

A ESCRITA LITERÁRIA E OS ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO: diálogos entre o real e o imaginário

Rogério de Almeida

Resumo

O objetivo deste artigo é estudar, na perspectiva metodológica da hermenêutica, a dimensão formativa da literatura, destacando seu papel na mediação simbólica entre o leitor e o mundo. A literatura, entendida como *fingimento*, modela e esculpe realidades que dialogam com a nossa própria invenção de nós mesmos. Contando com a contribuição do pensamento de Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Edgar Morin, entre outros, o estudo explora os modos como a literatura pode se constituir em processo contínuo de (re)criação de sentidos, mediando a relação com o real, em contraposição às práticas educacionais que reduzem a literatura a um *corpus* estático, formal e distanciado do leitor. Os resultados apontam para os itinerários de formação que se estabelecem no diálogo entre texto e leitor, para o reconhecimento da multiplicidade de sentidos propiciada pelo ato de ler, bem como para a possibilidade de conciliação entre ciência e poesia, por meio de uma racionalidade complexa que realize a mediação entre subjetividade e mundo concreto.

Palavras-chave: Literatura; Formação; Mediação simbólica; Imaginação.

Abstract

The aim of this article is to study, from a hermeneutic methodological perspective, the formative dimension of literature, highlighting its role in symbolic mediation between the reader and the world. Literature, understood as fiction, shapes and sculpts realities that dialogue with our own invention of ourselves. Drawing on the contributions of thinkers such as Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Edgar Morin, among others, the study explores how literature can constitute a continuous process of (re)creation of meanings, mediating the relationship with the real, in contrast to educational practices that reduce literature to a static, formal corpus, detached from the reader. The results point to the formation itineraries established in the dialogue between text and reader, to the recognition of the multiplicity of meanings facilitated by the act of reading, and to the possibility of reconciling science and poetry through a complex rationality that mediates between subjectivity and the concrete world.

Keywords: Literature; Formation; Symbolic mediation; Imagination

Introdução

A escrita literária é um fenômeno multifacetado, que resiste às reduções, sejam de ordem estilística, de gênero, de mercado ou educacional. Sua relevância social e cultural é, inegavelmente, dependente do contexto, mas há algo inerente no processo de criação e recriação dos mundos imaginados que, de certo modo, guarda profunda relação, ainda que indireta e mediada, com a realidade (como um conjunto recortado das existências) ou o real (soma de todas as existências). Neste artigo, proponho refletir sobre a escrita literária e os itinerários de formação, isto é, sua dimensão educativa, em diálogo com a força humanizadora de Antonio Candido, além das contribuições de Tzvetan Todorov, Edgar Morin, Byung-Chul Han, entre outros.

A escrita literária pode ser compreendida como fingimento. Proveniente do latim *fingere* (modelar, moldar, esculpir, representar), a palavra indica que se trata de uma invenção, um trabalho criativo, um devaneio, um jogo de palavras e manipulação de enredos. A literatura dá vida à vida. Nesse sentido, os personagens inventados se assemelham à nossa própria invenção de nós. Como nos lembra Ricardo Reis (Pessoa, 1994), "somos contos contando contos," ou seja, somos um nada preenchido de histórias, repleto de palavras, e cercado de emoções e sensações. Utilizamos a memória constantemente para criar a ilusão de continuidade, como um filme que, ao ser projetado na velocidade correta, cria a ilusão de movimento. Além disso, recorreremos à imaginação para atribuir sentido às nossas ações e sentimentos, inventando a nós mesmos.

A literatura, enquanto ficção, nos oferece modos de existência com os quais interagimos, munidos também de modos de existir. Nesse sentido, a literatura é mais do que um produto – palavras impressas em papéis encadernados –, ela é um processo de (re)criação constante, sempre que alguém se dispõe a ler. Assim, ela não difere de qualquer outro tipo de ficção, seja o sonho durante o sono, o devaneio acordado, ou mesmo as pequenas conversas cotidianas nas quais nos narramos e nos inventamos. Este é o sentido formativo da literatura e da ficção: preencher nossa vida, dialogar com nossa trajetória existencial, servir como um centro referencial ao qual nos reportamos para emergirmos do nada e penetrarmos no reino dos sentidos. *Somos contos contando contos, nada.*

Byung-Chul Han (2023, p. 53) contrasta a potência da narrativa frente à falta de consciência dos dados na atual era digital: "a narração autobiográfica pressupõe

uma reflexão posterior sobre o que foi vivido, um trabalho de recordação consciente. Os dados e as informações, por outro lado, são gerados *enquanto passam pela consciência*" (grifos do autor). Assim, os dados informam enquanto a narração transforma. Os dados se proliferam e se acumulam, ficam armazenados, podem ser acionados, mas são incapazes de produzir sentido, porque *passam* pela consciência, mas não a habitam, como ocorre com as narrativas. Os dados são informativos, mas incapazes de formar, pois não se articulam em torno de um sentido.

Em *A literatura e a formação do homem*, Antonio Candido (2002, p. 80) distingue a literatura entendida como um sistema de obras e a literatura como uma força humanizadora, "que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem." A literatura possui várias funções: uma função psicológica que responde a uma "espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia" (p. 80), presente tanto em crianças quanto em adultos, sejam cultos ou analfabetos; uma função de formação da personalidade, porque a literatura "faz viver" (p. 85); e uma função de contribuir para o conhecimento do mundo e da realidade, mesmo que mantenha certa autonomia de significado.

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

Em suma, 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, enfim, para existir. Pode-se afirmar, portanto, que o animal *symbolicum* (Cassirer, 1994, p. 50) necessita de poesia, devaneio (Bachelard, 2009), mito, romances, contos, causos, cinema, teatro, enfim, das formas disponíveis de ficção para lidar com a realidade que o cerca e sua própria realidade existencial, pessoal e identitária.

Nesse sentido, não devemos excluir a ciência ou a filosofia das formas simbólicas (Cassirer, 1994) de mediação do real; elas também são formas de ficção

(não no sentido de “mentiras”, mas de “traduções” de uma certa realidade). Candido (2002, p. 81) sugere mesmo que há uma “relação curiosa” entre a imaginação explicativa e a imaginação fantástica, ficcional ou poética, unindo o cientista ao artista. Boaventura de Souza Santos (1988, p. 67) é mais enfático, afirmando que “todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria.” De maneira similar, Deleuze e Guattari (1992) postulam os pontos de contato entre filosofia, arte e ciência, os quais, apesar de operarem em planos irreduzíveis, seguem uma mesma estratégia a filosofia opera com conceitos, a arte com a força da sensação e das figuras estéticas e a ciência com a função de conhecimento, por meio de observações e proposições.

Desse modo, a formação humana ocorre através da mediação simbólica com a realidade, uma mediação que é sempre dinâmica e processual, constantemente aprendida e reaprendida. Isso é o que compreendemos por cultura: “criação, transmissão, apropriação e interpretação de bens simbólicos e suas relações” (Ferreira Santos; Almeida, 2020, p. 15). É em uma cultura e em contato com outras culturas que inventamos e apreendemos o mundo ao nosso redor, nos situamos nele, expressamos nossos sentimentos e significamos a existência.

A literatura em perigo

Ao confrontar o papel formativo da literatura com as práticas educacionais, é evidente um descompasso, se não um abismo, que distancia a escola do potencial vital da literatura. Quando abordada como um sistema de obras, a literatura perde a dinâmica processual da leitura, onde autor e leitor participam da mediação simbólica do mundo, reduzindo-se a um corpus estático de autores e obras, devidamente contextualizados pelas características histórico-estéticas e sociais da época em que foram escritos.

Além disso, a literatura não é apenas negligenciada em seu potencial formador e vital, mas também dissociada da própria prática da leitura. Ler, na e para a escola, tornou-se um verbo intransitivo. Deve-se aprender a ler, dominar tecnicamente a língua, conhecer as regras gramaticais para decodificar palavras, frases e textos.

Os testes oficiais, utilizados como ferramentas de orientação para as políticas públicas de educação, apresentam resultados alarmantes: a maioria dos estudantes

é incapaz de interpretar corretamente um texto. Em outras palavras, são incapazes de assinalar a resposta correta para uma pergunta elaborada a partir de um texto.

A situação parece se agravar frente ao desenvolvimento das chamadas inteligências artificiais, principalmente das que se dedicam a *produzir* textos, como a IA generativa conhecida como *ChatGPT*:

O ChatGPT é um modelo de linguagem que foi treinado para processar a linguagem humana e gerar um texto que pareça naturalmente escrito por um ser humano. O modelo foi alimentado com mais de 400 bilhões de palavras obtidas a partir de 45 terabytes de dados, que incluem artigos da Wikipedia e livros. Durante a fase de treinamento, o modelo aprendeu as relações entre palavras, frases e conceitos. As informações aprendidas não ficam armazenadas na forma de textos, como em uma base de conhecimento tradicional. O que o modelo armazena são os parâmetros que definem a relação estatística entre os elementos da linguagem. No caso do ChatGPT, são 175 bilhões de parâmetros, na forma de números, usados por uma rede neural para calcular a probabilidade de qual deve ser a próxima palavra a ser gerada (Oliveira; Siqueira; Almeida, 2023, p. 113).

Ainda segundo os autores, trata-se de um modelo de linguagem não antropomorfizado, que não possui personalidade nem nome humanizado e que busca usar uma linguagem “objetiva, neutra, imparcial e direta” (p. 113). Transposto para o cenário educacional, a ferramenta pode tanto ajudar no processo de escrita quanto inibi-lo, a depender do modo como será utilizado. De todo modo, os documentos mais recentes, como o relatório de 2023 da UNESCO¹, apontam a situação como preocupante, pois a IA tende a desestimular os estudantes a pensar, a pesquisar e a encontrar solução. Os riscos são inclusive reconhecidos pela própria OpenAI, desenvolvedor a do ChatGPT, que resolveu criar um guia para orientar seus usos nas escolas: para conversas desafiadoras; criação de questionários, testes e planos de aula; tradução e correção de textos traduzidos; ensinar o pensamento crítico².

O que parece ser consenso é que, de um lado, as IAs generativas (textos, imagens etc.) são inevitáveis na educação (dentro ou fora da escola) e, de outro, que não substituem o professor. Embora haja experimentos voltados para tutoria, educação à distância e aplicativos de ensino, são vistos como auxiliares, como ferramentas, todavia incapazes de dispensar a mediação humana, pelo menos por

¹ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa

² [https://openai.com/index/teaching-with-](https://openai.com/index/teaching-with-ai/?utm_source=thenewsc.beehiiv.com&utm_medium=newsletter&utm_campaign=05-09-2023)

[ai/?utm_source=thenewsc.beehiiv.com&utm_medium=newsletter&utm_campaign=05-09-2023](https://openai.com/index/teaching-with-ai/?utm_source=thenewsc.beehiiv.com&utm_medium=newsletter&utm_campaign=05-09-2023)

enquanto, já que o futuro das inteligências artificiais e, possivelmente, das superinteligências, seja tão nebuloso quanto o próprio destino da humanidade. (Almeida, 2023, p. 13)

O que está em jogo aqui é a própria concepção de texto. No caso do ensino de literatura na escola, o problema vem de antes, pois, de maneira geral, o texto literário em si raramente é considerado, servindo apenas de pretexto para verificar a capacidade do leitor de decodificar o mesmo sentido encontrado por quem elaborou o material didático ou a questão da prova. Nessa abordagem, a leitura deve ser realizada de uma única e determinada forma, semelhante às verificações das operações matemáticas, onde não se valoriza o raciocínio empregado pelo aluno na busca da resposta, mas sim a reprodução da sequência ensinada para se efetivar a operação. Assim, o resultado deve ser o mesmo porque o processo, a operação, foi o mesmo. A técnica, o modo de operar, importa mais do que o exercício, o trajeto percorrido na busca da solução. Em outras palavras, o modo de operar da escola favorece o que a IA faz, quando deveria investir no processo de interpretação do estudante.

Em resumo, a educação escolar não estimula o prazer da leitura, o processo de ler, com as dúvidas, inquietações e motivações que a atividade pode gerar, mas cobra o resultado da leitura, resumido na resposta à questão: o que o texto diz? Essa resposta será sempre uma tradução empobrecida, resumida, uma traição do sentido figurado, que deve se apagar para que sobreviva apenas o sentido literal. Enfim, é o que faz, *grosso modo*, a IA generativa. 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, sofrendo menos com as investidas mutilantes das ações escolares. No outro extremo, há alunos que não gostam – ou não querem gostar – de ler, independentemente dos incentivos ou intimações recebidos. Mas o fato é que a maioria não sabe ler – e, portanto, não tem a oportunidade de gostar de ler –, preferindo adaptar-se ao jogo escolar, que cobra a resposta certa, não a leitura efetiva.

Por isso, a leitura de resumos tornou-se uma prática disseminada. Na lógica produtivista da escola, economiza-se tempo.

Outro ponto que merecer destaque sobre a escrita literária na escola é que, a rigor, se aprende, quando se aprende, 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 saberá tirar notas altas sem que, com isso, tenha alguma intimidade com a leitura e com a literatura.

Assim, a literatura, quando compreendida e tratada dessa forma, limita-se à aquisição e reprodução de informações sobre as obras, enquadradas em seus respectivos sistemas literários. Enquanto o leitor mergulha no mundo do texto, sofrendo, gozando, rindo etc., os reprodutores de sentidos alheios verificam características, classificações e estruturas, endossando a estabilização e a uniformização das leituras oficialmente aceitas.

Dessa maneira, são raríssimos os casos em que o aluno tem a oportunidade de abrir um livro, ouvir a voz do autor, dialogar com a narrativa, penetrar em seu universo simbólico e extrair fruição. Menos ainda de praticar a escrita literária. 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.

A literatura em perigo, de Todorov (2009), é um alerta para as consequências dessa prática instrumentalizadora dos ensinamentos literários na escola. Como um dos responsáveis pela disseminação das abordagens estruturalistas das décadas de 60 e 70, Todorov 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). Ele relembra ainda a longa tradição, tanto acadêmica quanto escolar, de considerar o texto como resultado de forças sociais, políticas, étnicas e psíquicas, ou ainda de 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). Atualmente, 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”. Finalmente, 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, não como fins em si mesmos (Todorov, 2009, p. 90).

O perigo da literatura

Qual é a finalidade da literatura? Por que deveríamos estudar determinadas obras na escola? O leitor comum certamente não busca em um livro de ficção informações sobre a sociedade da época em que foi escrito, como se estivesse estudando um documento histórico. Em vez disso, o leitor procura encontrar um sentido que possibilite uma melhor compreensão do homem e do mundo, enriquecendo sua vida, situando-se social e psicologicamente, enfim, ampliando seu universo e imaginando outros modos de existência. O perigo da literatura parece residir justamente nessa potencialidade.

Como reconhece Candido (2004, p. 175), a literatura pode ter uma importância equivalente à educação familiar, grupal ou escolar, pois, assim como a vida, transfigura os impulsos, crenças, sentimentos e normas da sociedade. Por isso, a literatura é considerada um poderoso instrumento de educação. No entanto, 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 um fator de perturbação e mesmo de risco. (...) No âmbito da instrução escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque seu efeito transcende as normas estabelecidas” (Candido, 2004, p. 176). Um exemplo disso é o paradoxo das sociedades cristãs, baseadas na repressão do sexo, que adotam obras com um marcante imaginário erótico, como 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 ginasianos, cujos mestres não ousavam proscrevê-los porque se tratava de um escritor de conotações patrióticas acentuadas” (Candido, 2002, p. 84).

Além desse aspecto moral, a literatura também perturba por sua possível influência psíquica, seu convite ao alheamento, à solidão e à inatividade. Nessa perspectiva, ler torna-se o oposto da ação, o reino da inutilidade, uma recusa ao engajamento no mundo concreto. 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 não fossem também imaginados.

Dom 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 criticam a leitura de romances por meio de seus personagens, como Quixote e Bovary, diversos setores sociais, ao longo do tempo, fazem a mesma ressalva quanto aos 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 *Traité des affectives vapoureuses des deux sexes* (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 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 -59).

Contudo, independentemente 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 concreto. 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 (Almeida, 2015).

Nesse sentido, a educação – e o controle dos modos de ler – é uma forma de adaptar o homem à sociedade, ao universo do trabalho, aos valores da cidadania, enfim, à aceitação do controle e à imposição da lógica produtivista. Daí o “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e 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. 84-85).

Se levarmos em consideração o aspecto formativo da literatura, sua “força humanizadora”, como aponta Candido (2002, p. 80), a compreensão do significado do texto se impõe, antes de tudo, como minha própria compreensão do texto, pois, como sujeito da leitura, nunca poderei abandonar meu papel de observador. Isso não exclui o enriquecimento interpretativo que a leitura adquire quando o texto é contextualizado, seja histórica ou socialmente, seja pela análise de seus elementos estruturais. No entanto, essa contextualização também passa pela minha própria compreensão desses diversos aspectos contextualizadores. O que está em questão aqui é a observância do sentido do texto, do diálogo que o leitor estabelece com o texto e, possivelmente, se for o caso, o diálogo que manterá com outros leitores, especialistas ou não, desse mesmo texto.

Dessa forma, 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 ao seu redor. 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 significados 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 significado único, estável, verificável por todos os leitores, porque não só o leitor recria o texto como o texto se recria ao longo do tempo, pela reconfiguração das culturas e, conseqüentemente, das leituras e dos leitores.

Um exemplo dessa desestabilização do significado é o *Quixote* de Pierre Menard, que aparece num conto de Jorge Luis Borges (1998), escrito como ensaio literário sobre uma obra inventada. Séculos depois do *Dom Quixote de la Mancha*

original, de Cervantes, Menard reescreve a história para os leitores contemporâneos. No entanto, uma vez concluído o trabalho, a obra é rigorosamente idêntica, com as mesmas palavras, pontos e vírgulas. Mas pelo fato de ter sido escrita em outra época, em outro contexto e para outros leitores, convoca outras leituras, o que faz com que a obra, apesar de conter as mesmas palavras, seja inevitavelmente outra. A metáfora nos alerta que toda obra é constantemente reescrita, não mais por quem grafou as palavras na folha, mas pelos que a leem.

As palavras podem ser as mesmas, mas a compreensão delas não, pois cada época, cada lugar, cada contexto, cada leitura e cada leitor produz significados que podem, integralmente ou em certos pontos, coincidir, mas que também são diversos, pois nem texto nem leitor são puros, ou seja, estão todos contaminados pela cultura na qual se inscrevem.

É o que enfatiza Paulo Freire (2003) com sua concepção abrangente de leitura: o ato de ler é contínuo à leitura de mundo. Leitura como ato, ação, prática, como diálogo do leitor com a palavra escrita e com o mundo que o circunda. Nenhuma obra literária, portanto, esgota-se como algo em si, pois é sempre prolongamento, continuidade, interrogação. Elas são importantes pelo que causam em nós, pelo diálogo que estabelecemos com elas, pela leitura do mundo ao nosso redor 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).

Analisando o mesmo poema, Júlio Pimentel Pinto (2024, p. 17) reconhece que:

1) o poema trata de três dores (a sentida, a escrita e a lida), essas dores diferem entre si e realizam um movimento regular em que o texto e a vida, significação e leitura, cumprem seus papéis; 2) o trabalho de escrita é uma experiência de referência ao real e, simultaneamente, de distanciamento e estranhamento em relação a ele; 3) o trabalho de leitura é uma tentativa de reaproximação do real, mas essa reaproximação é sempre mediada e sempre relativa, inclusive porque a leitura jamais é uma, jamais é fixa.

Desse modo, a literatura assim enfatizada propicia sempre um diálogo e, como todos os diálogos, vale, para além do que se diz, pela sensibilidade que sustenta a voz de quem diz, pela troca entre os interlocutores, pela distância, pelo hiato que há entre eles: texto e leitor. Portanto, o ato de ler não se reduz à apreensão de um único sentido, mas convoca o embate de sensibilidades, visões de mundo, enfim, estabelece diálogo.

A perspectiva antropológica

A ficção, entendida tanto como produto quanto como processo cultural, antecede a literatura, mas depende, assim como esta, das forças que criam sentido. Assim, não surge como mentira ou imitação, mas como uma forma de expressar o real. Esse modo de expressão é a narrativa. Sob uma perspectiva antropológica, a

narrativa se dá como simbolização, como uma ordenação temporal de forças, percepções e 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 neandertais, 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). Desse modo, o sentido surge com a subjetividade 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. 110-111)

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 confundem real e imaginário, já que o real será sempre e irremediavelmente, para a consciência do homem, uma projeção 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 incumba 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, tanto indicativo quanto evocador, é continuamente experimentado. Mesmo que um aspecto prevaleça sobre o outro, ele nunca será completamente suprimido. Na linguagem científica, por exemplo, o uso instrumental e indicativo das palavras é predominante, caracterizando-se como pensamento empírico/técnico/racional. Por outro lado, o pensamento simbólico/mitológico/mágico prevalece na poesia. Contudo, essas duas formas de representação não estão em polos irreconciliáveis. Embora sejam formas distintas de representação, nenhuma delas detém o privilégio da verdade, uma vez que o sentido, como mencionado, é uma criação e, portanto, incapaz de expressar completamente o que a coisa é. Dessa maneira, os sentidos articulados por essas duas formas de pensamento são variados e representam o real de diferentes maneiras. 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 antro-cosmo-morfismo podem ser necessários à comunicação e à compreensão. (Morin, 1999, p. 193)

De certa forma, o método estabelecido aqui atende bem às exigências de como a literatura se configura em itinerário de formação. Não se deve tratar o literário apenas como uma expressão de pensamento racional, nem isolá-lo no mítico, pois sua linguagem, oscilando entre o indicativo e o evocador, se instala em uma dimensão simbólica. Em outras palavras, a literatura sempre possui múltiplos sentidos.

Durand (1988) também aborda duas formas 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). Ele ressalta que a diferença entre pensamento direto e indireto não é nítida, afirmando que a imagem – objeto ausente re-(a)presentado à consciência – varia em diferentes graus de representação, desde a adequação total, ou presença perceptiva, até a inadequação mais acentuada, sendo um “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).

Sendo assim, o significado na imaginação simbólica não pode ser apreendido pelo pensamento direto, pois se manifesta no processo simbólico, o que faz com que o símbolo dependa da redundância, ou seja, da repetição, para ultrapassar 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, grifos do autor).

De modo geral, o conhecimento expresso pela imaginação simbólica é o 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 crucial:

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.

Itinerários de Formação

A formação humana e a inserção no universo cultural — que envolve a criação, transmissão, apropriação e interpretação de bens simbólicos e suas relações — ocorrem de maneira contínua e variada. Nessa perspectiva, a família, a comunidade, a mídia, a escola e o trabalho são instâncias de formação. Maturana (1999, p. 29) define o processo educacional como uma convivência transformadora, onde a criança ou o adulto se adapta progressivamente ao modo de viver do outro no espaço de convivência. A educação, portanto, ocorre de maneira contínua e recíproca.

Com a literatura, o processo não é diferente. As vozes que emergem dos livros nos conectam com personagens literárias com as quais podemos conviver, mesmo que de forma distinta da interação com pessoas reais. No diálogo com o mundo do texto, ouvimos as confissões dessas vozes literárias, que, por sua vez, também escutam as nossas. De fato, lemos a nós mesmos nas páginas alheias.

Minha primeira lembrança como leitor é a sensação de espanto ao reconhecer como minhas as palavras alheias. Por que não fui eu que as escrevi? Isso não implica uma simples identificação entre leitor e texto, mas um diálogo. O fato de eu não ter dito aquelas palavras significa que elas não eram minhas, assim como não pertencem ao escritor. A linguagem é o preenchimento do hiato entre o eu e o mundo externo, mas também entre o eu presente e o eu em devir. Esse vácuo é o que permite o movimento, a passagem, a formação.

Dessa forma, a literatura, pelo imaginário que expressa e pelos sentidos que veicula, é formativa, pois age sobre nossas sensibilidades e prolifera modos de existir e viver, através do diálogo constante e renovável entre leitor e texto.

Na objetivação convocada pelo mundo externo, 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 sempre suscetível aos arranjos circunstanciais, às ocasiões, ao acaso. Nessa perspectiva, a literatura proporciona contato com uma vasta gama de escolhas possíveis, de intensidades experimentadas, de sensações vividas para a constituição dos modos de viver. Maturana e Varela (1995, p. 252) afirmam que “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, à geografia, à sociedade e à subjetividade, e que apenas uma parte da população a consome – e também precisamos considerar como a consome. No entanto, se a leitura da palavra escrita é uma continuidade da leitura de mundo (Freire, 2003), se a literatura se relaciona sempre com o de-fora (Deleuze, 1997), e se é a projeção do mundo do texto (Ricoeur, 2008), sua fruição inegavelmente implica um ganho de intensidade e multiplicidade nas possibilidades de formação humana.

Nessa concepção 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 coautoria do leitor e seu processo ativo na produção de sentido, não convém restringir o aspecto formativo da literatura a um número determinado de obras, baseando-se em critérios fixos. Na perspectiva da formação, não se trata de estabelecer cânones, listar livros obrigatórios ou prescrever leituras com um direcionamento ideológico específico, mas de percorrer itinerários.

Os itinerários de formação não devem ser confundidos com percursos curriculares previamente traçados para um objetivo específico (como uma graduação), em que há um consenso sobre determinados saberes que precisam ser compartilhados. Em vez disso, reforçam a ideia de um trajeto que se constrói à medida que é percorrido, como um campo aberto cuja trilha só se torna visível após ser trilhada. Itinerários de formação dependem mais de diálogos e escolhas do que de consensos e prescrições.

talo 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 do que essa, pois, se os clássicos se tornaram clássicos, independentemente das circunstâncias que os elevaram a tal condição (sempre discutíveis e discutidas), é porque levantam questões significativas, multiplicam possibilidades de sentidos, destacam modos de vida que continuam a valer o esforço da leitura.

Além dos clássicos, há inúmeras 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 atende às massas, assim como a produção localizada e artesanal, lida por um pequeno número de leitores, mas que pode cumprir o mesmo papel formativo.

É importante ressaltar que, embora o itinerário possa não ser fruto das escolhas do leitor, a formação do indivíduo dependerá de como ele se relaciona com esse itinerário. Abrir-se ou não à influência da literatura será sempre uma escolha pessoal, aprendida na difícil e prazerosa convivência com os livros. Se uma obra interfere na minha compreensão do mundo, a transforma, a completa ou a relativiza, se dialoga com meus modos de viver, então, consciente ou inconscientemente, ela se torna uma encruzilhada no meu itinerário; perfaz uma passagem no meu caminho formativo.

Considerações finais

A literatura, como força humanizadora e simbólica, desempenha um papel de extrema relevância na formação humana, ao oferecer um caminho para a exploração das múltiplas dimensões da existência, promovendo o diálogo entre o sujeito e o mundo. Por meio da literatura, pode-se criar sentidos que preenchem os hiatos entre a percepção e a realidade desejada, contribuindo para a constituição da subjetividade e da identidade.

Ao integrar a literatura com outras formas simbólicas de conhecimento, como o mito e a ciência, podemos desenvolver uma compreensão mais ampla e complexa da condição humana. Esse processo contínuo de mediação e criação de sentido é fundamental para a construção de identidades multifacetadas, permitindo que nos situemos no mundo de maneira mais intensa.

A literatura, portanto, é um potente meio de formação, capaz de transformar percepções e, a despeito de seus riscos, intensificar vidas. Constitui um espaço privilegiado para a educação, o diálogo, a exploração e a criação de sentidos, contribuindo para a construção de uma compreensão mais profunda e completa da existência humana. Como afirma Ricardo Piglia (*apud* Pinto, 2024, p. 35): “Nunca me preocupou a ideia de que a literatura nos afastasse da experiência, porque, para mim, as coisas acontecem ao revés: a literatura constrói a experiência”.

Referências

ALMEIDA, Rogério de. **O Criador de Mitos**: imaginário e educação em Fernando Pessoa. São Paulo: Educ, 2011.

ALMEIDA, Rogério de. Imaginário tecnológico e inteligências artificiais: o ChatGPT na educação. **Grad+ Revista de Graduação da USP**, vol. 7, n. 1, nov 2023, p. 7-14.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas**. Volume I. São Paulo: Globo, 1998.

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.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro, Ed. 34., 1992.

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; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: FEUSP, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.

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.

OLIVEIRA, Juliana Michelli da Silva; SIQUEIRA, Rodrigo de Almeida; DE ALMEIDA, Rogério. Três faces do ChatGPT: imaginários de uma máquina de linguagem. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 104–123, 2023. DOI: 10.36704/sciaseducomtec.v5i2.7906. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/7906>. Acesso em: 1 jul. 2024.

PESSOA, Fernando. **Odes de Ricardo Reis**. Portugal: Europa-América, 1994.

PINTO, Júlio Pimentel. **Sobre literatura e história: como a ficção constrói a experiência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SALINGER, J. D. **O apanhador no campo de centeio**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1969.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna. São Paulo: **Revista Estudos Avançados**, USP, 2 (2): 44-71, maio/agosto, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Rogério de Almeida é Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordena o Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação Cultura) e o GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura). Atualmente é Chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) e Presidente da Câmara de Avaliação Institucional da USP (CAI). É Editor Colaborador da Revista Machado de Assis em Linha e atuou como Editor da Revista Educação e Pesquisa (FEUSP) (2017-2021). Bacharel em Letras (1997), Doutor em Educação (2005) e Livre-Docente em Cultura e Educação, todos os títulos pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutoramento na Universidade do Minho (2016). Trabalha com temas ligados a Cinema, Literatura, Filosofia da Educação e Imaginário.