mestres diziam, e também por aquilo sobre o que não falavam. Assim, a transmissão como exercício do desejo opera sobre a falta, sobre o insabido: transmite-se aquilo que não se tem, ou seja, a transmissão é de um saber que, *rigorosamente falando*, não se sabe. Não se tem controle.

Nesse sentido, Rickes (2002) faz referência à transmissão como algo que não se dá numa continuidade. Está mais próxima daquilo que falta, de uma resposta que não satisfaz, de uma marca da castração do Outro. Ali, nessa brecha, em que o sujeito não recebe uma resposta totalizante do Outro é que ele poderá ligar seu desejo de conhecer. Dessa forma, o saber tem a dimensão do inconsciente, daquilo que não se sabe, e está situado no Outro, horizonte para onde sujeito mira (endereçamento) e de onde espera algo de volta. Nesse exercício constituído de várias voltas, circuito pulsional eu-Outro, o saber tem campo fértil para ser construído, reinventando os elementos encontrados por tantas idas e voltas. Enquanto o exercício do saber (encontro com o Outro) é algo constante, o conhecimento surge como aquilo que decanta de uma experiência, como uma elaboração que precisa ser transmitida adiante.

Um elo interessante que sustenta a ligação entre ensinante e aprendente, e que talvez contribua na discussão sobre a transmissão da experiência da leitura através do *Clube*, é apresentado por Leandro de Lajonquière (1999). Para o autor, além das questões sobre conhecimento, saber e desejo que permeiam essas relações, há uma dimensão a ser considerada, a saber, sobre uma “dívida simbólica” que se instaura a partir do ato de ensinar e que, juntamente com essas outras, irão articular toda educação. Entre o mestre e o aprendiz há uma marca em que um pode reconhecer o outro, e essa marca aponta para uma herança de filiação, ou seja, para algo que está além de ambos, a tradição:

O aprendido é sempre emprestado de alguma tradição que já sabia o que fazer com a vida. Assim, aquele que aprende de fato contrai automaticamente uma dívida que, embora acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional, está em última instância assentada no registro dos ideais ou do simbólico (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 173).

Dessa maneira, o mestre ensina porque um dia foi aprendiz e contraiu essa dívida. Trata-se de uma dívida simbólica, diz Lajonquière (1999), e, por isso, não há forma de ser saldada, apenas equacionada, amortizada, na medida em que seja reconhecida como tal. Esse reconhecimento da natureza simbólica da dívida, e de que será para sempre credor, pressupõe aceitar inconscientemente a castração. Assim, o mestre ensina por dever, e porque ensinar é seu sintoma, algo que se inscreveu nele como uma necessidade e, se recusar passar adiante o que está para ser aprendido, isso morrerá com ele. Como diz Manguel (2006): “Cada leitor é apenas um capítulo na vida de um livro, e quando não passa adiante condena o livro a ser enterrado em vida” (p. 142). Por outro lado, o aprendiz deixa-se querer saber, porque do ato de ensinar uma marca se faz e disso ele quer mais: “Quando o mestre oferta seu ensino, instala no seu interlocutor o desejo de saber mais sobre aquilo que cai do ato da transmissão, bem como alimenta o amor do aprendiz por aquele que lhe aparece como sabendo disso que faz falta nele” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 176). Assim, o aprendiz supõe que o mestre tenha aquilo que lhe falta e, por amor, aprende na ilusão de que, um dia, ser-lhe-á entregue. O mestre, por sua vez, desconfia do impasse que aprisiona a ambos e doa, simbolicamente, aquilo que, embora não tenha, conhece a tradição de onde tomar de empréstimo:

[...] resta ao mestre ocupar sem vergonha, mas com sabedoria, esse lugar impossível. Fazendo semblante que sabe e que algum dia seu saber será do aprendiz, ‘dá tempo ao tempo’, como gostava de repetir Maud Mannoni. O aprendiz apre(e)nde e, antes que seja capaz de perceber, estará a tal ponto atolado em dívidas [...] (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 177).

Nesse sentido, talvez possamos dizer, ajudados por Lajonquière (1999), que cada leitor que se aventura na arte da leitura por intermédio de um mestre que lhe transmita essa inquietude é um devedor em potencial, alguém que contrai uma dívida, e que irá também precisar transmitir, contagiar, adiante transformando-se em um “passador”, numa tentativa, sempre fracassada, de saldar essa dívida.

Duas professoras do *Clube* parecem tangenciar essa questão:

[...] acho tão maravilhoso o jeito como tu lês [...] o Clube tem isso de especial... no momento que tu lês acontece pra mim algo de especial durante a leitura. O texto da árvore foi maravilhoso, me tocou muito. Me espelho em ti na hora que vou ler pros meus alunos.

[...] o importante é pensar tudo isso que acontece aqui e o que vai pra sala de aula, quando a gente tá diante do aluno. Sinto que o Clube enriqueceu muito quando vou pra sala de aula. Como? Quem sabe! Aprendo fazendo aqui a trabalhar com os alunos lá. E aprendi aqui que o técnico não é o mais importante (DIÁRIO DE BORDA, 24 nov. 2007).

A ideia do “passador”, que por meio dele faz passar os elementos de uma cultura, assumindo uma responsabilidade por essa transmissão, parece ter ressonância com um comentário de Larrosa. Segundo ele, o papel do professor diz respeito a um manter viva a biblioteca como espaço de formação (LARROSA, 2002). Muitas vezes, no *Clube*, essa é a ideia que passam os coordenadores, quando se deslocam de um lugar de saber e colocam esse saber nos textos literários, patrimônio cultural, como se também a literatura não tivesse as respostas nela, mas fosse veículo fundamental para que cada um busque um saber em si.

Logo que o conto *Sabedoria* foi lido no *Clube* e descobriu-se que era de autoria do coordenador, os participantes pediram autógrafos e iniciaram a fazer perguntas sobre o processo de escrita desse conto. O coordenador disse apenas: sei que vocês estão acostumados que eu trago os autores pra um bate-papo, mas hoje não pude convidar o autor pra vir conversar com vocês. Leiam e discutam o conto! (DIÁRIO DE BORDA, 1.º dez.2007).

Outros dois momentos vividos com os coordenadores remeteram-me a esse deslocamento de saber e a ideia de como manter viva a biblioteca como espaço de formação. Quando iniciei meu percurso interrogativo sobre o *Carrossel de Letras*, encontrei no coordenador uma possibilidade de conversa sobre a proposição desse projeto de “capacitação”. Disse que gostaria de conhecer um pouco mais sobre teoria literária e a base teórica que sustentava o *Carrossel*. O coordenador, então, conduziu-me a sua biblioteca particular, apresentou-me suas estantes e disse: “Colha à vontade!”. Em outro momento, muito próximo do primeiro, numa conversa com a coordenadora sobre o *Clube*, perguntei sobre a questão de esse clube de leitura acontecer numa região de origem alemã. Disse-me, somente, que deveria ler um livro chamado *O Leitor* (2008), em que a questão da leitura e o “ser alemão” eram trazidos para a cena.

Contudo, num dos últimos encontros em que estive no *Clube*, foi uma fala minha que provocou surpresa nos participantes:

Após os professores terem contado de que forma estavam trabalhando alguns textos literários com as crianças em sala de aula a discussão tomou o seguinte rumo: cada professor contou o que percebeu sobre por onde o texto havia fígado os seus alunos e que atividades desenvolveram a partir deles. Foi certo consenso de que o “texto sobre o lápis de cor” deu “muito pano pra manga”. Uma professora comentou sobre o empenho de sua turma, quando aliou a esse texto a técnica da tinta preta nanquim. A técnica, explicou ela, consiste em fazer um desenho colorido sobre uma folha branca e depois cobri-la por completo com a tinta preta. Quando a tinta seca é possível ir riscando o nanquim, removendo um pedaço de superfície preta, e o desenho que estava embaixo começa a ser desvelado: ‘As crianças adoraram realizar essa atividade, queriam descobrir o segredo por trás da tinta, o suspense, o que vinha aparecendo devagar criou um clima muito legal de aprendizagem na sala de aula’ (DIÁRIO DE BORDA, 1.º dez. 2007).

Escutando isso no *Clube*, restava contar aos professores sobre as oficinas de aprendizagem que realizava no NAE<sup>72</sup>, e a manutenção da biblioteca de formação:

O interessante é que muito desses trabalhos que vocês apresentaram aqui, hoje, eu conhecia através desse grupo de crianças, elas tem me ensinado, por exemplo, a desenhar, passar o nanquim e, depois, desvelar o desenho. A diferença é que eu sou o aprendiz, lá no NAE, e elas os meus professores. São elas que me ensinam o que vocês têm trabalhado com elas. Suspeito que alguns poemas como aquele que tem uma repetição sonora, do “passa boi, passa boiada”, também tem relação com esse projeto’. Uma professora diz que sim, que foi trabalhado bem no início do ano ‘com os mais velhos’, mas pensou que eles não lembrassem mais. Digo ainda: ‘Também suspeito que o texto do Luís Camargo, *Maneco Caneco Chapéu de Funil*, também tem relação com o *Carrossel*’. Após risos todos dizem que sim, que foi muito trabalhado e que era um texto que ganhou a simpatia de todas as turmas por que passou. Retomo: ‘Talvez vocês se assustem se forem ao NAE. Verão uma coleção de *Manecos Canecos* construídos com sucatas e copos descartáveis na minha sala. Bem, surpreende vocês o fato de saberem que os alunos estão passando adiante como ensinantes os elementos do *Carrossel*? Imaginaram que os giros do Carrossel iriam mais adiante?’. Um professora comenta: ‘**o que mais me surpreende é que são as crianças que encaminhamos, justamente porque julgamos que não estão aprendendo!**’ (DIÁRIO DE BORDA, 1.º dez. 2007. Grifo nosso).

**[...] o que mais me surpreende é que são as crianças que encaminhamos, justamente porque julgamos que não estão aprendendo!**

---

<sup>72</sup> Núcleo de Atendimento ao Educando.

## 7 TRÊS PONTOS FINAIS

Viajando rumo à *Ilha Desconhecida* de Saramago, descobrimos que o que interessa é o percurso e que chegaremos até onde pusermos o ponto final. Só é preciso anotar o ponto até onde chegamos e nele estará situado nosso limite.

Se o ponto de partida foi o *Clube do Professor Leitor-Escritor*, o barco que nos conduziu foi a necessidade de nos interrogarmos fundamentalmente acerca dos efeitos de um espaço de leitura compartilhada sobre o modo como nossos companheiros de viagem – os participantes do *Clube* – (d)escreveram sua prática docente, o ponto de chegada foi perceber que enquanto eles liam contos e escreviam suas narrativas, teciam histórias de formação.

Duas condições de viagem foram estabelecidas para a nossa jornada: o norte da psicanálise e a bússola do *a posteriori*. Elas nortearam a leitura do *Clube*, no sentido de manter no horizonte outras perguntas que foram se desdobrando ao longo do percurso empreendido: De que forma o alargamento de um espaço para a leitura poderia operar a passagem para a escrita? Como os ensaios de dança do par leitor-escritor no *Clube* poderiam repercutir na sala de aula? Como seus participantes passariam a ler-escrever seu lugar de professor?

Para mantermos nosso rumo, além dos instrumentos de bordo, registramos palavras soltas, frases, registros que se faziam durante as reuniões do *Clube*; após cada reunião, esses fragmentos de textos serviam de apoio de memória para construir os textos do Diário de Borda. Para aprofundamos nossa leitura, lemos também as leituras-textos produzidas pelos participantes do *Clube*, e isso nos permitiu ler com maior atenção os contos de formação que brotavam nas conversas do *Clube*. Todo esse conjunto de textos – *textualidades* –, estimulado sempre pelos textos contos literários oferecidos aos professores nessas reuniões levou-nos até três importantes portos, que se constituíram nos pontos limites desta pesquisa.

Como um convite a perder-se nessa mesma rota, o estudo contou sobre esse inusitado clube de leitura, seus encontros e desencontros com a leitura e com a escrita, seus sucessos e seus fracassos de sala de aula e a forma como esses elementos mapearam os trilhamentos de pesquisa. Os significantes *leitura* e *transmissão* constituíram-se mais como pontos importantes de viagem do que conceitos a serem esgotados. E, por esses significantes estarem

ancorados à questão da formação de professores, acabamos por articular três diferentes campos: educação, literatura e psicanálise.

Nessa trama de campos de saber e textos, chegamos a três pontos que merecem ser destacados nesta viagem.

### **Ponto 1: Passagem do Texto-Leitura para a Leitura-Texto**

Neste primeiro porto, a partir da bússola teórica, passamos a tomar a leitura no *Clube* também como aquela que ocorre no erguer da cabeça, quando os olhos afastam-se da tipografia das letras, provocando um movimento de *desleitura*. A esse movimento, provocado porque o significante ressoou no sujeito, acrescenta-se algo de si ao texto lido: o texto-leitura.

O *Clube*, por meio de leituras compartilhadas, criou condições para que essa forma implicada de leitura encontrasse terreno fértil e os textos-leituras, ali, pudessem germinar. Quando brota o paradoxo “ler é codificar e sobre-codificar” (Barthes, 2004) na leitura, ela vinga como uma promessa de trabalho com o significante abrindo condições para que ela seja condutora do desejo de escrever.

Nesse sentido, o *Clube* nos pareceu uma proposição formativa que tentou lançar algumas sombras sobre as certezas luminosas da atualidade, ou, pelo menos, permitiu um jogo de luz e sombra, pulsação temporal importante na área da educação. Ele constituiu-se como um espaço formativo que, por meio das leituras em companhia, coloriu, com o relato da experiência entre os pares, alguns textos-leituras.

Tudo isso permitiu que os participantes desse *Clube* operassem uma passagem do texto-leitura para o que chamamos neste estudo de leitura-texto, narrativas endereçadas aos coordenadores. Foram assim nomeadas, por terem surgido no avesso dos textos-leituras.

Partindo desse porto, rumemos ao segundo.

### **Ponto 2: O Operador de Passagem Produz uma Descontinuidade – A *Torsão*.**

Neste segundo porto, pontuamos que a passagem da leitura para a escrita não se dá numa continuidade. É preciso uma operação de virada, de dobra, uma *torsão*.

Pensamos o *Clube* como um espaço de representação *moebiano* em que a dança da leitura e da escrita ocorre um pelo avesso do outro. Essa dança, porém acontece passando pela *torsão* em tempos diferentes das voltas da fita de Moebius. Enquanto leem contos e escrevem narrativas, os professores também tecem o enredo da prática docente.

Das tantas voltas entre leitura e a escrita o que decanta dessa experiência é o conto de formação, texto não escrito, mas em que os participantes fazem-se história, contando sua prática docente. Assim, quando significantes da leitura encontram determinados fragmentos do baú da memória, esse encontro singular pode operar uma *torsão* na superfície discursiva do *Clube*, uma virada *moebiana*, podendo advir daí, como efeito, não somente a escrita de narrativas de memórias, mas também o desdobramento do enredo do conto de formação – história que se desenrola numa dimensão de desconhecimento, de muito pouco domínio sobre seu roteiro. E apesar dessa dimensão de desconhecimento, é nesse desenrolar do pensar a prática docente que os professores assinam suas leituras e constroem hipóteses sobre como ensinar seus alunos a fazê-lo.

Os ventos sopraram então nossa vela para o terceiro porto.

### **Ponto 3: O “Passador” como um Elo de uma Cadeia**

Ao aportarmos nesse ponto, percebemos que os professores parecem ter feito uma descoberta importante a respeito do lugar do mestre: deram-se conta de que, pela escrita, podiam narrar uma história ao mesmo tempo em que estavam cifrando outra. Podiam contar, por intermédio de um meio dizer, de um dizer que não entrega de saída todo o jogo num texto, de um dizer que deixa certo trabalho para o leitor.

Os professores descobriram, também, que podiam contar uma história ficcional com os mesmos elementos que aprenderam sobre o conto, tais como *porosidade*, *tensão*, *intensidade* e, ainda, que o baú da memória era a fonte de inspiração para a construção da sua própria memória, ou seja, a matéria-prima para a escrita era algo que já traziam consigo.

No *Clube*, o *como* narrar ganhou centralidade e, por isso, criou condições para que os professores percebessem que a transmissão comporta essa dimensão de dizer oblíquo, de um narrar em que certo mistério se mantém em suspenso, e que esse meio dizer é também anzol que fissa um novo leitor/ouvinte.

A relação transferencial do professor com os coordenadores e seus pares faz com que ele assuma a dívida e a responsabilidade por passar adiante *o que se conta e o que é contado*. Como um elo de uma cadeia, o “passador” no *Clube* constrói hipóteses sobre a forma e o conteúdo daquilo que precisará transmitir e suspeita que o destino daquilo que recebe é para ser passado adiante, embora esteja autorizado pelo grupo a imprimir-lhe sua própria marca.

Do coordenador aos professores do *Clube*; desses para as crianças que freqüentam as oficinas do NAE; delas para a psicóloga que as acompanha; desta para a pesquisadora-viajante, os elos vão se construindo e a cadeia segue sua passagem por meio desta dissertação.

Assim, chegamos ao ponto final da viagem.

Nessa empreitada, atamos três pontos: leitura, transmissão e prática docente. E tecemos, como Bernardo, personagem de Manoel de Barros, uma trama com apenas três fios de teia de aranha. A urdidura não é mais que um texto *leitura-texto*: do encontro pontual entre a leitura do *Clube do Professor Leitor-Escritor* com o baú da memória de uma pesquisadora-viajante opera-se uma vertigem fundamental: uma *torsão* que teve como efeito o fiar de um conto de formação. Percurso sempre em curso, mas que, por vezes, encontra um descanso entre uma viagem e outra. Três pontos finais que, como aprendemos com a natureza dos contos, formam apenas uma pontuação: reticências.

Com a palavra final um viajante das letras e mestre na condensação e deslocamento dos pontos finais, José Saramago em *Viagem a Portugal*:

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim da viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já (SARAMAGO, 1990, p. 257).

Viajando rumo à *Ilha Desconhecida* de Saramago, descobrimos que, em algum ponto, a viagem deve recomeçar.

## ESTANTES PERCORRIDAS

AZEVEDO, Ana Maria Vicentini. As bordas da letra: questões de escrita na psicanálise e na literatura. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris (Orgs.). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2007.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARROS, Manoel. **Livro sobre o nada** (Arte de infantilizar formigas). Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2005.

BARROS, Manoel. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de Janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Trad. de M. Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BIRMAN, Joel. **Por uma estilística da existência**: sobre a psicanálise, a modernidade e a arte. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BORGES, Jorge Luís. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BORGES, Jorge Luís. **Obras completas de Jorge Luis Borges**. São Paulo, Globo, 1999. v. 2.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Planeta De Agostini, 2003.

CHEMAMA, Roland. **Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano**. Porto Alegre: CMC, 2002.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CONY, Carlos. **Quase memória**: quase romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CORTAZÁR, Júlio. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA, Ana. A viagem de Ulisses. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris (Orgs.): **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, Rosa Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

FREUD, Sigmund. (1907 [1906]) Delírios e sonhos na “Gradiva” de Jensen. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976b.

FREUD, Sigmund. (1908 [1907]) Escritores criativos e devaneios. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976c.

FREUD, Sigmund. (1917 [1915]) Luto e melancolia. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974a.

FREUD, Sigmund. (1939 [1934-38]) Moisés e o monoteísmo: três ensaios. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FREUD, Sigmund. [1895] Projeto para uma psicologia científica. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987a.

FREUD, Sigmund. [1896] Carta 52. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987b.

FREUD, Sigmund. [1899] Lembranças encobridoras. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987c.

FREUD, Sigmund. [1913] Sobre o início do tratamento. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

FREUD, Sigmund. [1914] A história do movimento psicanalítico. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1974b.

FREUD, Sigmund. [1919] O estranho. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976d.

FREUD, Sigmund. [1920] Além do princípio do prazer. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976e.

FREUD, Sigmund. [1920] Uma nota sobre a pré-história da técnica de análise In: \_\_\_\_\_. **Ed. standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976a.

FREUD, Sigmund. [1925] Uma nota sobre o bloco mágico. In: \_\_\_\_\_. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976f.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: Ed. 34, 2006.

GONÇALVES FILHO, Antônio. Herdeiro de Borges descreve sua Babel. **Revista Digital.** Publicação da Pólo RS – Agência de Desenvolvimento, ed. 505, 9 jun./2006. Disponível em: <<http://www.revistadigital.com.br>>. Acesso em: 20 maio 2008.

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.** São Paulo: Moderna, 2001.

HATOUM, M. Em busca da inspiração perdida. **EntreLivros.** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 26-27, jul. 2005.

KEHL, Maria Rita. Minha vida daria um romance. In: BARTUCCI, Giovana (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas da subjetivação.** Rio de Janeiro: Imago, 2001. p. 91-127.

KEHL, Maria Rita. Tempo e narrativas. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris (Orgs.). **Escrita e psicanálise.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2007.

KIEFER, C. **A poética do conto.** Porto Alegre: Nova Prata, 2004.

KON, Noemi Moritz. De Poe a Freud - O gato preto. In: BARTUCCI, Giovana (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas da subjetivação.** Rio de Janeiro: Imago, 2001. p. 91-127.

LACAN, J. [1959-1960] **A ética da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LACAN, J. [1960-1961] **A transferência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. [1964] **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jaques. [1955-1956] **O Seminário, Livro 3**: as psicoses. Trad. de A. Menezes. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LACAN, Jaques. [1965] Homenagem a Margerite Duras pelo arrebatamento de Lol V. Stein. Trad. de V. Ribeiro. In: \_\_\_\_\_. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 198-205.

LACAN, Jaques. **Escritos**. Trad. de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACÔTE, Christiane. O que pode dizer a psicanálise sobre o trabalho do artista? In: JERUSALINSKY, A.; MERLO, A. M.; GIONGO, A. L. *et al.* **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 50-56.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica**: Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 133-161.

LARROSA, Jorge. **Nietzche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LAZNIK, M. C. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Textos compilados por Daniele de Brito Wanderley. Salvador: Ágalma, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**: pulsações. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MANGEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Do poder da palavra**: ensaios de literatura e psicanálise. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

MILNER, Jean-Claude. **A obra clara**: Lacan, a ciência, a filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. (Transmissão da Psicanálise).

MUGGE, Ernani. **Análise do conto contemporâneo**: a obra de Sérgio Faraco. 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MUGGE, Ernani. **Nota do jornal**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <claudiafrohlich@hotmail.com> em 15 mar. 2007.

MUGGE, Ernani. Sabedoria. In: \_\_\_\_\_. **Instantes**: contos. São Leopoldo. Oikos, 2004.

PELLEGRINI. **Gente-grande**. In: \_\_\_\_\_. Os meninos crescem. São Paulo: Busca Vida, 1987.

PEREIRA, Lucia Serrano. **O conto machadiano**: uma experiência de vertigem: ficção e psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

PEREIRA, Lucia Serrano. **Um narrador incerto**: entre o estranho e o familiar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

PEREIRA, Maria Luiza Scher. **Nem manual, nem museu**: Portugal em Saramago e Murilo Mendes. Juiz de Fora, jul. 2000. Disponível em: <[www.ppgletras.ufjf.br/profs/textos/textom11.pdf](http://www.ppgletras.ufjf.br/profs/textos/textom11.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2008.

PETRY, Paulo. Críticas piagetianas e psicanalíticas à atual formação de professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 31 n. 1, jan./jun. 2006. p. 53-68.

PIGLIA, Ricardo. Memoria y tradición. In. **Literatura e memória cultural** – Anais do 2.º Congresso ABRALIC, Belo Horizonte: UFMG, v. I, 1991. p. 60-66.

PIGLIA, Ricardo. **O laboratório do escritor**. São Paulo: Iluminuras, 1994.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

POE, Edgar Allan. **Os assassinatos na Rua Morgue; A carta roubada**. Trad. de E. Santos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 63- 93.

PORGE, Erik. **Psicanálise e tempo**. O tempo lógico de Lacan. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. Leitura e literatura. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA: Leitura, saber e cidadania. **Anais...** Rio de Janeiro: PROLER, Fundação Biblioteca Nacional, Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. p. 145- 161.

QUINET, Antônio. **O estilo é o outro** (O estilo, o analista e a Escola). Observatório dos Sobreviventes. Disponível em: <<http://www.picica.com.br/mediateca.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2008.

QUINTANA, Mário. **Lili inventa o mundo**. São Paulo: Global, 2005.

RICKES, Simone Moschen. **No operar das fronteiras, a emergência da função autor**. 2002. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ROUDINESCO Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SARAIVA, Juracy; MUGGE, Ernani. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

SCHLINK, Bernhard, **O leitor**. Rio de Janeiro: Record. 2008.

SOUSA, Edson Luiz André de. Totumcalmum. A condição de exílio da escrita. In: BARTUCCI, Giovana (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas da subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. p. 171-184.

STEINER, George. **Gramáticas da criação**. São Paulo: Globo, 2003.

STEINER, George. **Nenhuma paixão desperdiçada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva: 2008.

TOMEI, Mário César. **Topologia elemental: um saber prévio a la lectura de Jacques Lacan**. Buenos Aires: Gráficas y Servicios S. R. L, 1993.

TROIS, João Fernando de Moraes. **A travessia da linguagem na obra de Jacques Lacan: uma leitura**. 2007, Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VALÉRY, Paul. [1926] **As duas virtudes de um livro**. Trad. de Dorothée de Bruchard. Escritório do Livro. Livros e leituras, 2003. Disponível em: <<http://escritoriodelivro.com.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2008.

VALÉRY, Paul. **Frases**. O Poema. Disponível em: <<http://www.culturapara.art.br/o-poema/paulvalery/paulvalery.html>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

VERISSIMO, Luís Fernando. Minhas Férias. In. \_\_\_\_\_. **O nariz e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 1994. p. 17-18.

WEBER, José Fernandes. *Bildung* e educação. **Educação&Realidade**. v. 31, n. 2, jul./dez. 2006.

WIKIPÉDIA. **Origami**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Origami>>. Acesso em: 15 out. 2008.

**ANEXOS**

## ANEXO A – MINHAS FÉRIAS

Fernando Sabino

Eu, minha mãe, meu pai, minha irmã (Su) e meu cachorro (Dogman) fomos fazer *camping*. Meu pai decidiu fazer *camping* este ano porque disse que estava na hora de a gente conhecer a natureza de perto, já que eu, a minha irmã (Su) e o meu cachorro (Dogman) nascemos em apartamento, e, até os 5 anos de idade, sempre que via um passarinho numa árvore, eu gritava “aquele fugiu!” e corria para avisar um guarda; mas eu acho que meu pai decidiu fazer *camping* depois que viu o preço dos hotéis, apesar de a minha mãe avisar que, na primeira vez que aparecesse uma cobra, ela voltaria para casa correndo, e a minha irmã (Su) insistir em levar o toca-discos e toda coleção de discos dela, mesmo meu pai dizendo que aonde nós íamos não teria corrente elétrica, o que deixou minha irmã (Su) muito irritada, porque, se não tinha corrente elétrica, como ela ia usar o secador de cabelo? Mas eu e meu cachorro (Dogman) gostamos porque o meu pai disse que nós íamos pescar, e cozinhar nós mesmos o peixe no fogo, e comer o peixe com as mãos, e se há uma coisa que eu gosto é confusão. Foi muito engraçado o dia em que minha mãe abriu a porta do carro bem devagar, espiando embaixo do banco com cuidado e perguntando “será que não tem cobra?”, e o meu pai perdeu a paciência e disse “entra no carro e vamos embora”, porque nós ainda nem tínhamos saído da garagem do edifício. Na estrada tinha tanto buraco que o carro quase quebrou, e nós atrasamos, e quando chegamos ao local do *camping* já era noite, e o meu pai disse “este parece ser um bom lugar, com bastante grama e perto da água”, e decidimos deixar para armar a barraca no dia seguinte e dormir dentro do carro mesmo; só que não conseguimos dormir porque o meu cachorro (Dogman) passou a noite inteira querendo sair do carro, mas minha mãe não deixava abrirem a porta, com medo de cobra; e no dia seguinte tinha a cara feia de um homem nos espiando pela janela, porque nós tínhamos estacionado o carro no quintal da casa dele, e a água que meu pai viu era a piscina dele e tivemos que sair correndo. No fim conseguimos um bom lugar para armar a barraca, perto de um rio. Levamos dois dias para armar a barraca, porque minha mãe tinha usado o manual de instruções para impedir umas porcarias que o meu cachorro (Dogman) fez dentro do carro, mas ficou bem legal, mesmo que o zíper da porta não funcionasse e para entrar ou sair da barraca a gente tivesse que desmanchar tudo e depois armar de novo. O rio tinha um cheiro ruim, e o primeiro peixe que nós pescamos já saiu da água cozinhado, mas não deu pra comer, e o melhor de tudo é que choveu muito, e a água do rio subiu, e nós voltamos pra casa flutuando, o que foi muito melhor que voltar pela estrada esburacada; quer dizer que no fim tudo deu certo.

## ANEXO B – MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO

Christiane Gribel

### Um

O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro é o último, porque no dia seguinte chegam as férias.

Os dois são os melhores dias na escola porque a gente nem tem aula. No primeiro dia não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça ainda está de férias. E no último, também não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas a nossa cabeça já está nas férias.

Era o primeiro dia e era para ser a aula de português mas não era porque todo mundo estava contando das férias. E como todo mundo queria contar mais do que ouvir, o barulho na classe estava mesmo ensurdecador. O que explica o fato de ninguém ter escutado a professora gritando para a gente parar de gritar. Todo mundo estava bem surdo mesmo. Mas quando ela bateu com os livros em cima da mesa a nossa surdez passou e todo mundo olhou para ela.

Ela estava em pé, na frente do quadro-negro e ficou em silêncio, com uma cara bem brava, olhando para a gente.

Quando um professor está em silêncio com uma cara bem brava olhando para você, é melhor também ficar em silêncio com uma cara de sem graça olhando para um ponto qualquer que não seja a cara brava do professor.

A professora puxou a cadeira dela e se sentou.

Atrás dela, no quadro-negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula sem aula. Estava escrito:

Redação: escrever trinta linhas sobre as férias.

Eu sabia que as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato. Quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça.

Todo mundo tirou o caderno de dentro da mochila. Menos eu.

Eu fiquei olhando para aquela frase no quadro enquanto os zíperes e velcros das mochilas eram os únicos barulhos na sala. De repente as nossas férias ficaram silenciosas. Onde já se viu férias sem barulho?

Além do mais, eu tenho certeza de que a professora nem quer saber de verdade como foram as nossas férias. Ela quer só saber como é a nossa letra e se a gente tem jeito para escrever redação. Aqueles dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar trinta linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra ilegível depois de tanto tempo sem treino.

## Dois

A turma inteira já estava escrevendo quando eu percebi que a professora estava só olhando para mim.

Quando um professor fica parado só olhando para você é porque você tinha estar fazendo outra coisa que não era o que você estava fazendo.

A outra coisa que eu tinha que estar fazendo era minha redação. Então eu puxei a minha mochila e peguei o caderno. É claro que minha mochila tem o fecho de velcro e que todo mundo olhou para mim quando eu abri. Só a professora que não olhou de novo porque ela já estava olhando antes mesmo.

Peguei a caneta. Eu nem sabia mais segurar direito a caneta. Escrevi:

*Minhas Férias*

Mas a letra ficou péssima e eu resolvi arrancar a folha para começar bem o meu caderno. E todo mundo olhou de novo para mim, até a professora que já tinha parado de me olhar.

Troquei a caneta por um lápis, porque se a letra ficasse horrível era só apagar em vez de ter que arrancar outra folha.

Coloquei as minhas férias lá no alto e bem no meio da página. Pulei uma linha. Parágrafo.

*Minhas férias*

Outro problema de transformar as nossas férias em redação é fazer os dois meses caberem nas tais trinta linhas. Porque se a gente fosse contar mesmo tudo o que aconteceu, as trinta linhas iam servir só para um dia de férias e olhe lá.

E aí você olha para o seu relógio e descobre que as trinta linhas, que pareciam poucas para contar todas as suas férias, viram muitas porque você só tem mais 15 minutos de aula para fazer a redação.

Começar as férias é a coisa mais fácil do mundo. Em compensação, começar redação sobre as férias é tão difícil quanto começar as aulas.

Fiquei me lembrando como é que eu tinha começado as minhas férias de verdade. Assim eu podia começar a redação do mesmo jeito. Mas eu comecei as minhas férias de verdade arrumando a mala para ir para a casa do meu avô. E agora só faltavam 12 minutos para terminar a aula. Em 12 minutos eu não ia conseguir arrumar a mala. Pelo menos não do jeito que a minha mãe gosta que eu arrume. Então decidi começar as férias de minha redação direto da casa do meu avô.

*Minhas férias*

*Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô. Principalmente porque não tem aula.*

Não. Talvez seja um começo de redação muito pesado para o começo das aulas.

*Minhas férias*

*Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.*

*Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande.*

*Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando futebol e só para de jogar quando já está escuro e não dá mais para ver a bola. Então já é hora de jantar.*

*Depois do jantar, os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de botão que não dá indigestão. Aí, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom.*

Achei que desse jeito a minha observação a respeito das aulas ficava mais sutil. Continuei.

*Teve um dia que eu fiz um golaço. Não no futebol de botão, no de verdade.*

*O gol veio de um pase de craque do Paulinho que é o meu melhor amigo entre os meus melhores amigos da turma. Você sabe que para jogar futebol não adianta só ser bom de bola. Tem que ter tática.*

*O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. Aí eu me enfiei pela esquerda e recebi a bola. Chutei direto. Eu fiz um golaço tão grande que furou a rede e estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho.*

*Deu a maior confusão porque enquanto a turma pulava o vizinho apareceu bravo com a bola em baixo do braço e a mulher dele veio atrás. Eu tive até que parar com a minha comemoração. Mas a mulher do vizinho que veio atrás dele falou para ele que criança é assim mesmo e que a gente estava só se divertindo e que ninguém fez aquilo de propósito. E era verdade mesmo porque a culpa nossa da rede ter furado. E aí acabou ficando tudo bem. O meu vizinho devolveu a bola, verificou a rede e disse que o meu gol foi mesmo um golaço mas que era para a gente tomar mais cuidado com as janelas da casa do lado.*

O sinal tocou bem nessa hora. Eu nem contei quantas linhas eu tinha escrito porque não ia dar tempo de mudar nada mesmo.

Arranquei a folha e dei as minhas férias para a professora.

### **Três**

Depois da aula de português vinha aula dupla de educação física. A maior sorte que se pode ter num primeiro dia de aula é ter aula dupla de educação física. Dá até para ficar contente de ter voltado para a escola. E dá até para acreditar quando a nossa mãe fala que essa é a melhor época de nossa vida, quando ela faz aquele discurso que toda mãe faz.

Discurso:

*“Aproveita, meu filho. Essa é a melhor época da sua vida. Ir para a escola é uma delícia. Quando você crescer vai se lembrar da escola e sentir uma saudade danada.”*

Minha mãe diz que é para aproveitar a escola porque depois que a gente cresce a gente fica cheio de problemas para resolver. Aí é que está. Eu ainda nem cresci e já estou cheio de problemas. Só no ano passado eu tive quer resolver 187. E não foi nem para mim. Foi para o professor de matemática.

### **Quatro**

A semana passou bem rápido e quando a gente viu já era sexta-feira. Ter chegado a sexta-feira era ótimo. Agora só faltavam mais dezenove semanas para as próximas férias. A única coisa ruim é que na sexta eu tinha aula dupla de português e a professora ia trazer as nossas redações de volta.

Quando a professora entrou na sala eu tinha acabado de puxar o elástico do sutiã da Mariana Guedes. Agora a moda das meninas era usar sutiã por baixo da camiseta. E a nossa moda era puxar o elástico para o sutiã estalar bem nas costas delas. Eu corri e a Mariana Guedes me jogou uma borracha bem na cara. Mas a professora foi olhar para a gente só na hora que eu joguei a borracha de volta. E aquela Mariana Guedes ainda abaixou e a borracha passou bem perto dos óculos da professora.

A professora ficou me olhando de novo, igual no dia da redação, e então eu me sentei esperando uma daquelas broncas humilhantes no meio da classe. Mas a professora não falou nada.

Quando você apronta uma dessas e o professor não fala nada, não é porque o professor é um cara bem legal. É que o que vem pela frente é pior do que o pior que você imaginava.

O pior foi colocado bem em cima da minha mesa. As minhas férias, que tinham sido perfeitas para mim, não chegaram nem perto de terem sido boas para a professora. Elas voltaram cheias de defeitos. Faltou um esse no passe de craque do Paulinho, um acento na minha tática e a minha comemoração eu escrevi com tanta empolgação que acabou saindo com dois esses em vez de cê-cedilha.

E o pior do que eu imaginava foi o que ela fez com o meu golaço que estilhaçou em mil pedaços a janela do vizinho. Ela disse que “em mil pedaços” é um adjunto adverbial e que tinha que ficar entre vírgulas.

Eu olhei na Gramática e lá estava explicado que um adjunto adverbial é um termo acessório e a gente pode eliminar aquela parte da frase que ela continua a fazer sentido. Eu queria ver a professora dizendo para o meu vizinho que aqueles mil pedacinhos da janela dele eram só um adjunto adverbial.

E tem mais uma coisa: eu estava de férias. Era muito mais importante marcar o gol do que as vírgulas, concorda?

E as minhas férias ficaram assim:

### *Minhas férias*

*Eu sempre adoro as minhas férias na casa do meu avô.*

*Lá tem um campinho de futebol bem legal e uma turma de amigos bem grande.*

*(Por que não substituir um bem por muito?)*

*Isso é perfeito porque um campinho sem uma turma grande não serve para nada. E uma turma grande sem campinho não cabe em lugar nenhum que não seja um campinho. A gente passa o dia todo jogando futebol e só para de jogar quando já está escuro e não dá mais para ver a bola. Então já é hora de jantar. (não se consegue mais)*

*Depois do jantar, os meus melhores amigos da turma vão para a casa do meu avô e a gente pode continuar jogando, só que futebol de botão que não dá indigestão. ~~Al~~, a gente pode jogar até tarde porque no dia seguinte não tem aula. É por isso que férias é bom. (as férias são boas.)*

*~~T~~éve Um dia ~~que~~ eu fiz um golaço. Não no futebol de botão, no de verdade.*

*O gol veio de um ~~p~~asse de craque do Paulinho que é o meu melhor amigo (entre os meus melhores amigos) da turma. Você sabe que para jogar futebol não adianta só ser bom de bola. Tem que ter tática.*

*O Paulinho driblou um, dois e eu vi que ele ia passar pelo terceiro. Ele também me viu. Aí eu me enfiei pela esquerda e recebi a bola. Chutei direto. Eu fiz um golão tão grande que furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho.*

(Adjunto adverbial)

*Deu a maior confusão porque enquanto a turma pulava o vizinho apareceu bravo com a bola em baixo do braço e a mulher dele veio atrás. Eu tive até que parar com a minha comemoração. Mas a mulher do vizinho que veio atrás dele falou (para ele) que criança é assim mesmo e que a gente estava só se divertindo e que ninguém fez aquilo de propósito. E era verdade mesmo porque a culpa não foi nossa da rede ter furado. E aí acabou ficando tudo bem. O meu vizinho devolveu a bola, verificou a rede e disse que o meu gol foi mesmo um golão, mas que era para a gente tomar mais cuidado com as janelas da casa do lado. (Quanto e!)*

A professora não fez nenhum outro comentário sobre o que eu tinha escrito. Para ela tanto fazia se o meu gol tinha sido um golão ou um frango do goleiro. Eu fiquei bem chateado. Ela tinha acabado com as minhas férias. Isso significava que era a terceira vez que as minhas férias acabavam numa semana só. Não podia existir nada pior do que isso na vida de um garoto de 11 anos.

Mas existia.

### Cinco

No final da aula a professora me chamou na mesa dela. Eu tinha que fazer de lição para segunda-feira a análise sintática da frase: “Eu fiz um golão tão grande que até furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho”.

Era o fim. As minhas férias já tinham virado redação e agora acabavam de virar lição de casa. E uma lição difícilíssima. Fazer análise sintática! Eu nem lembrava mais o que era isso.

Do jeito que as coisas vão, quando chegarem as minhas próximas férias eu não vou saber se é para ficar feliz ou triste. Eu vou falar “ah, não, férias me lembram redação e lição de casa” e ninguém vai entender nada.

Então eu pensei que ainda bem que amanhã era sábado. Eu já comecei a me lembrar que a turma do prédio tinha marcado pólo aquático na piscina. Peguei a minha mochila e saí correndo para não perder o ônibus para casa. Não me lembro se a professora continuou em sala ou não. Eu só me lembro que eu fui o último a sair.

### Seis

O fim de semana me fez esquecer da escola e da primeira semana de aula, o que foi bom. O único detalhe é foi que eu também acabei esquecendo da lição de português. E na segunda de manhã eu tive que fazer tudo correndo quando cheguei na escola, antes de tocar o sinal.

Análise sintática já é uma coisa bem complicada quando você tem que fazer o exercício logo depois que a professora acabou de explicar como se faz. Imagina fazer depois das férias de verão quando você mudou da quinta para a sexta série mas nem se lembra como é que passou de ano.

Eu peguei o meu caderno e escrevi a minha frase.

*Eu fiz um golão tão grande que até furou a rede e estilhaçou, em mil pedaços, a janela do vizinho.*

Depois eu fui escrevendo o que eu me lembrava que tinha que ter numa análise sintática.

**Sujeito:**

**Predicado:**

**Objeto direto:**

**Objeto indireto:**

**Partícula apassivadora:**

Isso era tudo o que eu me lembrava. Então eu comecei a escrever do lado de cada coisa dessas uma análise sintática. Pus lá:

**Sujeito:** O meu vizinho. Que é realmente um sujeito de meter medo apesar de eu achar que ele deve ser legal porque está casado há um tempão com a mulher dele que é bem legal.

**Predicado:** O meu vizinho de novo. Isso, se a gente colocar no meio dessa palavra a sílaba JU e então a palavra vira prejudicado porque ele foi mesmo o grande prejudicado dessa história.

**Objeto direto:** A bola. Nem precisa explicar por quê.

**Objeto indireto:** Eu. Porque a janela quebrou em mil pedaços por causa do meu chute mas na verdade foi culpa da rede que furou.

**Partícula apassivadora:** Essa era a mulher do meu vizinho que apassivou a briga e se você reparar como ela é pequena eu acho que partícula é o que ela é.

Pronto. Acabei a lição e o sinal nem tinha tocado ainda. Fechei o meu caderno. Depois eu abri de novo. Lembrei de mais uma coisa que tinha na análise sintática e escrevi:

**Adjunto adverbial:** em mil pedaços.

No final da aula de português eu deixei a minha lição na mesa da professora e fui para a minha aula dupla de educação física.

### Sete

Na minha aula dupla de português da sexta-feira, a professora me entregou a análise sintática. Eu tirei zero e tive que escrever toda essa história contando tudo isso que aconteceu para você. Ela me disse que você é que ia decidir o que fazer comigo, porque você é o Diretor dessa escola e ela não sabia que atitude tomar. Foi isso.

Assinado

Guilherme Pontes Pereira

6a. série B – Manhã

No dia seguinte o Diretor me chamou na sala dele. Ele já tinha lido toda a história que eu escrevi e eu já estava pensando no que eu ia dizer para os meus pais quando ele me expulsasse da escola. Eu ia dizer:

- Mãe, pai, fui expulso da escola.

Eu entrei na sala do Diretor e me sentei na cadeira bem na frente dele. Quer dizer, na frente mais ou menos, porque era uma daquelas cadeirinhas que a gente afunda dentro, então o porta-lápis, que ficava na mesa do diretor, tapava a cara dele até o nariz. Mas ele chegou o porta-lápis para o lado e eu consegui olhar para ele bem de frente. E ele disse:

- Guilherme, eu fiquei muito impressionado com a história que você escreveu. Você precisa fazer mais redações.

Então ele me mandou de volta para a sala de aula.

Eu fiquei pensando muito nisso tudo porque no começo eu não estava entendendo nada. Mas depois eu descobri por que escolheram aquele cara para ser o Diretor. Ele é bem inteligente. Fazer mais redações era mesmo um castigo muito pior do que ser expulso da escola.

## ANEXO C – SABEDORIA

Ernani Mügge

Minha casa ficava entre dois arroios: um se chamava Glorinha, e o nome do outro não lembro. Acho que não tinha. Nasci nas águas, pode-se dizer, e desde pequeno ia com meu avô pescar. A casa dele encostava na nossa, e quando ele assoviava, eu já sabia o que ele queria.

- Dia de peixe grande! – ele dizia.

E não é que o danado acertava sempre? Uma vez duvidei. Só para ver o que ele ia fazer. Foi sozinho. Eu esperei alguns minutos e o segui. Ele estava sentado à margem, sobre os chinelos de couro, como sempre. Colocava a minhoca no anzol, com todo cuidado. Um ritual. Era isso que sempre tentava me dizer. Pescar não é simplesmente prender a isca no anzol e jogar na água, ensinava. É preciso fazer as coisas certo.

Fazer as coisas certo era empenhar algo mais do que o corpo. Cada detalhe era executado como um compromisso: com a alma!

E nesse dia eu vi como ele preparava o anzol. Parecia que seu corpo não tinha peso. Movimentos leves, precisos. Levitava.

Foi desse jeito que também acendeu o palheiro. Até a chama do isqueiro era mansa. Deu quatro tragadas e se ajeitou melhor sobre o chinelo. Depois jogou o anzol, que caiu sereno a alguns passos da margem.

Depois, ficou imóvel. Não fosse a fumaça do palheiro, preso entre os dentes na ponta da boca, diria que era uma estátua. Meditava. Seu olhar era tão fixo que parecia querer hipnotizar uma possível presa. De repente fez-me sinal para chegar mais perto. Como é que ele sabia que eu estava atrás dos arbustos? Aproximei-me dele.

- Uma traíra, e das grandes! – cochichou-me.

Agora eu fazia de conta que acreditava. Afinal, não podia duvidar de meu avô duas vezes no mesmo dia. No fundo, torcia para que fosse verdade.

Ele ajeitou um de seus chinelos para mim ao lado.

- Senta, meu neto! – ele convidou.

E eu sentei. Eu queria saber se era verdade mesmo que ele ia pescar uma traíra. Às vezes, quando minha inquietação de criança o incomodava, ele apenas me acariciava os cabelos com sua mão roliça. E filosofava:

- Calma, meu neto! Quem aprende a pescar, aprende a viver!

E foi assim, depois de quatro ou cinco ensinamentos, que meu avô tirou a maior traíra já pescada naquele arroio.

Durante muito tempo eu tentei descobrir como ele adivinhava essas coisas. Nunca perguntei a ele.

Hoje sei, no entanto, que ele não adivinhava. Ele sabia

## ANEXO D – GENTE-GRANDE

Domingos Pellegrini

Era domingo quando Mãe e Pai se separaram, armava tempestade e eu era menino mas lembro como se fosse hoje. Minha irmã nunca brincava comigo, mas naquele dia fomos brincar num canto da cozinha enquanto eles gritavam batendo portas e gavetas pela casa; ela pisando as roupas dele, jogando pelas janelas, e ele catando enquanto procurava documentos e sapatos. Minha irmã pegou um pão e fez uma bolinha de massa, espetou quatro palitos e apareceu um boizinho. Então pegamos mais pão e fizemos uma boiada, depois armamos uma casinha com a caixa de fósforos, começamos a erguer a cerca de nosso sítio com palitos espetados entre as tábuas do assoalho.

Eles viviam discutindo com murros na mesa, cadeiras tombando, portas batendo, e até com tesoura na mão Mãe já tinha enfrentado Pai um dia; mas nunca tinham esparramado gavetas – e, pelo jeito de minha irmã falar baixinho comigo, tão compreensiva que nem parecia minha irmã, eu sabia que aquilo era só o começo duma tempestade, e a gente só tinha aqueles boizinhos de pão pra se agarrar.

Ele sempre tinha uma garrafa de pinga na geladeira e quando ela jogou a garrafa na parede minha irmã tremeu; perguntei baixinho o que ela estava achando daquilo tudo. Ela respondeu mais baixinho:

- Acho melhor fechar a cerca senão a boiada escapa.

A casa sacudia e a gente ia fazendo nosso sítio como as cidades-do-futuro nos gibis, com uma coberta de vidro contra o mundo de fora.

- Vai, fracassado, vai! – Mãe escancarou a porta da sala.

Lá fora uma vizinha passou olhando. Ele catava coisas, enfiava numa mala.

- Eu vou quando quiser, estou na minha casa!

- Estava.

E ela despejava mais uma gaveta na sala. Uma caixinha de *camisinhas* veio parar em nosso sítio, minha irmã não pegou, também não peguei. Um dia eu tinha catado uma delas na rua, levei pra casa mas Mãe me fez lavar as mãos, jogou a coisa no lixo, me deu um sermão. Agora tinha uma porção ali no chão, cada uma mais enroladinha que a outra, e dava uma baita vontade de desenrolar – e perguntar por que de repente estavam em casa se não podiam ser catadas nas ruas?

Pai agachou, catou.

- Respeita pelo menos as crianças.

- Elas abem o pai que tem, estão do meu lado.

- Como você sabe?

Um porta-retratos voou pela porta; era o da foto de casamento.

A gente se debruçava sobre o nosso sítio, reforçando a cerca e inventando outros melhoramentos. Se perguntassem de que lado eu estava, ia esperar minha irmã responder primeiro.

Pai estava na sala com a mala na mão e o paletó no braço, disse que depois mandava buscar o resto das coisas; e Mãe bufava com a porta escancarada:

- Sai logo da minha vida, fracassado!

A voz dele saía de um poço no peito:

- Você vai sofrer muito na vida, mulher.

Ela não olhava pra ele; a veia do pescoço saltava:

- Sai, desgraçado!

Ele procurava o olho dela:

- E essas crianças vão sofrer com você.

A veia parecia que ia arrebentar:

- Sai e não me apareça mais, sai!

Ele saiu, ela bateu a porta e um boizinho caiu. Minha irmã reforçava a cerca bem devagar, eu erguia um miinho empilhando palitos. Lá de fora ele gritou que não ia deixar as crianças com ela.

Por que “as crianças” em vez de nossos nomes? Perguntei e minha irmã disse que gente-grande fala assim às vezes.

Mãe passou bufando, abriu a gaveta do armário, tirou a faca de cortar carne, voltou bufando até a porta da rua:

- Vem pegar meus filhos, vem!

E tremia mostrando a faca. Lá de fora ele falava calmo, mas com a mesma voz de quando trincou costela no futebol:

- Vou pegar, sim senhora, pode esperar.

Terminei o moinho, levantei pra ver nosso sítio; e com o rabo do olho vi Mãe na porta jogando a faca lá fora. A faca estalou na calçada, a voz dele veio de mais longe:

- Já é puta, vai virar assassina também?

- Puta é quem te pariu!

Aí ficaram quietos um tempo, depois ele falou muito calmo que puta com certeza a mãe dele não era e, se fosse, era menos razão pra xingação; e além disso já estava morta e enterrada, enquanto minha mãe – ele falou bem soletrando – ia viver como uma morta-viva, sozinha pelo resto da vida:

- Você nunca mais arranja outro trouxa.

Ela desatou numa gargalhada, igual na noite em que bebeu vinho e ria com a cabeça no peito de Tio Carlos. Era véspera de Natal e Pai tinha saído pra comprar o vinho da ceia, eu quebrava nozes na porta; enfiava na dobradiça e ia fechando a porta até quebrar. Conforme abria de novo pra tirar a noz, aparecia a fresta entre o batente e a porta, e eu via Mãe e Tio Carlos rindo, rindo, até que ela descansou a cabeça no peito dele, os dois bem juntos, ele alisando o cabelo dela e falando na orelha.

Tio Carlos era amigo do Pai, viajavam cada um no seu carro mas se encontravam em toda cidade; um vendia peças e outro vendia tecidos. Não era tio de verdade, mas desde o primeiro dia falou assim – Adivinha o que o Tio Carlos trouxe pra vocês – e ficou sendo Tio Carlos; chegava sempre com presente pra mim, pra minha irmã e pra minha Mãe. No começo trazia bombons pra nós e alguma coisa-de-casa pra ela; mas ela avisou que a gente já tinha cárie de sobra e ele passou a trazer brinquedos e quebra-cabeças, e pra ela colônias e perfumes; até que um dia trouxe uma camisola transparente de tão fininha.

Pai falava lá da rua:

- Eu já sabia, mas não calculava que fosse na nossa cama.

Perguntei o que tinha acontecido na cama, minha irmã não respondeu, fazia uma estradinha de papel.

Mãe não ria mais, olhava pra fora chismando de raiva; o peito baixava e subia respirando raiva.

- Eu estava acamada, desgraçado!

- Com a camisola que ele deu...

- Por que não é um fracassado igual a você!

E ela botou as mãos nos quadris, ergueu o queixo:

- E ainda quer ter ciúme...!

Ele falava bem perto, mas bem baixo:

- Eu já sabia, mas foi a gota d'água...

Ela riu:

- Encheu? Pois eu é que estava cheia de você!

A voz dele afastou de novo:

- Então vai ver se ele fica com vocês, vai ver.

Ela bateu a porta e o sino da igreja chamou pra missa, minha irmã começou a contar as badaladas:

- Três, quatro, cinco...

Caiu a tempestade e passamos aquela manhã brincando pelos cantos e contando as badaladas de hora em hora, enquanto Mãe remexia gavetas e jogava pelas janelas tudo que fosse dele; caiu coisa até no quintal do lado, a vizinha bateu a janela se benzendo. Vó chegou e ficou zanzando atrás dela de mãos estendidas como se pedisse esmola – Pára um pouco, filha, pensa um pouco – até ela gritar que não precisava da ajuda de ninguém.

- Só quero que você pense um pouco, filha.

- Quer saber duma coisa? Vá à merda, mãe!

Vó sentou numa cadeira e ficou mexendo nos dedos, depois chamou pra passear: continuava domingo.

Foi um passeio esquisito; duas crianças andando quietas e uma velha inventando brincadeiras de criança: ver se tinha carta nas caixas-de-correio, colecionar folhas caídas, andar sem pisar nas rachaduras da calçada. Quando começamos a animar, ela cansou e resolveu voltar. Nas esquinas minha irmã me pegava na mão, pela primeira vez sem Pai ou Mãe mandar.

Em casa, Mãe pediu desculpa e Vó pegou aquela cabeça descabelada e apertou no peito, aí foi sentando no sofá e Mãe foi ajoelhando abraçada; de repente desandou a chorar, Vó ficou alisando a cabeça dela – Chora, filha, chora que faz bem, chora, minha filha, chora. Tio Carlos não apareceu e Mãe chorou tanto naquele dia que certas horas engasgava como se faltasse ar, certas horas soluçava como se estivesse cheia de gás.

Vó cozinhou, lavou roupa, varreu a casa; e, quando acabou aquele domingo, tornou a sentar abraçada a Mãe ainda soltando soluço; e parecia sempre ser o último porque ela secava os olhos com os dedos, passava lenço no nariz, passava a mão no cabelo, ia se levantar pra cuidar de tudo e aí soluçava de novo, continuava ajoelhada no chão ou sentada de costas na parede. Eu ainda não sabia contar e, quando minha irmã contava as badaladas, sempre achava que era a última e vinha outra, mais outra; até que Vó enfiou comprimidos na boca da Mãe e forçou a engolir com água e açúcar; depois enfiou pijama na gente e deitamos olhando a escuridão.

Minha irmã soprou:

- Já dormiu?

Não.

- Então dorme.

- Que que a gente vai fazer?

Ela não falou nada; sempre parecia tão sabida, agora não falava nada.

- Hem, que que a gente vai fazer?

- Amanhã a gente faz uma fazenda com casa e monjolo, ela falou e resolvi que estava certa, a melhor coisa a fazer era mesmo uma fazenda com casa e monjolo. Então vi na escuridão que aquele domingo tinha acabado, o outro dia era segunda-feira e de tarde minha irmã ia pra escola: que que eu ia fazer sozinho?

Acordei com a claridade e os passarinhos; continuava a existir o sol no mundo, e os passarinhos cantavam como sempre. Fiquei na cama pensando: se tudo continuava, eu também continuava. Levantei, calcei o tênis, peguei um pão e a vida continuou.

Tio Carlos nunca mais apareceu, mudamos pra uma casa menor e Pai aparecia na esquina quando minha irmã ia pra escola. Um dia peguei ela comendo um bombom, ganhei uma mordida pra não contar a Mãe; e quando perguntei quem tinha comprado, disse que não podia dizer. Mas no dia seguinte me puxou num canto e segredou:

- Quer ver o Pai? – e me pegou pela mão; estava penteada, a blusa do uniforme doendo na vista de tão branca; Vó quem lavava enquanto Mãe viajava pra Santos e voltava com malas cheias de jóias, perfumes e sedas. (Vó rezava pra ela não ser presa, mas Mãe dizia que preocupação não paga dívida; aí Vó falava baixinho olhando pros lados: - Mas isso não é o tal contrabando, minha filha?)

Fui pela mão de minha irmã ver o Pai na esquina, e no caminho pergunte se ela estava me levando de contrabando; até hoje ela lembra disso, tão admirada ficou da pergunta.. Eu fiquei admirado com o Pai: estava diferente, de roupa bonita, encostado num poste que de casa ao se via. Quando viu a gente, agachou com aquele jeito de agachar e fui chegando

devagar; era mesmo meu pai e estendeu a mão como alguém chamando um cachorro: - Vem cá, moleque.

Abraçou os dois ao mesmo tempo, tirou bombons do bolso, deu três pra minha irmã e dois pra mim. Perguntou se eu estava com saudade, se andava comendo direito, se escovava os dentes todo o dia. Depois me mandou voltar direitinho pra casa, ele ia com minha irmã até a escola; e me deu mais um abraço, um beijo na testa e um esfregão na cabeça. Fiquei na esquina, ainda sentindo na cara a barba dele enquanto se afastavam, e da outra esquina ele acenou, enfiei os bombons na boca e voltei pra casa.

Eram bombons tão grandes que nem podia mastigar; tinham que desmanchar na boca e, enquanto isso, fiquei no quintal matando formigas. Ainda nem tinham amolecido na boca quando Mãe chamou, saí de trás duma moita. Ela estava na janela, então rolei um bombom pra baixo da língua e empurrei o outro pro lado, aí fiquei de perfil com o ouro lado da cara.

- Que é que você tem? Torcicolor?

- Nada.

- Que é que tem na boca? Vem cá.

Falei que era um bombom, ela perguntou quem tinha dado.

- Um homem.

No outro dia ela esperou minha irmã sair comigo; foi atrás com a tesoura e se atracou com ele na esquina, rasgou o paleta e levou um empurrão, esfolou o joelho e levantou se atracando de novo e gritando que ele nem tentasse tirar os filhos dela:

- Eu te mato e mato os dois, mas você não leva!

Vó veio correndo de casa; e por causa da doença nos rins, parecia que vinha pulando de alegria, com cara de aflição – e ajoelhou no meio dos dois pedindo pelo amor de Deus que não matassem ela, que não matassem ela de desgosto; e se queriam brigar, se queriam bater, que batessem nela; e curvou a cabeça, a nuca apareceu branca e enrugada.

Pai tirou o paletó rasgado e foi embora de cabeça baixa; a vizinhança inteira nas janelas e nos portões; uma mulher até fingiu de emprestar açúcar da vizinha pra ver de perto. Vó voltou apoiando num braço da Mãe, no outro braço ela trazia a tesoura e o pedaço do paletó; em casa, cortou em pedacinhos. Quando conseguiu falar só deu uma ordem: aquele dia minha irmã não ia pra escola; e, em vez de brincar na rua com as outras crianças, preferimos fazer uma cidade de pedras e gravetos no fundo do quintal. Vó passou o dia sem falar e sem comer.

Quando Mãe foi presa em Santos com contrabando, Vó ficou sem comer até Tio Pedro voltar com ela depois de três dias. Choveu sem parar e fizemos a maior cidade de todas naqueles dias, com pedras, paus, tampinhas, tijolos e molas numa cama do porão cheia de ninhos de rato. Chovia, chovia e só saímos de casa quando ouvimos na varanda a voz da Mãe, fomos correndo e vimos que já fazia sol.

Mãe estava viajando de novo quando, um belo dia, Pai chegou com dois homens e apertou a mão da Vó.

- Como vai a senhora?

- Eu vou levando, meu filho, e você?

- Eu vim pegar as crianças.

- Pelo amor d Deus, meu filho, não faz isso não!

Continuava chamando ele de *meu filho*, e a gente continuava achando que era nosso pai, só que mais velho de repente. Minha irmã me chamou num canto – A gente vai com ele, depois Mãe vai também – e assim, depois de muita falação da Vó, pegamos cada um numa mão dele e saímos levando na outra mão uma sacola de brinquedos cada um, escova-de-dente, cadernos e pijamas. Atrás iam os homens, um com as malas e o outro de gravata. Tinham conversado com Vó e mostraram papéis enquanto Pai fazia as malas; e eu tinha pegado pedaços da conversa:

- O senhor é doutor mas não é Deus, não pode separar os filhos da mãe.

- O caso foi julgado pela lei, dona, seguimos a lei. *Doutor, lei, caso* – eu guardava as palavras pra depois perguntar a minha irmã; agora eu também estava na escola e adivinhava que o *caso* era nós dois. Mas o que era *lei*?

- O que é *lei*, pai?

Ele não respondeu, falou pra gente não se preocupar e tirou bombons do paletó. Eu enfiava inteiros na boca, minha irmã ia mordendo aos pouquinhos: já andava se achando moça, conforme Mãe, e mordidinhas eram mais elegantes. Naqueles anos, desandou a comer tanto que agora tinha na escola o apelido de Pata Choca, por isso comia com mordidinhas cada vez menores, mas comia cada vez mais.

Na esquina, ouvimos Vó chamando e viramos pra trás; lá vinha ela correndo com o vestido até os pés, mancando como se as pernas fossem de madeira, trazia um embrulho. Agachou gemendo na nossa frente:

- Batata-doce que assei no forno.

Aí pegou nossas cabeças e juntou com a dela, falou baixinho pra gente obedecer Pai e tomar muito cuidado com a Mãe – Por quê? Porque ela podia perder a cabeça.

- Se ela encontrar vocês sozinhos e oferecer algum doce, não comam não.

Pai também agachou.

- A senhora acha que ela tem coragem?

Vó olhou pra ele com um dó muito profunda:

- Não é coragem, meu filho, é desatino.

Falou de novo pra nós:

- E se ela der alguma bebida, não tomem não.

Abraçou, depois botou a mão no peito e empurrou de leve; botou a outra mão no peito de minha irmã e empurrou de leve; e assim vimos nossa vó agachada feito uma criança velha.

Pai ajudou ela a levantar, abraçou e beijou na testa:

- A senhora é como se fosse minha mãe.

- Vai com deus, meu filho, ela gemeu – e Pai era ateu mas respondeu:

- E a senhora fique com Deus.

Mãe chegou na casa dele bem cedinho no outro dia; eu ainda dormia e a primeira coisa que ela fez foi jogar um vaso na porta, conforme depois contou em casa. Tio Pedro estava

com ela e, quando Pai abriu a porta ainda de pijama, ela enfiou o pé e Ti Pedro empurrou; Pai tentou fechar mas Tio Pedro era mais forte.

Acordei com o barulho e, quando cheguei na sala, Tio Pedro estava montado no peito dele, caído entre os pedaços da árvore de Natal. Mãe me pegou pela mão – Voando, moleque! – e saiu, minha irmã veio atrás com o cachorrinho que ganhou do Pai, no caminho foi cagando no pijama dela.

Tio Pedro alcançou a gente quase em casa, e vinha olhando pra trás:

- E se ele chama a polícia?

- Pode vir até o Exército – Mãe bufava, eu punha o coração pela boca, e minha irmã ia com a fedentina de cachorro escorrendo pela blusa. Em casa, Vó pensou que era vômito, Tio Pedro riu; fazia halterofilismo e era grosso feito um toco. Arrancou um balaústre da cerca e sentou na escadinha da varanda:

- Daqui ele não passa.

Vó pedia pelo amor de Deus – Larga isso, meu filho.

Ele alisava o balaústre:

- Se vier a polícia, pelo menos três eu arrebento. Se vier só corno-manso (era assim que ele chamava o Pai) quebro ele inteirinho.

E assim ficamos todos esperando e, como o tempo nunca passava, comecei de novo a fazer boizinhos de pão, depois de tanto tempo; e minha irmã se penteava e escovava o cachorrinho, escovava. Vó ficou rezando no quarto, Mãe fez gemada com canela que eu gostava tanto. Pegamos os copos e fingimos beber um pouquinho, fomos disfarçando até perto da Vó, perguntamos se a gente podia beber. Ela disse que a gente podia, podia sim, podia, e começou a chorar feito criança.

Tio Pedro continuou esperando de balaústre na mão; perguntei pra Mãe se ele ia matar o Pai. Ela disse que eu não me preocupasse, Tio Pedro já era gente-grande e gente-grande sabe o que faz; e Vó chorava sacudindo a cabeça como se concordasse, como se chorasse de tanto concordar

**ANEXO E – O HOMEM NU**

Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lance de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.