

A LEITURA E A EDUCAÇÃO COMO O ENSINO DA CONDIÇÃO HUMANA

READING AND EDUCATION AS THE TEACHING OF THE HUMAN CONDITION

João Holanda

Bolsista (CNPq) e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Graduação em Ciências Sociais (UFRN).

Pesquisador do Grupo Marginália (Grupo de Estudos Transdisciplinares em Comunicação e Cultura).

RESUMO

O livro e a leitura são, com certeza, objetos corriqueiros da paisagem educacional; no entanto, convém repensarmos urgentemente os seus lugares. Estas notas reflexivas buscam entender exatamente como as práticas de leitura, especialmente de livros literários, engendram tipos de leitores ou modos de se relacionar com o livro. Ademais, presume-se que tais ações encontram-se vinculadas a uma forma determinada de se conceber o ensino e a educação. Em vista disso, três questionamentos nos orientam: 1) quais são os tipos de leitores e os modos de leitura que podemos classificar? 2) conceitualmente falando, o que é exatamente a prática da leitura? 3) e em que medida a leitura de livros literários pode, com o auxílio de outros aportes cognitivos, redimensionar o ensino e modificar o saber, ou o modo estabelecido que temos de organizá-lo sistematicamente? Por meio de uma escrita ensaística, bem como através de uma revisão de literatura, identificamos três tipos de leitores: o viajante, a torre e a traça. Ao lado disso, descobrimos que a literatura deve ser entendida como uma escola da vida, em cinco sentidos específicos: uma escola da língua, uma escola da qualidade poética da vida, uma escola do desvelamento de si, uma escola da complexidade humana e uma escola da compreensão humana; desse modo, ela nos proporciona a ideia de uma educação pautada pelo ensino da condição humana. Finalmente, definimos o ato de ler como uma antropotécnica, isto é, como um procedimento de exercitação mental e psíquico. Assim, conclui-se que o ato de ler é antes de tudo um exercício; portanto, não é senão uma forma encontrada pelo leitor de se fazer a si mesmo na leitura; e tal exercício, se empregado no escopo de uma educação reformada e complexa, orientada para a os caminhos da vida, é capaz de nos lançar na aprendizagem contínua da condição humana.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Literatura.

ABSTRACT

Books and reading are, of course, commonplace objects in the educational landscape; however, we must urgently rethink their places. These reflective notes seek to understand exactly how reading practices, especially of literary books, engender types of readers or ways of relating to books. Moreover, it is assumed that such actions are linked to a particular way of conceiving teaching and education. In view of this, three questions guide us: 1) what are the types of readers and reading modes that we can classify? 2) conceptually speaking, what exactly is the practice of reading? 3) and to what extent the reading of literary books can, with the help of other cognitive contributions, redefine teaching and modify knowledge, or the established way we have of organising it systematically? Through essay writing, as well as through a literature review, we identify three types of readers: the traveller, the tower and the silverfish. Alongside this, we found that literature should be understood as a school of life, in five specific senses: a

school of language, a school of the poetic quality of life, a school of the unveiling of the self, a school of human complexity and a school of human understanding; in this way, it provides us with the idea of an education guided by the teaching of the human condition. Finally, we define the act of reading as an anthropotechnic, that is, as a procedure of mental and psychic exercise. Thus, we conclude that the act of reading is first of all an exercise; therefore, it is nothing but a way found by the reader to make himself in reading; and such exercise, if employed in the scope of a reformed and complex education, oriented to the paths of life, is able to launch us in the continuous learning of the human condition.

Key words: Education. Reading. Literature.

INTRODUÇÃO

De acordo com o ensaísta argentino Jorge Luis Borges (2011), dentre os instrumentos elaborados pelo homem, o mais assombroso, sem dúvida alguma, é o livro. Se entendemos que o assombro não descarta o maravilhamento, e sim o inclui, logo nos damos conta da singularidade desse estranho objeto. Pois todos os outros talvez não passem de uma extensão do corpo humano: da vista, da voz, dos braços. Contudo, argumenta Borges (2011, p. 11), “[...] o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação”. Dessa peculiaridade, resulta que o livro tem a ver fundamentalmente com a apreensão, mas também com a experimentação da vida – seja ela recordada ou sonhada. E assim sempre pronta para ser refeita.

Deleuze e Guattari (2011), ao proporem dois tipos de livro, o arbóreo e o rizomático, entreveram o problema: há um certo modelo de livro que tão somente representa o mundo, de forma estática e enrijecida, caracteriza-se por ser meramente o produto de uma especulação distanciada e inorgânica, ao passo que um segundo modelo, através das operações do espírito, reconecta o seu leitor – e convém acrescentar, o seu autor – com o mundo, com a natureza, com as coisas e consigo mesmo; amplificando ou fazendo ressoar, desse modo, os efeitos da vida, nas suas recônditas paragens, assim como na epiderme dos acontecimentos. Porém, os filósofos franceses, além disso, esqueceram-se de dizer que no fundo trata-se de uma questão de usos e de práticas, ou se quisermos ainda, de perspectiva empregada em cada contexto determinado: noutras palavras, não é tanto o tipo de livro que pré-determina as atitudes quanto estas produzem maneiras de se relacionar com aquele. Quer dizer, práticas criativas e transformadoras podem emergir da leitura de um livro clássico, bem como um embrutecimento ilustrado pode advir de um livro de William Burroughs, de James Joyce... De modo que o potencial de um livro em específico parece estar mais subordinado a um horizonte de práticas educativas do que a educação e as formas do homem se fazer continuamente estão sob o domínio de um texto. Ademais, desses usos e práticas dos universos textuais, produzem-se perfis de leitores

identificáveis no curso de seus exercícios. Por conseguinte, não existem só tipos de livros, como os dois mencionados, mas também modelos de leitores e formas de leitura correspondentes.

Portanto, convém pensarmos acerca dessa tipologia possível e a maneira pela qual ela desponta do ato da leitura, em seus significados a um só tempo simbólicos e práticos. Tal ato, com certeza, diz respeito imediatamente a um determinado conceito de educação, e a uma determinada visão de ensino. De nossa parte, e na companhia de Edgar Morin (2002), entendemos que a missão do ensino é transmitir, para além do conhecimento “puro”, uma cultura, no sentido forte do termo; uma cultura, então, que nos põe no caminho de nossa própria condição e nos auxilia a viver individualmente e em comunidade. Essa ideia de ensino educativo, segundo Morin (2002, p. 11, tradução nossa), significa: “[...] incentivar um modo de pensar aberto e livre, ao mesmo tempo”. Segue-se que este ensaio mira principalmente – em diálogo com a crítica, ou através de uma revisão de literatura – refletir sobre a leitura de livros, sobretudo literários, e concomitantemente relacioná-la ao campo da educação. Dessa maneira, três perguntas resumem o nosso intento investigativo: 1) – quais são os tipos de leitores e os modos de leitura que podemos por enquanto classificar? 2) conceitualmente falando, o que é exatamente a prática da leitura? 3) e em que medida a literatura pode, com o auxílio de outros aportes cognitivos, redimensionar o ensino e modificar o saber, ou o modo estabelecido que temos de organizá-lo sistematicamente? Acreditamos que essas três perguntas encontram-se intimamente conectadas. Demonstrar esse vínculo, caso o nosso empreendimento se concretize de maneira adequada, seria o seu maior mérito. Para mais, uma vez realizada a devida aproximação a esses questionamentos-chave, pretendemos ao final de nossas notas reflexivas contribuir modestamente com o aprofundamento progressivo de um ponto de vista não fragmentado, ou parcializado, mas antes de tudo essencialmente religado das experiências humana e educacional.

METÁFORAS DO LEITOR: O VIAJANTE, A TORRE E A TRAÇA

Acaso a ciência tradicional não dê bastante atenção ao poder intelectual da metáfora. Muito embora, a título de exemplo, Jacques Lacan (1998), em sua interpretação revolucionária do mestre de Viena, não tenha poupado palavras para evidenciar o peso dessa figura de linguagem. O psicanalista francês chega mesmo a articulá-la com uma das principais descobertas da disciplina: “O mecanismo de duplo gatilho da metáfora é o mesmo em que se determina o sintoma no sentido analítico” (LACAN, 1998, p. 522). Esse reconhecimento do lugar da metáfora no campo científico, à sua maneira, também foi levado a cabo por Edgar

Morin (2002, p. 96, tradução nossa), sabidamente um amante inveterado das dimensões cognitivas e não apenas estéticas da arte literária: “Ao provocar ondas analógicas, a metáfora supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Ela geralmente fornece precisões que a linguagem puramente objetiva ou denotativa não consegue”. Com efeito, a verdade da metáfora literária – quando passa a funcionar nos domínios da ciência, e sem exceção – consiste em estabelecer uma comunicação entre realidades até então distintas e separadas, aparentemente intransponíveis, colocando, no mesmo movimento, intensidades afetivas (ou estéticas) em conexão com intensidades compreensivas (ou racionais).

Nessa mesma direção, apontam as considerações do escritor e historiador da leitura Alberto Manguel (2017, p. 13-14), nosso interlocutor imprescindível desta seção: “Para incrementar as possibilidades de entendimento mútuo e criar um espaço mais amplo de sentido, a linguagem recorre a metáforas [...] Por meio de metáforas, experiências num campo são iluminadas por experiências em outro”. E foi por meio desse desbravador recurso linguístico que o escritor portenho traçou – com aguda clareza e elegância estilística – um inventário dos sentidos em torno do ato de ler, revelando, por isso, as modificações sofridas pela leitura no decurso das épocas nas produções do imaginário. De fato, em *O leitor como metáfora* (2017), vemos serem organizadas três metáforas fundamentais, que encarnam ou representam substancialmente o sujeito que lê – são elas: 1) o leitor como viajante; 2) o leitor encastelado na torre de marfim; 3) e o leitor como “traça”, isto é, como “devorador” de livros, ou ainda, o famoso “rato de biblioteca”. Elas significam, respectivamente, uma revelação e uma exploração do mundo através do livro, esse sendo então uma espécie de mapa, de guia aventureiro; uma fuga do mundo e dos turbilhões da carne e um consequente enclausuramento, silencioso e monástico, onde o livro reflete a vontade de estar só na companhia das letras; e, por fim, mas não menos importante, um apetite indestrutível na leitura que poderá não acarretar numa formação ponderada, equilibrada, e sim no aparecimento de uma “cabeça-cheia”, esgotada de sua própria fome de signos. Antes de especificá-las com maior paciência analítica, vale apresentá-las nos seus desenvolvimentos, ou nas suas sequências, simultaneamente históricas e imaginárias; pois, não obstante a distinção necessária, as três metáforas, na realidade, compõem um encadeamento:

O mundo como livro se relaciona com a vida como viagem, e desse modo o leitor é visto como um viajante, avançando através das páginas desse livro. Às vezes, porém, o viajante não se envolve com a paisagem e seus habitantes nessa jornada, mas prossegue, por assim dizer, de um santuário a outro; a atividade da leitura fica então confinada a um espaço no qual o viajante se

retira do mundo em vez de viver no mundo. A metáfora bíblica da torre que denota pureza e virgindade, aplicada à Noiva no Cântico dos Cânticos e à Virgem Maria na iconografia medieval, vê-se transformada séculos mais tarde na torre de marfim do leitor, com suas conotações negativas de inação e desinteresse em questões sociais, o oposto do leitor viajante. A metáfora do viajante evolui e o peregrino textual se torna, no final, como todos os seres mortais, pasto do Verme da Morte, uma imagem grandiosa daquela outra praga, mais modesta, que corrói as páginas dos livros, devorando papel e tinta. A metáfora se dobra sobre si mesma, e assim como o Verme devora o leitor-viajante, o leitor-viajante (às vezes) devora livros, não para se beneficiar do saber que eles contêm (e que a vida apresenta), mas meramente para ficar intumescido de palavras, imitando o trabalho da Morte. Assim, o leitor é escarneado por ser uma traça, um camundongo, um rato, uma criatura para a qual os livros (e a vida) não são nutrientes, e sim forragem (MANGUEL, 2017, p. 15-16).

Essa citação é extensa, porém indispensável, posto que reúne e adianta as mais notáveis características de cada uma dessas iluminadoras metáforas. Passemos então a distingui-las, começando pela imagem do leitor como viajante: ou a leitura como o reconhecimento do mundo. Pensemos no Livro dos livros, nesse conjunto de histórias fantásticas escritas por um só autor, Deus ou o Espírito, segundo Borges (2009, p. 161): “Bem, porque a Bíblia é uma biblioteca”. Tal biblioteca aparece na tradição medieval europeia como uma mídia por meio da qual a palavra de Deus caminha pelo mundo; e os seus leitores, fiéis, seguidores dessa andança, são representados enquanto peregrinos. Se prestarmos bem atenção, isso é definido desde a estrutura, desde a composição bíblica: “A Bíblia é um livro de estradas e peregrinações: a saída do Éden, o Êxodo, as viagens de Abraão e Jacó. No penúltimo capítulo do Pentateuco, a última palavra é ‘ascender’ [...] seguir escalando, rumo à Jerusalém [...]” (MANGUEL, 2017, p. 29). Ora, o que é que significa, portanto, a experiência da leitura nesse contexto? Assim como fazer um uso ativo das palavras da Bíblia, ler aqui não é senão viajar, caminhar, perambular, vaguear... Enfim, admitir para si uma vida andante. Daí, nesse conjunto de imagens que, em suas raízes, remetem ao pensamento judaico, livro (texto, palavra) e estrada (caminho, mundo) se equivalem simbolicamente. De modo que, em conformidade com as ideias apresentadas por Manguel (2017, p. 24-25): “Viver [...] é viajar através do livro do mundo; e ler, abrindo caminho através das páginas de um livro, é viver, viajar pelo próprio mundo”.

Sob outra perspectiva menos ligada aos textos religiosos, esse leitor que explora o livro como se estivesse andando num mundo, como se estivesse se engajando numa forma particular de aventura, assemelha-se, decerto, à conhecida figura do andarilho nietzschiana: miniatura condensada de seu espírito filosófico, o andarilho representa quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, e desse modo se sente como um caminhante sobre a Terra: isto é, sobre os

signos do texto. Diferenciando-se daqueles que se apegam rigidamente às sentenças dos autores, ou do cânone literário e filosófico, assim se porta o leitor viajante com o seu livro: “[...] ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo [...] nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem” (NIETZSCHE, 2005, p. 271). De mais a mais, o viajante encontra-se a todo momento disponível para as paisagens e para a construção dos mapas: ele é um companheiro de Dante.

Antes que avancemos rumo à descrição das outras duas, eis o sentido preciso dessa nossa primeira elaboração metafórica: “O livro é um mundo através do qual podemos viajar porque o mundo é um livro que podemos ler” (MANGUEL, 2017, p. 46). Isso posto, o que quer dizer a ideia do leitor na torre de marfim, por seu turno? – Distante da agonia das praças e dos mercados, alheio aos gritos da plebe, esse sujeito metido num castelo que criou para si e para os livros e pergaminhos, instalado como que num santuário privado, quer tudo menos a turbulência do mundo, com os seus incessantes ruídos, mas uma vida essencialmente tranquila, e tanto mais sábia quanto mais escondida – ou melhor, apartada. Esse leitor, ao longo das histórias, fictícia e factual, foi Demócrito – “De acordo com a lenda, no século V a.C., o filósofo [...] com o intuito de escapar dos desatinos e das distrações do mundo, instalou-se numa choupana nos arredores de Abdera [...]” (MANGUEL, 2017, p. 71); foi São Jerônimo, atormentado pela concupiscência de ler livros, solitariamente – “Com o objetivo de seguir sua vocação religiosa e em conformidade com os preceitos da igreja, Jerônimo se aparta da família e renuncia a todos os prazeres mundanos” (MANGUEL, 2017, p. 73); foi o Fausto de Goethe com o seu lamento típico, ao qual quase todos os intelectuais estão submetidos – “As paredes de sua torre confinam sua alma, e ele acredita que todos os seus papéis e instrumentos não são mais do que ‘entulho ancestral’, uma imagem do mundo inventada por seus pensamentos” (MANGUEL, 2017, p. 74); e foi também, de maneira icônica, Michel de Montaigne em sua formidável biblioteca – ligada ao castelo da família, em Bordeaux, havia uma torre de quatro andares, que antes de ser transformada num espaço habitacional, era uma estrutura defensiva; sobre o térreo, onde existia uma capela, Montaigne fez um quarto, no qual ele podia descansar após ler por horas a fio na biblioteca, que ficava no andar de cima: “A biblioteca era o cômodo favorito de Montaigne, no qual seus livros, mais de mil deles, repousavam em cinco estantes curvas que se encostavam à parede circular” (MANGUEL, 2017, p. 76). Tal é a imagem da torre, símbolo de força protetora e beleza estonteante, ela reflete sincronicamente a ideia de um refúgio para a reclusão pensante e a de um esconderijo em relação às responsabilidades sociais e à ação prática. Todavia, para além do prazeroso e artificial sossego, mora inexoravelmente

um perigo no interior da torre, e que acompanha quem nela muito se demora: pairando por cima do mundo, longe do chão e da materialidade da vida, ela e o seu habitante podem se tornar vítimas de fantasmas e assombrações, quando não são acometidos de uma profunda melancolia: “Para Hamlet, encerrado na casca de noz de sua biblioteca, o mundo real, o mundo fora dos livros, é um pesadelo aprisionador. Nesse sentido, o fantasma do pai de Hamlet surge como uma libertação apavorante” (MANGUEL, 2017, p. 92).

Finalmente, a terceira e última metáfora do leitor: a traça. Esse terceiro sujeito antes mesmo de ser um verme, é sobretudo um apaixonado, um maníaco, um possesso. Contudo, o seu arrebatamento não surge do ser amado, de uma produção delirante ou de um ritual mágico, e sim do texto e das suas personagens, isto é, de toda essa vivacidade outra, tecida pela imaginação do autor e confirmada, transfigurada pela criatividade de quem lê. De tal forma que o leitor compulsivo não é apenas um devorador de livros, como também ele mesmo é devorado por monstros literários. É alguém que sente continuamente e a cada vez que abre um livro o poder avassalador de uma criatura feita de palavras: “Santo Agostinho nos conta que, em sua juventude, chorou pela morte de Dido [...] E ainda hoje os Correios de Londres recebem cartas endereçadas ao Sr. Sherlock Holmes no número 221B da Baker Street” (MANGUEL, 2017, p. 113). A traça, nesse sentido, porque não está um só momento desgarrado de um livro, desconhece qualquer distinção entre ler e viver; e ignora, portanto, quando recebe este tipo de admoestação pueril, ridícula aos seus olhos, presos às linhas das páginas idolatradas e adictivas: “Basta de ler tanto! Largue esse livro e vá ver o sol!”... Em resumo, o devorador de livros é igualmente um leitor arrebatado. Como o Quixote, ele fica tão imerso em seus livros que passa a noite lendo, e os dias, todos os dias lendo, sem trégua, até que, por dormir de menos e ler demais, pode ter um colapso nervoso ou perder o juízo. Acontece então que, a depender do grau dessa impulsividade desenfreada pelos signos, a traça devém o Louco do Livros. São homens e mulheres – leitores e leitoras – que amam de um amor louco todas as palavras – do salmo de Davi ao tubo de pasta de dente, das fábulas de La Fontaine aos reclames na estação de metrô, das tragédias shakespearianas às anotações indevidamente deixadas nas cédulas – e devoram texto após texto, volume após volume; contudo, eles e elas são, na verdade, potes quebrados: pois, cheios de palavras, abarrotados de referências livrescas, não são capazes de reter a instrução e o conhecimento. Nos termos de Manguel (2017, p. 115), “O Louco dos Livros é, entre outras coisas, o leitor onívoro que confunde acúmulo de livros com aquisição de conhecimento, e que termina convencido de que os eventos narrados entre uma capa e outra são os eventos do mundo real”.

Bem, o viajante, a torre e a traça, certamente não são prescrições, não são exigências, nem devem ser tomadas como coisas exclusivas; elas devem apenas ser tomadas como o que são – como metáforas. Ademais, elas nos levam a pensar a respeito de nossa condição. Por meio dessas metáforas podemos nos reconhecer enquanto entes leitores. Posto que para Manguel (2017, p. 140), “Somos criaturas leitoras, ingerimos palavras, somos feitos de palavras, sabemos que palavras são nosso meio de estar no mundo, e é através das palavras que identificamos nossa realidade e por meio de palavras somos, nós mesmos, identificados”.

A EDUCAÇÃO COMO O ENSINO DA CONDIÇÃO HUMANA

Tendo em mente essa taxonomia elementar do ato de ler, é preciso retomar agora uma das questões centrais deste artigo. Porque, se essa classificação alça a leitura ao centro da nossa reflexão, faz-se necessário a partir daí estendê-la ou alargá-la ou campo educacional. Noutras palavras, se por meio dessas metáforas queremos melhor entender as formas de se relacionar com os livros e com os domínios textuais, fazemos isso em vista de investigar justamente o lugar da leitura – e da literatura – na formação cultural. Parece-nos que a leitura, ao menos em nossa sociedade, é uma atividade condicionada por ideias, valores e práticas que se coadunam num escopo pedagógico ou educativo concreto. Por outro lado, a força inventiva da literatura pode – quiçá – nos fazer pensar em outros modos de existir e de ensinar. Em todo caso, a nossa empresa continua válida: qual seja, a de estabelecer a importância da literatura num modelo de educação que não esteja tão somente orientado para a instrução técnica e científica, mas que se interesse acima de tudo pelos problemas gerais do sujeito humano – envolvendo o aprendizado de competências e habilidades na trilha da vida. Sob esse prisma, os conceitos, os raciocínios e as abstrações, todos os conteúdos fornecidos pela cultura científica, através do exercício literário, são atrelados às características existenciais, afetivas e subjetivas do ser humano: tais como o amor, o ódio, as felicidades e as tragédias, o azar e a sorte, a aleatoriedade e o destino, a amizade e a traição.

Nesta parte, Morin (2002), com o seu instigante projeto de uma reforma educativa, indubitavelmente é o nosso fio condutor, ou o nosso amigo do pensamento. No entanto, nada perderíamos em passarmos por um instante numa de suas fontes fundamentais; inversamente, tudo teríamos a ganhar – pois o argumento, ganhando novas dobras, não cai numa penumbra; antes é iluminado por mais um ângulo. Pois bem, como se sabe, foi Jean-Jacques Rousseau (2022, p. 14) quem talvez primeiro sistematizou, ou ao menos lançou as bases intelectuais dessa ideia de educação: “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”. Nessa direção, o trecho

a seguir, acerca do Emílio (personagem filosófica que encarna todo um paradigma educacional), é suficientemente esclarecedor:

Viver é o ofício que desejo lhe ensinar. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre: será, em primeiro lugar, homem. Tudo o que um homem deve ser ele saberá sê-lo, e o será, se for preciso, tão bem quanto quem quer que seja. A fortuna pode até fazê-lo mudar de lugar, mas ele estará sempre no seu (ROUSSEAU, 2022, p. 14).

De fato, é radicalmente imbuído desse espírito que o nosso filósofo francês, construtor do pensamento complexo, considera a literatura e outras artes, como a poesia e o cinema: isso significa dizer que a arte, conectada com o saber científico, proporciona aquilo que é por excelência a tarefa da educação, muito simplesmente, ensinar a viver. Assim sendo, segundo Morin (2002, p. 50, tradução nossa), “A literatura, a poesia e o cinema devem ser considerados não apenas nem principalmente como objetos de análise gramatical, sintática ou semiótica, mas como *escolas de vida* [...]”. Assertiva, essa ideia é rica em consequências, ou a literatura deve ser compreendida como uma escola da vida em múltiplos e variados sentidos.

Primeiramente, a leitura de livros literários é um aprendizado vigoroso da língua, onde se descortina – através das obras dos romancistas e dos poetas – todas as suas qualidades e possibilidades, toda a sua riqueza e variedade, fazendo com que o sujeito em formação educativa se expresse bem, com naturalidade e plenitude. Em segundo lugar, a literatura nos ensina a descobrir e a lidar com o aspecto poético da vida, irredutível à sua qualidade prosaica, cotidiana e corriqueira; ou ainda, a literatura, por meio dos procedimentos próprios ao campo estético, nos ensina que a vida não é só compromissos e coisas necessárias, socialmente úteis, mas também é composta de emoção e assombro. Muito interessantemente, e em terceiro lugar, os livros literários são escolas do desvelamento de si mesmo, na qual somos capazes de nos reconhecermos subjetivamente, em contato com as personagens de um romance, de um conto ou de uma novela. O educando então se dá conta de suas aspirações, de seus problemas, ou de suas verdades mais íntimas – de modo que um romance, por exemplo, constitui-se como uma experiência de verdade. Nos termos insubstituíveis de Morin (2002, p. 50, tradução nossa): “Os livros são ‘experiências de verdade’ quando nos mostram e dão forma a uma verdade ignorada, oculta, profunda e sem forma que carregamos dentro de nós”. Em quarto lugar, as obras de literatura equivalem a uma verdadeira escola da complexidade humana. Esse ponto é central. Nó de articulação conceitual, ele nos faz entender que o conhecimento da complexidade no seio do homem é parte integrante – e mais, condição *sine qua non* – do conhecimento da condição

humana; portanto, uma educação baseada nessa compreensão reformada, e associada ao domínio literário, lança-nos na iniciação da vida enquanto entes complexos, inseridos em situações igualmente complexas. Encontrando o singular no universal e o universal no singular, o leitor de romances e novelas perceberá, por exemplo, que cada indivíduo reúne nas vicissitudes de suas vidas – objetiva e subjetiva – o mapa das tensões sociais em miniatura; e que este, em grande escala, não é senão feito pelas mãos e pelos desvarios daquele, dialeticamente.

Morin (2002, p. 51-52, tradução nossa) desenrola esse argumento com encanto:

No romance ou em um filme, reconhecemos os momentos de verdade do amor, o tormento de almas despedaçadas e descobrimos as profundas instabilidades da identidade, como em Dostoiévski, a multiplicidade interior de uma mesma pessoa, como em Proust e, como em *Pai Goriot* ou *Guerra e Paz*, a transformação dos seres, confrontados com o destino social ou histórico, levados pela torrente de eventos que podem nos tornar heróis, mártires, covardes e carrascos. No romance, no teatro, no cinema, percebemos que o *homo sapiens* é, ao mesmo tempo e indissolivelmente, *homo demens*. No romance, no cinema, no poema, a existência desdobra sua miséria e sua grandeza trágica, com o risco de fracasso, de erro, de loucura. Na morte de nossos heróis, experimentamos a morte pela primeira vez. Assim, na literatura, o ensino da condição humana pode assumir uma forma viva e ativa, para que todos possam ver sua própria vida com mais clareza.

Afinal, em quinto e último lugar – em função mesmo de todas as características até aqui elencadas –, os livros constituem uma escola da compreensão humana. Compreensão: essa palavra, com efeito, é simultaneamente de ordem cognitiva e de natureza ética. Porque, se pararmos para pensar, na vida cotidiana, atribulados pelos noticiários, pelo consumo rápido de informações díspares e desligadas – em resumo, submersos na conformação ideológica ou reificada da realidade – costumamos ler a ordem social e as vidas humanas que a compõem superficialmente, isto é, encolhendo-as, diminuindo-as a aspectos únicos e contrastantes, extremamente simplificados. Ao invés disso, na via literária, as coisas dificilmente se passam como nos antigos filmes estadunidenses de faroeste, onde se tem, de um lado, o herói e o seu grupo, representantes do estilo de vida branco, viril, adulto, comendo, assim, uma maioria, e do outro, o bandido, ou os selvagens e incultos menores que merecem ser combatidos, exterminados. Pois um bom romance, ou seja, um livro que nos emocione de maneira profunda, ele nos ensina que não devemos, com o preço de ficarmos cegos e insensíveis, enxergar os outros apenas exteriormente. Por certo, em companhia da literatura, “Podemos nos dar conta de que não devemos reduzir um ser à menor parte de si mesmo ou ao pior fragmento de seu passado” (MORIN, 2002, p. 52, tradução nossa). As personagens dostoiévskianas

ilustram isso perfeitamente bem: elas espelham, de um modo cristalino, ou num jogo de sombra e luz, as múltiplas camadas da subjetividade humana. Dmitri, d’*Os Irmãos Karamázov* (2008), não é apenas um bruto, dado, como o pai, a uma rotina de festas e bebedeiras, mas também é altamente capaz de piedade e comiseração (esse sentimento não é, portanto, propriedade de Aliócha, irmão vocacionado à santidade; antes luta continuamente contra os aspectos vis e mesquinhos da personalidade complexa, dividida de Dmitri). Por essas e outras que Morin (2002, p. 53, tradução nossa) tão decididamente afirma: “[Com os livros] podemos aprender as lições mais importantes da vida, a compaixão diante do sofrimento de todos aqueles que são humilhados e a verdadeira compreensão”.

Em face desses cinco atributos, vê-se claramente em que medida a leitura de livros literários constitui uma escola da vida e, enquanto tal, aplaina o terreno onde podemos cultivar uma educação radical, fundamentalmente complexa, e entendida não como uma mera ilustração, ou unicamente como a instrução de um corpo de disciplinas técnico e científico, mas, antes de tudo, como o ensino da *conditio humana*. Ora, a fim de aprofundarmos essas constatações, devemos novamente segurar o fio de pensamento estendido por Rousseau, em seu *Emílio* (2022) – com efeito, ele nos abrirá precisamente uma das questões que batemos no início destas notas. Então, voltemos até o seu postulado básico: “Aquele de nós que melhor suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem educado; donde se segue que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (ROUSSEAU, 2022, p. 14). Realmente, os exercícios são de máxima importância, e isso só vai ganhando mais e mais contornos ao longo do desenvolvimento e da exposição da ideia rousseauiana de educação nos livros dessa obra clássica. Curiosamente, na esteira do que até o presente momento expomos, para ensinar a viver, ou para educar, o filósofo contratualista imagina para o seu pupilo fictício um percurso de sofrimentos físicos e espirituais, de alegrias, de descobertas – mais uma vez, a um só tempo cognitivas e motoras –, de aventuras, nas quais se experimenta a liberdade e os seus limites, inclusive a morte; e não um quadro negro repleto de cálculos e de fórmulas, de compostos orgânicos ou mesmo de poemas que nada têm a ver com a vida e os seus desafios concretos, reais – quer dizer, com a vida que o educando leva em determinado momento de sua evolução biopsicossocial. E Rousseau sabe que essa assim chamada educação natural só é possível de ser alcançada caso se leve em conta o exercício. Ou melhor, com ele visualizamos que uma educação como o ensino da condição humana é rigorosamente baseada em exercícios: “Esses exercícios contínuos, assim deixados unicamente sob a direção da natureza [...]” (ROUSSEAU, 2022, p. 131). Emílio corre descalço no mato. Nada no rio. Escala árvores.

Mesmo sendo filho das classes abastadas, não se veste como essas, e usa roupas leves, fáceis para os movimentos do corpo. Emílio é um ser que se faz no exercício – isto é, no próprio processo da educação –, e estando sempre em posse das duas razões, a intelectual e a sensitiva. Na prática, aprende esta máxima: “Tudo o que se faz é factível” (ROUSSEAU, 2022, p. 164). Pode, dessa forma, andar sobre as mãos, saltar e dançar na corda. Pode virar membro de um circo ou tornar-se um faquir. E pode ler também. Contudo, o livro não deixa o seu pescoço curvado, de tanto sustentar uma “cabeça-cheia”; antes é um instrumento mágico que, na atividade exercitante, abre-lhe uma via larga para si e para o mundo.

Portanto, resta-nos, sob essa acepção educativa, conceituar o ato de ler e, conseqüentemente, estabelecer o significado dessa prática na aprendizagem permanente da condição humana. Pois bem: que pode ser a leitura além de um exercício? Ou, em outras palavras, o que é a leitura senão uma determinada “antropotécnica”? Por certo, nas lentes filosóficas de Peter Sloterdijk (2018), e ao contrário do que supuseram os filósofos da tradição alemã, especialmente Marx e Hegel, o homem é um ente que se cria não tanto através do trabalho quanto por meio de exercícios – e que desse modo se transcende. Ou ainda, se o homem produz o homem – se ele é um ente essencialmente autoplástico –, isso não ocorre por obra do dito “pôr teleológico” nem tampouco por efeito dos dotes transcendentais do “Espírito”, mas isso se dá pela vida em diferentes formas exercitantes: “Defino como exercício qualquer operação pela qual a qualificação do agente é estabilizada ou melhorada até a execução seguinte da mesma operação, seja ela declarada ou não como exercício” (SLOTERDIJK, 2018, p. 16). Então, não mais o trabalho faz a medição entre o mundo da cultura e o mundo da natureza; na verdade, é o exercício, a repetição estabilizadora e/ou modificadora de uma prática que reúne em si natureza e cultura e assim supera a clivagem imaginada entre os processos naturais, de um lado, e as ações sociais, por outro – ou tão somente na vida em exercícios “O ser humano é a criatura pontifical [...]” (SLOTERDIJK, 2018, p. 25). Por consequência, o *Homo sapiens sapiens*, no autor de *Tens de mudar de vida* (2018), é, no fundo, um ente ético que tece para si – por se encontrar inelutavelmente diante dos perigos do universo e diante de sua própria sorte – uma forma imunológica, ou um tecido simbólico: logo, ele precisa ser visto como *Homo repetitivus*, *Homo artista* – enfim, como homem no *training*. Daí que para Sloterdijk (2018) o traço fundamental da condição humana ser a construção de “antropotécnicas”:

Por antropotécnicas entendo os procedimentos de exercitação mentais e psíquicos com que os homens das mais diversas culturas tentaram otimizar o seu estatuto imunitário cósmico e social face aos vagos riscos da vida e às agudas certezas da morte (SLOTERDIJK, 2018, p. 23).

Para terminar, esta citação a seguir, porque concentra toda a viragem antropotécnica proposta por Sloterdijk (2018, p. 28) numa espécie de pílula, nos faz vislumbrar perfeitamente os seus efeitos: “Onde quer que encontremos membros do gênero humano, estes mostram, em todo o lado, os traços dum ser que está condenado ao esforço surrealista. Quem procura os homens, encontra acrobatas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de concluirmos, façamos um sucinto apanhado de nossas principais ideias, que, entrelaçadas, compõem o núcleo do argumento que tentamos apresentar. Inspirados pelas metáforas de Manguel (2017), interpretamos as dimensões que envolvem a leitura a partir de três tipos de leitores, definidos pelos seus hábitos, pelas suas práticas e, além disso, pelos produtos imaginários e simbólicos a eles ligados: logicamente, estamos falando do viajante, da torre e da traça. Em seguida, abraçados às provocadoras ideias de Morin (2002), entendemos que ao lado dessas práticas com o livro que conformam modelos de leitores – ou seria melhor dizermos, modos de leitura –, reside uma concepção de educação que significa, ao mesmo tempo, uma reforma do ensino e uma reforma do pensamento; sob esse ângulo educativo, a leitura de livros, mormente literários, e quando na articulação da cultura científica com a cultura humanista, equivale a uma autêntica escola da vida, em cinco sentidos específicos. Passeando ainda pela via dessa noção pedagógica, retomamos, em Rousseau (2022), o fundamento da educação como o ensino da condição humana: os exercícios; para logo mais pisarmos no plano das antropotécnicas de Sloterdijk (2018) – posto que, assim como no filósofo francês, para o pensador alemão, o homem não realiza a sua própria condição sem passar, inexoravelmente, pelos exercícios, suficientemente definidos do ponto de vista do conceito. De modo que, no cômputo dessas notas críticas e provisórias, propomos: o ato de ler é antes de tudo um exercício, uma antropotécnica; portanto, não é senão uma forma encontrada pelo leitor de se fazer a si mesmo na leitura; e tal exercício, se empregado no escopo de uma educação reformada e complexa, orientada para a os caminhos da vida, pode nos lançar na aprendizagem contínua da condição humana.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luis. **Borges oral & Sete noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Sobre a filosofia e outros diálogos**. São Paulo: Hedra, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os irmãos Karamázov**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MORIN, Edgar. **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento**. 1ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

SLOTERDIJK, Peter. **Tens de mudar de vida: sobre antropotécnica**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018.