

A LITERATURA E SEU ASPECTO FORMATIVO

LITERATURE AND ITS FORMATIVE ASPECT

Rogério de Almeida
Universidade de São Paulo

Resumo: A literatura é abordada neste artigo como força humanizadora, como itinerário de formação, ou seja, propiciando leituras plurais, abertas, que valorizam a dimensão simbólica das interpretações e convocam ao diálogo e à busca de sentido. A literatura é compreendida, portanto, a partir de uma concepção ampliada de cultura e educação, em oposição às limitantes abordagens escolares. Desse modo, a experiência da leitura literária, cumprindo a função de formação, independente do julgamento dos valores que veicula, projeta modos de existência outros, propiciando ao leitor a compreensão de si diante da compreensão do mundo do texto.

Palavras-chave: Autoconhecimento; Processo Terapêutico; Carl Rogers; Teresa D'Ávila.

Abstract: The literature is approached as a humanizing force, as a process of the formation, providing readings plural, open, who value the symbolic dimension of the interpretations and calling for dialogue and the search for sense. Therefore, literature is understood from a broad perspective of culture and education, as opposed to limited school approaches. Thus, independent of the trial of the values it conveys, the literary experience and their formative aspect allows other modes of existence, giving the reader an understanding of themselves through understanding the world of the text

Keywords: Literature, Process of formation, Hermeneutics, Culture, Education.

Introdução

A literatura, como experiência estética, portanto no âmbito da sensibilidade e das sensações, fornece-nos a possibilidade de dialogar com os modos de existência projetados no mundo do texto. A literatura propicia, dessa forma, mais que uma experiência acabada no contato com uma obra também acabada, já que está permanentemente aberta a um processo de (re)criação constante, sempre que alguém se põem a ler. E é nesse processo que reside o seu aspecto formativo: preenche de vida nossa própria vida, dialoga com nossa trajetória existencial, é o centro referencial ao qual nos reportamos para sairmos do nada e penetrarmos no reino dos sentidos.

Em A literatura e a formação do homem, Antonio Candido (2002, p. 80) diferencia a literatura compreendida como sistema de obras e a literatura como força humanizadora, "que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem."

A literatura apresenta, então, algumas funções: uma função psicológica, que atende a uma "espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia" (p. 80), presente tanto na criança como no adulto, no culto ou no analfabeto; agir na formação da personalidade, porque a literatura "faz viver" (p. 85); e contribuir para o conhecimento do mundo e da realidade, ainda que preserve certa autonomia de significado.

Nas abordagens de Campbell (2010, p. 20-21) sobre as funções da mitologia, encontramos certo paralelo: função de reconciliar nossa consciência que se depara com o mistério do universo; função de apresentar uma imagem interpretativa total desse mesmo universo; função de impor uma ordem moral, conformar o indivíduo às necessidades de seu grupo; e a função de auxiliar o indivíduo a encontrar o seu centro, a se desenvolver, buscando uma congruência consigo mesmo, com sua cultura, com o universo e com o mistério da própria existência.

Em linhas gerais, a literatura e a mitologia perfazem a mediação do homem com o mundo-aí, com o outro e consigo mesmo, para se inserir, para se situar, para se apaziguar, para se individualizar, para viver em grupo, para produzir cultura, para se formar. Como animal simbolicum (Cassirer, 1994, p. 50) necessitamos de poesia, de devaneio (Bachelard, 2009), de mito, romances, enfim, das formas disponíveis de ficção para compreendermos a realidade na qual estamos inseridos.

Portanto, podemos compreender que é por meio da mediação simbólica que ocorre a formação humana, mediação que é sempre dinâmica e processual, constantemente aprendida e reaprendida, como dado de cultura, entendida como o processo de "criação, transmissão, apropriação e interpretação de bens simbólicos e suas relações" (Ferreira Santos, 2004). É em uma cultura e em contato com outras culturas que significamos a existência. Eis aí o caráter formativo da literatura e suas possíveis contribuições para a mediação simbólica na compreensão do mundo-aí, da existência, dos processos identitários, das relações sociais, das reações psicológicas, das invariantes antropológicas etc.

As Abordagens Escolares da Literatura

Quando confrontamos o aspecto formativo da literatura com as práticas escolares, há um enorme desequilíbrio que distancia da escola o potencial de vida da literatura. Abordada como sistema de obras, a literatura perde a dinamicidade processual da leitura, pela qual autor e leitor participam da mediação simbólica do mundo, para se reduzir a um corpus estático de autores e obras, contextualizadas pelas características histórico-estético-sociais da época em que foram escritas.

Na escola, as obras literárias são negligenciadas em seu potencial formador e dissociadas da prática da leitura. Ler torna-se, então, um verbo intransitivo, pouco importando o que se lê, desde que se tenha o domínio técnico da língua, que se conheça instrumentalmente a decodificação necessária para a prática da leitura. Isso pode ser observado por meio dos testes oficiais, cada vez mais frequentes na vida escolar e que servem de base para as políticas públicas de educação. Os resultados atestam que uma parcela considerável dos alunos é incapaz de interpretar corretamente um texto. Em outras palavras, é incapaz de assinalar a resposta correta para uma pergunta elaborada a partir de um texto.

No entanto, é preciso observar que o texto em si jamais é considerado, serve apenas de pretexto para que se verifique a capacidade do leitor em decodificar o mesmo sentido encontrado por quem elaborou a questão. Nessa abordagem, a leitura deve ser operada de um único modo, o qual é considerado válido, tal qual as operações matemáticas, em que não se valoriza o raciocínio empregado pelo aluno no exercício de buscar a resposta, mas a reprodução da sequência ensinada para se efetivar a operação. Assim, o resultado

deve ser o mesmo porque o processo, a operação foi a mesma. A técnica, o modo de operar, importa mais do que o exercício, o trajeto percorrido na busca da solução.

No caso da leitura, o aluno deve reproduzir a interpretação dada pelo professor, ou melhor, reproduzida pelo professor, que por sua vez a foi buscar nos livros didáticos, que compilam certas interpretações consolidadas pela crítica. Isso não quer dizer que os alunos sabem ler melhor do que se julga ou que não tenham dificuldades de leitura, mas significa que há um equívoco do que seja leitura e de como trabalhá-la no interior da escola. De forma resumida, não se estimula o prazer da leitura, o processo de ler, com as dúvidas, inquietações e motivações que a atividade pode gerar, mas se cobra o resultado da leitura, que pode ser resumido na resposta à questão: o que o texto diz? Essa resposta será sempre uma tradução empobrecida, resumida, uma traição do sentido figurado, o qual deverá se apagar para que sobreviva apenas o sentido próprio. Essa redução do percurso da leitura à intenção do texto empobrece o contato do leitor com a literatura, pois rejeita as imagens do texto, sua potência simbólica, o delírio da linguagem e a dinâmica narrativa e/ou poética da imaginação, para ficar com o sentido racionalizado, livre das ambiguidades propositais das imagens figuradas.

Evidentemente, há alunos que gostam de ler e estão habituados à prática da leitura, e que sofrem menos às investidas mutilantes das ações escolares, assim como no outro extremo temos alunos que não gostam – ou não querem gostar – de ler, independente dos incentivos ou intimações que sobre eles recaiam. Mas o fato é que a maior parte não sabe ler – e, portanto, não tem oportunidade de gostar de ler –, preferindo adaptar-se ao jogo escolar, que cobrará a

reposta certa e não efetivamente a leitura. É por isso que a leitura de resumos tornou-se prática disseminada. Na lógica produtivista da escola, economiza tempo.

Outro ponto importante da prática escolar, no caso do Ensino Médio, assenta-se no fato de que se privilegia a história da literatura. Caracterização do movimento literário, contexto histórico, brevíssima biografia do autor, lista das principais obras e leitura de trechos que comprovam suas características – esse é o percurso padrão das aulas de literatura. O aluno que for hábil em reconhecer o sistema e se adaptar a ele terá bom rendimento, sem a necessidade de passar pela experiência da leitura de uma obra literária, limitado que está à aquisição e reprodução de informações sobre as obras, enquadradas em seus respectivos sistemas literários. Enquanto se espera de um leitor que penetre no mundo do texto para um diálogo possível, a escola valoriza os que reproduzem sentidos estabelecidos, por meio da verificação de características, classificações e estruturas, endossando assim a uniformização das leituras oficialmente aceitas.

Não há espaço ou tempo na escola para que o educando abra um livro, ouça a voz do autor, dialogue com a narrativa. A experiência estética, quando resgatado o sentido etimológico do termo – *aisthesis*: percepção, sensação –, nos ensina que a literatura não é um exercício do intelecto, mas da sensibilidade. Nesse sentido, A literatura em perigo, de Todorov (2009), chama a atenção para as consequências dessa prática instrumentadora dos ensinamentos literários na escola. Como um dos responsáveis pela disseminação das abordagens estruturalistas da década de 60 e 70, reconhece que o estudo da história literária ou de alguns princípios resultantes da análise estrutural podem ser meios úteis de acesso ao texto, mas não podem

"substituir o sentido da obra, que é o seu fim" (Todorov, 2009, p. 31). Relembra ainda a longa tradição, tanto acadêmica quanto escolar, de se considerar o texto como resultado de forças sociais, políticas, étnicas e psíquicas, ou ainda, de se estudar a difusão, o impacto no público, a influência de determinadas obras sobre outros autores etc. Tais abordagens consideram o estudo do sentido como não científico, pois não concebem a literatura como "a encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade, tampouco como interpretação do mundo" (Todorov, 2009, p. 38). Contemporaneamente, predominam os estudos da obra como um reino à parte, com leis e lógicas próprias, como um objeto de linguagem fechado, sem relação com o "mundo empírico" ou a "realidade". Por fim, o autor nos lembra que os estudos literários são dirigidos aos especialistas em literatura (ensino superior) enquanto a literatura se destina a todos (ensino médio). Isso não significa, obviamente, que devemos abrir mão dos métodos, mas utilizá-los como meios de compreensão das obras e de seus sentidos e não como fins em si mesmos (Todorov, 2009, p. 90).

Dado esse cenário, podemos perguntar pela finalidade do ensino da literatura. Por que se deve estudar determinadas obras na escola?

O leitor comum provavelmente não busca em um livro de ficção, por exemplo, as informações sobre a sociedade da época em que foi escrito, como se estudasse um documento histórico, mas é de se supor que deseja encontrar um sentido que possibilite compreender melhor a si mesmo, seu mundo ao redor, enfim, ampliar seu universo, imaginar outros modos de existência. Admitida a potencialidade da literatura para o diálogo do leitor consigo mesmo, é preciso admitir também os riscos da leitura.

Como reconhece Candido (2004, p. 175), a literatura pode ter importância equivalente à educação familiar ou escolar, já que, como a vida, transfigura os impulsos, as crenças, os sentimentos e as normas da sociedade, constituindo-se assim em um instrumento poderoso de educação. Entretanto, a literatura também pode causar problemas psíquicos e morais, pois age na formação da personalidade, "segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. [...] No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas" (Candido, 2004, p. 176). Como exemplo, dentre vários possíveis, o paradoxo das sociedades cristãs, baseadas na repressão do sexo, e que no entanto adotam obras com marcante imaginário erótico: Camões, Aluísio Azevedo, Jorge Amado e, até mesmo, Olavo Bilac, "poeta que em muitos versos apresentava o sexo sob aspectos bastante crus, perturbando a paz dos ginásios, cujos mestres não ousavam todavia proscrivê-los porque se tratava de um escritor de conotações patrióticas acentuadas" (Candido, 2002, p. 84).

A literatura também perturba por sua possível influência psíquica, seu convite ao alheamento, à solidão, à inatividade. Nessa perspectiva, ler se torna o contrário da ação, o reino da inutilidade, a recusa ao engajamento no mundo-aí. Por estimular a imaginação, seria um empecilho à compreensão do mundo, como se o mundo sem literatura também não fosse concebido com imaginação, como se todos os sentidos que circulam pelo mundo-aí não fossem também imaginados.

Quixote é a ilustração clássica desse perigo. Torna-se um cavaleiro andante por culpa das novelas de cavalaria. Madame Bovary é outro exemplo. Seu

adultério é culpa dos romances que lia com avidez e imaginação.

Além dos romances que estabelecem críticas à leitura de romances por meio de seus personagens, como Quixote e Bovary, diversos setores sociais, ao longo do tempo, fazem a mesma ressalva quanto a seus "efeitos mórbidos":

Já em 1666, em *Visionnaires*, Pierre Nicole definia "o criador de romances e poeta de teatro" como um "envenenador público". Cem anos depois, em *Traitédesaffectivesvapouresdesdeuxsexes* (1767), o Dr. Pomme apresentava a hipótese de que entre as causas que punham em risco a saúde das mulheres "a principal era a infinita multiplicação dos romances nos últimos cem anos". Ainda em 1900, em *Le Cabinet de toilette*, Staffe exprimia as suas preocupações com relação às mulheres: "Ficar sentada até altas horas da noite lendo romances, eis o que provoca aquelas terríveis rugazinhas que se cruzam sob os olhos e que desfiguram também o rosto mais bonito" (Goody in Moretti, 2009, p. 58 e 59).

Mas independente dos riscos, a literatura contribui para a mediação do homem com o mundo e os outros homens. Os símbolos preenchem o hiato entre o que somos e o mundo-aí. É por isso que a história da cultura humana pode ser lida como a história das várias formas de mediação entre os homens e o mundo dado.

Nesse sentido, a educação – e o controle dos modos de ler – é uma forma de adaptar o homem ao mundo-aí. Adaptá-lo para a vida em sociedade, para o universo do trabalho, para os valores da cidadania, enfim, para a aceitação do controle. Daí o "conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos

educadores. Ela [...]humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (Candido, 2002, p. 84 e 85).

Outro aspecto importante da literatura e de seu tratamento escolar é a maneira como se exercita a interpretação textual. Compreendida a literatura como sistema de obras, é preciso que se evite qualquer alteração na ordem desse sistema, razão pela qual se deve reproduzir as interpretações já estabelecidas. Assim, quando o professor propõe uma interpretação, na verdade ele já possui a chave interpretativa do texto, ou seja, ele espera de antemão uma dada resposta. O aluno deverá apontar, então, não sua compreensão do texto, que poderia ser superficial, fantasiosa ou mesmo coerente, mas a resposta esperada, a interpretação correta do texto.

No entanto, se considerarmos a força humanizadora da literatura (Candido, 2002, p. 80), a compreensão do sentido do texto se impõe, primeiramente, como minha compreensão do texto, porque, como sujeito da leitura, jamais poderei abandonar meu papel de observador. Isso não exclui o enriquecimento interpretativo que a leitura ganha quando o texto é contextualizado, quando se procede a uma análise de seus elementos estruturais. No entanto, essa contextualização passa também pela minha compreensão desses diversos aspectos contextualizadores. O que está em questão, aqui, é a observância do sentido do texto, do diálogo que o leitor empreende com o texto e, possivelmente, se for o caso, o diálogo que manterá com outros leitores, especialistas ou não, desse mesmo texto.

Assim, a compreensão do sentido de um texto literário também se transforma, à medida que o leitor amplia e enriquece sua relação com o mundo do texto e com o mundo-aí. É por isso que

uma obra multiplica os itinerários de formação, pois, ao mesmo tempo que explicita a formação do escritor, depende da formação dos leitores, dos quais, por sua vez, contribuirá na formação.

Nessa perspectiva, interpretar não é entender o que o texto diz, mas dizer com o texto, extrair dele sentidos que não são, e nem podem ser, cristalizados, paralisados, estabilizados. Como ensina Ricoeur (2008, p. 68),

Aquilo de que finalmente me aproprio é uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto.

Essa compreensão diante do texto desestabiliza qualquer intenção de fazer do sentido um sentido único, estável, verificável por todos os leitores, porque não só o leitor recria o texto como o texto recria-se ao longo do tempo, pela reconfiguração das culturas e, em consequência, das leituras e dos leitores.

Para Paulo Freire (2003), o ato de ler se dá em continuidade à leitura de mundo. Leitura como ato, ação, prática, como diálogo do leitor com a palavra escrita e com o mundo que o circunda. As obras literárias são importantes pelo que causam em nós, pelo diálogo que estabelecemos com elas, pela leitura do mundo-aí que faremos quando emergirmos delas, quando retornarmos para a nossa leitura e escrita do mundo.

Roberto Machado (2009, p. 211), retratando a visão de Deleuze sobre a literatura, afirma que "o de-fora da linguagem, que não se reduz à exterioridade nem à interioridade, aparece aqui como vida e como saber". De fato, a

literatura promove "novas possibilidades vitais, novas formas de existência" (idem). E isso porque devasta as designações e as significações, deixa de ser representativa para "dizer o que é indizível". Assim, a linguagem literária cria uma língua dentro da língua, singulariza sensações, possibilita modos de viver diferentes, ainda que na imaginação, mesmo que virtualmente. E não porque o leitor, ouvindo as palavras do escritor, passará a imitar este ou aquele personagem, mas porque, no embate com os personagens e com essa voz que os cria, é incitado a (re)criar-se também, a ouvir suas próprias sensações.

De fato, o que produz enunciados em cada um de nós não se deve a nós como sujeitos, mas a outra coisa, às multiplicidades, às massas e às matilhas, aos povos e às tribos, aos agenciamentos coletivos que nos atravessam, que nos são interiores e que não conhecemos porque fazem parte de nosso próprio inconsciente (Deleuze apud Machado, 2009, p. 216).

Não é diferente da Autopsicografia, de Fernando Pessoa, embora com outra perspectiva: o poeta é um fingidor, mas finge uma dor alheia, que só é possível a partir da experiência que tem de sua própria dor. Por outro lado, o leitor, lendo as dores alheias, não sente nenhuma das duas, nem a do poeta, nem a que foi escrita, nem mesmo a que ele tem, mas outra, que é por ele criada por meio da leitura. Mas que, por sua vez, só pode ser compreendida pela experiência que tem com sua própria dor (Almeida, 2011).

Uma Visão Antropológica da Literatura

A ficção, como produto e processo de cultura, é anterior à literatura, mas dependente, tanto quanto esta, das forças de criação de sentido. Não surge, portanto, como mentira ou imitação, mas é um modo de expressar o real, mesmo que um real inventado. Esse modo é a narrativa. E aqui,

numa perspectiva antropológica, a narrativa se dá como simbolização, como ordenação temporal de forças, de percepções, de intuições, que se elaboram para produzir sentido, para ordenar o real, a partir do hiato, da brecha, do distanciamento que se abre entre o real percebido e o real desejado.

Morin associa o surgimento da cultura sapiens à prática, já comum entre os neanderthaleses, de sepultar os mortos, portanto há mais de 40 mil anos. A morte deixa de ser um evento como outro qualquer para ser ritualizada, portanto "já se descortina a presença do tempo no seio da consciência" (Morin, 1973, p. 94), além da crença de que "essa transformação alcança uma outra vida em que se mantém a identidade do transformado" (p. 95). A pintura também demonstra que, simultaneamente à representação artística, opera-se uma finalidade ritual e mágica: "comportamento que visa obter respostas adequadas do ambiente exterior, mas desta vez já não diretamente sobre os objetos e os seres, mas sim sobre os seus duplos, quer dizer, sobre as imagens e símbolos" (p. 99). Isso significa que o sentido, em seus primórdios, apresenta "uma organização ideológica e prática da ligação imaginária com o mundo" (p. 100).

O duplo surge, portanto, da irrupção da morte, que se apresenta como verdade e ilusão, elucidação e mito, ansiedade e garantia, conhecimento objetivo e uma nova subjetividade, pois o sapiens passa a ter uma dupla consciência, ainda que combinadas, em que, ao lado da afirmação objetiva da morte, surge uma "afirmação subjetiva da imortalidade individual" (p. 96). Portanto, o sentido surge com a subjetividade, com a individualidade e instaura-se numa brecha antropológica, em que a morte, constatada objetivamente, é rejeitada subjetivamente, resolvendo-se numa dimensão imaginária.

A consequência dessa dimensão subjetiva que se instaura no humano é sua parcela demens:

É um ser duma afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser lúbrico que produz desordem. E, como nós chamamos loucura à conjunção da ilusão, do excesso, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o Homo sapiens como Homo demens (Morin, 1973, p. 110 e 111).

Portanto, nessa perspectiva antropológica, o sentido nasce da brecha, do hiato que se instaura entre uma consciência objetiva e outra subjetiva, no entremeio sapiens-demens, na disjunção homem-mundo, e tem como horizonte representações em que se indissociam real e imaginário, já que o real será sempre e irremediavelmente, para a consciência do homem, uma representação do imaginário.

Na gramática dos sentidos, é fundamental a distinção de dois modos abrangentes de conhecimento: Morin (1999,p.168) os denomina empírico/técnico/racional e simbólico/mitológico/mágico. Embora haja uma distinção muito clara entre os dois modos, eles estão "imbricados de modo complementar num tecido complexo sem que um atenua ou degrade o outro".

No entanto, quando o conhecimento, com o pretexto de melhor aproximar a palavra e sua designação,

opera um recorte empírico/técnico/racional em sua forma de conhecer, privilegiando o aspecto indicativo da linguagem e ignorando sua dimensão evocativa, perde-se sua dimensão simbólica.

De certa forma, é como se o pensamento humano se mutilasse e, privilegiando a razão sobre as demais faculdades, ensandecesse em busca da verdade, da estabilização, do controle. Loucura da linguagem, é como se o mundo pudesse ser contido pelos conceitos e pela definição racional. Em seu delírio, tal pensamento empírico/técnico/racional se incumbem de descobrir o sentido verdadeiro de tudo o que existe, sentido que, uma vez descoberto e como expressão da verdade, só pode ser reproduzido. Portanto, a reprodução dos sentidos estabilizados é uma forma de contenção da potência do símbolo. É preciso que haja um sentido verdadeiro para que se anulem os perigos dos sentidos escolhidos entre os múltiplos que se apresentam em virtualidade no aspecto simbólico da linguagem.

O espírito humano mora na linguagem, vive de linguagem e alimenta-se de representações. As palavras são ao mesmo tempo indicadores, que designam as coisas, e evocadores, que suscitam a representação da coisa nomeada. É nesse sentido evocador concreto que o nome tem uma potencialidade simbólica imediata: nomeando a coisa, faz surgir o seu espectro e, se o poder de evocação é forte, ressuscita, ainda que esteja ausente, a sua presença concreta. O nome é pois ambivalente por natureza (Morin, 1999, p. 171).

Dessa forma, no signo/símbolo opõem-se um sentido indicativo e instrumental, em que predomina a ideia de signo, e um sentido evocador e concreto, em que predomina a ideia de símbolo. No sentido indicativo, instrumental, é marcante a "distinção entre o signo (a palavra é apenas uma palavra), o sentido

(que não é a coisa) e a coisa; no sentido evocador, há aderência, contaminação e, no extremo, coagulação de uma das três instâncias na outra" (p. 172).

Esse duplo poder das palavras, indicativo e evocador, é experimentado constantemente e, ainda que um possa prevalecer sobre o outro, jamais será capaz de aboli-lo. Na linguagem científica, por exemplo, predomina o uso instrumental e indicativo das palavras, o que a qualifica como pensamento empírico/técnico/racional, enquanto o pensamento simbólico/mitológico/mágico se sobressai nos mitos. No entanto, não estão ambos em polos inconciliáveis. Se são duas formas distintas de representação, a nenhuma cabe o privilégio da verdade, já que o sentido, como foi dito, é criação e, como tal, incapaz de efetivamente expressar o que a coisa é. Dessa forma, os sentidos postos em jogo pelas duas formas de pensamento são diversos e representam diversamente o real.

Para Morin, não há possibilidade de uma superação totalizante que englobaria harmoniosamente essas duas formas de pensamento, mas haveria como reconciliá-las por meio de uma racionalidade complexa que reconheça a subjetividade, a concretude e o singular:

Uma razão aberta pode compreender ao mesmo tempo as carências e os excessos dos dois pensamentos. Pode também compreender as suas virtudes contrárias. Assim, entende que o símbolo, a simpatia, a projeção/identificação e mesmo o antrocosmo-morfismo podem ser necessários à comunicação e à compreensão (Morin, 1999, p. 193).

De certa forma, o que é aqui estabelecido como método serve bem às demandas de como a literatura se constitui itinerário de formação. Não há que se tratar o que é literário como a expressão de um

pensamento racional nem tampouco isolá-la no mítico, porque sua linguagem, movendo-se entre o indicativo e o evocador, instaura-se numa dimensão simbólica, ou seja, possui sempre sentidos múltiplos.

Durand (1988) também parte de duas maneiras de representação do mundo pela consciência: uma direta, "na qual a própria coisa parece estar presente na mente"; e outra indireta, "quando, por qualquer razão, o objeto não pode se apresentar à sensibilidade 'em carne e osso'" (p. 11). Ressalvando que a diferença entre pensamento direto e indireto não é nítida, afirma que a imagem – objeto ausente re-(a)presentado à consciência – se refere a diferentes graus de representação, que vai da adequação total, a presença perceptiva, até a inadequação mais acentuada, "signo eternamente privado do significado" (p. 12), ou seja, o símbolo.

Assim, os signos arbitrários seriam indicativos, remeteriam a uma realidade significada e representável, enquanto os signos alegóricos figurariam concretamente uma parte da realidade que significam (p. 13). Esse signo que se refere a um sentido e não a um objeto sensível é operado pela imaginação simbólica, sendo o símbolo "a recondução do sensível, do figurado, ao significado; mas, além disso, pela própria natureza do significado, é inacessível, é epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante" (p. 14 e 15).

Dessa forma, o significado, na imaginação simbólica, não pode ser apreendido pelo pensamento direto, pois se dá no processo simbólico, o que faz com que o símbolo dependa da redundância, ou seja, da repetição, para que ultrapasse sua inadequação por meio de aproximações acumuladas. "Não que um único símbolo não seja tão significativo como todos os

outros, mas o conjunto de todos os símbolos sobre um tema esclarece os símbolos, uns através de outros, acrescenta-lhes um 'poder' simbólico suplementar" (p. 17).

O símbolo define-se, portanto, como "signo que remete a um indizível e invisível significado, sendo assim obrigado a encarnar concretamente essa adequação que lhe escapa, pelo jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação" (p. 19).

De modo geral, o conhecimento expresso pela imaginação simbólica é que permite representar as particularidades das situações localizadas no tempo (acepção sócio-histórica); na existência (acepção psicológica); ou na obra de arte (acepção estética). Portanto, a mediação que o símbolo opera cumpre uma função:

ele é a "confirmação" de um sentido para uma liberdade pessoal. É por isso que o símbolo não pode ser explicitado: a alquimia da transmutação, da transfiguração simbólica só pode ser efetuada, em última instância, no cadinho de uma liberdade. E a força poética do símbolo define melhor a liberdade humana do que qualquer especulação filosófica: esta se obstina em ver, na liberdade, uma escolha objetiva, enquanto na experiência do símbolo sentimos que a liberdade é criadora de um sentido [...] (Durand, 1988, p. 37).

Essa criação de sentido é resultado do trajeto antropológico, definido por Durand (1997, p. 41) como "a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social". Essa compreensão do humano como trajetividade, como instabilidade entre o biológico e o cultural, afirma o hiato que distancia os dois polos da constituição do humano e,

simultaneamente, a mediação que os une (sua interdependência). O imaginário abarca, portanto, todas as criações humanas que se estabelecem como mediação entre os dois polos: preenchimento de hiatos. Como uma forma de mediação entre tantas outras, a literatura, por mover sensibilidades, é criadora de sentidos, portanto também uma forma de conhecimento.

Essa consideração é importante para pensarmos a formação humana, que se dá como a inserção do homem no universo da cultura, com todas as adesões e recusas possíveis, ocorrendo, portanto, ao longo de toda a vida de maneiras variadas. Nesse sentido, a família, a comunidade, a mídia, a escola, o trabalho são instâncias de formação. Para Maturana (1999, p. 29):

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

No caso da literatura, o contato é com as pessoas literárias, personagens com quem nos relacionamos, ainda que em bases diferentes da convivência que travamos cotidianamente com as personagens concretas, de carne e osso, do mundo-aí. No diálogo travado com o mundo do texto, não só ouvimos confissões dessas vozes literárias, como essas vozes ouvem as nossas. De fato, lemos a nós próprios nas páginas alheias.

E essa leitura de nós se dá pela mediação que ocorre na leitura do outro. Em outras, palavras, entre leitor e texto se estabelece um diálogo. A linguagem, como foi dito, é preenchimento de hiato, da distância que vai entre o que reconhecemos como um eu e o mundo-aí, o de-fora, mas

também do hiato que há entre o meu eu- agora e o meu eu-devir. É por conta desse hiato, desse vácuo, que há movimento, passagem, formação.

Desse modo, a literatura, pelo imaginário que expressa, pelos sentidos que veicula, é formativa, porque age sobre sensibilidades e prolifera modos de existir, de viver, por meio do diálogo constante e renovável entre leitor e texto.

Considerações Finais

Na objetivação convocada pelo mundo-aí, é a sensibilidade que constrói as escolhas, que elabora os modos de viver, pensar, sentir e se relacionar com essa objetividade do de-fora, num circuito recursivo, interdependente e suscetível sempre aos arranjos circunstanciais, às ocasiões, ao acaso. Nessa perspectiva, a literatura propicia contato com uma extensa variedade de escolhas possíveis, de intensidades experimentadas, de sensações vividas para a constituição dos modos de viver. De acordo com Maturana e Varela (1995, p. 252), "é dentro do linguajar mesmo que o ato de conhecer, na coordenação comportamental que é a linguagem, produz um mundo".

É evidente que a literatura está circunscrita à história e à geografia, à sociedade e à subjetividade, assim como é evidente que apenas uma parte da população a consome – e também teríamos de considerar como a consome; no entanto, se a leitura da palavra escrita é continuidade da leitura de mundo (Freire, 2003), se a literatura se relaciona sempre com o de-fora (Deleuze, 1997), projetando-se como mundo do texto (Ricoeur, 2008), sua fruição implica um ganho de intensidade e multiplicidade nas possibilidades de formação humana.

Nessa acepção de literatura, o leitor é também, em certa medida, autor, pois inscreve sua leitura na interpretação do que é lido como escrita, produção de sentidos. Dada a co-autoria do leitor, seu processo ativo na produção de sentido, não convém restringir o aspecto formativo da literatura a um determinado número de obras, a partir de determinados critérios. Na perspectiva da formação, não se trata de estabelecer cânones, listar livros obrigatórios ou prescrever leituras, atendendo assim a um direcionamento ideológico determinado, mas de percorrer itinerários.

Os itinerários de formação não se assemelham às grades curriculares aplicadas nas instituições educativas, com conteúdos pré-determinados e obrigatórios, mas reforça a ideia de trajeto que se constrói à medida que é percorrido, como um campo aberto cuja trilha só se torna visível depois de a percorrermos. Pois os itinerários de formação dependem menos de consensos e prescrições do que de diálogos e escolhas.

Ítalo Calvino (1993, p. 16), em *Por que ler os clássicos*, responde à questão sem respondê-la, afirmando que "a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos". Não há resposta mais honesta que essa, porque, se afinal os clássicos tornaram-se clássicos, independente das circunstâncias que os elevaram a tal condição (sempre discutíveis e discutidas), é que colocam determinadas questões, multiplicam possibilidades de sentidos, põem em relevo modos de vida que continuam a valer o esforço da leitura.

Mas para além dos clássicos há obras e mais obras que contribuem para a construção de um itinerário pessoal de formação, o que não descarta os interesses e consequências das ações da indústria

cultural e da produção de uma literatura que atenda às massas, assim como a produção localizada, artesanal, que é lida por dez leitores se tanto, mas que pode cumprir o mesmo papel formativo.

O que é preciso ressaltar é que, embora o itinerário possa não ser fruto das escolhas do leitor, a sua formação dependerá do modo como se relaciona com esse itinerário. Abrir-se ou não à influência da literatura dependerá sempre de sua escolha, aprendida na difícil e prazerosa convivência com os livros. Se dada obra interfere na minha compreensão do mundo, ou a transforma, ou a completa, ou a relativiza, enfim, se a obra dialoga com meu(s) modo(s) de viver, então, conscientemente ou não, é ela uma encruzilhada de meu itinerário; perfaz uma passagem em meu caminho formativo.

Referências

- ALMEIDA, Rogério de. *O Criador de mitos: imaginário e educação em Fernando Pessoa*. São Paulo: Educ, 2011.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CAMPBELL, Joseph. *As máscaras de Deus: mitologia primitiva*. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- CANDIDO, Antonio. "A literatura e formação do homem" In: *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.
- CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: *Vários Escritos*. São Paulo: Editora 34 / Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- CASSIRER, Ernst. *Ensaio sobre o Homem: introdução a uma filosofia da*

- cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1988.
- DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi*. São Paulo: Zouk, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze: a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1999.
- MATURANA, Humberto R.; VARELLA, Francisco G. *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.
- MORETTI, Franco (org.). *A cultura do romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa: Europa-América, 1973.
- MORIN, Edgar. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e Ideologias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Sobre o autor

Rogério de Almeida. Professor Doutor da Faculdade de Educação da USP, onde se bacharelou em Letras e se doutorou em Educação. Coordena o GEIFEC – Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura e, em parceria com Marcos Ferreira Santos, o Lab_Arte – Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura. Site: www.rogerioa.com. Email: rogerioa@usp.br