

# *A literatura que gagueja e a experiência ética na educação*

Gabrielle Forster<sup>51</sup>  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

## **Resumo**

Ao reconhecer o descrédito crescente que envolve a literatura como disciplina, assim como a descaracterização da mesma com sua integração ao conteúdo de língua portuguesa, conforme a proposta da BNCC (2018), o presente artigo se propõe a questionar sobre o seu papel educacional e sobre a sua capacidade de propiciar uma experiência ética. A partir disso, nos perguntamos: o que pode a literatura, hoje? Ela carregaria em si uma função essencial? De que modo ela se relaciona com a dimensão da ética, do humano e do social? A análise de tais questões nos leva não apenas a considerar, com Antonio Candido, que a fruição da literatura constitui um direito universal, mas também a reconhecê-la como uma grande aliada para a efetivação de uma educação menor, conforme a proposta de Sílvio Gallo. Se a literatura, enquanto ponte de acesso ao outro, pode possibilitar aos sujeitos uma tomada de posição consciente, tanto em relação a si mesmos, de modo a tornarem-se protagonistas de suas próprias existências, quanto ao ambiente social no qual estão inseridos, sua importância para o âmbito educacional é crucial, pois aqui se anuncia uma tarefa coletiva.

## **Palavras-chave**

Literatura. Ética. Educação.

---

<sup>51</sup> Mestre em Letras (História da Literatura) pela Universidade Federal do Rio Grande (2011) e Doutora em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Santa Maria (2015).

A colocação de Barthes de que “a literatura não nos permite andar, mas permite respirar” (BARTHES, 2003, p. 172), desloca uma necessidade básica e fisiológica do humano para o campo do literário, de modo que a literatura adquire não apenas importância no contexto de nossa existência, mas se torna elemento vital para a mesma. Porém, se a respiração é movimento involuntário atrelado à nossa sobrevivência, o encontro com a literatura será sempre mediado pelas perspectivas, institucionalizações e mecanismos de poder originados no âmbito cultural. Assim, cabe-nos questionar o seu papel e suas potências dentro de nosso contexto, para que suas possibilidades de intervenção na vida não se tornem inadequadas ou obsoletas.

As críticas à abordagem da literatura no ensino básico não é assunto recente. Sua utilização de modo fragmentado ou como pretexto para as aulas de português, assim como a substituição da leitura efetiva pelo conhecimento da periodização literária, figuram entre os pontos mais frágeis encontrados na disciplina. Disso resultam propostas como a de letramento literário, apresentada por Rildo Cosson, na tentativa de indicar novos caminhos para um ensino/aprendizagem significativo da literatura, visando “[...] a formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera codificação de textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário, enfim” (COSSON, 2004, p. 120).

Atualmente, tais deficiências somam-se à seguinte problemática: a perda da autonomia da disciplina com a sua integração aos estudos da língua portuguesa, conforme a proposta da BNCC (2018). O documento, que segue os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua divisão por áreas do conhecimento, lhe dedica pouca atenção, além de tornar as diretrizes para esse estudo demasiado abstratas e dispersas. Nesse sentido se constrói a avaliação do documento, feita por Rodrigues, para quem, no que tange aos estudos literários, “a proposta preliminar é mais que falha, omissa, e quando a menciona, o faz em quadro teórico que nos parece inadequado” (RODRIGUES, 2017, p. 1-2). Para ele, “a literatura é tratada como apêndice, quando deveria ser o centro irradiador que congrega disciplinas, habilidades e competências” (RODRIGUES, 2017, p. 22), já que tem a capacidade de articular as três competências almejadas para a educação, ou seja, as competências pessoais e sociais, as cognitivas e as comunicativas.

A inclusão minimizadora e excludente da literatura na grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, atesta mais uma vez, que “a literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada de desaparecer” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 17), conforme observa a autora citada, considerando que Barthes já havia detectado sinais de desuso, entre os quais constava o “desprestígio de seu ensino”.

Logo, as discussões acerca do desgaste da literatura não são recentes, pois há tempos se fala de um possível fim que repercute numa espécie de descrédito quanto à sua função no âmbito educacional.

Adorno pensa que talvez ela não seja mais possível depois de Auschwitz, porque ela não impediu aquele horror, o desumano. Já Blanchot, em diálogo com o esvaziamento do conceito de absoluto na arte, proposto por Hegel, observa que “a literatura vai em direção a ela mesma, em direção à sua essência, que é o desaparecimento” (BLANCHOT, 2005, p. 285). Benjamin discorre sobre a perda da aura da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. Enquanto Todorov escreve um ensaio que se intitula a literatura em perigo. Mesmo assim, conforme observa Perrone-Moisés, em *Mutações na literatura do século XXI*, a literatura segue bem viva, o que se verifica no grande número de publicações, feiras e concursos literários, sendo por isso que a autora propõe, desde o título, a ideia não de uma morte, mas de uma modificação engendrada a partir da ruptura com os moldes da alta modernidade. A literatura “[...] é incessantemente disseminada e inseminadora, infinitamente reinterpretada. Por isso, não há razão para se fazer o luto da literatura” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 53).

Portanto, frente ao desprestígio crescente e às medidas atuais tomadas pelo MEC no que tange à referida disciplina, se torna crucial nos indagarmos sobre o papel da literatura na educação, questionando-nos sobre a sua capacidade (ou não) de propiciar uma experiência ética, no sentido de ampliar o campo do sensível e de possibilitar aos sujeitos uma tomada de posição consciente, tanto em relação a si mesmos, de modo a tornarem-se protagonistas de suas próprias existências, quanto em relação aos outros e ao ambiente social no qual estão inseridos, e a partir do qual irão atuar com responsabilidade, empatia e criticidade. Por isso, se faz relevante refletir sobre o que ela pode, hoje. Ou seja, para que serve a literatura? Ela carregaria em si uma função essencial? Em que sentido ela se relaciona com a ética, com a dimensão do humano e do social?

Essas perguntas soam muito importantes, sobretudo nesse contexto crítico no qual estamos vivendo. Crítico no que se refere à experiência da pandemia originada pela covid-19 e tudo que ela acarreta, levando-nos, então, a questionar se a literatura pode ajudar-nos no sentido da reinvenção, sobretudo nos momentos em que isso se faz necessário, apontando para outras possibilidades de existência e de experiência pessoal e interpessoal. E crítico também no âmbito político, no qual se observa um achatamento, um retrocesso no plano das ideias e das ações, com a crescente

desconsideração das alteridades, da educação, do próprio planeta como um organismo vivo, de modo que nós poderíamos falar de uma dessensibilização, de uma objetualização do sujeito que, evidentemente, serve para manter mecanismos de poder que já estavam sendo questionados e deslegitimados.

Posto isso, retomamos a pergunta: qual a importância da literatura na nossa constituição enquanto subjetividades e na nossa relação com o social? Ela nos permite um conhecimento de nós mesmos e do mundo, uma fruição que não pode ser dispensada? De acordo com Antonio Candido, em dois artigos bem conhecidos “O que pode a literatura?” e “O direito à literatura”, um dos primeiros aspectos a considerar-se nessa discussão é uma espécie de necessidade universal que todos nós temos de ficção e de fantasia, e que se expressa desde as formas populares até as mais complexas. Segundo o autor, nós não vivemos sem alguma forma de fabulação, sendo ela uma importante ferramenta para recriar e reinventar as nossas próprias possibilidades de existência. Para ele, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182), entendendo por humanização

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 182).

Como todos os povos, em todas as épocas, sempre se valeram de alguma espécie de fabulação, ela é algo que nos configura, e, ao ser pensada assim, como uma necessidade universal do humano, a literatura constitui um direito, ao qual todos devíamos ter acesso. Assim, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito alienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

Como a literatura sempre implica um trabalho de mediação entre forma e conteúdo, invenção e realidade, ela contribui para a formação da nossa personalidade a partir do estabelecimento dessa ponte. Mas não no sentido de propagação de convenções, de transmissão de conhecimento de acordo com os valores dominantes e a pedagogia oficial, pelo contrário, ela se manifesta e se expressa como a própria vida, com altos e baixos, conflitos, posições, lutas, potências. Conforme explica Antonio Candido:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 177).

É a partir dessa abertura a diferentes perspectivas e ao conflito que pode surgir delas que a literatura nos faz experimentar linhas, potências de vida. Por isso que as grandes obras fogem a modelos maniqueístas e dualistas, optando por problematizar o humano e as relações em toda a sua complexidade. Pelo mesmo motivo, como explica o crítico citado, não raras vezes a literatura é olhada com desconfiança, e muitas obras são excluídas à medida que não veiculam valores sociais hegemônicos. Disso resulta toda a discussão, crítica e revisão do cânone androcêntrico: masculino, heterossexual, branco, elitista.

Seguindo com Candido, para aprofundar um pouco mais, o primeiro aspecto humanizador da literatura é veiculado a partir de sua estrutura, pois essa composição de um todo articulado e organizado, que é uma obra, nos deixa mais capazes de organizar nossos sentimentos e visão de mundo. Em suas palavras, “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado [...]. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179). Portanto, mesmo que inconscientemente, ela orienta a coesão mental, trabalha no sentido de percepção da articulação das partes, dos diálogos e encontros.

Por outro lado, sabemos que essa estrutura não é um código vazio; ela estabelece relações com o externo, comunica, sendo a obra sempre essa fusão intrínseca entre forma e conteúdo. Um exemplo clássico é *Dom Casmurro*. Trata-se de um livro sobre uma traição, sobre um ciumento ou sobre uma dúvida insolúvel dentro da própria obra? Como é narrado em primeira pessoa, por um narrador não confiável, teremos que ficar com a última opção. Na mesma linha de raciocínio, também não podemos dizer simplesmente que *A paixão segundo G.H* é a história de um encontro aterrorizante e epifânico de uma mulher com uma barata esmagada na porta do guarda-roupa, e esse é o enredo. Mas a dissolução da trama narrativa, feita no romance de Lispector, possibilita um crescimento de percepção que se abre na busca constante por outras palavras, por dizer o indizível, o inominável, o que está além das formas convencionais de pensamento. Logo:

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ela é devido à fusão inextricável da mensagem com sua organização [...]. Em palavras usuais; o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere (CANDIDO, 2011, p. 180).

Em suma, a literatura problematiza tanto pela linguagem quanto pelo conteúdo as dimensões da existência e das relações. Por isso é que pode surgir um perigo nas literaturas ditas engajadas, que se tornam panfletárias, e na crítica de viés marxista quando somente focaliza o conteúdo e acredita que a literatura deva ter essa função de conscientização e defesa de um determinado ponto de vista. Quando assim, se tornam “[...] posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque têm como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo” (CANDIDO, 2011, p. 183), já que é ele que torna uma obra autêntica e faz com que ela consiga mobilizar pontos de vista humanizadores e políticos.

E a política se faz justamente no dissenso, como coloca Rancière, ou seja, no desentendimento provocado por uma percepção distinta que intervém nas ordens vigentes, deslocando um corpo do lugar ao qual estava destinado e tornando audível o que antes se pronunciava apenas como ruído. Nisso também reside a relação da política com a arte, já que segundo o autor citado, a resistência não está na oposição ou na denúncia explícita, mas na redistribuição polêmica dos corpos, discursos e lugares, suscitando a possibilidade de uma transformação afetiva, pois

A política da literatura diferencia-se do engajamento dos escritores ao serviço de uma causa e da interpretação que as suas ficções podem dar das estruturas sociais e dos conflitos políticos. A política da literatura supõe que a literatura aja, não propagando ideias ou representações, mas criando um novo tipo de “senso comum”, reconfigurando as formas do visível comum e as relações entre visibilidade e significações. Esta política é, pois, consubstancial a um estatuto da escrita, ao seu modo de se posicionar, à forma de experiência sensível que ela relata, ao tipo de mundo comum que ela constrói com os que leem (RANCIÈRE, 2007, online).

Sobre o que pode a literatura, Antoine Compagnon também se pronuncia num ensaio intitulado “Literatura para quê?”, e no qual ele questiona “qual é a pertinência da literatura para a vida? Qual é a sua força, não somente de prazer, mas também de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação?” (COMPAGNON, 2009, p. 24). Para pensar um pouco sobre isso, discorre sobre os três poderes assumidos por ela ao longo do tempo. O primeiro, conforme ele explica, vai na linha da definição clássica de Aristóteles de *mimesis*. Diferente de Platão, que via a literatura como uma cópia distorcida da realidade e, portanto, prejudicial aos homens,

Aristóteles a compreende como representação criativa, ou seja, nem verdadeiro, nem falso, mas possível, configurando, assim, o conceito de verossimilhança, utilizado até hoje no âmbito dos estudos literários. A partir disso, a função da literatura residiria em instruir, agradando, de modo que ela seria responsável pela propagação de uma experiência diretamente relacionada com o humano e com o social e que repercutiria na purgação catártica das emoções.

O segundo poder da literatura, iniciado no Iluminismo e aprofundado no Romantismo vê a literatura como remédio, capaz de libertar os indivíduos da sujeição às autoridades, o que configura uma noção de literatura empenhada, engajada e capaz de contestar os mecanismos de poder. Nessa linha se configurará também a crítica marxista, as obras realistas e naturalistas, cujo foco recai no conteúdo, tirando de certa forma a liberdade da literatura. Nesse caso, “a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder [mas] resulta disso um paradoxo irritante: a liberdade não lhe é propícia, pois priva-as das servidões contra as quais resistir” (COMPAGNON, 2009, p. 34).

Por outro lado, o terceiro poder, mencionado por Compagnon, se volta para a sua linguagem e para a sua capacidade de subverter a língua comum, de corrigir os defeitos da mesma, de compensar sua insuficiência. Ou como diria Bergson, citado pelo Compagnon, “[...] de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente” (COMPAGNON, 2009, p. 37). Mas como a literatura poderia subverter a linguagem? De que modo?

Em *A aula*, Barthes observa que a língua é fascista, não porque ela impede de dizer, mas porque ela obriga a dizer, dentro de uma estrutura, de um sistema linguístico e de um discurso corrente que sustenta determinados valores. Para ele, desde sua organização como código a língua oprime, à medida que define e classifica. Como exemplo, explica que sempre devemos escolher entre dois gêneros, de modo que ao nos movermos apenas entre o masculino ou o feminino não há espaço para todas as nuances que existem entre os dois. Além disso, observa que marcamos a relação com o outro pelo “eu” e o “você”, na linha dos constantes binarismos excludentes e apontando para uma relação indivíduo/indivíduo como algo separado, o que desconsidera o processo de devir, em que numa relação um se transforma tanto quanto o outro. No discurso também repetimos sentidos, mensagens, funções, por exemplo, de objetividade, de utilitarismo. Da mesma forma que seguimos padrões de existência, conforme mostra Barthes na

análise semiológica feita em *Mitologias*, ao analisar como diferentes discursos manipulam a opinião pública.

É que em consonância com Foucault, Barthes também observa a relação intrínseca entre saber e poder e não considera o poder de modo centralizado, no Estado, nas classes, nos grupos, mas o toma como algo multifacetado, que vaza por todos os lugares e que está sempre à espreita. Não apenas macro, mas também micropolítico, ou seja, na moda, nas opiniões, nos jogos, nos esportes, nas relações familiares, nas expressões subjetivas. Como não há um fora da linguagem – nós somos sujeitos de linguagem –, qual seria o modo de escapar, então? Jogando, trapaceando com a linguagem. Deslocando a linguagem, usando ela de modo inesperado. Essa possibilidade, Barthes encontra na literatura, vista como “[...] essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2007, p. 16).

Segundo o autor citado, tais aspectos se vinculam ao fato de ela não estar atrelada ao utilitarismo e à propagação de verdades universais, não se move no caminho de uma pretensa objetividade, mas “[...] encena a linguagem, em vez de simplesmente utilizá-la [...]” (BARTHES, 2007, p. 19) e parte do estabelecimento de relações singulares, do particular. Nela se interconectam todas as ciências, todos os saberes, histórico, sociológico, psicológico, político, filosófico, etc., sem que ela se fixe em algum. Ela estabelece relações, forma compostos. Daí aquela ideia do *Candido* mencionada anteriormente de que a literatura faz viver a vida, com seus conflitos, pontos de encontro, altos e baixos, luzes e sombras. Disso também resulta a noção barthesiana de que a literatura é o próprio fulgor do Real.

Foucault também considera o discurso literário como um dispositivo de poder diferente dos outros, porque ele assume seu estatuto de ficção. Por não se pretender objetivo, científico, e não desconsiderar a própria materialidade da palavra e suas imbricações ideológicas, adquire liberdade, se torna excessivo. Por isso, ele “[...] mostrava que todos os discursos eram só literatura mas que, como somente esta assumia seu estatuto, por um tipo de ironia poética ela se sobrepunha aos outros e conservava a sua grandeza” (COMPAGNON, 2009, p. 40).

Nessa abertura e nessa esquiva reside a chance de uma literatura menor, conforme a pensam Deleuze/Guattari, ou seja, atravessada por linguagens menores que desterritorializam uma linguagem supostamente maior. Ao fazer vazar linhas de fuga, potencializam novas formas de existência e de experiência, à medida que arrastam a

língua para fora de seus sulcos costumeiros, fazendo-a delirar. Mas, para isso, é preciso que cada escritor encontre seu método, trace em sua própria língua uma “[...] espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante” (DELEUZE, 1997, p. 16). Como também observa Cixous:

*Todo el mundo sabe que existe un lugar que no está obligado ni económica ni políticamente a todas las bajezas y a todos los compromisos. Que no está obligado a reproducir el sistema. y es la escritura. Y si hay una parte que puede escapar de la repetición infernal está por allí, donde se escribe, donde se sueña, donde se inventan los nuevos mundos (CIXOUS, 1995, p. 26).*

A literatura está sempre Tateando, gaguejando, estabelecendo possíveis a partir de um composto de relações singular, sem a pretensão, contida em seu próprio estatuto, de apresentar-se como verdade, como preceito. Nesse sentido, ela é não instrumental e nos ensina como a vida, não com instruções, mas porque faz viver. Em outras palavras, a literatura contém em si uma abertura que sempre nos ensina pelo particular, pela experimentação de possíveis. Por isso, “[...] na capacidade de formular perguntas relevantes, sem a pretensão de possuir respostas definitivas” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 35), reside uma das grandes importâncias do literário, segundo Perrone-Moisés.

Já para Compagnon, o fato de ela mostrar-se inacabada, de estar sempre farejando possíveis por meio do estabelecimento de variadas conexões, faz com que ela nos ensine “[...] a melhor sentir, e como nossos sentidos não tem limites, ela jamais conclui” (COMPAGNON, 2009, p. 51). Além disso, conforme indica o mesmo autor, como cada obra é única e apresenta suas peculiaridades de tempo, culturas, estilos, geografias, possibilita que entremos em contato com o outro, distante, diferente de nós. Por isso, o autor observa que:

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana [...]. A literatura deve, portanto, ser estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Não seriam esses motivos suficientes para considerarmos a relação do literário com a ética? Ao deixar correr linhas de vida, possíveis existenciais e

relacionais, a literatura também nos incita a descobrir os afetos de que somos capazes. A provar nossas próprias potências. A experimentar-nos no trajeto e nos encontros. Como coloca Bakhtin:

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver, nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-*vir*, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 1997, p. 33).

É nesse vir a ser contínuo, ou nessa falta de ser, como pensa Beauvoir, em *Por uma moral da ambiguidade*, que reside a possibilidade de uma experiência ética, ou seja, na não obrigatoriedade de encarnar uma essência ou cumprir um destino. É essa liberdade, essa ambiguidade, que desvela o ser, que o faz lançar-se no mundo e assumir os riscos de sua própria existência e experiência.

Cabe a cada um fazer-se falta de aspectos mais ou menos diversos, profundos e ricos do ser. O que chamamos de vitalidade, de sensibilidade, de inteligência não são qualidades prontas, mas uma maneira de se lançar no mundo e de desvelar o ser” (BEAUVOIR, 2005, p. 40).

É nisso que reside a escolha ética. Nessa liberdade, nessa potência da falta. Nas palavras de Agamben “há, de facto, algo que o homem é e tem de ser, mas este algo não é uma essência, não é propriamente uma coisa: *é o simples facto da sua própria existência como possibilidade ou potência*” (AGAMBEN, 1993, p. 38, grifo do autor). Uma vida que aceita pôr-se em jogo nos seus gestos, como ele diz.

Mas nós sabemos que para que isso de fato se efetue, é preciso crítica, questionamento, é preciso que se dê espaço para o outro e para o outro de si mesmo. É preciso estar aberto aos afetos que nascem dos encontros. O que não acontece dentro de um paradigma escolar de docilização dos corpos, na acepção foucaultiana do termo; em que a punição não se dá pela violência, mas pela disciplina, que visa à homogeneização do sujeito em padrões e modelos, retirando toda a sua autonomia como ser pensante. E pensar é resistir, porque é expor-se ao desequilíbrio, colocar-se em estado de perda, o que desafia toda a lógica da acumulação e do capital.

Com essa passagem de um regime de soberania para um modelo disciplinar, entramos na esfera da bipolaridade, conforme define Foucault, na qual é a própria vida em sua riqueza de possibilidades que tem sido – cada vez com mais frequência e intensidade – controlada e capturada pelo poder, que “[...] nessa sua forma mais

molecular, incide diretamente sobre as nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar e até mesmo de criar” (PELBART, 2007, p. 57).

Logo, é “a vida que se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida” (DELEUZE, 2005, p. 99). Por isso, essa aposta numa subjetividade processual, dinâmica, que a literatura pode nos oferecer. São linhas de vida que correm ali, possíveis existenciais, relacionais; não concluídos, feitos no trajeto, escavados por meio das palavras, que sempre podem dispor e (des)organizar de modos diferentes o próprio caos que organizamos diariamente. Portanto, esse convite ao jogo, ao outro, inclusive de nós mesmos, e à possibilidade de criar novas disposições, que a literatura põe em evidência, nos incita à invenção de possíveis na própria existência.

É essa a aposta: que a gente se invente, se reinvente, experimente novas formas de ser e de relacionar-se. Para isso, conforme explica Sueli Rolnik, não podemos buscar o apaziguamento de uma subjetividade sólida e imutável, porque isso obstrui o desassossego e a incompletude que nos constitui e que nos força a perscrutar novas cartografias. Logo, “não se trata de alucinar um dentro para sempre feliz, mas sim de criar as condições para realizar a conquista de uma certa serenidade no sempre devir outro” (ROLNIK, 1997, p. 6).

Tal dinâmica é algo que devemos levar para a sala de aula. Possibilitar isso aos alunos e aplicar na nossa própria prática docente. Desconcertar, provocar, incitar, desaprender. A partir disso é que se pode colocar em circulação uma forma de atuar em consonância com a figura do professor militante, no sentido posto por Silvio Gallo. Diferente do professor profeta, aquele configurado no âmbito da modernidade e que fazendo a crítica das condições de seu contexto, apontava para possibilidades futuras, o professor militante cria e faz viver esse possível desde sua vivência e experiência, reinventando diariamente essas possibilidades por meio da troca entre os vários sujeitos envolvidos.

Nas palavras do autor, enquanto o professor profeta era aquele que “[...] vislumbrando a possibilidade de um novo mundo fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo” (GALLO, 2002, p. 171), o professor militante “[...] seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (GALLO, 2002, p. 171). Portanto, em vez de buscar uma alternativa que se apresentaria como visão, projeto a ser desenvolvido, essa ação docente, que se faz necessária hoje, aponta

para a busca de estratégias na própria atualidade e dentro das práticas e vivências singulares em sala de aula.

Por isso, o viés coletivo é o aspecto crucial dessa ação, envolvendo todas as relações que se processam no âmbito escolar, não apenas aquelas relacionadas ao ambiente da sala de aula. A partir dessa consciência cooperativa e atuante desde a própria singularidade dos grupos é que se busca a superação das condições de miséria com suas limitações decorrentes. Desse modo é que se pode colocar em circulação uma educação menor, nos termos pensado por Gallo, o qual se apropria de forma criativa do conceito deleuzo-guattariano de literatura menor, deslocando-o para pensar o âmbito educacional. Para ele, se

[...] a educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...] sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (GALLO, 2003. p. 173).

Logo, o que a educação menor busca é fazer vazar essas normas, encontrar linhas de fuga. E essa fuga não é anulação, não é negar as circunstâncias, mas encontrar um meio de contorná-las para abrir novos caminhos. É a partir dela que nos tornamos capazes de desterritorializar as cartografias sugeridas por meio de uma clandestinidade criativa, já que essa linha não consiste nunca “[...] em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 78).

Nesse sentido, “a educação menor cria trincheiras a partir da qual se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais” (GALLO, 2002, p. 175). A ideia é produzir diferenças necessárias desde as vivências singulares, permitindo que a aprendizagem aconteça fora de uma normatividade homogeneizante. Por isso a importância de conexões rizomáticas, que não buscam concluir nem totalizar, mas experimentar, provar compostos, dar chance às multiplicidades. Esse é o ensinamento de Deleuze e Guattari, para a vida e para o pensamento, e a aposta de Gallo como um possível para a educação: “faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer

rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 35).

Tal experimentação é algo que, como vimos, a literatura nos oferece e ensina por distintos caminhos. Assim, se torna uma grande aliada para pôr-nos à prova, fazer-nos questionar os mecanismos de captura e levar-nos ao vislumbre de novos horizontes interpessoais. Nessa tarefa coletiva que uma educação menor põe em evidência, a potência do literário não pode ser relegada. Portanto, que saibamos enxergar as pontes que conectam ela, o ensino e a aprendizagem.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Trad. de António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **A aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. 3. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BEAUVOIR, Simone. **Por uma moral da ambiguidade**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CIXOUS, Hélène. **La risa de la medusa**: ensayos sobre la escritura. Madrid: Anthropos, 1995.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. Vol. 4.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *EDUCAÇÃO E REALIDADE*. p. 169-178. jul/dez, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/babif/Downloads/25926-98931-1-PB.pdf>. Acesso em: fev. de 2021.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *LITERATURA E SOCIEDADE*, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A democracia literária**. Entrevista concedida a Leneide Duarte-Plon. São Paulo: Trópico, 2007. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2943,1.shl>>. Acesso em: jan. de 2021.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. Laudo avaliativo da versão preliminar da BNCC de língua portuguesa. *Portal BNCC*. 24p. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_3\\_LP\\_Rauer\\_Ribeiro\\_Rodrigues.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_3_LP_Rauer_Ribeiro_Rodrigues.pdf)>. Acesso em: 10 de fev. de 2021.

PELBART, Peter Pál. Biopolítica. *REVISTA SALA PRETA*, v.7, n.7, 2007. p. 57-66. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320/60302>>. Acesso em: fev. de 2021.

ROLNIK, Suely. **Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura**. 1997. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>>. Acesso em: fev. de 2021.

# STUTTERING LITERATURE AND ETHICAL EXPERIENCE IN EDUCATION

## Abstract

Página | 217

Recognizing the growing discredit that involves literature as a discipline, as well as its lack of characterization with its integration with Portuguese language content, as proposed by the BNCC (2018), the present article proposes to question about its educational role and about their ability to provide an ethical experience. From this, we ask ourselves: what can literature do today? Would it carry an essential function in itself? How does it relate to the ethical, human and social dimensions? The analysis of such questions leads us not only to consider, with Antonio Candido, that the enjoyment of literature constitutes a universal right, but also to recognize it as a great ally for the realization of a smaller education, according to the proposal of Sílvio Gallo . If literature, as a bridge of access to the other, can enable subjects to take a conscious position, both in relation to themselves, in order to become protagonists of their own existences, as well as the social environment in which they are inserted, their importance for the educational field is crucial, as here a collective task is announced.

## Keywords

Literatura. Ethic. Education.

---

Recebido em: 21/02/2021

Aprovado em: 14/06/2021