

Alessandra Fabrícia Conde da Silva
Professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Letras – FALE, Campus Universitário de Bragança; Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo, Professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2731-8708>

Sílvia Helena Benchimol Barros
Doutora em Tradução e Terminologia (Universidade de Aveiro e Nova de Lisboa - Portugal). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, Faculdade de Línguas Estrangeiras -FALEST. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA) e Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET-UFC).
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7177-1502>

Sérgio Wellington Freire Chaves
Professor Assistente de Teoria Literária da Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Letras – FALE, Campus Universitário de Bragança; Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenador do Projeto Migração sertaneja na Amazônia: por uma cartografia do sertão na Literatura paraense (MISAM). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2623-2371>

Recebido em:
25/06/2023

Aceito em:
01/11/2023

NOVEMBRO/ 2023
ISSN 2317-9945 (ON-LINE)
ISSN 0103-6858
P. 190-203

Criar para si uma biblioteca: um estudo sobre a importância da literatura na vida e na docência

Creating a library for yourself: a study on the importance of literature in life and teaching

Alessandra Fabrícia Conde da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo

Sílvia Helena Benchimol Barros

Universidade de Aveiro e Nova de Lisboa - Portugal

Sérgio Wellington Freire Chaves

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este artigo, considerando a metáfora borgeana da biblioteca como o universo, realiza uma discussão ensaística sobre a importância da literatura na vida do leitor, sua vivência e seus sentidos na docência, à luz de ponderações literárias de Umberto Eco, Italo Calvino, Harold Bloom, Tzvetan Todorov e posicionamentos filosóficos de Giorgio Agamben. O objeto central de nossas reflexões é analisar o ensino da literatura no contexto de orientação do Estágio Supervisionado com alunos do curso de Letras Língua Portuguesa, pensado sob a perspectiva de construção de acervo bibliográfico de suporte à formação e ao fomento do autoconhecimento em dimensão alargada, como sugestão paradigmática para a docência e por intermédio do texto literário.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura. Vivências. Ensino.

ABSTRACT

This article, considering the Borgesian metaphor of the library as the universe, carries out an essayistic discussion about the importance of literature in the life of the reader, its experience and its meaning in teaching, in the light of literary reflections by Umberto Eco, Italo Calvino, Harold Bloom, Tzvetan Todorov and philosophical positions of Giorgio Agamben. The central object of our reflections is to analyze the teaching of literature in the context of the orientation of the Supervised Internship with students of the Language and Literature course, thought from the perspective of the construction of a bibliographic collection to support the formation and promo-

tion of self-knowledge in a wider dimension, as a paradigmatic suggestion for teaching and through the literary text.

KEYWORDS

Literature; Experiences; Teaching.

1. Introdução: invocando uma metáfora borgeana

A docência nos conduz, por vezes, a caminhos inesperados. A busca por trazer o aluno ao contexto de aprendizagem de forma efetiva e motivada põe à prova os mais consolidados planejamentos, revelando a docência como experiência uma de descobertas. A novidade do impremeditado pode assustar, inquietar e conduzir a uma movimentação que não se pretendia inicialmente realizar. Esquemas didáticos já exitosos em outros contextos e outros públicos, disciplinas com leituras previamente pensadas e condizentes aos seus objetos precisam dar espaço ao “novo” que pode emergir sem prévios avisos. Os olhos já treinados precisam emancipar-se, autodeterminados, alcançando outras fileiras da biblioteca em busca de outras fontes, outros domínios, outras ideias, pois surgem a todo tempo novas demandas da docência, e não tão somente dela, mas da própria autonomia do aprendente – o aluno leitor – no controle do que quer aprender.

Considerando o planejamento docente, o dilema da ruptura impõe-se ao professor: “De onde partir?”; “Como abraçar novos teóricos no escopo de uma disciplina, rompendo com estruturas já consolidadas? Que textos literários e filosóficos poderiam contribuir para implementar a discussão sobre a importância da leitura e da literatura com os alunos do Estágio Supervisionado, por exemplo, de modo significativo? Não precisamos nos afastar de nossa biblioteca cativa. Escritores, pensadores, ensaístas e professores da área também se propõem perguntas medulares sobre a importância da disciplina na sociedade. À luz de uma metáfora de Jorge Luis Borges sobre a biblioteca como o mundo e as suas implicações, procuramos nortear este exame.

Em “A biblioteca de Babel”, presente no livro *Ficções*, Jorge Luis Borges apresenta uma metáfora que lhe é cara: *o mundo como uma biblioteca infinita*. No conto, o narrador, um velho bibliotecário quase cego diz: “O universo (que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no centro, cercados por balaustradas baixíssimas” (BORGES, 1975, p. 79). A relação do mundo com os livros é antiga. Os medievais concebiam o mundo como um grande livro a ser lido. Livro este cujo autor/narrador é Deus. Segundo Umberto Eco (1994, p. 121), “sempre se procurou Deus como Narrador – nos intestinos dos animais, no voo dos pássaros, na sarça ardente, na primeira frase dos Dez Mandamentos”.

Estas metáforas deveriam ser melhor consideradas na prática docente, porque, segundo elas, tudo deverá ser lido e cabe ao professor, ao bibliotecário, conduzir o público aos livros necessários. Qual a relevância disso para os docentes? Como poderia tudo ser lido? E o que, neste universo, seria prioridade? Alguns textos de Umberto Eco, Italo Calvino, Harold Bloom, Tzvetan Todorov e Giorgio Agamben evocam, direta ou indiretamente, a importância da literatura, da leitura dos livros, da biblioteca na prática do-

cente. O estudo que esses escritores realizaram são não apenas conceitos e comentários sobre os temas, mas impressões, experiências, vivências que podem se constituir paradigmáticas para a docência. A seguir, serão apresentadas algumas ideias defendidas por esses escritores com o objetivo de introduzir concepções sobre a literatura, a sua razão de existir e a sua presença na vida e na docência.

2. Ponderações: A importância da Literatura na vida e na docência

No ensaio “Sobre algumas funções da Literatura”, presente em *Sobre a literatura*, Umberto Eco apresenta um conceito de literatura que a coloca como um bem imaterial que não tem serventia prática, embora seja um produto narcísico da humanidade. Esta, ao olhar para si, reproduz, por amor, a sua própria imagem. Nesse sentido, a literatura é

[um] complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma – e que se lêem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares) (ECO, 2003, p. 9).

Eco não apenas define a literatura como produto da humanidade sobre si mesma, mas atesta três significativas funções: *deleite, elevação espiritual e alargamento do autoconhecimento*. Tais possibilidades sobre o que levaria à leitura do texto literário surgiriam como entretenimento, prazeroso momento, e não como medida impositiva a não ser nas escolas. Aqui reside um problema que, como sabemos, demanda solução: a leitura obrigatória. Aparentemente, Eco não se preocupa com este problema. Não se volta a ele diretamente, mas, de modo sutil, ao traçar uma exposição sobre o assunto, sobre a serventia da literatura, alarga a discussão já iniciada anteriormente.

Primeiro, diz, como que por provocação, em resposta à pergunta para que serve a literatura, já que é um bem imaterial, que ela “não deve servir para nada” (ECO, 2003, p. 10). No entanto, a provocação é, na verdade, uma forma de chamar a atenção para questões mais prementes e úteis, de fato. A literatura serve para muitas coisas e precisa de conscientização, pois ela reflete a nossa vida individual e social. Não discorreremos sobre todos os tópicos, mas elencamos e aqui comentamos alguns: “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003, p. 10); “a literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade” (ECO, 2003, p. 11). Nesses dois tópicos, Eco reflete sobre a importância da literatura para a formação, desenvolvimento e evolução da linguagem. Em seguida, pontua sobre o caráter de “fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação” (ECO, 2003, p. 120). Umberto Eco (2003, p. 12) chama a atenção, ainda, para a prática da superinterpretação, que é uma interpretação além do que está expresso no texto. Há que se considerar a “intenção do texto” e ser-lhe fiel, o que não fere o princípio da liberdade da interpretação.

Eco explicita ainda uma função da literatura que se assenta na própria tradição literária: “Os personagens migram” (ECO, 2003, p. 15), diz o escritor, o que nos leva a considerar uma paradigmática frase de Northrop Frye (citado por TODOROV, 1975, p. 15): “Tudo o que é novo em literatura é o velho reinventado”. De tal modo, o leitor pode encontrar uma tradição literária na literatura: mitos, personagens, fábulas que se repetem e que conduzem o leitor à intertextualidade, hipertextos e hipotextos que podem auxiliar na interpretação. Além disso, para Umberto Eco (2003, p. 19), há uma função educativa na literatura, mas esta “não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à transmissão do sentido do belo”. O texto supera a vontade do leitor, de ler apenas o que quer, segundo as suas idiosincrasias. Em muitos momentos, este experimentará uma frustração, quando, surpreendido pelo texto, suas expectativas irão desvanecer. Nisso haverá renascimento e autoavaliação. Ler ensina-nos a viver e a morrer:

E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. Temos necessidade de sua severa lição “repressiva”. A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos “já feitos” nos ensinam também a morrer (ECO, 2003, p. 21).

Assim como Umberto Eco, Italo Calvino, em *Por que ler os clássicos*, lista catorze motivos pelos quais a leitura de obras clássicas deveria ser efetuada. Considera-se que, neste exame, as propostas de Eco e Calvino se avizinham. Algumas das funções expressas por Eco, como aquelas referentes ao caráter da tradição e da intertextualidade que a literatura carrega e outras “funções que a literatura assume para nossa vida individual e para a vida social” (ECO, 2003, p. 10), alinham-se a alguns motivos elencados por Calvino, como se pode ver a seguir:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 2007, p. 11).

Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe. (CALVINO, 2007, p. 12).

Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia (CALVINO, 2007, p. 14).

Calvino assegura um lugar para o clássico, entendido aqui como literatura, como uma obra que conduz o leitor a fazer “discursos críticos sobre si” (CALVINO, 2007, p. 12). O clássico pode ensinar, é o que diz Calvino. Eles podem servir “para entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 2007, p. 16), como já atestou Eco (2003, p. 19) sobre a função educativa da literatura. Mas não pensemos que a literatura tem a função teleológica como proposta última. A literatura como produção humanista, que reflete as relações humanas, é um bem imaterial que utiliza uma linguagem diferenciada para se representar. Ela não apenas informa, mas eleva, faz pensar, refletir, em razão do uso da linguagem em suas mais variadas funções,

como sugere Roman Jakobson (2007). Ela, sendo Arte, também se manifesta como produto a ser apreciado, saboreado, apreendido com a emoção, considerando neste processo tanto a estrutura como o conteúdo, sem preocupação precípua de se apreender um ensinamento. Calvino resume esse pensamento citando o momento final de Sócrates, poucos minutos antes da sua morte, o que nos remete a uma fala de Eco (2003, p. 21), para quem a literatura pode nos ajudar a aceitar o destino de todos os homens: “a morrer” e a bem viver. Calvino alude a isso enfocando que toda a hora é hora de ler, aprender e ter contato com a Arte, que pode aliviar as dores:

Depois deveria reescrevê-la ainda uma vez para que não se pense que os clássicos devem ser lidos porque “servem” para qualquer coisa. A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos (CALVINO, 2007, p. 16).

E se alguém objetar que não vale a pena tanto esforço, citarei Cioran (não um clássico, pelo menos por enquanto, mas um pensador contemporâneo que só agora começa a ser traduzido na Itália): “Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com a flauta. ‘Para que lhe servirá?’, perguntaram-lhe. ‘Para aprender esta ária antes de morrer’ (CALVINO, 2007, p. 16).

Em relação a esse tema, isto é, a Arte como alívio das mazelas da alma, citamos um exemplo bíblico para reforçar os benefícios da Arte, incluído neste rol a literatura e a música. Saul, padecendo de males psíquicos, acalmava-se quando ouvia o jovem músico David tocar a sua harpa: “E sucedia que, quando o espírito *mau* [...] vinha sobre Saul, Davi tomava a harpa e a tocava com a sua mão; então, Saul sentia alívio e se achava melhor, e o espírito mau se retirava dele” (1 Samuel 16: 23). Sócrates bem compreendeu o efeito da Arte sobre o homem. Pensamento este que as tradições clássica e bíblica nos legaram e que a contemporaneidade também tem reconhecido, como veremos ao falarmos de alguns postulados de Tzvetan Todorov e de Giorgio Agamben.

Em consonância com Eco e Calvino, Haroldo Bloom, em *Como e por que ler*, volta-se ao mesmo tema. Consideraremos o “Por que ler” que é também o título do prólogo do livro de Bloom e assunto do curto prefácio do mesmo livro. No prefácio, Bloom lista dois motivos para ler: porque ler deixa a solidão prazerosa e conduz à alteridade, reforçando o que Eco e Calvino já haviam referenciado:

Ler bem é um dos grandes prazeres da solidão; ao menos segundo a minha experiência, é o mais benéfico dos prazeres. Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros. Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão (BLOOM, 2001, p. 15).

No prólogo, Bloom faz aditamentos às reflexões já iniciadas no prefácio. Ele elenca cinco princípios que procuram responder à questão do por que ler: a) “livrar a mente da presunção” (BLOOM, 2001, p. 20): aprofundar-se na matéria para fugir à superfície dos chavões e vocabulários profissionais acadêmicos; b) “não tentar melhorar o caráter do vizinho, nem da vizinhança, através do que lemos ou de como o fazemos” (BLOOM, 2001, p. 20): fugir ao ativismo e ao dogmatismo simplista, mas apegar-se ao auto-

aperfeiçoamento; c) “O estudioso é uma vela acesa pelo afeto e pelo gosto de toda a humanidade” (BLOOM, 2001, p. 20): crescer como leitores para sermos “luz à outras pessoas”, sem presunção, mas como incentivadores do desenvolvimento do espírito e não da ideologia ou política; d) “para ler bem é preciso ser inventor” (BLOOM, 2001, p. 21): é necessário conduzir a mente a um renascimento, à busca das agudezas de uma mente que nos supera, que supera nossas expectativas, com uma originalidade que não podíamos alcançar antes da leitura; e) “resgatar a ironia” (BLOOM, 2001, p. 22): reconhecer que a ironia permite ler o mundo sob primas diferentes, considerando “ideias opostas, conflitantes”. “A ironia liberta a mente da presunção dos ideólogos, e faz brilhar a chama do intelecto” (BLOOM, 2001, p. 24).

A discussão levantada por Bloom sobre a necessidade de se livrar do caráter reformador que muitos atribuem à literatura, que, para ele, seria uma forma de presunção, encontra eco em Tzvetan Todorov. Este, em *A literatura em perigo*, apresenta não apenas relatos biográficos sobre a sua concepção a respeito da prática docente em relação ao ensino da Literatura, mas tece comentários pertinentes e lúcidos sobre como a matéria literária deveria ser trabalhada. Na parte final do prólogo desse livro, em que foram relatadas algumas trajetórias biográficas em intercuro com a literatura, Todorov (2009, p. 23) sentencia: “Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver”. Todorov procura, de modo mais pontual e didático, trazer à tona discussões sobre a literatura e a forma como ela é tratada nas escolas e nas universidades. Além do prólogo, há três capítulos de cabal relevância para o nosso estudo, embora devamos dizer que todo o livro é rico em informações conceituais sobre a literatura e a prática docente. Em “A literatura reduzida ao absurdo”, Todorov constata que o ensino da Literatura tem se voltado para o estudo dos elementos extrínsecos ou intrínsecos às obras, conteúdo e estrutura, sem de fato se dedicar ao estudo da obra em si. Ele apresenta, então, uma proposta que, embora quase unânime em aceitação, poucos colocam em prática – concentrar o ensino da Literatura nos textos:

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p. 32-33).

Em “Além da escola”, Todorov realiza um panorama sobre o legado do historicismo, do estruturalismo e do pós-estruturalismo para a prática docente. Em tempo, a escola já privilegiou os elementos conteudistas. Em outros momentos, valeu-se do estudo das estruturas. Hoje, busca-se o diálogo e a harmonia entre as partes que formam o texto, sem prescindir, quanto ao ensino da literatura, da leitura do texto literário, que deve ser o principal:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol

do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento (TODOROV, 2009, p. 41).

Em “O que pode a Literatura”, o autor búlgaro comenta sobre o caráter consolador que a Literatura pode apresentar em alguns casos. De acordo com o *Novo dicionário da Língua Portuguesa*, de Cândido de Figueiredo (2010, p. 504), a palavra “consolar”, verbo transitivo, vem do Latim (“consolari”) e significa “aliviar a pena, o sofrer de: consolar desgraçados. Confortar. Dar prazer a: “consolam-no os bons jantares”, por exemplo. Assim, como bons jantares, bons filmes, boas músicas e bons abraços, a boa literatura pode também consolar. Anteriormente, citamos o exemplo de Sócrates e de Saul e seus intercursos apaziguadores com a Arte. A música, neste caso, acalmou os corações atribulados. Todorov cita a experiência de Charlotte Delbo, que encontrou na literatura um consolo às suas duras noites na prisão nazista e, quando em Auschwitz, e depois dele, foram os personagens dos livros quem a socorreram e a ajudaram a sair, ainda que momentaneamente, da dor da tragédia que caiu sobre si:

Alguns meses mais tarde, no vagão de animais que a conduz a Auschwitz, Dongo [personagem do romance *A cartuxa de Parma* de Stendhal] desaparece, mas Charlotte ouve uma outra voz, a do Alceste, o misantropo,” que lhe explica em que consiste o inferno para o qual ela se dirige e lhe mostra o exemplo da solidariedade. No campo, outros heróis sedentos do absoluto lhe fazem visita: Electra, Don Juan, Antígona. Uma eternidade mais tarde, de volta à França, Delbo sofre para voltar à vida: a luz cegante de Auschwitz varreu toda ilusão, proibiu toda imaginação, declarou falsos os rostos e os livros ... até o dia em que Alceste retorna e a arrebatou com sua palavra. Em face do extremo, Charlotte Delbo descobre que as personagens dos livros podem se tornar companheiras confiáveis. “As criaturas do poeta”, ela escreve, “são mais verdadeiras que as criaturas de carne e osso, porque são inesgotáveis. É por essa razão que elas são minhas amigas, minhas companheiras, aquelas graças às quais estamos ligados a outros seres humanos, na cadeia dos seres e na cadeia da história” (TODOROV, 2009, p. 75).

O exemplo de Delbo não é único. Primo Levi, em *É isto um homem*, testemunho sobre o tempo em que permaneceu prisioneiro em Auschwitz, relata que teve uma conversa sobre uma passagem de *A divina Comédia*, de Dante Alighieri, em que Ulisses narra a sua morte, com um rapaz alsaciano, de nome Jean. O “Pikolo”, como era chamado, que falava francês e inglês, queria aprender italiano. Levi se compromete a ensiná-lo e utiliza o “Canto de Ulisses” como matéria inicial. A aula ocorre enquanto os dois carregam uma panela com sopa, pesando 50 quilos. Em algum momento da aula, o professor Levi declama ao aluno Pikolo três versos de Dante (citado por LEVI, 1988, p. 167): “Relembrai vossa origem, vossa essência; / vós não fostes criados para bichos, / e sim para o valor e a experiência”. A lembrança

desses versos, no terror do campo de extermínio, o refletir sobre eles, permitiu que professor e aluno considerassem que o mal que se abatera sobre eles, especificamente, e sobre todos os que sofriam, não era para ser aceito, mas resistido:

Pikolo me pede para repetir esses versos. Como ele é bom: compreendeu que está me ajudando. Ou talvez seja algo mais: talvez (apesar da tradução pobre e do comentário banal e apressado) tenha recebido a mensagem, percebido que se refere a ele também, refere-se a todos os homens que sofrem e, especialmente, a nós: a nós-dois, nós que ousamos discutir sobre estas coisas, enquanto levamos nos ombros as alças do rancho (LEVI, 1988, p. 168).

No decurso desse capítulo, Todorov, assim como fizeram Eco, Calvino e Bloom, atesta o caráter apaziguador e ao mesmo tempo de inquietude que a literatura, que um bom livro, pode suscitar no leitor. Não se deve tomar a literatura apenas como ferramenta terapêutica, embora ela possa ser assim sentida por alguns leitores. Para Todorov (2009):

a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76-77).

Há, certamente, muitos outros exemplos sobre a literatura como consolo à alma. *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas, também é um deles. Talvez o leitor agora queira saber mais sobre este romance de Dumas, ou ler *É isto um homem* de Primo Levi, ou buscar outras narrativas sobre o tema da “experiência estética” (TODOROV, 2017, p. 139-140) em uma situação de encarceramento e terror. Todorov em *Diante do extremo* declara que

em certas condições, e em particular na prisão, pode-se ler livros. Há pessoas dispostas a pagar caro para obtê-los. Charlotte Delbo compra o *Misanthrope*, da coleção “Petits Classiques Larousse”, com a ração de pão de um dia. O efeito da leitura é então muito poderoso e, ao que tudo indica, não depende do conteúdo particular do livro, desde que a qualidade da escritura se preste a isso. O importante não é uma mensagem ou outra, mas a própria existência da beleza que esses livros encarnam, é a experiência de liberdade do espírito que se sente ao entrar em comunicação com os criadores e, por isso mesmo, com o universal (TODOROV, 2017, p. 138-139).

Para alargar essa discussão, tomaremos algumas ponderações de Giorgio Agamben, expostas em *O fogo e o relato*. O livro apresenta ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Objetiva-se dialogar com uma visão mais filosófica da importância da literatura para o ser humano. A primeira narrativa que Agamben utiliza é uma história contada por Gerson Scholem em *As grandes correntes da mística judaica*:

Quando Baal Schem, fundador do hassidismo, tinha uma tarefa difícil pela frente, ia a certo lugar no bosque, acendia um fogo, fazia uma prece, e o que ele queria se realizava. Quando, uma geração depois, o Maguid de Mesritsch viu-se diante do mesmo problema, foi ao mesmo lugar do bosque e disse: “Já não sabemos acender o fogo, mas podemos proferir as preces”, e tudo aconteceu segundo seus desejos.

Passada mais uma geração, o Rabi Moshe Leib de Sassov viu-se na mesma situação, foi ao bosque e disse: “Já não sabemos acender o fogo, nem sabemos as preces, mas conhecemos o local no bosque, e isso deve ser suficiente”; e, de fato, foi suficiente. Mas, passada outra geração, o Rabi Israel de Rijn, precisando enfrentar a mesma dificuldade, ficou em seu palácio, sentado em sua poltrona dourada, e disse: “Já não sabemos acender o fogo, não somos capazes de declamar as preces, nem conhecemos o local do bosque, mas podemos narrar a história de tudo isso”. E, mais uma vez, isso foi suficiente (SCHOLEM citado por AGAMBEN, 2018, p. 24).

Agamben (2018, p. 24) interpreta esta narrativa como uma “alegoria da literatura”. Cabe à literatura contar o que já foi esquecido: o fogo, o lugar, a prece. A literatura narrará a história de como se perdeu, na memória, o que era necessário fazer para se ter o necessário para resolver as crises. Nos três primeiros estágios, a narrativa evoca a força dos substantivos, o fogo, o lugar, a prece. Neles, ainda há alguma ação e ecos de memória. No quarto estágio, os substantivos se perderam na memória. Não se sabe mais onde encontrá-los. Aparentemente, tudo se torna passivo. Os nomes se apagam. Para trazê-los à vida é preciso contar a história do que se fez e de como se esqueceu. A partir daí, surge, por meio da perda e do esquecimento, uma nova criação: a história de tudo. Consideremos ainda que nesta narrativa há quatro histórias. A primeira é a do fogo. O rabino sabe fazer fogo e conhece lugar e prece. Aqui todos os elementos estão conectados. Tudo se sabe. Com o passar do tempo, há perdas. Na segunda história, o fogo já se perdeu, mas se conhecia lugar e prece. O fogo já não é mais necessário. Na terceira história, apenas o lugar era conhecido. Apenas ele importava. Já não há mais completude, mas perda e esquecimento. No entanto, o que o primeiro religioso quis aconteceu e continuou acontecendo, posteriormente, apesar das perdas. Apenas na quarta história, quando fogo, lugar e prece são esquecidos é que se construiu nova coisa: o relato. Surge então a Literatura com a missão de contar “o que resta do mistério” e a “memória da perda do fogo” (AGAMBEN, 2018, p. 25-26). Ainda sobre esta alegoria da literatura, Agamben descortina alguns conceitos caros à teoria literária:

Há, porém, um fio, uma espécie de sonda lançada em direção ao mistério, que lhe permite medir a cada vez a distância até o fogo. Essa sonda é a língua, e é na língua que os intervalos e as rupturas que separam o relato e fogo mostram-se implacáveis como feridas. Os gêneros literários são as chagas que o esquecimento do mistério talha na língua: tragédia e elegia, hino e comédia nada mais são que os modos como a língua chora sua relação perdida com o fogo (AGAMBEN, 2018, p. 29).

Em uma segunda narrativa, presente no capítulo “Sobre a dificuldade de ler”, Agamben utiliza uma história exemplar contada por São Nilo:

Quando o monge ácido tenta ler, interrompe-se inquieto e, um minuto depois, cai no sono; esfrega as mãos no rosto, estica os dedos e segue na leitura por algumas linhas, tartamudeando o final de cada palavra que lê; e, enquanto isso, vai enchendo a cabeça com cálculos ociosos, conta o número de páginas que ainda tem para ler e as folhas dos cadernos, e sente ódio pelas letras e pelas belas miniaturas que tem diante dos olhos, até que, por fim, fecha o livro e o usa como traveseiro para a cabeça, caindo num sono breve e profundo (SÃO NILO citado por AGAMBEN, 2018, p. 76).

Essa narrativa parece reproduzir algumas dificuldades enfrentadas durante a leitura. A leitura pode ser enfadonha, como se tornou para o monge. Não ler o livro é, na Idade Média, um pecado, até mesmo porque o mundo era pensado como o Grande Livro de Deus a ser consumido, compreendido. Agamben comenta sobre isso: “A saúde da alma coincide aí com a legibilidade do livro (que é também, para a Idade Média, o livro do mundo); o pecado, com a impossibilidade de ler, com o fato de o mundo se tornar ilegível”, diz Agamben (2018, p. 76). Ler ajudaria a manter a alma saudável? Para Eco, Calvino, Bloom e Todorov, sim. Mas há algo a mais.

Não ler e não falar sobre o que leu é manter afastado do mundo da leitura o que não pode ler, ou o que não pode contar a sua experiência. Agamben recorre a um verso de um poeta peruano, chamado César Vallejo, que dedica seu fazer poético aos analfabetos, e ao muçulmano, designação dada aos prisioneiros fracos, sem consciência e doentes do campo de concentração em que não se viam chances de sobrevivência, segundo o relato de Primo Levi:

Há também outra impossibilidade mais radical de ler, que até há poucos anos era, aliás, muito comum. Refiro-me aos analfabetos, essas pessoas esquecidas com demasiada rapidez, que há apenas um século eram maioria, pelo menos na Itália. Um grande poeta peruano do século XX escreveu num dos seus poemas: *por el analfabeto a quien escribo*. É importante compreender o sentido daquele “por”: não tanto para que o analfabeto me leia, visto que por definição não poderá fazê-lo, mas em seu lugar, tal como Primo Levi dizia testemunhar por aqueles que no jargão de Auschwitz se chamavam muçulmanos, isto é, aqueles que não podiam nem teriam podido testemunhar, porque, pouco depois de ingressarem no campo, haviam perdido a consciência e a sensibilidade (AGAMBEN, 2018, p. 77, grifo do autor).

Talvez essa deva ser, também, uma preocupação do docente referente à necessidade de ler. Deve, o próprio, ler, consumir livros, criar uma biblioteca, para auxiliar os incapacitados momentaneamente a fazê-lo. Ler para os outros. Contar histórias para os outros. Ler é uma atitude de alteridade.

3. Proposição final: criar para si uma biblioteca

Na *Ilíada*, Homero distingue dois tipos de heróis: o sábio e o guerreiro. Havia uma “virtude heroica” em grau superior e uma “virtude heroica” em grau inferior (CURTIUS, 1996, p. 229). Na primeira, sabedoria, eloquência e astúcia são qualidades ideais de um herói em grau superior, considerando que *sabedoria e eloquência* estão “intimamente ligadas”. A segunda distinção é caracterizada pela “ciência do combate ou da batalha; destreza na luta ou no conselho de guerra; perícia numa arma de guerra”. Mas a perfeição do herói ocorreria com a junção da capacidade de “ser eloquente em palavras, e hábil nos feitos.” A Idade Média utilizou a fórmula clássica *sapientia et fortitudo*.

Assim, seguiu-se o pensamento de que “toda perfeição consiste em força corporal e sabedoria” (CURTIUS, 1996, p. 232). A junção dessas duas virtudes faz-nos pensar sobre a formação docente como um lugar que carece de um rigor sistemático de estudo e aprendizagem e de habilidades didáticas competentes. Há muito que se discute sobre a formação docente, mas ainda estamos às voltas com práticas didáticas rudimentares, crista-

lizadas, impenetráveis ao pensamento crítico mais elaborado e rasas nos seus propósitos. Muitos demonstram claro despreparo. Não são apenas as dificuldades da didática. Há empecilhos mais finos de natureza humana e formativa no seu sentido mais amplo. O conteúdo a ser ministrado necessita de aprofundamento e de sensibilidade. Poucos (nos permitimos à afirmação delicada) realizam planejamentos didáticos efetivos calcados nas realidades de seus contextos humanos, históricos e sociais e projetando avanço qualitativo de seus aprendentes, como sementes a serem cultivadas sem prazos temporais, como desafio perene de formação e transformação. Nas aulas em que o texto literário logra lugar privilegiado, a competência deficitária do professor mediador pode trazer frutos desastrosos, ou refrear possibilidades de descobertas que naturalmente emergem das reflexões mais densas e orientadas, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, por um lado, e, por outro, causando aos discentes afastamento, desprezo ou repulsa em relação aos textos literários.

No II livro de *Ética a Nicômaco*, Aristóteles define duas espécies de virtude: a intelectual e a moral. A primeira,

por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino — por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito). [...] Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito (ARISTÓTELES, 1991, p. 29).

Estes conceitos aristotélicos permitem-nos entender que o labor intelectual necessita de disciplina e constância, isto é, estudo e dedicação. De tal modo, o professor deve cultivar uma educação literária antes de mostrar suas habilidades didáticas. Tomando por empréstimo a tipologia de Homero quanto ao herói, o professor, assim como o herói, tem que “ser eloquente em palavras, e hábil nos feitos”. Neste estudo, consideraremos as virtudes intelectuais, à luz de Aristóteles, da educação literária do docente. Em primeiro lugar, a educação literária do docente precisa conduzir a um desenvolvimento pessoal. Não basta ler livros, mas lê-los com significado e no constante exercício de relações extrapoladas das linhas grafadas. Os textos precisam deslocar-se e transitar pelas diferentes realidades de quem os lê, adquirindo sentidos peculiares, fiéis, inteligíveis. Os livros podem se tornar amparos contra a falta de profundidade intelectual, desde que seja realizado o justo exercício de leitura e compreensão significativa. Segundo Ezequiel Silva (2001, p. 49), “[...] ler é, antes de tudo, compreender”, permitindo o penetrar no reino das palavras, como o verso drumonndiano, o penetrar no reino sutil das coisas, das pessoas e dos sentimentos, e o penetrar no reino do crescimento intelectual.

A propósito deste assunto, é preciso retomar o que Harold Bloom, em *Como e por que ler*, fala sobre a leitura “livrar a mente da presunção. No sentido aqui empregado, ‘presunção’ implica discurso artificial, cheio de chavões, vocabulário profissional acessível apenas aos iniciados” (BLOOM, 2001, p. 20). É indispensável uma educação literária para enraizar o docente nos meandros literários. Não se trata de uma tentativa de produzir eruditismo presunçoso e fugaz, mas aprofundar o conhecimento em áreas diver-

sas, a fim de promover diálogos e acercar-se contiguamente de saberes. Na prática, o que se tem visto, são professores com educação literária precária, conforme pode ser notado em suas práxis e em suas propostas de ensino. Não ler, desconhecer minimamente o acervo clássico que a humanidade nos tem legado gera o ciclo vicioso do representar um papel que não lhe cabe por mérito. Não se colhe frutos de terreno não semeado. O caminho se esgota na leitura árida e não frutífera. O solo raso e infértil impede que a seiva literária alimente o espírito e se desdobre em conhecimento frondoso.

Disciplina e prática são indissociáveis. Tomando o domínio da docência como referência, referimos Aristóteles quando afirma que há coisas que precisam ser aprendidas antes de serem praticadas e experienciadas para serem apreendidas:

de todas as coisas que nos vêm por natureza, primeiro adquirimos a potência e mais tarde exteriorizamos os atos. Isso é evidente no caso dos sentidos, pois não foi por ver ou ouvir freqüentemente que adquirimos a visão e a audição, mas, pelo contrário, nós as possuíamos antes de usá-las, e não entramos na posse delas pelo uso. Com as virtudes dá-se exatamente o oposto: adquirimo-las pelo exercício, como também sucede com as artes. Com efeito, as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo (ARISTÓTELES, 1991, p. 29).

A *virtus* intelectual adquire-se pelo aprender, pelo estudar, pelo ler, inicialmente, e pelo pôr em prática, secundamente. A *virtus* intelectual é alimentada pela constância da leitura. Este é um mecanismo que supera a obtenção de informações. É mais que uma via de conhecimento das relações humanas e dos discursos delas produzidos ou das representações culturais. Ler é conhecer mundos novos, novos discursos, novas representações para além dos nossos próprios. A isso se volta Todorov:

Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas, com a diferença de que podemos descobri-las interiormente de imediato, pois cada ação tem o ponto de vista do seu autor. Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo. Essa amplitude interior (semelhante sob certos aspectos àquela que nos proporciona a pintura figurativa) não se formula com o auxílio de proposições abstratas, e é por isso que temos tanta dificuldade em descrevê-la; ela representa, antes, a inclusão na nossa consciência de novas maneiras de ser, ao lado daquelas que já possuímos. Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho perceptivo do que as coisas percebidas. O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles participam mais da moral do que da ciência (TODOROV, 2009, p. 80-81).

Quais livros lançar mão para tornar a literatura mais presente? Calvino cita, por exemplo, que se valeu de romances de Leopardi, o único italiano em sua lista de escritores citados no prólogo de *Por que ler os clássicos*, para ilustrar seus pensamentos sobre por que ler os clássicos. Ele comparou o romance do italiano com outros romances estrangeiros e vice-versa. Calvino recomenda que cada um crie para si uma biblioteca própria, uma biblioteca viva que deverá ser ecoada na vida e na docência:

Só nos resta inventar para cada um de nós urna biblioteca ideal de nossos clássicos;

e diria que ela deveria incluir urna metade de livros que já lemos e que contaram para nós, e outra de livros que pretendemos ler e pressupomos possam vir a contar. Separando urna seção a ser preenchida pelas surpresas, as descobertas ocasionais (CALVINO, 2007, p. 16).

Ao concluirmos esta discussão, ressaltamos que subjazem este texto objetivos menos prescritivos e mais autorreflexivos relacionados a uma prática docente que se limita ao superficial e, portanto, incompatível com o espírito da literatura como recurso de formação e autoconhecimento. Recorremos, como aporte, ao pensamento de Borges, o “homem de livros”. Ele revelou a importância deles para a sua vida: “Sempre cheguei às coisas depois de encontrá-las nos livros” (BORGES, 2009a, p. 2). Podemos, então, assim como ele, chegar a muitas vidas por intermédio dos livros. E, então, que tal criarmos uma biblioteca com os volumes que já lemos e com os que queremos e ainda iremos ler? Tenhamos, todavia, cuidado. Em “A biblioteca de babel”, o narrador chama a atenção para uma prática escandalosa: “Conheço distritos em que os jovens se prostram diante dos livros e beijam com barbárie as páginas, mas não sabem decifrar uma única letra” (BORGES, 1975, p. 88). Não se trata apenas de adquiri-los, mas lê-los, conhecê-los, vivê-los para contá-los.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORGES, Jorge Luis. **Ensaio autobiográfico**. Trad. Maria Carolina de Araújo e Jorge Schwartz. São Paulo: Companhia das Letras, 2009a.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Trad. Carlos Nejar. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CÂNDIDO, Figueiredo. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 2010.

CURTIUS, Ernst Robert. **Literatura européia e Idade Média latina**. Trad. Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1996.

ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003.

ECO, Umberto. **Seis passos pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Trad. Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Diante do extremo**. Trad. Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Unesp, 2017.