

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

DAISY SEABRA DE QUEIROZ

**ENTRE CRIANÇAS E LIVROS:
LEITURA COMO CRIAÇÃO DE ESTÓRIAS**

**Niterói
2014**

DAISY SEABRA DE QUEIROZ

**ENTRE CRIANÇAS E LIVROS:
LEITURA COMO CRIAÇÃO DE ESTÓRIAS**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia. Área de concentração: Estudos da Subjetividade. Linha de Pesquisa: Clínica e Subjetividade.

Orientadora
Profa. Dra. Silvia Tedesco

Niterói
2014

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

Q3 Queiroz, Daisy Seabra de.

Entre crianças e livros: leitura como criação de estórias / Daisy Seabra de Queiroz. – 2014.

252 f.

Orientadora: Silvia Tedesco.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2014.

Bibliografia: f. 241-250.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Silêncio. 4. Tempo. 5. Criação. 6. Estória.
I. Tedesco, Silvia. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD 158

DAISY SEABRA DE QUEIROZ

**ENTRE CRIANÇAS E LIVROS:
LEITURA COMO CRIAÇÃO DE ESTÓRIAS**

Aprovado em: 21 de Agosto de 2014

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Gilles Monceau

Professor Doutor Gilvan Fogel

Professora Doutora Virginia Kastrup

Professora Doutora Kátia Aguiar

Professora Doutora Silvia Tedesco

Niterói
2014

AGRADECIMENTOS

A CAPES, pelas bolsas de doutorado e de doutorado sanduíche.

À Profa. Silvia Tedesco, por suas orientações e apoio ao longo de todo o encaminhamento do trabalho.

Ao Prof. Gilles Monceau pela acolhida, pelos conhecimentos e pelas oportunidades proporcionadas.

Aos professores Gilvan Fogel, Kátia Aguiar e Virgínia Kastrup pelas sugestões quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

À amiga Lucia que vem participando junto conosco da realização do Projeto “Entre Crianças e Livros”.

A todas as crianças participantes do Projeto, com as quais temos aprendido muito e também nos divertido.

Aos professores e colegas do Doutorado, pela troca de conhecimentos e sugestões em relação à pesquisa.

Aos professores do curso de Littérature de Jeunesse, pelo acolhida e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas do EMA, pela atenção e pela mobilização de contatos com experiências de leitura de interesse para nossa pesquisa.

À coordenadora da Biblioteca L'Heure Joyeuse e às bibliotecárias, por compartilharem seus conhecimentos e experiências conosco.

À professora e bibliotecária do Colégio Jean Zay e aos mediadores da Biblioteca de Rua de Belleville, pela atenção e oportunidade de participar de alguns momentos dos trabalhos que estão sendo realizados.

Às amigas Carmen, Renata e Simone, pelo apoio técnico.

A Palu, Aiana, Matheus e Denise pela atenção, paciência e apoio.

RESUMO

O trabalho discute a experiência de leitura de textos literários e suas repercussões sobre processos de singularização. A análise se realiza a partir da cartografia dos encontros de um grupo de crianças, que habita uma comunidade do município de Macaé, com obras de Literatura Infanto-Juvenil. A perspectiva Cartográfica, os conceitos da Análise Institucional e os operadores da Socioclínica Institucional, desenvolvida por Monceau, fornecem as ferramentas metodológicas para a pesquisa. Em um primeiro momento, apresentam-se as crianças participantes, a equipe de pesquisa, o espaço utilizado e a rotina de trabalho. Introduce-se a discussão sobre a perspectiva da subjetividade como criação e sobre a especificidade da arte, a partir das contribuições de Deleuze, Guattari e Fogel. São consideradas também as implicações da ideia de “solidão da obra”, proposta por Blanchot, sobre o universo literário que vem sendo explorado nos encontros. No segundo capítulo, a partir das provocações trazidas pelo trabalho de campo, abordam-se modalidades de silêncio, e a ideia de atenção às dimensões disruptora e afirmativa do *silêncio*, como uma das condições da leitura como criação. O conceito de “não-linguístico” desenvolvido por Tedesco possibilita a compreensão do silêncio na “palavra poética”. A concepção de “fora”, discutida por Blanchot, Foucault e Deleuze, é utilizada para pensar o *silêncio* ou dimensão “a-subjetiva” da subjetividade. As contribuições de Kastrup sobre as modulações da atenção concorrem para a compreensão da aprendizagem da escuta necessária ao encontro com a literatura, por parte das crianças participantes e da própria pesquisadora. No terceiro capítulo, sublinha-se inicialmente o papel do *tempo* como constitutivo da subjetividade. Os acontecimentos que têm lugar “entre crianças e livros” conduzem à afirmação da complexidade do tempo na experiência de leitura literária. Nesse sentido, na aliança com Deleuze, Prigogine, Fogel e Nietzsche, repensamos a noção de tempo desdobrando-a em tempo de esquecimento, tempo como experiência, tempo como variação, tempo de composição e tempo como ocasião. As diferentes figuras articulam-se no *tempo de criação* que, ao lado do *silêncio*, compõe a experiência de *leitura como criação de estórias*. O último capítulo traz, com especial ênfase, esclarecimentos sobre aspectos da aprendizagem inventiva, vinculada de maneira estreita à leitura literária. Tais aspectos são associados às contribuições de diferentes experiências de estimulação à leitura, repercutindo em questões e pistas referentes à utilização de manejos diversos na intervenção em curso. Nesse momento, abre-se a discussão sobre processos de subjetivação para afirmar a importância da leitura na liberação e propagação da *potência de criação* inerente à literatura. A transposição dessas ideias para o campo da Psicologia, responde pelos efeitos da leitura literária no que concerne ao movimento de singularização. Conclui-se que tal dinâmica se dá longe de qualquer modelo, seja de leitura ou de leitor ideal. A variação conduz todos os momentos da experiência, repercutindo na invenção de *estórias*, o que equivoca e amplia a concepção de produção em arte. O trabalho realiza a redefinição da noção de *estória*, ou melhor, *estórias*, para repensar outros sentidos para o que tomamos como criação de novos rumos e cenários de existência.

Palavras-chave: Leitura; literatura; silêncio; tempo; criação; estória.

ABSTRACT

This work discusses the experience of reading literary texts and their reverberations in the processes of singularization. The analysis is performed from the cartography of the encounters of a group of children, who live in the city of Macaé, with Children's and Young People's Literature. The Cartographic perspective, the Institutional Analysis concepts, and the Institutional Social Clinic devices, developed by Monceau, provide the methodological tools for the research. At first, the children, the research team, the grounds used for the meetings, and the work routine are presented. The perspective of subjectivity as creation and the specificity of art, based on the contributions of Deleuze, Guattari and Fogel, are discussed. The implications of the idea of "solitude of writing", proposed by Blanchot, regarding the literary universe being explored during the meetings, are also considered. The second chapter addresses, based on issues aroused during the field work, modes of silence, and the idea of attention related to the disruptive and assertive dimensions of *silence*, as one of the conditions for reading as creation. The concept of "non-linguistic", developed by Tedesco, enables the realization of silence in the "poetic word". The conception of "out of", discussed by Blanchot, Foucault and Deleuze, is used for reflecting upon the silence, or the "asubjective" dimension of subjectivity. Kastrup's considerations about the modulations of attention contribute to understanding the learning process of listening to, necessary for the children's and the researcher's encounter with literature. The third chapter highlights the role of *time* as a constitutive element of subjectivity. The events that happen "in-between children and books" lead to the assertion of the complexity of time in the literary reading experience. Thus, in alliance with Deleuze, Prigogine, Fogel and Nietzsche, we rethink the notion of time, unfolding it in time of oblivion, time as experience, time as changes, time of composition, and time as occasion. They all interact in *time of creation*, which, together with *silence*, form the experience of *reading as a creation of stories*. The final chapter addresses clarifications about aspects of inventive learning, closely linked to the literary reading. Such aspects are associated with the contributions of various experiences in reading stimulations, reflecting issues and clues related to several means of handling the intervention in progress. At this point, the discussion about the processes of subjectivation to assert the importance of reading in the liberation and propagation of the *power of creation* inherent to literature is launched. The transposition of such ideas to the field of Psychology accounts for the effects of the literary reading on processes of singularization. The conclusion is that the dynamics occurs outside any model, whether a reading one, or that of an ideal reader. Variation drives all moments of experiences, reverberating throughout the act of inventing *stories*, which equivocates and broadens the concept of art production. The work redefines the notion of *story*, or rather, *stories*, in order to rethink other meanings for that which we assume as the creation of new directions and scenarios of existence.

Key-words: Reading; literature; silence; time; creation; story.

RESUMÉ

Le travail discute l'expérience de la lecture de textes littéraires et ses répercussions sur les processus de singularisation. L'analyse est réalisée à partir de la cartographie des rencontres d'un groupe d'enfants, qui habite une communauté dans la municipalité de Macaé, avec les œuvres de la Littérature Enfantine et Juvenile. La perspective Cartographique, les concepts de l'Analyse Institutionnelle et les opérateurs de la Socioclinique Institutionnelle développée par Monceau, fournissent les outils méthodologiques pour la recherche. Dans un premier temps, on présente les enfants participants, l'équipe de recherche, l'espace utilisé, la routine de travail. On introduit la discussion sur la perspective de la subjectivité en tant que création et de la spécificité de l'art, à partir des contributions de Deleuze, Guattari et Fogel. On considère aussi les implications de l'idée de "solitude de l'oeuvre", proposée par Blanchot sur l'univers littéraire, explorée dans nos rencontres. Dans le deuxième chapitre, à partir des provocations apportées par le travail de champ, on approche les modalités de silence et l'idée de l'attention aux dimensions troublante et affirmative du *silence*, comme une des conditions de la lecture comme création. Le concept de "non-linguistique" développé par Tedesco rend possible la compréhension du silence dans la "parole poétique". La conception de "dehors", discuté par Blanchot, Foucault et Deleuze, est utilisée pour penser le silence ou la dimension "a-subjective" de la subjectivité. Les contributions de Kastrup sur les modulations de l'attention concourent pour la compréhension de l'apprentissage de l'écoute nécessaire à la rencontre avec la littérature, de la part des enfants participants et de la chercheuse elle-même. Le troisième chapitre souligne, initialement, le rôle du *temps* comme constitutif de la subjectivité. Les événements qui ont place "entre enfants et livres" conduisent à l'affirmation de la complexité du temps dans l'expérience de la lecture littéraire. Dans ce sens-là, dans l'alliance avec Deleuze, Prigogine, Fogel et Nietzsche, nous avons repensé la notion de temps, en la déployant comme temps d'oubli, temps comme expérience, temps comme variation, temps de composition et, encore, comme occasion. Les figures différentes s'articulent dans le *temps de création* qu'à côté du *silence* compose l'expérience de lecture comme création d'histoires. Le dernier chapitre met en relief spécialement des éclaircissements sur les aspects de l'apprentissage inventive, étroitement liée à la lecture littéraire. Des tels aspects sont associés aux contributions de différentes expériences de stimulation de la lecture, qui résonnent sur des questions et des pistes référentes à l'utilisation de conduites diversifiées dans l'intervention en cours. À ce moment-là, on ouvre la discussion sur les processus de subjectivation, pour affirmer l'importance de la lecture pour la libération et la diffusion du *pouvoir* de création qui fait partie de la littérature. La transposition de ces idées sur le champ de la Psychologie est responsable des effets de la lecture littéraire en ce qui concerne les processus de singularisation. On conclut qu'une telle dynamique se fait à part tout modèle, soit de lecture, soit d'un lecteur idéal. La variation conduit tous les moments de l'expérience, et résonne sur l'invention d'histoires, ce qui équivoque et amplifie la conception de production de l'art. Le travail réalise la redéfinition de la notion d'histoire, ou bien, d'histoires, pour repenser d'autres sens à ce qu'on prend par création de nouveaux chemins et scénarios de l'existence.

Mots-clés: Lecture; littérature; silence; temps; création; histoire.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| 1 ERA UMA VEZ... | 28 |
| Chegando ao Novo Horizonte | 34 |
| Entre Crianças | 37 |
| Subjetividade e Criação | 41 |
| Grupo de Trabalho | 46 |
| Espaço de Leitura | 49 |
| O Que se Repete a Cada Encontro | 52 |
| Literatura e Solidão | 61 |
| 2 ESTÓRIAS SOBRE ESTÓRIAS | 80 |
| Silêncio e Atenção | 84 |
| A dimensão Criadora do Silêncio | 88 |
| O Silêncio Criador do “Não-Linguístico” | 91 |
| Aprendendo a Escutar o Silêncio | 99 |
| Escuta ao Silêncio: Riscos e Aberturas | 104 |
| Sentidos de Coletivo e Experiência de Leitura | 108 |
| Narrar, Pesquisar, Escutar | 114 |
| 3 FIGURAS DO TEMPO NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA | 126 |
| Tempo de Esquecimento | 127 |
| Tempo de Experiência | 130 |
| Variações do Tempo | 136 |
| O Tempo Multifacetado da Leitura | 141 |
| Tempo de Tessitura de Novas Estórias | 144 |
| Tempo Oportuno | 148 |
| Tempo que é Criação | 152 |
| 4 COMO A EXPERIÊNCIA DE LEITURA NOS FAZ VIAJAR! | 158 |
| As Diferenças nos Interrogam | 164 |
| A Viagem Continua: Compreensão e Interpretação | 171 |
| O Canto da Sereia e a Morte do Leitor | 178 |
| Reinventando Caminhos | 181 |

| | |
|--|-----|
| Enquanto Isso no Novo Horizonte... | 186 |
| Enquanto Isso Além-mar... | 191 |
| Da Biblioteca à Escola | 195 |
| Da Escola à Rua | 199 |
| Obra e Dinâmica de Criação | 205 |
| Arte e Vida | 212 |
| Experiência de Leitura e Singularização | 215 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 225 |
| REFERÊNCIA | 241 |
| ANEXO A | 251 |
| ANEXO B | 252 |

INTRODUÇÃO

Interessa-nos pensar a leitura de narrativas literárias como experiência que nos permite lidar com a necessidade de criação de modos de existir, em outras palavras, com a necessidade de tecer *estórias* singulares. Logo de início, cabe entendermos por que falamos de necessidade. Ou poderíamos dizer exigência de realização, pois não somos manifestações de uma natureza humana desde sempre dada (FOGEL, 2002). Partimos de outra perspectiva que não a da subjetividade restrita aos limites do sujeito *a priori*, e a compreendemos como produção, isto é, como movimento de vir a ser.

A "produção de subjetividade" afirmada por Deleuze e Guattari coloca em xeque valores caros à visão de sujeito da modernidade, abrindo um novo horizonte.

O sujeito, segundo toda uma tradição da filosofia e das ciências humanas, é algo que encontramos como um 'être-là', algo do domínio de uma suposta natureza humana. Propomos, ao contrário, a idéia de uma subjetividade de natureza industrial, maquina... (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 25).

Os autores contrapõem, à compreensão de natureza humana, universal e imutável, a ideia de produção, de construção do "humano". As formas subjetivas, em outros termos, os modos de existência, não se apresentam como manifestação da essência totalizante que desde sempre se impõe como modelo. Se podemos falar de subjetividade, é como abertura radical, e não como contensão em um modo de ser invariante, determinado por fundamentos absolutos de qualquer espécie. Abertura, pois é desafio de vir a realizar-se a partir de força própria, ou seja, ganhar contornos a partir de um plano de produção imanente a esse movimento. Nesse sentido, em lugar do sujeito cristalizado, afirma-se a "produção de subjetividade", construção incessante, cujos efeitos consistem em configurações sempre temporárias.

Aqui já estamos diante de certo paradoxo. Se assinalamos a *necessidade* que se impõe a todos nós de criarmos modos de existir, por que caberia preocuparmo-nos com experiências que viabilizem algo que já é por direito? Podemos dizer de início que, na contemporaneidade, a criação de trajetórias de existência singulares aliadas a novos contextos existenciais parece mais uma vez ameaçada. Dizemos mais uma vez, porque a ordem social diz respeito ao plano das formas, a uma série de regras que visam submeter as realizações subjetivas a padrões que implicam em controle e previsibilidade. Assim sendo, tendem à homogeneização, oferecendo o risco de neutralizar a *força criadora* que atravessa a subjetividade. Na atualidade, tal tendência ganha contornos específicos através das relações saber-poder que sustentam o

sistema econômico e político dominante. O “capitalismo mundial integrado” opera a uniformização das maneiras de pensar e agir a fim de engendrar o “trabalhador flexível” e o “consumidor voraz”, necessários a sua intensificação (GUATTARI, 1981; BAUMAN, 1999). Os efeitos das redes de poder flexíveis e flutuantes da “sociedade de controle” descrita por Deleuze (1992) promovem a homogeneização das formas de ser, reduzindo as diferenças a categorias preconcebidas, que giram em torno da dualidade do modelo e da insuficiência¹. Nesse contexto, dois riscos parecem ameaçar a *potência de criação* constitutiva da subjetividade. De um lado, a produção de subjetividade pode ser reduzida à mera expressão de modelos prévios, cristalizando-se em modos de ser unidimensionais e absolutos. De outro, pode anestesiar-se em seu poder de instauração de novas formas e reduzir-se ao movimento sem parada, alheio a qualquer composição (TEDESCO, 2005).

Apresentamos acima um esclarecimento inicial sobre um dos paradoxos que atravessa a temática proposta. Entretanto, cabe pensarmos também por que a leitura, entendida como *experiência*, pode incitar o movimento de *criação*, em outros termos, de singularização. Não nos referimos aqui à visão corriqueira de leitura que a toma como forma de conhecimento na via da representação, protagonizada pelo sujeito leitor em relação ao objeto texto literário. Ao afirmarmos a subjetividade como *criação*, a concepção de sujeito cognoscente, dotado da razão universal nos moldes do modelo representacionista, cai por terra. Não mais tem espaço o privilégio, a superioridade do sujeito como centro organizador da realidade e origem da verdade. Outra compreensão de conhecimento se delineia, distante da representação que se associa a realidades prontas e polarizadas. Tem lugar a *experiência*, criadora de mundos e de formas subjetivas. A partir de um mesmo movimento co-engendram-se sujeito e objeto de conhecimento (KASTRUP, 2009).

A *experiência* afasta-se da compreensão que impõe ao pensar condições para além do processo. Não diz respeito a princípios abstratos e universais que confeririam direções previsíveis ao conhecimento. A inauguração de outra concepção de conhecimento inicia-se pela crítica radical de todo e qualquer fundamento para fora do próprio pensar. Nas palavras de Deleuze (1988, p. 192), “o pensar não é inato devendo ser engendrado no pensamento”. As condições de *realização* do pensamento fazem parte do seu percurso, são inerentes à *ação* que

¹ Discutimos essa modalidade de captura da potência de diferenciação, a propósito do novo discurso e das práticas concernentes à inclusão escolar, no artigo: Tedesco (S. E.), Queiroz (D.), “Éducation et Diversité”, publicado na revista *La nouvelle revue de l'adaptation et de scolarisation*, nº 56, p. 213-229, 2011. A discussão teve lugar também no terceiro capítulo de minha dissertação de mestrado, intitulada “Subjetividade e Cognição: ‘novos’ contornos na Educação”.

o torna *real*. Desse modo, não são gerais, abstratas, aplicáveis a todo e qualquer pensar, tal qual lógica absoluta. Não são totalizantes e mais amplas do que a experiência condicionada. Referem-se à singularidade de uma experiência, de um pensar, a regras específicas do conhecer, conquistadas no fazer de "uma profissão, de uma arte, de um ofício", de uma leitura. "O caminho que se faz ao caminhar", diz o poeta (MACHADO, 1912).

A experiência afirma-se como processo que, a partir de condições próprias, recria-se fazendo emergir realizações subjetivas e de mundo. Nesse sentido, constitui-se como crítica à primazia de fundamento absoluto em quaisquer de suas versões. Sejam aquelas que elegem o sujeito cognoscente como polo privilegiado do processo, sejam as versões que colocam o acento na ordem imutável de mundo objeto, ou ainda as que fazem a apologia da interação dialética que mantém ileso uma espécie de substancialidade dos termos. No que diz respeito à *experiência de leitura*, conforme discutiremos adiante, significa abandonar concepções que a reduzem à recepção de um texto dado e fechado em si mesmo ou que a compreendem como submissão da narrativa literária ao olhar totalizante do leitor.

Tomar o conhecimento, e mais especificamente a leitura, como *experiência*, significa atribuir-lhe o poder de engendramento, lugar a partir do qual modos de ser sujeito e objeto se instauram, se realizam em "co-pertinência". Altera-se uma das máximas do modelo da reconhecimento, não mais a anterioridade fundadora de sujeito e objeto sustentando a relação. Afirma-se a relação. A *experiência* é esse lugar do "entre", do movimento que, ao perfazer-se, "obra" homem e mundo, realidades subjetivas e objetivas. Um plano impessoal, fora dos termos, produzindo sujeitos e objetos, como realidades tardias, diz Fogel (1999). Plano de produção, não transcendente, não formal, quer dizer, imanente. Plano que dá a ser, que dá a consistência de sujeito e mundo. Esboça-se aqui a articulação estreita entre conhecimento – *experiência* – e produção de subjetividade. Interessa-nos especialmente compreender em que sentido a *experiência de leitura* pode concorrer para o movimento de realização singular que se impõe à subjetividade como necessidade radical.

Por que dentre as experiências privilegiamos o encontro com a arte, especificamente a leitura de textos literários? Segundo Deleuze (1988), a dinâmica de ruptura e de abertura indispensáveis ao movimento de *criação*, não se faz sem violência. Impõe-se o impacto de algo que force o pensamento, que o desloque dos caminhos da reconhecimento responsável pela repetição de realidades subjetivas e objetivas. Só assim a experiência pode vir à cena em seu vigor de inovação. O *pensamento-criação* é deflagrado pelo fortuito, por aquilo que traz o imprevisível, o inusitado. O conhecimento não se faz então na intimidade com o reconhecível,

o identificável, aquilo que pode ser abarcado pelas categorias conceituais. Ao contrário, só pode se dar na estranheza, sob o impacto da *diferença*. É a *contingência* do encontro com o inesperado, com o que interroga as categorias da reconhecimento, que instaura a *necessidade* do pensar. Gesto abrupto indispensável a qualquer processo de criação. Abrupto, pois irrompe da surpresa dos encontros, operando o deslocamento do reconhecível e do habitual. Deleuze (1992) cria o conceito de “intercessor” para falar deste *algo* que problematiza o dado, dissolve formas e põe a nu, a força, o plano de produção nelas dissimulado. Algo, um acontecimento, que traz à tona movimentos de realização em lugar de realidades substanciais e definitivas.

Os signos², em especial os “signos da arte”, produzem o estranhamento necessário à quebra dos modelos do pensamento representação e de sujeito a ele ligado. Logo, os “signos da arte” apresentam-se, de modo privilegiado, como intercessores. Sob a violência do encontro, dá-se uma espécie de dissolução das formas constituídas, possibilitando, através desse mesmo gesto, o engendramento de novos arranjos e de composições inusitadas. A arte como signo porta um problema, causa perplexidade e interroga as faculdades do conhecimento-representação, inaugurando uma vacuidade e, assim, a produção de *sentidos*. Esses últimos, marcados pela multiplicidade e diferenciação, distinguem-se de significados únicos e definitivos. Segundo Deleuze (1988, p. 253), “a significação remete apenas ao conceito e à maneira pela qual ele se refere a objetos condicionados num campo de representação; mas o sentido é como a Ideia que se desenvolve nas determinações sub-representativas”. O signo, em especial o da arte, não remete assim a significados absolutos gerados pela confluência das faculdades do sujeito cognoscente (percepção, memória, imaginação) em sua aproximação à suposta identidade do objeto. O signo, na medida em que comporta um problema, apresenta-se como “enigma”, quebra significados cristalizados, rompe com a continuidade lógica e instaura a discordância entre as faculdades, dando lugar ao plano de produção, anterior às representações. Ativa-se esse espaço de puro movimento, de fonte de criação. A partir daí, dá-se o processo de decifração de signos, entendido aqui como invenção de sentidos. Novas direções do pensar ganham consistência, configuram-se

² Tedesco (2008, p. 22), referindo-se às considerações de Ducrot sobre o tema dos signos, chama a atenção para a necessária alusão do signo ao que lhe é exterior, o que provoca a questão sobre a natureza desse vínculo. No plano da representação, o vínculo é da ordem do reconhecimento, pois remete a categorias abstratas, totalizantes, que se excluem mutuamente. Nessa dimensão da cognição, a diversidade e o movimento subsumem-se a operações que reafirmam o mesmo. Na concepção trazida por Deleuze, o signo entendido como enigma aponta para a diferença, implica na surpresa, no estranhamento e assim no atrito com categorias e princípios cristalizadores.

apareceres de sujeito e mundo. Os sentidos delineiam-se como formas organizadas, ou melhor, como rumos, pois guardam *potência de diferenciação*.

Os autores aos quais nos aliamos privilegiam os “signos da arte” e conferem aos mesmos um lugar especial em suas discussões sobre o *pensar criador*. Fogel (2001), dialogando com Nietzsche, aproxima *criação* à “autosuperação”, isto é, a “movimento de alteração a partir de si mesmo”, movimento que incessantemente traz à luz e instaura apareceres. Afirma ainda que a arte consiste na “dimensão em que essa atividade se faz exemplarmente, coincide com ela própria” (ibid., p. 50). A arte deixa a diferença ser, diz ele. Entendemos que é especialmente a arte que abre espaço para que a *potência de diferenciação* se faça. É no âmbito da arte que o pensar como *criação* prepondera, sem precisar fazer concessões à reconhecimento em suas funções adaptativas.

É também para essa intimidade da arte com a *potência de criação* que Deleuze (2003) nos chama a atenção, aludindo à *essência*. Essência? Não recaímos então na afirmação de algo para além da superfície dos apareceres, um *a priori* totalizante que reduz ao mesmo, abafando as diferenças? A essência é condição de aparecer sim, é começo, mas se constitui como “um começo radical absoluto” (ibid., p. 42). Queremos dizer que não se trata do começo substancializado, ou seja, condição invariante em seu modo de atuação e em seus efeitos. Significa o necessário começo de tudo que há, pois nada está desde sempre dado e, ao mesmo tempo, trata-se da força de irrupção colada a um aparecer, a uma forma de ser singular. Irrupção, emergência que se dá através de caminhos inusitados, segundo regras que se constituem nesse próprio movimento. A variação diz respeito ao processo e a seus efeitos, o que se entende da expressão “começo radical absoluto”. Começo sempre outro, pois a essência, diz Deleuze (ibid., p. 39), “é uma diferença, a Diferença última e absoluta. É ela que constitui o ser, que nos faz concebê-lo.” Ao contrário de subsumir as diferenças, que se espraiam na existência, em uma natureza comum mais profunda e primordial, a essência faz proliferar as variações. Ela se confunde com *potência de criação*, de diferenciação. Repete-se, insiste em seu poder de trazer outras configurações de existência. A arte emerge assim como o espaço em que a essência, entendida como *potência de diferenciação*, mostra-se radicalmente. Por isso mesmo, ensina-nos a ver a força presente em toda forma, a proliferação de sentidos, possível a partir do desdobramento da realidade enigma.

Insinua-se assim o que podemos aprender através do encontro com as narrativas literárias. Como afirma Deleuze (ibid.) em sua interlocução com Proust, a Literatura só é na medida em que tomada pela “essência”, ou seja, pelo movimento de variação. Blanchot

(2011) ajuda-nos a entender essa afirmação ao enfatizar a intimidade especial da Literatura com o que chamou de “palavra poética” ou “palavra essencial”. Na "palavra essencial", o desconhecido, a força que traz sempre o estranho, insinua-se. Ela, ao contrário da "palavra bruta" e da "linguagem da reconhecimento", não se pretende cristalina, reveladora do mundo das coisas ou das verdades. Ela não se refere a presenças que momentaneamente estão ausentes, mas ela indica a ausência, condição de toda presença. Blanchot (2011) distingue a “palavra bruta” da "fala essencial" recorrendo ao silêncio. Aquela parece próxima ao silêncio em seu desaparecimento, na transparência em favor do representado, do mundo por ora ausente. Sacrificada em suas características mais próprias, som, ritmo, musicalidade, deixa ver as coisas do mundo e se presta às tarefas cotidianas.

A "palavra poética" não se caracteriza por esse tipo de silêncio, ao contrário, é explorada em toda sua textura de palavra, sem compromissos em descrever o cotidiano, nem em revelar, através da transparência neutra, as verdades dos saberes. "A fala essencial é, nesse aspecto, o oposto. Por si mesma ela é imponente, ela impõe-se, mas nada impõe. Muito longe também de todo pensamento, desse pensamento que repele sempre a obscuridade elementar." (BLANCHOT, 2011, p. 33). De um lado, o lugar da linguagem é acentuado na "fala poética", pois ela assume toda sua importância. Exibe a riqueza de suas possibilidades, dispendo-se aos mais diversos jogos com os sons, a gramática e os sentidos que assim se fazem. Por isso pode ser considerada essencial. Por outro lado, Blanchot enfatiza que, ao afirmar-se, ela não impõe realidades substanciais nem verdades absolutas. Ao contrário da "palavra bruta", nela cala-se o mundo, cala-se também o sujeito, pois "ninguém fala e o que fala não é ninguém, mas parece que somente a fala 'se fala'" (ibid., p. 35). A "palavra poética" aproxima-se dessa zona obscura, desconhecida, que é disparidade e movimento estonteante. Ela provém dessa dimensão neutra, arredia a qualquer presença de um eu ou de um sujeito, avessa a princípios universalizantes e a sentidos prepostos. Ela emerge do *silêncio*. Assim justifica-se de outro modo a natureza essencial da “palavra poética”, que concerne agora ao fato de encontrar sua própria condição de possibilidade na “essência”, isto é, na *potência de variação*.

Como propõe Blanchot, cabe escutar o *silêncio* mais audível na "palavra poética", e assim abrir-se à revelação da *potência de criação* que tudo atravessa. Em sintonia com ela, pode-se escapar à mera reprodução de histórias, inventando-se *estórias* como possibilidades de vida que dialogam com as ameaças de cristalização e de dispersão total no puro movimento. Porém, embrenharmo-nos na *experiência de leitura* na via da *criação* parece requerer aprendizagem. E agora não nos referimos simplesmente ao enfrentamento dos riscos

presentes na contemporaneidade. Falamos da necessidade de aprender, de insistentemente ativar o movimento de *criação*, já que este por sua própria natureza dá-se e recolhe-se. A cada configurar-se de forma subjetiva ou objetiva, a cada aparecer, a *potência de criação* aí imanente se dissimula, como se o movimento de produção que o faz emergir se desacelerasse, iludindo-nos com a estabilidade dos estratos. Daí a necessidade da violência do signo que nos tira do torpor naturalizante e explicita a força presente em toda forma. Assim o faz a “palavra poética”, ao exibir *força de criação* e com ela nos contagiar.

É também da natureza do movimento de *criação* ser sempre retomado por se tratar de gênese incessante. Falar de “produção de subjetividade”, da força de variação imanente às configurações de sujeito e de mundo, é afirmar o *tempo* constitutivo de tudo o que há. Não nos referimos ao tempo teleológico associado a mudanças previsíveis determinadas por fundamentos transcendentais de qualquer espécie. Não se trata do tempo linear e evolutivo através do qual realidades subjetivas e mundos se desenvolvem na direção de algum ideal. Avesso a origem e finalidade, responsáveis por perpetuar o sempre igual, é tempo transformação. Implica na ruptura com o instituído e na emergência do novo, pois se distancia de evoluções e progressos que só fazem camuflar o idêntico. Consiste em retomada persistente de força que transborda e, “novamente”, forja realidade.

A produção de formas subjetivas singulares parece assim dizer respeito ao *tempo*. Kastrup (2008) também envolvida com os efeitos da *leitura de textos literários* sobre a *subjetividade*, afirma que a invenção de novas formas de conhecer e existir associa-se ao *tempo* em sua dimensão de surpresa, de inesperado, e ainda como duração ou desaceleração. Faz-se necessário o “tempo de elaboração” próprio à experiência, para que tenha lugar um regime de afetações recíprocas que lançam leitor, narrador e narrativa no paradoxo de um mesmo movimento diverso (ibid.). Tempo para que as linhas postas à deriva pelo enigma que é a “palavra poética”, possam se entretecer e desenhar algo novo, outras *estórias*. A afinidade do movimento de *singularização* com o *tempo* como insistência de começo impõe cultivo constante. Os rumos da existência não estão dados, as formas de ser não são conquistadas de uma vez por todas. É preciso sempre recuperar a força que traz o novo, isto é, mobilizar *potência de criação* que, a cada vez, parece recolhida no que se dá a aparecer. Nesse sentido dizemos que a *leitura de narrativas literárias* em sua radicalidade criadora implica em aprendizagem constante.

Mas o que cabe aprender exatamente? A *escuta ao silêncio* da “palavra poética” e a sintonia com o *tempo de criação*. E ainda como condição mesmo dessa escuta e,

simultaneamente, seu efeito, é preciso dar lugar à *solidão*. A “solidão da obra”, diz Blanchot (2011). Afirmamos a leitura como experiência marcada pelo *silêncio* e pela *solidão*, todavia não entendemos *solidão* da maneira corriqueira, espécie de isolamento, relação intimista entre o leitor e o livro. Não se trata de recolher-se, de distanciar-se do burburinho cotidiano, dos contatos e tarefas mundanas a fim de que se dê o mergulho na leitura. Recolhimento talvez necessário a muitos de nós. Blanchot fala-nos da *solidão* como afastamento do leitor, do escritor, do mundo, de certas dimensões da linguagem e do pensamento para que o “livro *seja* escrito”. E ainda, como diz ele, para que obra se faça por inteiro. Afastamento, ou poderíamos dizer, *morte* de todas essas instâncias para que *vida* se dê.

Pensar a *solidão* inerente à *experiência de leitura* nos leva a uma das dimensões do *silêncio* também a ela necessário. Afirmção paradoxal, pois um espaço em que a palavra domina, é por nós associado duplamente ao *silêncio*, em sua dimensão afirmadora e também de ruptura. Neste último caso, *silêncio* do modelo representacionista que vem orientando a discussão sobre as condições de conhecimento e as concepções de homem e mundo, desde o início da modernidade. *Silêncio*, ruptura, com o modelo formalista da linguagem que a aproxima da representação de mundo e a coloca como uma espécie de substituto da razão cartesiana na garantia do acesso à verdade. Enfatizamos que o modelo da representação funda-se sobre princípios absolutos, sobre concepções *a prioristas* e substancialitas de homem-sujeito e mundo-objeto. Assenta-se sobre os “valores cosmológicos” descritos por Nietzsche (1978): ordem *a priori*, permanência, identidade e verdade. E assim reverbera sobre a filosofia, sobre as ciências naturais e humanas, e sobre o olhar cotidiano do homem comum. Por sua vez a linguagem, elevada a fundamento do conhecimento verdadeiro, igualmente atrela-se aos “valores cosmológicos”. Desse modo, silenciam-se a riqueza e pluralidade de sentidos, minimiza-se a profusão que lhe é própria: sons, ritmos, entonações, neologismos... Ou seja, tudo o que diz respeito à variação e à processualidade da fala e da escrita. As concepções de pensamento e de linguagem que vêm sendo privilegiadas no ocidente ao longo dos últimos séculos parecem silenciar a *diferença* e o *movimento*, em favor do mesmo (TEDESCO, 2008a). Fundamentos absolutos subsumem o mundo, as realizações, no movimento apenas aparente que repete o sempre idêntico. Movimento, ou poderíamos dizer, tempo teleológico que amarra tudo o que vem a ser aos polos da origem e da finalidade, ideais e totalizantes.

Dáí falarmos da necessidade de esquecer o pensamento representação e a linguagem formal para que *leitura como experiência* possa ter lugar. Necessidade, porque romper com os

modelos dominantes é resistir ao silêncio que eles produzem; eles calam a diversidade e a transformação inerentes ao pensamento, à linguagem, ao homem, à vida. Nesse sentido, afirmamos a importância de *silenciar* o pensamento e a linguagem que *silenciam* a vida. A partir desse movimento de ruptura, dá-se uma espécie de dissolução das referências absolutas, de desmanchamento de formas, que trazem o aberto. Vem à cena um espaço de indeterminação e deriva, associado por nós à *solidão*. A partir desse horizonte que se abre, outra dimensão do *silêncio* se mostra ou pode ser ouvida. Trata-se do silêncio-afirmação da “palavra poética”.

A *leitura de narrativas literárias* parece assim associar-se à *solidão*, à escuta ao *silêncio essencial* e ao *tempo de criação*. Em lugar da linguagem que reconhece, do discurso que nomeia e assim aprisiona em identidades e rotas predefinidas, afirma-se a necessidade de um certo oco da *escuta*, deixando ressoar intensidades e fluxos que arrastam para novos caminhos. Os repetidos cruzamentos de certas linhas vão marcando um novo bordado, um desenho singular dos modos de existência, configurado a partir de, e como, entrelaçamentos múltiplos e variáveis. É o trabalho de composição do *tempo*, de *criação de estórias*.

Dizemos *estórias* e não histórias. Estas se dão no plano das formas, quando subjetividades são produzidas sob o peso dos estratos: dos discursos oficiais (saberes hegemônicos, convenções sociais, leis, informações midiáticas, entre outros) e das práticas não discursivas nos mais diversos âmbitos do tecido social. E aqui, seguindo uma distinção proposta por Tedesco (2008b), o termo produção é usado para falar de assujeitamento, de rumos da subjetividade que se afastam da *criação* ou, poderíamos dizer também, dos “processos de subjetivação”. História porque se dá no tempo linear das formas cristalizadas, que se fazem segundo determinações que remontam à origem absoluta ou a modelos ideais. Na cadência do tempo teleológico, as configurações subjetivas apenas repetem o já dado, nos limites estreitos do necessário e previsível. Face à tendência de cairmos no esquecimento da abertura que somos, e que traz a necessidade de criarmos formas de existir, nos aproximamos da literatura como caminho para aprendermos e reaprendermos o movimento de *criação de estórias*.

Mais especificamente, com esse intuito nos envolvemos com a leitura literária. Normalmente a escrita constitui o foco de interesse das análises voltadas para as relações entre literatura e criação. Nessa mesma direção o texto literário é privilegiado como produto do processo criador. Em nossa pesquisa operamos deslocamentos quanto a essa tendência quando elegemos a leitura como experiência que conduz ao novo. Obviamente não queremos

com isso minimizar a *força criadora* da escrita literária, nem promover a separação de dois processos que nos parecem indissociáveis. Afinal, não é possível que a leitura se dê na ausência do produto forjado pela escrita. Por outro lado, como argumentaremos mais adiante na aliança com Blanchot, o livro, e assim a própria escrita, reclamam a leitura. “O que é um livro que não se lê?”, interroga o poeta (BLANCHOT, 2011, p. 209). A obra literária só se faz inteiramente quando a leitura vem ao encontro do livro.

É quanto a esse gesto que nossa análise propõe outro deslocamento, pois a realização da obra implica no transbordamento da *potência de variação* ostentada pela “palavra poética”. Não se trata assim de valorizar estritamente o texto como produto do movimento de criação literária, mas de acentuar repercussões sobre diferentes domínios da vida. Pretendemos sublinhar efeitos da leitura sobre práticas e gestos cotidianos muitas vezes considerados menores, aparentemente alheios à arte. Efeitos que implicam na emergência de novos sentidos em dimensões frequentemente pouco perceptíveis e analisáveis. Interessa-nos justamente dar visibilidade ao modo como os signos literários podem acessar e nutrir a *força criadora* presente em todos os planos da existência. Sem desconsiderar a relação inextricável entre escrita e leitura literárias, enfatizamos que é especialmente a partir da experiência de leitura que ocorre a reverberação da dinâmica de *criação* sobre a subjetividade. Nesse sentido falamos da leitura como invenção de *estórias*, e ainda como experiência a ser cuidadosamente cultivada, a fim de resistirmos às persistentes ameaças de homogeneização.

Portanto, nossa proposta consiste em compreender e mobilizar a leitura literária no que concerne aos processos de singularização. Quando nos voltamos para a literatura, recorrendo a análises sobre sua importância e sobre alguns de seus aspectos, não nos desviamos do interesse pela subjetividade. O mesmo acontece quando trazemos contribuições da Filosofia, e da Sociologia através da Análise Institucional. Buscamos operar a transposição de certas ideias geradas em outros campos, a fim de nutrir as reflexões da Psicologia face à complexidade e ao dinamismo da subjetividade. Transitamos por diferentes saberes visando melhor compreender principalmente os processos relativos à cognição e à aprendizagem inventivas, temas que tocam de perto a variação inerente às realizações subjetivas. Concomitantemente, nos ocupamos em traduzir formulações sobre a leitura, como as de Blanchot, para o exercício das práticas de subjetivação presentes no domínio da Psicologia.

Discutimos ao longo do trabalho como tudo isso ressoa sobre nossa proposta de pensar e mobilizar as condições de aprendizagem relativas à *leitura como criação de estórias*. Tratamos como tais interlocuções podem ser operacionalizadas nas condições necessárias ao

processo e em seus efeitos. Cabe ainda um último comentário sobre nossa aproximação às questões e práticas relativas à subjetividade. Não é nossa intenção estabelecer contrapontos com abordagens clássicas da Psicologia. Se em alguns momentos as mencionamos é com o objetivo de esclarecer um ou outro aspecto das relações entre subjetividade e movimento de *criação*. Assim sendo, tais abordagens aparecerão apenas nas margens de nosso trabalho.

Em sintonia com a perspectiva do conhecimento como *invenção*, buscamos entender as condições da *leitura como criação de estórias* no fazer-se como *experiência*. Não pretendemos analisá-las para além de sua dinâmica, na via do pensar que vem sempre antes do próprio pensar. Embora queiramos nos aproximar de aspectos dessa experiência que aparecem sob denominações amplas, como *escuta ao silêncio* ou *tempo de composição*, não podemos, nem queremos, escapar a sua concretude e singularidade. A *escuta* à força de criação só pode realizar-se como atenção circunstancial à potência que se dá através de alguma forma de ser. Por seu lado, a dimensão de *composição* implica em, no *tempo* certo, largar fios das formas desfeitas, assim como entretecer outros. Dinâmica que só se mostra no curso de uma experiência singular. Nesse sentido, buscamos entender as condições da *leitura como criação* participando efetivamente de encontros com textos literários. Assim reafirmamos a indissociabilidade entre conhecimento e *criação* de realidades. A partir da articulação entre análise e intervenção objetivamos compreender e, simultaneamente, concorrer para o processo de *criação de estórias* através do encontro *entre crianças e narrativas literárias*.

Ao afastar-se dos modelos tradicionais calcados na separação sujeito-objeto, conhecimento-ação, a pesquisa-intervenção dá visibilidade e espaço para o atravessamento de saberes e práticas, para as intervenções recíprocas que compõem o campo de pesquisa. Trata-se de afirmar e valorizar as transformações que são necessariamente produzidas pelo pesquisar (DESPRET, 2004; LOURAU, 1993). Segundo Kastrup (2010), a intervenção opera em quatro níveis: sobre os participantes da pesquisa, sobre o pesquisador e a equipe, sobre a própria pesquisa, e sobre o domínio do saber pertinente à investigação através da socialização do processo de elaboração em si e das conclusões. Assim, a pesquisa permite analisar e participar de "processos de subjetivação plurais e heterogêneos" que, de acordo com a perspectiva por nós compartilhada, caracterizam as relações entre *subjetividade e narrativas literárias* (AGUIAR; ROCHA, 2003, p. 67).

Além do diálogo com os autores citados até agora e vários outros, a pesquisa vem envolvendo um grupo de 15 a 20 crianças de idades variadas, cujas oportunidades de acesso

aos livros e à leitura mostram-se muito restritas em função de condições socioeconômicas precárias e, muitas vezes, de limitações impostas por categorizações que as produzem como seres incapazes de aprender. O grupo habita uma comunidade de um município do Estado do Rio de Janeiro, marcada pela flutuação constante de moradia e de trabalho, por limitações do ponto de vista educacional e por extrema desigualdade de oportunidades em geral. A condição de “vulnerabilidade social” em que se encontram as crianças dessa comunidade concorreu para que fossem selecionadas como participantes da *experiência de leitura* em questão. Entendemos vulnerabilidade no sentido de se encontrarem em condições que não propiciam satisfatoriamente a "efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária", assegurados no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). O conceito de vulnerabilidade é utilizado com o intuito de escapar de interpretações individualistas e culpabilizantes, na medida em que enfatiza a responsabilidade do contexto econômico-político (RIZZINI et al., 2010). Ao envolver esse grupo de crianças, a pesquisa "Entre Crianças e Livros" pretende compreender mais profundamente, assim como concorrer para processos de *aprendizagem inventiva*. Processos que repercutem na produção de subjetividades autônomas, capazes de criar formas singulares de ser, e condições mais dignas de existência.

Através da articulação estreita entre saberes e práticas, temos tentado lidar com algumas questões concernentes à aprendizagem da *escuta ao silêncio* e do *tempo de criação*. Como abrir-se a novos modos de ser, quando rotas de existência são rigidamente predeterminadas na atualidade? O que pensar/fazer em relação à *escuta* quando discursos que se querem absolutos neutralizam desestabilizações e devires, sobrepondo modelos de pensar e fórmulas de existir? Como lidar com o paradoxo do *tempo* que traz o singular através das afetações recíprocas e persistentes, face à aceleração que toma em cheio a processualidade, comprometendo a duração exigida na *criação* de novas obras? A obra de arte e o processo de singularização realizam-se na simultaneidade das regularidades e da diferença. O desafio, como salienta Tedesco (2005, p. 151), é escapar das modelizações despotencializadoras sem perder-se na ausência total de contornos, "giro no puro caos, no vazio pleno".

Tendo em vista as questões acima, temos nos empenhado em detectar os obstáculos à *aprendizagem inventiva* no que concerne à *experiência de leitura*, assim como, identificar e mobilizar condições para que esta se dê. Trata-se de criar procedimentos que permitam acessar a dimensão força, muitas vezes alijada pelo endurecimento das formas. No duplo

movimento de análise e intervenção, procuramos identificar as formas instituídas, isto é, modelares, de leitor, de leitura, de aprendizagem, de pesquisador-narrador e de relações que entre eles se dão. Buscamos também auscultar e fortalecer germes de rupturas e desvios. Ao problematizar e promover o desmanchamento de olhares estereotipados e modos de agir cristalizados, pretende-se abrir espaço para a *escuta ao silêncio criador* que move as narrativas literárias e as formas subjetivas. Trata-se da atitude crítica, que precisa atravessar a pesquisa e modular nossa prática. Desse modo, potencializa-se força de diferenciação, levando à composição de novos olhares e fazeres. Através da mobilização desse plano de *criação*, que atravessa todas as formas, pode-se dar a tessitura cuidadosa, no *tempo* certo, de novas *estórias*.

A essa altura, cabe ressaltar a necessidade de estabelecermos algumas alianças, que possam funcionar como intercessores, nos auxiliando a viabilizar todo esse processo. Pois, também nós pesquisadores, estamos sempre no risco de nos deixarmos levar por olhares categorizadores e práticas habituais que reificam o instituído e comprometem a *aprendizagem inventiva*. Também nós precisamos de algo que nos force a pensar, que nos tire do conforto das representações e dos modos de agir viciados, e nos lance na criação de outros. Também somos aprendizes "entre crianças e livros", é igualmente nosso o desafio de desenvolver a *escuta ao silêncio* da "palavra poética", de sermos arrebatados por ela, comungando seu poder de sempre instaurar novas realidades. Nesse aprendizado, as alianças não nos parecem dispensáveis, pois os riscos estão sempre à espreita. A fim de driblá-los, lançamos mão do que possa nos dar um norte, mas sem restringir a processualidade e as múltiplas dimensões da experiência de leitura. Como salienta Tedesco, sem reduzir a vida (2005).

Dentre as alianças, destacamos as ferramentas conceituais da Análise Institucional inaugurada por René Lourau e as indicações da Socioclínica Institucional (MONCEAU, 2012, 2013). Ambas sintonizam-se com a proposta de pesquisa que alia conhecimento e prática, perspectiva que vem colocando em questão concepções de conhecimento fundadas na polarização cristalizante sujeito-objeto e nas "pretensões de objetividade" que propagam o distanciamento do pesquisador em relação ao campo. (LOURAU, 1993). No contexto brasileiro, elas têm se mostrado profícuas no que concerne à análise e à ação no campo social, em especial nos âmbitos da saúde mental e da educação (ALTOÉ, 2004; KAMKHAGI; SAIDON, 1991).

A Análise Institucional nos fornece ferramentas que possibilitam a apreensão da *experiência de encontro entre crianças e narrativas literárias*, não como objeto estático a ser

desvelado, mas como acontecimentos plurais e mutantes³ (LAMIHI; MONCEAU, 2002). Os conceitos de "instituição", "instituído" e "instituinte"⁴ permitem compreender os modos de existência, as várias dimensões da realidade que dizem respeito à subjetividade (educação, saúde, saberes, relações sociais em geral), não como algo desde sempre dado e definitivo, mas como produção, como efeito da dinâmica de "instituição". Efeito que apresenta, de um lado, o plano da forma, da configuração estável - "instituído" - ao mesmo tempo em que traz em si a possibilidade de sempre transformar-se - plano "instituinte". A Socioclínica, apoiada sobre as contribuições da Análise Institucional, fornece-nos ferramentas importantes para o exercício de nossa prática “entre crianças e livros”. Entre elas citamos as operações constitutivas dessa modalidade de intervenção, a saber: a análise da comanda e da demanda, o trabalho dos analisadores, a transversalidade, a análise das implicações e a restituição.⁵

Ao lado das alianças mencionadas acima, o método da Cartografia, que vem sendo desenvolvido por pesquisadores brasileiros, nos fornece pistas importantes para a intervenção em curso. Sintonizada com questões trazidas pela Análise Institucional, e inspirada ainda na *perspectiva da subjetividade como criação* proposta por Deleuze e Guattari, a Cartografia visa acompanhar e participar de processos envolvendo a “produção de subjetividade”. Ela nos ajuda a seguir a dinâmica das várias linhas que se cruzam nos encontros entre crianças, textos literários e narradores. Concorre para a problematização e o desmanchamento de realidades subjetivas e objetivas instituídas, propiciando a *escuta* ao plano de produção imanente a toda e qualquer realização. Por essa via, a Cartografia vem também potencializar novas "redes de interrelações", abrindo caminho para a criação de processos inusitados no âmbito da cognição, e de outras formas de habitar o mundo (PASSOS; BARROS, 2009).

As estratégias de encaminhamento da pesquisa esboçadas até aqui vêm tendo lugar a fim de conjugar os objetivos de compreensão e intervenção. Habitando uma linha fronteira

³ Privilegiamos a utilização das ferramentas propiciadas pela Análise Institucional e pela Socioclínica Institucional, de um lado, porque elas nos parecem produtivas, tendo em vista os objetivos da pesquisa; sua sintonia com o caráter múltiplo e processual dos acontecimentos condiz com a compreensão e a mobilização da experiência de leitura como criação. De outro, porque tivemos a oportunidade de nos familiarizarmos, do ponto de vista teórico e prático, com essa abordagem no Laboratório EMA – École, mutations et apprentissage, coordenado pelo professor Gilles Monceau (Université de Cergy-Pontoise).

⁴ De acordo com a distinção proposta por Lourau (2004, p. 71-72):

"As instituições são normas, mas elas incluem também a maneira como os indivíduos concordam, ou não, em participar dessas mesmas normas. As relações sociais reais, bem como as normas sociais, fazem parte do conceito de instituição". O instituído refere-se a "...todas essas regras, normas, costumes, tradições etc, que o indivíduo encontra na sociedade". "Por 'instituinte' entenderemos, ao mesmo tempo, a contestação, a capacidade de inovação e, em geral a prática política como 'significante' da prática social" (LOURAU, 2004, p. 47). O autor ressalta a articulação dessas duas instâncias no conceito de instituição.

⁵ Tivemos acesso às contribuições da Socioclínica Institucional não só a partir de textos produzidos pelo professor Gilles Monceau, como também através da participação em suas aulas, palestras e intervenções.

que nos torna, ao mesmo tempo, pesquisadora e narradora dos textos literários, pretendemos observar os efeitos da intervenção e o próprio processo, detectando impasses e buscando concorrer para a propagação da experiência de *aprendizagem como criação* de conhecimentos, de formas de pensar e de existir. Como narradora-pesquisadora podemos promover o encontro com *narrativas literárias* e, quem sabe, concorrer para uma espécie de contágio da *potência de criação*. Como afirma Kastrup a partir de suas cartografias literárias (2002, p. 83-84):

A literatura torce e retorce a linguagem, revirando-a até que se produzam fendas em sua dimensão de uso cotidiano e utilitário. [...] Cada leitor, em sua atenção ao texto, é palco de sensações, de experiências de dessubjetivação que transpõem os limites impostos por sua história pessoal.

Retorcimentos, quebras das regularidades sonoras e sintáticas, das significações que, ao persistirem, traduzem-se em estilos de sempre diferir (TEDESCO, 2008c). Um dos desafios do narrador é mobilizar a *escuta à força criadora* de novos sentidos e modos de ser.

Enfim, após introduzirmos os principais aspectos que pretendemos pensar e mobilizar em relação à *experiência de aprendizagem inventiva com textos literários*, queremos comentar ainda o uso privilegiado do termo *narrativa*. Insistimos em aproximar a ideia de narrativa aos escritos literários, a fim de intensificar a "potência de transporte" que caracteriza ambos. Na narrativa, redes de acontecimentos desdobram-se incitando a construção de outras *estórias* singulares (BENJAMIN, 1994; KASTRUP, 2002). Em lugar de significados fechados, predominam aberturas para a produção de novos sentidos da cognição e de rotas de existência originais. Faz-se assim a circularidade entre a literatura e a vida, apontada por Kastrup (2008, p. 262), "a vida no texto e a poesia na vida". O narrador, sintonizado com a escuta, desaparece e deixa falar a *estória*, atua como "mascate das metamorfoses". Em sua passagem, "capta a atenção porque traz outra coisa. É um outro olho e uma outra voz" (CARRIÈRE, 2009, p.10), que faz ressoar *potência de criação*, abrindo espaço à subjetividade como *obra de arte*.

As considerações apresentadas até aqui serão desdobradas ao longo de quatro momentos, em que articularemos formulações teóricas, com trechos de obras literárias e com relatos concernentes ao campo de pesquisa. Tais relatos trarão diferentes acontecimentos que atravessam os encontros "entre crianças e livros": momentos em que os participantes realizam leituras, textos escritos pelos mesmos, participação em atividades em que se pretende fazer ressoar as narrativas, e ainda olhares, pequenos gestos, expressões faciais, movimentações do

corpo e falas. Acontecimentos os mais diversos, porém igualmente importantes na composição das *estórias* geradas através da leitura. No que diz respeito às falas dos participantes, nossa decisão metodológica foi de não registrá-las através de gravação. Ensaíamos esse procedimento, mas observamos que, no cotidiano dos encontros, ele comprometia a espontaneidade das crianças, a própria frequência das falas e a realização das várias atividades. Além do mais, a continuidade da intervenção ao longo desses três anos vem se desdobrando em uma multiplicidade de signos que não cessam de alimentar a conversa entre o empírico e as contribuições teóricas sobre a *potência criadora* da leitura literária.

No decorrer de nossos relatos, sublinhamos também os procedimentos por nós propostos e, na medida do possível, seus efeitos sobre a experiência em curso. Efeitos que nos trouxeram questões, nos levaram a repensar nossa prática e a inventar novos caminhos. O que consideramos como um processo contínuo de devolução aos participantes das perspectivas que a pesquisa abre. A partir de comentários e reações das crianças ao longo dos encontros, estabelece-se uma conversa constante que realimenta a pesquisa, fazendo variar seus procedimentos. Nesse sentido, a devolução ou restituição não tem se restringido a momentos específicos em que discutimos de modo explícito aspectos da intervenção, suas condições, impasses e as propostas que daí emergem. Acreditamos que esta dinâmica contínua permite partilhar questões suscitadas pela pesquisa, através de manejos cotidianos que alimentam o movimento de dissolução e de novas composições próprio à experiência de leitura.

Construiremos nossa discussão de agora em diante entretecendo fragmentos diversos, os quais funcionam para nós como “signos enigmas”, isto é, deflagram questões, suscitam relações com outros textos, com os acontecimentos do campo, esboçando assim ideias e práticas. Nesse sentido, o que apresentaremos não pretende se fundamentar no estudo exaustivo de obras e/ou autores nos diferentes campos de saber aos quais recorreremos. Trata-se de uma proposta de outra natureza, na verdade, pedimos emprestados conceitos, formulações, palavras poéticas, para pensarmos questões sobre a *experiência de leitura como criação de estórias*. E o fazemos a partir de certa experiência de encontro com os textos, experiência que vem se realizando como espécie de “bricolage” de fragmentos em seu poder de afetação, que reverbera em rupturas, desconstruções, construções, de olhares e fazeres. Ao dizermos isso não queremos nos referir a uma vivência intimista, pois em sendo *experiência*, sua singularidade forja-se no plano impessoal dos encontros entre fluxos heterogêneos. Mais especificamente, a proposta quanto aos capítulos que se seguem é de que possam ser desenhados na atenção à complexidade, diversidade e dinamismo da experiência de leitura “entre crianças e livros”.

Com esse intuito, como esclareceremos no início do primeiro capítulo, assumimos uma “política de narratividade” que subverte em certa medida modelos acadêmicos de escrita e nos aproxima da variedade de expressão do texto literário.

No primeiro capítulo, será apresentado um cenário inicial dos encontros das crianças do Novo Horizonte com as narrativas literárias. Cenário que vai trazer personagens, como os meninos e meninas da comunidade, as pesquisadoras e alguns dos diversos parceiros que vêm possibilitando o projeto. Trará ainda o espaço, os livros, formas de expressão “artística” e a rotina de nossos trabalhos. Tudo isso já atravessado por várias *estórias*. A partir desse cenário diverso e afeito ao movimento, à transformação, emergem pontos importantes de discussão concernentes à subjetividade, aos signos da arte, à Literatura Infantil em particular e à *solidão da obra*.

Ao longo do segundo capítulo, serão trabalhadas algumas questões relativas ao *silêncio* e à *atenção*. Os encontros “entre crianças e livros” provocam interrogações quanto ao lugar do silêncio, ou melhor, das várias formas de silêncio que podem perpassar a *experiência de leitura*. Esse caráter plural do silêncio comparece, em especial, através da distinção que propomos entre as dimensões de ruptura e de instauração. Associa-se à questão da escuta considerada uma condição relevante à realização da leitura entendida como *criação de estórias*. Nessa direção, somos levadas a pensar nas modulações da atenção e, em especial, no cultivo da atenção à “palavra poética”, aproximada ao conceito de “não-linguístico” da linguagem. Aborda-se também a importância da sintonia atenta ao plano “a-subjetivo” da subjetividade, plano aforme, a partir do qual a experiência de leitura pode se fazer. Por fim, enfatiza-se a relevância da aprendizagem da escuta por parte da pesquisadora-narradora, associada à “atenção” e ao manejo da “entrevista coletiva” na cartografia.

No capítulo três, as *figuras do tempo* são por nós engendradas a fim de nos ajudar a acompanhar e fomentar a experiência de leitura. A questão do tempo em sua complexidade parece impor-se desde a própria formulação da temática desses escritos, que toma como horizonte a *criação* imanente à subjetividade e à leitura. Os acontecimentos “entre crianças e livros” só fazem reafirmar vicissitudes do *tempo*. E assim trataremos de alguns dos seus modos. Tempo de esquecimento, tempo da experiência, tempo multifacetado, tempo de composição e ainda como momento oportuno. Figuras do tempo tomadas como aspectos do movimento de *criação*, que se pretende compreender e potencializar com a leitura de narrativas literárias.

O último capítulo terá como fio condutor as aproximações entre as “viagens com a literatura” e a “aprendizagem inventiva”. Embora os dois temas perpassem com diferentes nuances os vários momentos deste trabalho, eles serão aqui sublinhados e desdobrados. Transitando entre o Novo Horizonte e experiências de leitura realizadas em contextos diversos, como biblioteca, escola e rua, pensaremos planos importantes da aprendizagem. Destacam-se o problema, o processo de dessubjetivação e a abertura ao movimento de novas composições. Simultaneamente discutiremos desafios e pistas relativas ao lugar do leitor e à força da leitura na abertura à realização de obra de arte. A partir do que terá sido discutido até então, afirma-se a intimidade entre vida e arte, que atravessa a experiência de leitura e responde pelo movimento de singularização, em outras palavras, pela *criação de estórias*.

Como um último esclarecimento necessário à nossa entrada nas estórias “entre crianças e livros”, é preciso dizer que, ao mesmo tempo em que enfatizamos a riqueza trazida pelo campo de pesquisa e as possibilidades de interlocução com os saberes mencionados, o trabalho que ora apresentamos consiste em um recorte provisório de um processo maior. Esboçamos ideias e inventamos manejos que continuarão a ser interrogados e reelaborados a partir dos encontros que estão por vir. Afinal tudo isso faz parte da dinâmica de aprendizagem, do cultivo do movimento de *criação*, que precisa ser insistentemente retomado.

O Começo de uma Estória Entre Crianças e Livros⁶

Era uma vez uma roda de crianças querendo ouvir estórias. Ou será que queriam viver diferentes estórias? Corriam pelas ruas, jogavam bola no campo de terra e vestiam-se de branco para aprender capoeira. Algumas vezes faltava comida, espaço, mas imaginação, tinham demais. Andavam às voltas com as palavras, os números, às vezes curiosas e maravilhadas, outras tropeçando e desanimando.

Havia também outra roda, em outros lugares, em outros bancos de escola, carregando outras experiências. Aprendizes de mestre ou mestres aprendizes que amavam livros e queriam contar estórias. Quem sabe enredar-se e enredar outros em novas estórias...

Pelos caminhos, acasos, ou nem tanto, da vida, as rodas se cruzaram. Meio de longe, ainda sem saberem direito uns dos outros, com certo acanhamento, mas com promessas de... encontro.

Encontros entre crianças e muitas estórias podem acontecer. Crianças, livros, amantes de estórias, imagens, imaginação, lápis, cores, quinquilharias, música, tudo que der e puder colocar criança e livro no centro da cena. Tudo que der e puder fazer rolar estórias na roda. Todos que derem, puderem, quiserem inventar novas estórias.

Afinal, dizem alguns, nós não passamos de estórias. Estórias reinventando-se, já que para sobreviver-viver cabe reinventar-se o tempo todo.

Afinal, nada mal, se na roda de crianças, livros, amantes de estórias e quem mais vier, a gente conseguir reinventar outros mundos. Mundos que não fiquem contando sempre as mesmas estórias de falta isso, falta aquilo, não pode nada, só podem esses...

Mundos de muitas estórias, infinitas vozes alimentando vida...

Começa a estória...

⁶ Este texto foi elaborado no início de 2011 como uma primeira apresentação informal do nosso Projeto de leitura com os meninos e meninas do Novo Horizonte. Nossa intenção era de que ele funcionasse também como uma espécie de convite à ampliação de nossa equipe e à construção de diferentes parcerias.

1 ERA UMA VEZ...

Como pensar-falar da *experiência de leitura como criação de estórias*? Como entretecer a complexidade e o dinamismo dos encontros “entre crianças e livros” com os estudos teóricos que, de um modo ou de outro, vêm alimentando nosso pensar sobre *subjetividade, cognição-aprendizagem, leitura, literatura e criação*? Como fazê-lo de modo que revitalizem um ao outro, isto é, que os conceitos se tornem realmente ferramentas para lidarmos de forma inventiva com o que parece obstaculizar o vivido no cotidiano? E, ao mesmo tempo, para que a multiplicidade e a singularidade do que se dá nos encontros, possam oxigenar perguntas e concepções em torno das várias nuances da temática? Ensaíamos entradas, buscando dar conta dos desafios. Alguns alertas e inquietações pairam como pano de fundo.

Como lançar mão das ferramentas conceituais e metodológicas sem comprometermos, melhor ainda, intensificando o caráter multifacetado e processual da experiência? Por outro lado, como explorarmos tantos mundos vividos sem nos perdermos, sem nos deixarmos arrastar por olhares habituais e por fazeres mecânicos? Como nos comprometermos com a produção de conhecimentos que possam transbordar a experiência no Novo Horizonte, sem deixarmos, como nos chama atenção Monceau (2013), que possíveis regularidades e generalizações neutralizem a singularidade das situações vividas? Pois, como ressalta o autor a propósito da Socioclínica Institucional, a partir da dinâmica de análise e de intervenção, produzem-se conhecimentos que colocam em questão o instituído e dão espaço para movimentos instituintes em um cenário particular; enquanto, simultaneamente, abre-se a possibilidade do diálogo com outras experiências e perspectivas.

A possibilidade dessas interlocuções parece exigir formulações compreensíveis, que não se fechem no dialeto de certa abordagem teórica, nem caiam na descrição pessoal ou intimista. Ao mencionarmos dialetos demasiadamente específicos, nos vem ainda certa preocupação de não nos inclinarmos na direção de modismos que elegem determinados discursos como modelares e insistem na repetição de termos sofisticados e herméticos que, sem a devida elaboração, muitas vezes soam pretensiosos e vazios. A escrita pretensamente literária apresenta-se como um exemplo bastante atual e frequente.

Tais alertas e inquietações, aliados à preocupação de explorar com certo rigor um conjunto de conceitos que se impuseram para o tratamento dos desafios teóricos e práticos, nos levaram a ensaiar diferentes encaminhamentos da escrita. Com o *tempo*, certa “política de

narratividade” foi se esboçando, instigada também por sugestões de professores e leituras, e ainda pelo comentário de um amigo “muito lido”, mas pouco acadêmico, sobre o quanto normalmente é chato ler uma tese...

Passos e Barros (2009, p. 150) ressaltam que “no trabalho da pesquisa e da clínica, de alguma forma, é sempre de narrativas que tratamos.” A afirmação parece intensificar-se em relação à pesquisa em foco, pois pretendemos narrar o que se passa “entre crianças e livros” a partir da escuta de narrativas literárias, as quais, por sua vez, desdobram-se em outras formas de narrar (fala, escrita, pintura, dramatização, entre outras), discutidas entre nós da equipe e recontadas no contexto da orientação. A partir de uma concepção ampliada de política⁷, os autores acrescentam: “podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece.” (ibid., p. 151). Posicionamento que não advém sozinho, mas articula-se a outras políticas, concernentes à subjetividade, à cognição, à pesquisa e, no nosso caso, à leitura, e à aprendizagem de modo geral.

Nosso interesse em mobilizar as condições da leitura de narrativas literárias como *experiência de criação de estórias* traz como pano de fundo certa compreensão do poder da linguagem, que parece intensificar a necessidade de cuidarmos do encaminhamento desses escritos. Tal questão vincula-se à perspectiva que atribui um lugar muito próprio à palavra, não restrito à representação, à descrição dos acontecimentos. Referimo-nos à afirmação da natureza performativa do signo linguístico. Levy (2011, p. 20) ressalta: “É justamente em seu uso literário que a linguagem revela sua essência: o poder de criar, de fundar um mundo”. Como discutiremos adiante, na escrita, assim como na leitura literária, a essência criadora se mostra mais claramente, salta aos olhos, quase nos cega ou nos tira o fôlego, pois nos lança à deriva - é a *solidão*. Entretanto esse “poder de criar” diz respeito às várias facetas, aos diversos usos da linguagem.

Tedesco, em suas interlocuções com Foucault, Deleuze e outros autores vinculados à perspectiva “pragmática”, rompe com a visão unidimensional da linguagem. A autora tece severas críticas ao modelo representacionista ou “formalista” presente em diferentes campos de estudo referentes à temática (linguística, filosofia da linguagem, psicolinguística, entre

⁷ “A política é a forma de atividade humana que, ligada ao poder, coloca em relação sujeitos, articula-os segundo regras ou normas não necessariamente jurídicas e legais. Não mais pensada exclusivamente a partir de um centro de poder (o Estado, uma classe), a política se faz também em arranjos locais, por microrrelações, indicando esta dimensão micropolítica das relações de poder” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151).

outros). Em relação às perspectivas que colocam em questão tal modelo, Tedesco (2005, p. 141) comenta:

Outros modos de pensar a linguagem, no entanto, conduzem-na por diferentes rumos. Alteram seus limites, quebram a hegemonia do modelo da representação. São bem esses que nos interessam, uma vez que devolvem a linguagem ao plano da vida, integram linguagem e acontecimento. Para estes, escrever, e aí a literatura se destaca, não é expressar, sob a tutela da linguagem o desgoverno do plano do vivido. Descarta-se a dicotomia que contrapõe linguagem e vida para afirmarem-se dois principais efeitos nascidos dessa nova aliança. No primeiro, a linguagem abandona a tarefa de doar forma ordenadora ao conteúdo empírico para, participando dele, agir como e sobre os fatos. No segundo, o sentido é produzido no dito. É próprio ao dizer inventar sentidos.

Nesses outros modos de pensar, a linguagem perde o status de poder ordenador que torna inteligíveis os acontecimentos da existência marcados pelo dinamismo e pela complexidade. Não mais se restringe a um conjunto de signos, cujo papel é distribuir e sistematizar a multiplicidade do mundo em categorias gerais e abstratas, segundo princípios reguladores *a priori* e absolutos. Na compreensão mais ampla da linguagem, o "linguístico", caracterizado pela regularidade dos signos e dos princípios fonológicos, sintáticos e semânticos, apresenta-se apenas como uma de suas dimensões. Além disso, a ordem que o caracteriza passa a ser relativizada pela influência recíproca que se opera no encontro com as outras duas dimensões, a saber: "extra-linguístico" e "não-linguístico". Estas trazem à tona o caráter performático da linguagem. Em lugar de representar, descrever realidades constituídas, a linguagem atua na instauração de realidades objetivas e subjetivas.

Tedesco (2008c) apoia a afirmação da natureza produtora da linguagem na releitura da concepção de empírico proposta por Foucault e também por Deleuze. Ambos se afastam da oposição mundo-linguagem, como campos da prática e da representação respectivamente, para afirmá-los em seu poder de engendramento. Embora isso ocorra em cada plano com as devidas peculiaridades, o empírico desdobra-se então em "práticas discursivas" e "práticas não discursivas". Estas correspondem ao plano do "visível", dos acontecimentos do mundo, onde ocorrem as "ações mudas", as influências sobre "corpos e coisas". No que concerne às "práticas discursivas", ao plano do "dizível", a produção se dá através do jogo de signos, linguísticos e não linguísticos, que fazem proliferar sentidos (ibid.). Estes, por sua vez, engendram novos jogos de signos. Na verdade, os dois planos do empírico, ao mesmo tempo em que se mostram autônomos, influenciam-se mutuamente. Assim constroem-se sentidos através dos quais experimentamos o mundo, pois são eles que organizam e recortam o que

tomamos como realidade. Não se trata de conceber o mundo como algo dado desde sempre e definitivamente, algo preservado em sua identidade em uma espécie de isolamento, e sim como o que incessantemente se define e redefine a partir das afetações recíprocas entre os planos do “visível” e do “dizível”.

Movidas por tal perspectiva, reforça-se a necessidade de estarmos atentas à “política de narratividade” que assumimos. A palavra também produz acontecimentos, afirmação que está diretamente ligada à possibilidade de compreendermos a experiência de leitura de textos literários como *criação de estórias*. Trata-se da aposta de que a escuta de estórias incita a criação de outras estórias, estórias de vida, estórias-vida. *Estórias sobre estórias sobre estórias...* É esse o desafio: contarmos algumas estórias sobre a leitura de estórias com crianças do Novo Horizonte, estórias fazendo proliferar estórias singulares. Tal modo de narrar mostra-se sintonizado com a dinâmica que pretendemos compreender e potencializar. É nessa direção que buscaremos tecer nosso relato de agora em diante.

Iniciaremos pelo “começo”, por esse momento fugidio de chegada ao Novo Horizonte, de aproximação à experiência de leitura “entre crianças e livros”. O *tempo* aqui já se insinua. O paradoxo de um começo que não é começo e que é sempre começo, diferente de fundamento absoluto, identificável em sua unicidade necessária. Como veremos, o começo dessa estória parece deslizar a cada tentativa de descrevê-lo. Desdobra-se em muitos começos, em diversas condições de realização internas à própria experiência. Buscaremos pensar a leitura literária e seus efeitos sobre a subjetividade nas estórias que se seguirão, as quais irão se desenrolar em uma cronologia “atravessada”. Em outros termos, uma cronologia que equivoca a si própria, envolvendo miríades de acontecimentos que subvertem as divisões tradicionais do tempo. Apesar do predomínio de determinados recortes de nossas experiências no campo em certos momentos da escrita, como por exemplo, os acontecimentos de 2011 e 2012 nos capítulos 2 e 3, e os de 2013 no capítulo 4, nossas estórias trarão incessantemente um “vem lá, vem cá” no tempo, afastando-nos da tendência de uma abordagem totalizante e evolutiva da *experiência de leitura*.

Passos e Barros (2009, p. 158), ao longo da discussão sobre “políticas da narratividade”, chamam a atenção para o procedimento excessivamente marcado pela “redundância”, em que se organiza “o que no caso é abundância (do latim *redundare*, transbordar, ser demasiadamente abundante), gerando uma circulação (repetição) do sentido que reforça a clareza do caso, sua unidade e identidade”. Através desse procedimento, reduz-se o pluralismo e a processualidade dos acontecimentos, produzem-se sentidos absolutos que

traduzem leis e padrões universais. A propósito do “procedimento de redundância” os autores ressaltam:

A direção previsível do relato do caso põe o passado, o presente e o futuro em uma linearidade causal, o que não pode se fazer sem uma instância unificadora da experiência de uma vida. Essa instância tem como forma a identidade de um sujeito que supomos estar presente do começo ao fim de um percurso do viver. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 161).

É nesse procedimento de redução da diversidade e do dinamismo da experiência que nos arriscamos a cair quando pensamos a *leitura de narrativas literárias* em termos de desenvolvimento linear. Algo como o aperfeiçoamento da leitura na direção de um ponto de chegada, de um ideal que estabelecemos a partir de fora da própria experiência. O encontro com o texto se daria assim segundo regras gerais e imutáveis que subsumem toda e qualquer diferença a um modelo absoluto. Nesse cenário, a intenção seria de identificar progressos quanto ao interesse e à competência pela leitura, apresentados por sujeitos leitores que, em sua substancialidade, subjazem a todo o processo. Trata-se do tempo na forma teleológica determinando tudo o que se dá, sob a égide da necessidade, da previsão e do controle.

Assim sendo, cabe cuidarmos para que o enredo da nossa *estória*, ou *estórias*, não reduza as singularidades a generalizações que produzem insistentemente o sempre igual. Por isso mencionamos anteriormente o uso de uma cronologia que equivoca a si própria, pois pretendemos acompanhar o desenrolar dos acontecimentos, escapando à linearidade evolutiva. Ensaaiemos um procedimento de “desmontagem” (ibid.), em que se dissolve a visão unidimensional e estática do “caso” trabalhado na pesquisa. Este se desdobra em múltiplos casos, que emergem como redes moventes de acontecimentos. A *experiência de leitura* parece delinear-se então como multiplicidade dinâmica e imprevisível, que subverte concepções modelares e ideais de leitor. Através de tal “política de narratividade” o que se pretende é justamente ativar o que “insiste-resiste como força de criação” (ibid., p. 163).

Nesse empenho, teremos como guias nosso diário de campo, que se alia ao diário de pesquisa⁸. Estes aparecem ao lado de fragmentos de textos lidos nos encontros e comentários sobre os mesmos, assim como de referências esparsas às narrativas em que mergulhamos ao longo de nosso percurso como leitora de obras literárias. Pretendemos construir um enredo,

⁸ Ao discutir o diário como técnica de análise de implicações, a partir das pesquisas de Malinowski, Lourau (2004, p. 273) distingue o “diário de campo” do “diário de pesquisa”. No primeiro, são apresentados os acontecimentos relevantes do campo investigado, enquanto no segundo são expostas “as preocupações de etnólogo, de filósofo, de escritor”. No que nos concerne, as narrativas relativas ao campo e nossas observações e questões como psicóloga, professora, pesquisadora e escritora, serão entrelaçadas ao longo dos escritos que se seguem.

um enredamento de acontecimentos a partir dessas várias fontes e das conceituais. Nesse caminho retornam antigas inquietações. “Eu não sou uma escritora, sou uma leitora de literatura! Isso exigiria a aproximação à escrita literária”, mas surge a clareza de um interesse. Estórias prenes de enredo. É o que nos interessa. Estórias que narrem acontecimentos, encontros; que não se percam nas malhas de um pensar explícito demais. São as que preferimos como leitora. Tênu e sério fio sobre o qual tentamos nos mover. Contar as estórias dos encontros “Entre Crianças e Livros” ao longo desses últimos três anos dialogando com pensadores e outras experiências de leitura.

Nesse sentido, optamos por nos desviar, até certo ponto, da escrita acadêmica corrente, aproximando-nos da literatura. Aproximação que acontecerá, por exemplo, através do entrelaçamento de formulações teóricas, fragmentos literários e relatos do campo, de forma que esclareçam e potencializem uns aos outros, sem que se considere qualquer tipo de hierarquia entre os mesmos. O entretecer dos diversos fragmentos irá se dar de diversas maneiras ao longo dos nossos relatos. Ocorrerão variações quanto aos modos como articularemos as discussões teóricas, os acontecimentos do campo e os fragmentos literários, assim como quanto a maior ou menor presença de um ou outro plano nos diversos tópicos de cada capítulo. Variações que contemplarão a especificidade dos temas tratados, os objetivos de determinado tópico, ou simplesmente virão no ritmo da escrita.

Do mesmo modo, transitaremos entre diferentes tipos de linguagem, ora predominantemente acadêmica, ora literária e, por vezes, até informal. O uso de numeração apenas no que concerne à divisão dos capítulos e não aos respectivos tópicos, também nos serve de aproximação à organização das narrativas literárias. Quanto a determinados fragmentos literários, optamos por apresentá-los em sua forma original, em lugar de submetê-los às regras de citação acadêmica. Isso porque, principalmente no que diz respeito à literatura, todos os aspectos da apresentação dos jogos com a linguagem fazem parte dos mesmos e respondem pelos seus efeitos. Da mesma maneira, interferimos em trechos de obras estabelecendo ligações entre acontecimentos da própria narrativa, misturando-os a falas ou situações do campo, ou ainda a formulações conceituais, a fim de promover determinados efeitos. Lançando mão desses e de outros recursos, buscaremos tecer nosso relato de agora em diante com o intuito de insistentemente afirmar a força das narrativas literárias na produção de *estórias* singulares.

A fim de evitar que nos dispersemos demais na riqueza do vivido, ou que nos deixemos levar pela prolixidade, iludidas com a pretensão de tudo abarcar, privilegiaremos as

relações de alguns fios principais na tessitura das *estórias*. Referimo-nos aos livros, ou ainda à aproximação aos mesmos, assim como às oportunidades de expressão “artística”⁹, e ao grupo de participantes, crianças e pesquisadoras-narradoras. A complexidade do entremear desses fios se desdobrará em práticas e questões que constituem a matéria prima da narrativa. No mesmo movimento, veremos como essa teia, esse enredo, convoca, afeta e é afetada/o, por elaborações em torno da aprendizagem de algumas condições da *experiência de leitura como criação de estórias*, a saber: a *solidão*, a *escuta ao silêncio* e o *tempo de criação*.

Chegando ao Novo Horizonte

Consideramos, como o próprio título anuncia, que caberia iniciar nossa discussão sobre a experiência de leitura "Entre Crianças e Livros" falando de como dela nos aproximamos, discorrendo sobre nossa *chegada*, “o começo de tudo”!? Pensamos então em descrever o primeiro dia, o do evento-convite. Dia em que quase não fomos depois de tantos preparativos e expectativa! Dia em que, tomadas pela perda violenta de uma pessoa querida, chegamos cansadas da viagem e da forte emoção. Subimos as escadas do espaço achando que não estava acontecendo. Silêncio!? No salão, vemos crianças em torno de uma grande mesa pintando com colas coloridas as ressonâncias de "O Ponto" (REYNOLDS, 2005). A estória conta sobre uma menina que se negava a participar da aula de arte porque dizia não saber pintar. Instigada pela professora, marca raivosamente o papel com um ponto. Mostra-o à professora que a surpreende pedindo que assine a sua obra. E mais uma vez é surpreendida quando, na aula seguinte, encontra seu desenho emoldurado na parede da sala. Diz então que sabe desenhar pontos melhores, e desenha, desenha... Surgem pontos de todos os tamanhos, cores, estilos. Pontos fazendo obra. E Vashti nem conhecia Seurat! E um dia, na exposição dos trabalhos da escola, surge um menino que vê seus quadros, admira-os e lamenta não saber pintar. "Eu? Não, eu não. Não consigo nem traçar uma reta com régua." Ela o estimula e ele desenha uma linha... "Vashti olhou o rabisco do menino. Então ela disse... Por favor... assine." Inspiradas por um "ponto" as crianças do Novo Horizonte coloriram papéis colocados sobre bandejinhas de isopor que viraram seus quadros. Reverberações da primeira estória "entre crianças e livros". Foi essa a cena que vimos, recebendo, emocionada, os abraços das amigas da equipe, envolvidas com os afazeres do primeiro encontro.

⁹ Referimo-nos às atividades que serão realizadas ao lado das leituras, em que os participantes terão oportunidade de expressar-se não só por meio dos signos linguísticos, como também através de desenhos, pinturas, dramatizações, entre outros.

Mas será que foi assim que nos aproximamos da experiência de leitura de textos literários com crianças? Ou tudo começou com o mergulho nas aventuras de Narizinho, Pedrinho, Emília e toda a turma do Sítio, lá longe, nas leituras da infância? Quando "escutava" encantada as estórias de uma vovó, em meio a plantas, bichos, seres mágicos e sentia o cheiro do bolo quente feito pela Tia Anastácia. E, tempos depois, nas férias de Julho, no frio do Alto da Serra de Petrópolis, ficávamos debaixo do cobertor, com uma pilha de livros ao lado, passeando de uma a outra estória dia após dia. Ou será que tudo começou lendo "Servidão Humana" (MAUGHAN, 1971), talvez o título pudesse ser Liberdade Humana?! Adolescente, seguimos Philip em suas andanças e descobertas, sofremos com ele, nos desiludimos, nos surpreendemos, nos alegamos e nos perguntávamos "qual a finalidade da existência"? Qual o sentido de passar por tudo isso? Qual o sentido da condição ou "servidão humana"? Nos bares de Paris, entre intelectuais e artistas, encontramos o poeta Cronshaw, que zombou de nossas crenças, interrogou nossas verdades e nos deixou um "tapête persa". Tapete que Philip *desenrolou* quando o poeta morreu e aí se perguntou novamente: "De que serve tudo isso?".

"Ao pensar em Cronshaw, Philip lembrou-se do tapête persa que o poeta lhe havia dado dizendo que ele oferecia uma resposta à sua pergunta sobre o sentido da vida. E, de inopino, a resposta lhe ocorreu. Soltou uma risada. Agora que a tinha, ela era como um desses quebra-cabeças que nos obsedam até que alguém nos mostre a solução..." *Ou só pode nos dar pistas? Pois ninguém pode dar ao outro a verdade diz Proust (1989, p. 32), só pode aguçá-la escuta, instigar a ver "'Olhe! Aprenda a ver!' E neste momento ele desaparece."* "...ficamos então a imaginar como aquilo nos pode escapar. A resposta era evidente. A vida não tem sentido." Lembrou-se da "fábula do rei oriental que, desejando conhecer a história do homem, recebeu de um sábio quinhentos volumes; atarefado com os assuntos do governo, solicitou-lhe que os condensasse". Muitos anos depois, em função da idade avançada, pediu outra vez que o fizesse. Ao receber agora um único volume do já velho sábio, estava em seu leito de morte e não tinha mais tempo de lê-lo. "O sábio então narrou-lhe a história do homem numa simples linha. Era essa: nasceu, sofreu e morreu. A vida não tem sentido. E vivendo, o homem não cumpre finalidade alguma... E, pela primeira vez, sentiu-se supinamente livre... Era êle a criatura mais insignificante naquela massa pululante da humanidade que, por breve espaço, ocupa a superfície da Terra, e era todo-poderoso porque havia arrancado ao caos o segredo de sua inanidade... - Oh! Vida, onde está o seu agulhão?... Assim como o tecelão desenha o tapete sem outro cuidado que não o prazer estético, pode também um homem viver

a sua vida; ou, para quem acredita que seus atos não dependem da vontade, nada impede de contemplar a própria existência como um desenho. Mas não entra nessa procura nem necessidade nem utilidade." *Entretecer de acontecimentos desenhando o curso da vida...* "Esse rio nascido de nenhuma fonte e que corre interminavelmente para mar algum... O que quer que lhe acontecesse agora, seria apenas mais um motivo a acrescentar à complexidade do padrão. E quando o fim se aproximasse, ele se rejubilaria no seu acabamento. Seria uma obra de arte e nem por ser ele o único a conhecê-la deixaria ela de ser bela; e com a sua morte essa obra de arte cessaria de existir." *Nossa única dança diz a matriarca da "Excêntrica Família de Antonia", mas a dança continua a dançar, muitas danças, infinitas danças. Oh! Incansável movimento de criação.* "Philip sentiu-se feliz."

Um começo! A vida como tessitura de um bordado. Já se mostrava então a estória da subjetividade como *obra de arte*, do conhecimento como *experiência* e da aprendizagem que faz inventar mundos e modos de existência. E continuou a mostrar-se através da literatura inglesa e dos mestres, inglês, escocês e irlandês, trazendo mundos, impondo problemas, caotizando as certezas. Com a Literatura Inglesa, fomos das salas aconchegantes em que ouvíamos piano e poesia entre "hills" da Inglaterra de Jane Austen à agitação da "Revolução dos Bichos": contra os homens, aqueles só conseguiram fazer como os homens. Viajamos das subversões jocosas da identidade nas comédias de Shakespeare, passando pelo humor irônico e sagaz de Wilde - "I can resist everything, except temptation" - à crítica contundente de nossa sociedade entre os meninos lançados em uma ilha em "O senhor das moscas". E daí para outras estórias, já na vida universitária da Praia Vermelha, estudando novas perspectivas sobre a subjetividade, quando não se usava ainda esse nome. Estórias emergiam nos grupos de estudo com Clauze, Foucault e Nietzsche. E novamente Nietzsche, e Guimarães Rosa e Machado de Assis, em grupos de estudo, agora com os companheiros da serra e Gilvan. De novo a criação. A existência como criação!

Professora de Psicologia. "Mas você vai colocar no seu currículo professora? Mas você é psicóloga." Indignavam-se os amigos nas épocas da procura do primeiro emprego. Professora de Psicologia da Educação, foi isso que nos tornamos. Aprendizagem em dose dupla: aprender sobre como se aprende. "Somos professoras, não saímos da escola porque temos ainda muito que aprender", diz a amiga comadre filósofa. E assim continuamos, precisando aprender, o quê? Aprendizagem que sempre farejava criação de si e de mundo. Sintonia com *aprendizagem criação* no trato com os temas, as formas de estudo, com o próprio fazer que, meio tateando, buscava, busca, o que Deleuze e Guattari (1992) colocam de

forma tão intensa e direta: "Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto". Pretensão? Grande, mas vital...

Talvez porque lemos Illich (1973) e acreditamos na aprendizagem, mas não na exclusividade da Escola; porque vemos a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia desaparecerem dos cursos de Educação, que enveredam por receitas práticas aplicáveis a uma variedade cada vez maior de campos da Pedagogia, resolvemos botar o pé fora da escola, o peito na linha de frente, direto com as crianças, sem a intermediação da formação de professores. Sempre com os livros, em meio a meninos e meninas...

Entre Crianças

Até aqui, aprendizagem sempre entre jovens e adultos. "Não tenho jeito com crianças!" Mas, no entanto, aprontávamos tanto, "a professora de adultos" e os primos Leandro e Débora, com os desenhos, as brincadeiras, o teatro do começo ao fim. Leandro escreveu a estória, fizemos o cenário com a quinquilharia da casa, Débora caracterizou-se e junto com o irmão encenou. Nossa plateia: Walnita e Rosa! Tempos depois entre as crianças de casa, os filhos, também brincadeiras e as leituras da noite na beira da cama. Tantas, até que encontraram Harry Potter e começaram a andar mais rápido do que nós, *nos* deixaram para trás, e somente saborear ou nos aterrorizar com um capítulo ou outro.

E foi meio assim que chegamos às crianças do Novo Horizonte. Carregando o amor ou vício pelos livros, a mania de aprender e de querer que os outros aprendam, as coisas lidas sobre a subjetividade e a cognição como invenção, algumas ideias e a aposta na possibilidade de *criação de estórias*, novas *estórias*, outros mundos. Novos horizontes! De novo o paradoxo, precisávamos estar em algum Novo Horizonte para conseguirmos criar juntos novos horizontes. E lá fomos nós. Mas por que lá? Lá, porque teríamos que ir onde as crianças estão, crianças de olhares curiosos, que dançam na ginga da capoeira, das músicas das novelas, no ritmo dos afazeres da casa e da escola. Crianças não tão acostumadas com a literatura, que não tropeçam com livros em casa, nem com bibliotecas nas ruas, e cujo único espaço mais aberto para as brincadeiras é um campo de terra, lama na chuva, onde jogam bola e recriam formas de se encontrar.

Também lá, porque um mestre nos abriu espaço. De início, achamos que poderíamos pegar nossa malinha de livros, sentar em uma praça (que praça?) e ler estórias para as crianças. Mas "caímos na real" e percebemos que precisávamos de um lugar. Passamos então

a ocupar um dos salões da construção de dois andares onde Mestre Dengo dá suas aulas de capoeira. No jogo dessa luta-dança, Dengo leva adiante seu trabalho com as crianças e jovens. É ele que viabiliza nossa entrada em campo, nos narra as primeiras *estórias* sobre o Novo Horizonte, anda conosco pelas ruas e promove o contato inicial com a comunidade. Conta-nos sobre as diferenças entre o Novo Horizonte de cima, mais abastado, e o de baixo, erguido sobre o brejo e se estendendo morro acima. História curta de 12 anos, até então, escapando ao censo e a outras cartografias oficiais. Ao final de nosso primeiro encontro, o Mestre, com um olhar matreiro e desconfiado, diz que espera nosso telefonema e que seu trabalho na comunidade precisa de parcerias que botem as mãos na massa... Assim nos aproximamos de um grupo de crianças do Novo Horizonte a fim de juntas aprendermos com as narrativas literárias a *escuta ao silêncio da criação* e a tessitura de novos bordados de existência.

A comunidade localiza-se em um município do interior do Estado do Rio de Janeiro. O município apresenta sérios contrastes quanto às condições socioeconômicas e uma grande diversidade cultural, diretamente ligados à atividade petrolífera que domina a região. Com a instalação da Petrobrás na década de 70, a pequena cidade turística, voltada para a agroindústria açucareira, a pesca artesanal e a pecuária leiteira, começa a se transformar rápida e radicalmente. Segue-se a instauração de inúmeras empresas industriais e comerciais, de caráter nacional e multinacional. A população cresce em grandes proporções em função da vinda de profissionais de várias regiões do Brasil, e de diversos países cujas atividades econômicas se relacionam de algum modo com a exploração do petróleo. Pessoas de diferentes camadas socioeconômicas, com ou sem formação profissional especializada, transferem-se para a cidade em busca de condições de vida mais promissoras.

Todavia o "acelerado adensamento da população urbana de Macaé não foi acompanhado por proporcional constituição de infra-estrutura técnica e social, trazendo um aprofundamento das desigualdades, criação de bolsões de pobreza, miséria e exclusão social." (MACAÉ, 2008, p. 17). Nesse contexto formam-se agrupamentos populacionais de baixa renda na periferia da cidade ou, às vezes, incrustados em bairros de classe média. O surgimento da comunidade do Novo Horizonte em um desses bairros ocorreu em 1998 com a ocupação da região baixa de um manguezal, "onde tinha peixe traíra grande", e de uma elevação próxima a ela. Em uma conversa de ônibus encontro uma senhora, moradora antiga da cidade, que diz que "aquilo tudo era um matagal só". Conta que era chamado por muitos o "canto da foice", expressão da vingança de um marido traído, que encurralou a mulher em meio às taboas e o escuro da noite.

Não foram encontrados dados oficiais sobre a formação e a infraestrutura da comunidade em particular; as informações que se seguem foram obtidas através de conversas informais com representantes da comunidade (professores e ex-presidente da associação de moradores). Há fornecimento de água, de eletricidade e serviço de coleta de lixo regular. De acordo com relatos, com o crescimento da população o sistema de esgotamento vem se mostrando insuficiente. Nos dias de chuva as ruas tendem a alagar em função de escoamento inadequado. O grande número de moradias se distribui de forma aglomerada em pequenos terrenos, muitas inacabadas e apresentando espaços exíguos. Cerca de 1300 famílias habitam as quase cinco ruas que compõem o Novo Horizonte “de baixo”.

Não há posto de saúde, nem escola na comunidade, sendo necessário que as crianças se desloquem para bairros vizinhos para frequentarem as aulas. Segundo moradores, a comunidade não tem recebido apoio da administração pública. As atividades profissionais da população adulta parecem variar entre empregos informais de baixa remuneração e outros de natureza ilícita. Temos algumas informações a esse respeito através de comentários das crianças e da conversa com alguns responsáveis quando da inscrição dos participantes no projeto. Há pais que trabalham como pedreiros, mães que atuam em serviços gerais em escolas ou lanchonetes. Atravessamos cotidianamente o ambiente de trabalho de um dos pais, uma oficina improvisada de pintura de carros, que ocupa o beco que dá acesso a sua casa, as de outros e ao salão onde realizamos os encontros. Passamos por um espaço que mistura de modo indiscernível oficina, quintal, lugar onde se come e conversa. E onde pudemos ver como um quadro o rostinho sorridente de nossa mascote *Branca de Neve*¹⁰ emoldurado pela janela de cortinas branca e vermelha.

Muitas crianças participam ativamente das tarefas domésticas; limpam a casa, lavam roupa, cuidam de crianças menores da própria família ou dos vizinhos. Estarem sozinhas, enquanto os responsáveis trabalham, é uma preocupação verbalizada por alguns pais com quem conversamos. Um deles, que cria as duas filhas sozinho, relata que para ele é muito bom que as meninas participem dos encontros de leitura e das aulas de capoeira com o mestre. Preocupa-se com as duas sozinhas enquanto trabalha. Tatá, frequentadora assídua e extremamente interessada pelos livros, ficou muito tempo sem aparecer. Os pais trabalham até tarde e deixavam-na junto com a irmã menor na casa dos avós depois da escola. Passou a apresentar frequência irregular, embora soubéssemos do seu interesse pelos encontros.

¹⁰ Os nomes que utilizamos para nos referir às crianças do grupo foram escolhidos, em sua maior parte, por elas próprias. Esclarecemos que estamos escrevendo uma estória sobre nossos encontros e solicitamos então que cada uma escolhesse seu nome.

Ouvimos comentários que, muitas vezes, precisa ficar com a irmã menor, e não pode sair, pois "alguém pode denunciar para o conselho tutelar..." Há aqueles que já perderam os pais, mortos em função das lutas do tráfico. Há meninos que ajudam pais ou padrastos na construção, depois da escola. Um alega esse fato como justificativa para não mais comparecer. Fora os treinos de futebol e as namoradas, fofocam as meninas! Outro fala orgulhoso que trabalha e assim tem dinheiro para colaborar nas compras da festa junina. Custa-nos convencê-lo e aos outros de que não precisam contribuir dessa forma, mas que podem ajudar fazendo a pipoca, decorando a mesa, fazendo os cartazes e ajudando a limpar o que sujaram, o que nem sempre flui tão bem.

Mas esse é só o começo das histórias das crianças do Novo Horizonte. Crianças de várias idades, subvertendo totalmente a faixa etária que havíamos estipulado, depois de muitas discussões e considerações teóricas. Estabelecemos que poderiam participar crianças entre sete e dez anos, pois já apresentariam certa familiaridade com a leitura e a escrita através da escola. Além disso não teriam "entrado" ainda na adolescência ou pré-adolescência como queiram as classificações, podendo apresentar assim interesses menos discrepantes. Evento-convite em maio de 2011, objetivo: apresentar o projeto às crianças. Aquele primeiro dia, um dos possíveis começos! Como dizer ao *Dudu* e à *Branca de Neve*, que não podem ficar? Como dizer *não* a ela que, antes de frequentar a escola, mal nos via chegar e, lá de baixo, gritava "tiaaaaaaa!" pedindo para entrar? E, ao final dos encontros, continua entre nós, depois que a maioria dos grandes já saiu correndo, ajudando-nos a recolher os livros, os materiais e, se piscarmos, pegando a vassoura muito maior que ela para varrer. Como dizer para *Pimentinha* de doze anos, uma das meninas "criadas" pelo pai, que ela já passou da idade permitida. Ela que junto com a irmã, quando vê nosso carro chegando e tão logo acaba os trabalhos domésticos, vem antes da hora para o espaço para ajudar no que for preciso ou simplesmente estar. Como vetar a participação de *Juju*, às vezes aparentemente mais distante ou talvez menos entusiasmada, em cuja mensagem, colocada na caixa "Troca-troca", lemos: "Olá Turma eu adoro voçeis e tem ora que nois fazemos muita Bagunça mas as tias nos perdoa. Um beijo bem grande para voçeis. Principalmente para as Tias. Amo muito voçeis. Um beijo."

Enfim, o nosso grupo vem acolhendo crianças de cinco anos até treze, quinze anos. Diversidade rica e que também nos traz alguns impasses. Nesse sentido, no início dos nossos encontros em 2012, entre as condições possibilitadoras e os fatores que dificultam os nossos encontros com os livros, discutimos com as crianças a questão das idades. Propusemos que

todos que já estavam poderiam continuar, caso quisessem, mas que os que chegassem a partir de então deveriam ter entre sete e onze anos. Observamos que várias crianças que colocaram seu nome na fila de espera tinham doze e até treze. Em todo esse tempo, vez ou outra, aparece um pequeno de dois ou três anos atrás do irmão maior, ou sozinho escapando da mãe, ou ainda com uma das crianças mais velhas que é sua "tomadora de conta" naquele período. Admitimos, esporadicamente, visitas que também podem subverter a idade-referência.

Atualmente, observamos que as meninas predominam; os que deixaram de comparecer aos encontros de 2012 para cá, foram meninos. Um menino de doze anos e dois irmãos, de 8 e 9 anos, comparecem regularmente; enquanto em torno de dez meninas participam normalmente dos encontros em 2012. De 2013 para cá, passaram a comparecer também os irmãos mais novos de antigos participantes, três meninas e um menino. Agora, em 2014, cerca de 15 crianças frequentam regularmente os encontros, dez delas estão conosco desde o início da proposta.

Subjetividade e Criação

Esboçamos até aqui a apresentação das crianças que participam dos encontros “Entre Crianças e Livros”, mencionamos idades, gênero, atividades cotidianas e contexto socioeconômico em que vivem. A essa altura, entretanto, cabe fazermos algumas ressalvas em relação a essa *estória* inicial. Não pensamos os aspectos comentados como determinantes das relações dos meninos e meninas participantes, com a experiência de leitura e a aprendizagem em geral. Não se trata de estabelecermos, nesse momento ou em qualquer outro, diagnósticos quanto à capacidade de aprender e de se relacionar, a partir de determinações biológicas e/ou sociais. E menos ainda, de cunharmos prognósticos que definiriam possibilidades de aprendizagem e de vida. Referimo-nos a condições de realização, a forças que se enredam e repercutem em formas de existência, passíveis de serem redesenhadas. É na “perspectiva da subjetividade como criação” que encontramos elementos para pensar os participantes para *fora* de abordagens deterministas que vão de encontro à aposta nas ressonâncias do encontro com as narrativas literárias.

Ressaltamos na introdução que tal perspectiva coloca em xeque concepções naturalizantes e substancialistas da subjetividade. Esta não se apresenta como natureza humana modelar, marcada pela universalidade e permanência. Afirma-se a subjetividade como complexa e mutante, isto é, como *criação*. Cabe agora avançarmos um pouco mais com

essa ideia, a fim de evitarmos, nos contextos da análise e da intervenção, os equívocos mencionados acima. Novamente nos aliamos a Guattari e Rolnik (2000, p. 31), a fim de enfatizar que:

Seria conveniente dissociar radicalmente os conceitos de indivíduo e de subjetividade. [...] Descartes quis colar a idéia de subjetividade consciente à ideia de indivíduo (colar a consciência subjetiva à existência do indivíduo) - e estamos nos envenenando com essa equação ao longo de toda a história da filosofia moderna. Nem por isso deixa de ser verdade que os processos de subjetivação são fundamentalmente descentrados em relação à individuação.

A ideia de indivíduo nos remete ao encapsulamento da subjetividade dentro de contornos rígidos, que a resguardam como unidade sempre idêntica a si própria. Trata-se do fechamento em um "eu", movido por processos psíquicos internos, por uma vida íntima, pela vontade pessoal que o contrapõem às realidades externas, igualmente isoladas em formas organizadas desde sempre. Não é essa abordagem que afirmamos ao colocarmos em questão as influências deterministas dos fatores socioeconômicos, por exemplo. Grande parte das teorias da Psicologia é marcada por tal compreensão. Voltam-se exaustivamente para a investigação das leis gerais que regulam o funcionamento psíquico, prendendo-se à dicotomia mente-corpo, assim como a uma espécie de oposição à exterioridade. Tais leis orientam as relações com o mundo dentro de limites previsíveis e resguardam a identidade de ambos os polos. A restrição dos encontros possíveis ao plano das formas cristalizadas, segundo regras predeterminadas, elimina a contingência, a surpresa das afetações que trazem o novo. A permanência, ou seja, a imunidade à variação é preservada pelo isolamento na interioridade de um "eu". Vigora a identidade vinculada ao domínio de padrões universais, de acordo com os quais os modos de existir devem se concretizar. Domina a totalidade organizada e organizadora da interioridade psíquica.

A perspectiva da "produção de subjetividade" privilegia a processualidade, que interroga unidades absolutas presas na identidade. O dinamismo instaurador das formas subjetivas quebra os contornos rígidos da individualidade, na medida em que supõe encontros com a multiplicidade e variedade de acontecimentos da existência. São justamente esses acontecimentos que balançam os modos de ser em vigor, abrindo espaço para a constituição de outros. O regime de encontros, de afetações que promovem dissolução de modos de existência e criação de novos, escapa radicalmente a regras *a priori* e invariantes. Assim sendo, o sentido do movimento de dissolvência e composição é dado ao longo do seu curso.

As regras que o orientam emergem na imanência dos próprios encontros. A produção de subjetividade faz-se assim pelo atravessamento de acontecimentos que trazem a diferença e a surpresa, destituindo modos habituais de perceber, pensar, sentir e agir. Ou seja, destituindo o indivíduo sempre idêntico a si mesmo. Dessubjetivação, despersonalização, processo através do qual, unidades subjetivas organizadas, sempre temporárias, são rompidas. Nessa direção podem atuar os encontros entre as crianças e a literatura...

Em nosso primeiro encontro, surge *Landa*. Esgueira-se pela escada, pára no meio do caminho, relutante. Fazemos o convite para juntar-se a nós. “Sou tímida”, diz ela. E desaparece. Reaparece, e a pegamos pela mão, dizendo que somos invisíveis, ninguém nos vê. Escolhe desenhar em um canto, mais afastada do grupo. No segundo encontro, o mesmo se repete, mas, ao final, se oferece para distribuir para os colegas, os copos em que será servido o suco. Passam-se alguns encontros e *Landa* aparece trazendo uma amiga que está com “vergonha”. Parece repetir o gesto que fizemos com ela ou o que Vatsa fez com o menino na narrativa “O ponto” (2005). O tempo passa, outras possibilidades de relacionar-se parecem também ter lugar. *Landa* pede para ler histórias para os colegas, engaja-se muitas vezes nos trabalhos do grupo, também implica com os colegas e nos surpreende dançando um dia no meio de todos...

A perspectiva da subjetividade traz outro aspecto importante quanto ao lugar dos encontros e das conexões, no tocante à *produção de subjetividade*. Em dado momento da discussão Guattari e Rolnik (2000, p. 31) afirmam que os processos de subjetivação:

não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em sistemas grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade de afeto de desejo).

O fragmento acima esclarece que a produção de novos contornos da subjetividade não resulta da determinação de instâncias extra ou infrapessoais, mas consiste em um processo duplamente descentrado. Não se trata de interrogar o encapsulamento no indivíduo psíquico em favor de determinismos de vetores econômicos, políticos, entre outros, que reduziriam, por exemplo, o agir das crianças do Novo Horizonte a meros efeitos da vida na comunidade.

Nem de recair em algum tipo de causalidade biológica ou genética, que conduziria os modos de ser por caminhos irrevogáveis. Não há nenhum tipo de privilégio quanto aos acontecimentos que entram na dinâmica de produção. Nem cabe recorrer, como enfatizamos acima, a leis abstratas, para além dos encontros, responsáveis por orientar seu desenrolar.

Ao lado de tudo isso, chama-nos atenção no fragmento acima, o uso do termo "máquinas de expressão". Podemos considerá-las como apareceres, isto é, realizações nas quais está como que recolhida a "ausência condição de toda presença" (BLANCHOT, 2011), a força imanente a qualquer forma. Entretanto, encontram-se sempre presentes nas formas, elementos que escapam à sua regularidade e unificação e, ao mesmo tempo, as constituem. A dinâmica de dissolução e recomposição das configurações subjetivas envolve esses fragmentos móveis, esses fluxos, essas linhas que se dispersam e se entrelaçam. Nesse sentido, os encontros necessários à produção de subjetividade, não dizem respeito estritamente às formas de existência, mas podem, ou, no que toca à *criação*, precisam se dar no plano das intensidades. É no âmbito desse plano que se torna possível romper com as dicotomias mente-corpo, interno-externo, indivíduo-sociedade, entre outras. Assim, os polos tradicionalmente concebidos como anteriores às relações, passam a ser entendidos como efeitos do plano de produção. O sujeito constitui-se como uma "rede heterogênea de conexões estabelecidas para além ou para aquém do mundo mental" (REVISTA DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA – UFF, 2002, p. 7).

Tendo em vista a perspectiva da subjetividade como *criação*, ao trazermos algumas condições que atravessam as vidas das crianças do Novo Horizonte, pretendemos apenas apresentar certos fios que as vêm compondo e que estão sujeitos à participação em novas tramas a partir do encontro com os livros. Nesse sentido, esta experiência apresenta-se como oportunidade de escapar a modelos que vêm restringindo as possibilidades de vida dessas crianças, muitas vezes configurados como pesados diagnósticos e prognósticos impostos nas alianças da escola com a Psicologia e com os saberes médicos. De acordo com Corraza (2001), o peso de modelos que desqualificam e despotencializam o que consideramos como ser criança vem se impondo na sociedade ocidental e, especificamente, no contexto brasileiro desde sua emergência. Não vamos entrar aqui na complexa discussão sobre o surgimento da infância como período da existência dotado de características específicas, distintas da idade adulta. Ariés (1981) já nos esclareceu sobre a passagem de um momento histórico de indiferenciação, a outro em que a criança foi inicialmente destacada como foco de "paparicação", para, em seguida, ser considerada em sua incompletude e fragilidade.

Características infantis que passaram a inspirar cuidados especiais da organização familiar e da escola, também nascentes nesse mesmo movimento. Aqui interessa-nos apenas destacar com Corazza (2001, p. 60) o que se segue:

O infantil, como uma identidade diferente da adulta, se constituiu de um modo subordinado, junto a outras identidades, também nascidas fracas, secundárias, insignificantes, anormais: as dos loucos, pobres, doentes, mulheres, negros, criminosos, feiticeiras, primitivos, homossexuais, marginais, prostitutas.

A autora enfatiza que é essa “identidade menor” que subjaz às variações de olhares e práticas que ora lamentam o “fim-da-infância”. “Da aurora da minha vida/ Da minha infância querida/ Que os anos não trazem mais!” (ABREU apud CORAZZA, 2001, p. 59). Ora embaçam as fronteiras com a suposta identidade adulta, produzindo as crianças cortadoras de cana, os “aviõezinhos das drogas”, os pequenos executivos de agendas lotadas ou as mini *top models*. Em quaisquer dessas versões – “infantilização e adultização” – observa-se a vigência de modos de existência que se impõem de fora do próprio movimento e neutralizam a *potência de criação* constitutiva da subjetividade, pois a submetem “..pelo controle e pela dependência, ao Sujeito-Referência, ao Sujeito-Padrão, [...] que é o Sujeito-Adulto” (ibid., p. 60-61). Em consonância com tal olhar, as práticas exercidas sobre a criança tendem a endireitá-la, a corrigir seus desvios em relação ao “Sujeito-Padrão” e à pluralidade de modelos que se configuram segundo momentos históricos, classes sociais, conhecimentos psicopedagógicos e médicos.

Diante de tal cenário, nos vêm como em associação-livre os comentários de Passos e Barros (2009) sobre as estratégias inventadas para fazer face às doenças que dizimam tantos negros africanos em sua “identidade menor”. “Mas a mulher negra é mais negra do que o homem negro. A criança negra é mais negra do que o homem negro. Há mais negros do que os negros” (ibid., p. 189). Inventar-se o deslocamento, a equivocação do contágio como garantia da morte, a fim de potencializá-lo a favor da vida. Busca-se reinventar o contágio como trabalho coletivo que opera, por exemplo, a desnaturalização de realidades polarizadas (nesse caso, principalmente as de gênero e de idade) que servem a culpabilizações e punições, obstruindo novas práticas em favor da saúde. Fazer do ponto mesmo de maior fragilidade a força, é o que mais nos inspira ao referirmo-nos aos trabalhos no trágico contexto do HIV no continente africano. Como então, no que concerne à condição de “identidade natimorta” do infantil, equivocá-la? “Foi a partir dessa união entre identidade-dependente e necessidade-de-adultização, que o infantil foi criado como uma identidade natimorta, isto é, como uma

identidade que nasceu morta.” (CORAZZA, 2001, p. 61). Instigadas pelo deslocamento operado entre homens, mulheres e crianças negras, perguntamo-nos como abrir espaço para que sejam transformadas em força a fragilidade e submissão que aparentemente marcam a “criança”. Como metamorfosear a minoridade em “minoritário”, pensado como o que subverte modelos homogeneizantes e que se deixa guiar por *potência de criação*? Transformar o menos em “minoritário”, eis o deslocamento a ser operado em favor da vida.

Bem, vamos ao trabalho! Afinal somos poucas, mas, ao mesmo tempo, somos muitas...

Grupo de Trabalho

Há alguém conosco, selecionando as leituras, planejando as atividades, preparando o lanche, varrendo e passando pano no chão, narrando as estórias, dando atenção às crianças, decepcionando-se, animando-se, pensando o que acontece, buscando alimentar em todos nós *potência de criação*. Lucia compartilha conosco a paixão pelos livros e nos traz sobre eles um vasto conhecimento acerca de autores, gêneros literários e o trabalho com as criações linguísticas, em vários períodos e contextos, e na Literatura Contemporânea. Habita também a interface de diferentes saberes: a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e a Educação. Traz ainda a experiência de coordenação de projetos envolvendo arte, crianças e adolescentes de comunidades do município de Macaé. Incomodada com as limitações impostas pelos poderes públicos, vem buscando novos espaços e condições de trabalho que propiciem maior autonomia de todos os envolvidos.

Desde dezembro de 2010, quando lançamos para alguns de nossos alunos¹¹ a proposta dos encontros "Entre Crianças e Livros", várias pessoas passaram e deixaram suas contribuições. Algumas por um dia, outras se demoraram mais, porém, tomadas pelos estudos, pelos trabalhos dos quais vivem, enfim, pela correria dos "dias de hoje", não puderam continuar. Algumas foram obrigadas a dizer não ao convite, logo de início. Outras participaram de reuniões de planejamento, deram ideias, nos ajudaram a analisar o que acontecia e o que precisaria acontecer, foram até o Novo Horizonte e envolveram-se com as crianças e tudo o mais. Lívia organizou fichas individuais para a retirada de livros, transformou com a nossa logomarca as vasilhas vermelhas de sorvete em caixas de

¹¹ Referimo-nos aos alunos dos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé.

canetinhas, tesouras, lápis de todas as cores e dos lápis grafite que *Nego Cabuloso* usa para desenhar soldados armados em suas batalhas. Os potinhos de cappuccino viraram "porta alguma coisa" nas mesas de atividades. Fotografou as crianças, fez desenhos para elas e passou um filminho que causou grande animação em uma das comemorações. Acontecimento que nos levou a pensar (mas sem recursos ainda para realizar) em uma sessão de cinema de vez em quando, ligada a alguma obra literária e com direito a pipoca e tudo. Também através dessa amiga, de sorriso aberto no rosto bronze e cabelos encaracolados, vieram os livros e os quebra-cabeças de Allan. Ele havia juntado livros para as crianças das enchentes na serra e escreveu um bilhete dizendo que os enviava para alegrar seus dias. Mas as frentes de coleta disseram que não era possível fazê-los chegar e então as estórias foram alegrar a criançada do Novo Horizonte.

Flaviá trouxe as pipas coloridas que sobrevoam o espaço, bandeirinhas para a festa junina, fantasias, enfeites de festa e com ela, Gabriel e Eloá; esta pintou o quadro azul com a lua que ilumina nossas tardes. Como boa relações públicas, fez contatos, conseguiu material para as atividades, livros com uma Editora e as caixas brancas, pintadas pelas crianças, que se transformaram no lugar precioso onde guardam parte de seus trabalhos. Trouxe também a postura disciplinadora e a interrogação de se a agitação das crianças não estava nos tirando do "foco" de nossa proposta. E algumas vezes ainda nos perguntamos isso, e buscamos a "justa medida" das condições de silêncio e desaceleração motora das crianças sem cair na disciplina rígida que molda os corpos e pode comprometer a inventividade.

Ana, nossa contadora de estórias, com seus olhos delicados e sorriso brilhante, acostumada com os pequeninhos da Educação Infantil, chegou com livros, indicações, e um vasto conhecimento sobre Literatura Infantil. Deu-nos sugestões de como narrar e de como promover os "combinados", isto é, a combinação com as crianças das regras dos encontros. Proposta em certa sintonia com a contratação da intervenção¹² com os participantes e com a perspectiva de grupo-sujeito de Guattari (2004). Grupo que, ao contrário de se submeter à ordem hierarquicamente imposta, participa da elaboração das regras pertinentes ao encaminhamento do que se aceita realizar juntos. Mas voltaremos a essa experiência em outro

¹² Referimo-nos à contratação a fim de enfatizar a necessária processualidade desse acordo com os participantes em relação à proposta e ao encaminhamento da pesquisa. No momento inicial de inscrição das crianças, conversamos com os responsáveis sobre a proposta da pesquisa e apresentamos o termo de consentimento, de acordo com as exigências do Comitê de Ética da UFF. Todavia, consideramos esse contrato inicial insuficiente. Em diferentes momentos, retomamos o processo de contratação com as próprias crianças. Em especial, no início de cada ano de atividades e, frequentemente, na aliança com a restituição também contínua. A contratação mostra-se necessária, tendo em conta o próprio dinamismo da intervenção e a entrada de novos participantes.

momento. E não dá para esquecer tampouco o desafio que Ana nos lançou: transformar, ao longo dos encontros, nossas falas em *estórias* interessantes e saber escutar tudo como *estória*. Isso surgiu quando descíamos as escadas depois de uma tarde de trabalho e ela nos fez ver e ouvir o mestre de capoeira, rodeado pelas crianças, contar que Dengo era a forma carinhosa que seu pai o chamava na infância, ele, o caçula no meio dos muitos irmãos. Aprendizado difícil proposto pela contadora de estórias, mas imprescindível! Também Nathália participou do começo da estória "Entre Crianças e Livros". Passou mais depressa, porém nos trouxe livros e a empolgação de professora dedicada que contagia a todos com ideias e cuidados.

Muitas outras pessoas fazem-se presentes na rede dos que tornam possíveis nossos encontros. No cartaz há muito tempo exposto, seus nomes compõem a teia que envolve as assinaturas das crianças. Nossas conversas "orientação" com Silvia nos ajudam a transitar dos textos aos "manejos" nos encontros, e destes, de novo, ao "não-linguístico" e ao "estilismo de si". Outras conversas pelos espaços da UFF também adentram as práticas "entre crianças e livros" e alimentam o trabalho, assim como são interrogadas por ele. Existem aqueles, que fazem parte dessa teia de outro modo. Presentearam com livros novos e lidos o projeto, a biblioteca do espaço, e cada criança nas festas de encerramento de 2011, 2012 e 2013. A biblioteca em formação ganhou estantes, que todos nós temos tentado organizar.

Uma empresa, via contato informal, nos deu muitos papéis ofícios para as atividades artísticas. Uma escola também vem alimentando as atividades com lápis, canetinhas, tesouras, cartolinas, tintas e colas coloridas. De amigas ganhamos esteiras novas para as crianças sentarem, um sofá e um tapete que compõem um cantinho bastante frequentado pelas crianças, além de uma colcha que já serviu à exposição de livros e agora cobre o sofá que começa a esgarçar. Os livros que ficam a cada encontro expostos (ora no chão, ora sobre mesas), agora se esparramam sobre o papel-pano roxo herdado da festa de Halloween de mais um amigo. Ganhamos algumas almofadas, durante muito tempo foram poucas e por isso foco de disputas entre as crianças. Combinamos então que se sentariam sobre elas os que fossem contar ou ler *estórias* na roda. Mas eles também querem deitar sobre elas e, às vezes, tacar uns nos outros... Na festa de final de ano de 2013, conseguimos, na parceria com amigos e com uma costureira generosa, proporcionar uma almofada colorida para cada participante. Foi grande a empolgação! Da padaria riostrense recebemos semanalmente os pães de leite fresquinhos e o suco para o lanche. Nós compramos o recheio do sanduíche, a água, o açúcar com o qual adoçamos o suco, durante muito tempo sob a supervisão de *Pimentinha*, pois tínhamos a colocar açúcar de menos para o gosto da meninada. Adquirimos também

materiais das atividades artísticas que porventura faltem, material de limpeza e tudo o mais que precisamos. Até agora não conseguimos recursos regulares para o projeto...

Amigos também colaboram para as ocasiões especiais. Ao longo de 2012 combinamos que comemoraríamos por trimestre os aniversários sempre lembrados pelas crianças. Surgem de presente: o recheio do cachorro quente, os pés de moleque, as paçocas, os doces de batata e as fotos para cada uma das crianças na festa junina; bombons na Páscoa; o bolo dos parabéns, e as camisetas no Natal. Camisetas com desenhos do mundo mágico da literatura e com a frase de Monteiro Lobato: "Um país se faz com homens e livros".

Espaço de Leitura

Essas pessoas e materiais habitam um espaço incrustado no Novo Horizonte. Um salão na vizinhança dos jogos de capoeira, nascidos da resistência dos negros escravos, da luta contra o poder econômico e cultural que os esmagava (ou a muitos ainda encurrala?), da luta que afirma a diferença na intimidade com a arte e a religiosidade. Negros escravos desenhados nos quadros que, desde a nossa chegada, já decoravam uma das paredes do salão. Resistência que é a do mestre Dengo, resistência de mestre, que dribla a falta de investimentos públicos nas aprendizagens e coloca a mão na massa. Coloca tijolo por tijolo, mistura restos de tintas, de azulejos coloridos, faz de uma porta usada uma mesa azul tipo Tok Stok, diz Lívia, e faz um espaço de oportunidades em um beco do Novo Horizonte. Misturando resistência e disciplina na ginga da capoeira, busca abrir horizontes.

É esse espaço que, desde maio de 2011, ocupamos com nossos livros e propostas. Nos primeiros dois anos, semanalmente, de 2013 para cá, quinzenalmente, atravessamos carregadas o beco, entre pedaços de carros velhos, tintas, ferramentas, cachorros, muitos objetos e móveis, e não raro lixo de vários tipos. Nosso olhar burguês, afeito à ordem, muitas vezes se incomoda com esse espaço apertado que, como já dissemos, mistura casa e trabalho. Lembra ao avesso a experiência do "Lobo da Estepe" que, alheio à ordem burguesa, olha com certo conforto a planta e a atmosfera ordenada da casa vizinha. Passamos do beco à escada que nos leva ao salão da capoeira e por mais outra que nos conduz ao dos livros. Entre as paredes amarelas e uma, recém pintada de azul, realizamos nossos encontros. Nossa amiga diz que o azul vai ajudar a acalmar as crianças. Talvez tenham que ser todas as paredes azuis!!! Muitas vezes, sentamo-nos na roda das esteiras para ouvir e contar histórias, outras nas

cadeiras brancas de plástico, que vão e vêm com os empréstimos do mestre, e onde continuamos para realizar as atividades artísticas.

Uma parede de livros vem se formando no fundo do salão. Reaproveitamos as estantes de ferro, dispensadas por uma empresa, que agora abrigam vários livros didáticos recolhidos pelo mestre, "para as pesquisas das crianças", e ainda enciclopédias, dicionários e o início de nossa biblioteca literária. Esta abrange determinados livros que pertencem à *comunidade* do Novo Horizonte, pois, quem sabe, talvez com a ajuda das crianças, possamos disponibilizá-los para além dos participantes. E compreende também livros que pertencem ao Projeto "Entre Crianças e Livros", comprados por nós ou presenteados, e que poderão, novamente, quem sabe, encontrar outro(s) grupo(s) de meninos e meninas. As estantes chegam no início do segundo semestre de 2012 e convocamos a criançada para nos ajudar a organizar os livros. Várias crianças compõem grandes etiquetas com desenhos e escrita indicando a classificação genérica de um grupo de livros (Matemática, Literatura Infantil, etc.), enquanto as meninas maiores começam a organizar a listagem dos livros literários, com as informações básicas em termos de referências bibliográficas. O trabalho avança no primeiro dia, não querem parar. Mas no segundo, alguns dos maiores já não estão tão animados. Propomos a eles que se envolvam com os livros de outra maneira, escolhendo um deles para ler. *Gata Marie* e *Nego Cabuloso* mergulham na leitura no cantinho do sofá, enquanto *Juju* e *Lulu* rondam para lá e para cá, talvez sem muito se encontrar com os livros.

Em outras das estantes de ferro, situadas em uma espécie de corredor, guardamos os materiais das "atividades artísticas", inclusive alguns tipos de sucata. Em uma estante de madeira, que traz superpostas as camadas de várias cores das andanças pelo Alto da Serra e por Rio das Ostras, guardamos as caixas das produções das crianças. Aquelas, que foram dadas brancas e desmontadas por Flaviá, agora revestem-se de cores que fazem ver casas, flores, desenhos geométricos, dizeres religiosos ou símbolos de facções, e ainda a pintura abstrata de *Moreninha*, que parece nos transportar para outros salões de exposições.

As obras das crianças transbordam as caixas e espalham-se pelo espaço. As que foram realizadas no ano de 2011 e coladas em cartazes "temáticos" ocupam a prateleira de uma estante dupla das de ferro. Lá se encontram, por exemplo, os desenhos sobre o rei "Bulunga", que, vindo diretamente de um sebo do Rio de Janeiro, chega querendo deixar tudo azul (BLOCH, 1983). Tanto, e só, queria floresta azul, animais azuis, rainha azul, filhos azuis, que a bruxa, depois de consultar seu computador, resolve entregar-lhe uma gata alva como o leite, pintada de azul. Depois de ver sua amada azul descolorada pela chuva, acaba por aceitar os

filhos de várias cores. Ah! É lógico que ainda tem o macaco que participa das enganações e vê as coisas azuis através dos seus óculos de lentes... azuis.

Pelas estantes passam também, além de árvores de Natal de canudinhos verde e rosa, dos cartazes da Festa Junina, das pinturas com as tintas coloridas que sempre fazem o maior sucesso, os cenários de massinhas multicores. Inicialmente, os que compuseram as ilustrações do livro que reescrevemos sobre "Mudanças no Galinheiro, mudam as coisas por inteiro" (ORTHOF, 1985), do qual falaremos mais adiante. Depois, vários ninhos do "Pato que chocou" (BARBOSA, 2009). A pata colocou os ovos e disse que ia dar só uma voltinha e o pato viu-se diante dos ovos que corriam o risco de perder-se. Tentou aquecê-los de várias maneiras, mas não teve jeito; sentou-se, a princípio desajeitado, sobre eles, "e ficou esperando a pata voltar". Com o tempo acostumou-se e a vizinhança também, já até perguntava: "Falta muito pato?" Um dia sentiu algo estranho, "será que foi terremoto?" E os patinhos nasceram. E foram crescendo. Atarefado, "ele vivia cansado, muito cansado; mas muito satisfeito também. Tanto que passou a responder: - A pata? Espero que não volte nunca mais. Mas ela voltou, voltou no primeiro dia do verão seguinte..."

Além dos trabalhos guardados nas caixas de cada um, ou distribuídos nas estantes de ferro no canto do salão, desenhos, pinturas e escritos também aparecem pendurados em um longo varal que percorre toda a parede azul. Ali, os contornos da lona do circo do "Palhaço Biduim" (BEDRAN, 2008) abrigam trapezistas, motos no globo da morte e outros palhaços desenhados pelas crianças. A música do "alecrim dourado" envolveu as crianças. Muitas adoram cantar e dançar!

As festividades também vão deixando suas marcas, permaneceram por muito tempo as bandeirinhas que serviram para decorar a comemoração junina e a dos aniversários. Na festa, dançamos uma quadrilha improvisada e também forró; algumas crianças revezam-se lendo histórias sobre a festa junina, para uma audiência mais ou menos atenta. As próprias leitoras, envolvidas no momento em que leem, dispersam-se ao ouvir as colegas. Contamos a "lenda do boto cor de rosa" que, nessa época, pode aparecer pelos vilarejos lá do Nordeste. Quando anunciamos a história, já alguém fala que o boto engravida as meninas. Lucia, Lívia e eu nos entreolhamos e rimos, pois havíamos considerado colocar o fato mais "sutilmente": o boto disfarça-se de rapaz com chapéu e tudo, para namorar as moças. Como se quiséssemos passar ao largo de certas questões que atravessam o cotidiano dos meninos e meninas!?

Não é possível descrever o espaço dos encontros sem falarmos das *estórias* que vão ganhando formas e cores nos livros e trabalhos espalhados por todo canto. Não se trata de um

espaço, mas vários espaços, cenas que se entrelaçam e se sucedem tardes afora. É nesse cenário mutante que se dão os encontros "Entre Crianças e Livros" desde maio de 2011 até os dias de hoje.

O que se Repete a Cada Encontro

De modo novamente paradoxal, a fim de potencializar a força inventiva dos encontros “entre crianças e livros”, optamos por estabelecer uma espécie de rotina na leitura de textos literários e, mais amplamente, em torno da narração de histórias. Trata-se da repetição, da desaceleração, podendo reverberar na velocidade do movimento criador. Ao analisar a contemporaneidade, Caiafa (2000) sublinha que a imersão no fluxo acelerado de imagens e palavras que nos arrastam em um roldão de automatismos parece ameaçar seriamente a *experiência*. Segundo a autora, compromete a "densidade", o tempo de elaboração ou de "ressonância" indispensáveis a sua constituição. Como ressaltamos na introdução, a *experiência* não diz respeito a condições que a ultrapassam, seja sob a forma de origem ou de finalidade *a priori*. Faz-se a partir de um plano de produção que lhe é imanente, dá-se como caminho, percurso que engendra formas de existir e pensar. É esse caminho, o lento percorrer necessário às *realizações*, que vem sendo atropelado pela quantidade acelerada de informações, pela profusão de palavras e imagens disponibilizadas em função das novas tecnologias.

Nesse sentido, no contexto de nossos encontros “entre crianças e livros”, parece ser necessário romper com a aceleração do contemporâneo que nos faz saltar de uma informação à outra, de atividade em atividade, acarretando formas de compreensão estereotipadas, assim como ações mecânicas predeterminadas. Tudo é reduzido ao familiar, ao já vivido; olhamos reconhecendo e atuamos repetindo o já feito, automaticamente re-agimos. Cabe desacelerar, habitar o espaço do encontro, em nosso caso, com o texto literário, para que sentidos possam desdobrar-se, como nos indica Deleuze (1992). Nessa direção buscamos construir certos procedimentos, que possam funcionar como condições, não garantias, para que um jogo de afetações se dê, quebrando padrões e repercutindo em transformações do leitor. Como afirma Larrosa (2002, p. 133, 134), a leitura pode ser pensada como "algo que nos forma (ou nos deforma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos." Cancela-se assim a "fronteira entre o que sabemos e o que somos". Mas para isso é necessário *tempo*...

Sintonizadas com essa perspectiva, organizamos os encontros "entre crianças e livros" a partir de uma dinâmica que se repete e, ao mesmo tempo, comporta variações em função, principalmente, das peculiaridades dos textos e dos efeitos observados em cada dia de trabalho. A princípio, pensamos que a leitura do texto literário deveria sempre ocorrer no início dos encontros, como um disparador de tudo o que aconteceria daí em diante. Todavia, logo percebemos que isso não seria possível. Em função de diferentes horários de saída da escola (alguns participantes estudam pela manhã e outros à tarde) teríamos que postergar a leitura principal. Afinal, nossa intenção é de que todos escutem a narrativa literária. Deixamos então os vinte minutos iniciais para que as crianças manuseassem os livros que, a todo encontro, são selecionados para serem expostos. Buscamos variar os livros apresentados, na medida das possibilidades do nosso acervo, assim como disponibilizar livros que possam atender aos interesses diversos e às diferentes idades.

Começamos, pouco a pouco, a usar também esse tempo para a devolução e empréstimos de livros. Cada criança possui uma ficha onde anotamos o título e as datas do empréstimo e da devolução das obras. Entretanto, constatamos que essas atividades não envolviam todas as crianças, o que, muitas vezes, levava a uma dispersão que nos pareceu improdutivo. Entre alguns imperava a agitação, a correria e as frequentes implicâncias. Além do mais, cabia fazer reverberar no grupo e na criança em questão a leitura realizada em casa. Resolvemos então iniciar os encontros com todos na roda para trocarmos *estórias*. Alguns relatam o que leram e outros efetivamente leem uma poesia, uma charada, ou partes de uma estória que pode continuar no encontro seguinte. As crianças protagonistas se envolvem muito com a atividade. Em geral gostam de contar o que leram e, especialmente, de lerem em voz alta. Às vezes contam casos e algumas até leem *estórias* que escreveram espontaneamente.

Porém, o grande desafio é conseguir que os colegas prestem atenção. Algumas crianças tendem a ouvir as estórias, enquanto outras conversam entre si, pois principalmente entre as maiores os assuntos nunca se esgotam. Já houve casos de conversarem como uma espécie de "vingança" porque não foram ouvidas anteriormente. Nesse momento, as duas menores frequentemente envolvem-se com as próprias "leituras", às vezes em voz alta. Ao estimulá-las também a narrar suas estórias, *Princesa* contou-nos sobre Tchá, o gato de "Nina", lido por nós para as duas em outra ocasião. Fala sobre o gatinho consolando Nina quando está triste e criando asas quando ela diz que gosta dele. *Branca de Neve* "lê" a estória da fada distraída, que tira poeira das estrelas... Outro fator que concorre para a dispersão é a leitura realizada por colegas que apresentam maior dificuldade em fazê-lo. No entanto, não nos cabe

impedi-los, pois, inclusive, uma delas, que antes se negava a participar dizendo que não sabia ler, agora se mostra animada e esforça-se em aprimorar seu desempenho. Tendo em vista o interesse que a maioria demonstra em ler em voz alta e as transformações que percebemos, consideramos que esta pode ser uma maneira efetiva de aproximá-los da *experiência de leitura*. Tentamos contornar a questão da atenção dos ouvintes conversando com o grupo a respeito, assim como limitando o tamanho dos textos lidos e o número de leituras ou recontos das estórias.

Como afirma Pennac (2008, p. 146-149) a respeito da produção do gosto pela leitura: "Estranho desaparecimento, esse da leitura em voz alta." E o autor traz a cena Dostoievski, Kafka, Dickens e tantos outros que se indignariam com isso. Pennac pergunta a alguém o porquê do gosto pela leitura em voz alta: "- Pelo encantamento. As palavras pronunciadas se punham a existir fora de mim, elas vivem de verdade." "Será que Flaubert não se pôs a gritar (até fazer explodir os tímpanos) seu *Madame Bovary*? ... Será que não é ele que sabe, como ninguém mais, ele que tanto brigou com a música intempestiva das sílabas, a tirania das cadências, que o *sentido* é algo que se *pronuncia*?... Nossas palavras precisam de corpos! Nossos livros precisam de vida!" clama Pennac.

Esse momento inicial às vezes é aproveitado também para a discussão de alguma questão prática relativa ao encaminhamento dos encontros ou, especificamente, à própria dinâmica de convívio entre os participantes. Em um dos encontros, surge a questão dos visitantes. Duas meninas perguntam se podem trazer uma prima e uma colega que estão em suas casas naquele dia. A proposta causa fortes protestos por parte de uma das participantes maiores que argumenta que todos vão querer trazer amigos, que não daria certo! Ocorrem discussões acaloradas sobre o assunto e pondera-se que podemos concordar com a presença de visitantes uma vez ao mês, em número limitado e havendo revezamento entre os que trariam os colegas. Chega-se assim a um acordo quanto à reivindicação levantada. Depois de tanta polêmica, os amigos de uma delas desistem de esperar a decisão e fica apenas a prima de *Lulu*...

Na verdade, ao longo do ano de 2012, o "encontro" vai começando cada vez mais cedo. Algumas das frequentadoras mais assíduas, que estudam pela manhã, vão chegando não muito depois de nós ao espaço. Normalmente aportamos em torno das 15h a fim de realizar os preparativos necessários. Elas chegam e se integram na organização, remexem os livros ou completam trabalhos que não conseguiram concluir na reunião anterior. Esporadicamente, nós mesmas sugerimos que cheguem mais cedo, como ocorreu no último encontro de agosto de

2012. A atividade anterior havia envolvido a elaboração de uma *estória* e nos propusemos a realizar a revisão do texto com cada uma delas. Então, combinamos a revisão para esse momento "pré-encontro", a fim de não comprometermos as atividades a serem realizadas com todo o grupo. Em outras ocasiões, quando queremos preparar alguma "surpresa", somos obrigadas a vetar a chegada fora do horário. Isso ocorreu, por exemplo, quando preparamos o mural com as fotos da Festa Junina e demos de presente a cada uma delas um envelope com a própria foto com um ou mais colegas.

A conveniência de acolhermos os participantes antes do horário marcado já constituiu objeto de algumas discussões e, em função de determinados fatores, decidimos manter essa flexibilidade. A escassez de outros espaços de convívio, de atividades culturais e de lazer na comunidade, parece tornar o tempo em que estamos juntos algo especial para várias das crianças. Acreditamos que integrá-las na organização das atividades, pode concorrer para uma experiência produtiva do fazer coletivo, do preparo e dedicação necessários para que algo aconteça. Ou, sem maiores pretensões, simplesmente deixá-las montar os quebra-cabeças, que tanto sucesso fazem, contar o que aconteceu na escola ou apresentar a dança televisiva das "empreguetes"...

Em seguida ao momento inicial de leituras e "contação" de histórias realizadas pelas crianças, lemos para elas a narrativa do dia. Normalmente o fazemos em roda, todos sentados sobre esteiras. Em ocasiões em que a atividade a seguir consistiu em dramatização relativa ao texto, optamos por ficar na frente das crianças, que se sentaram em cadeiras em forma de "plateia". Em muitos encontros a leitura se dá com todos sentados em torno de uma grande mesa. Fizemos essa experiência visando propiciar a concentração, tentando evitar as brigas por lugares mais espaçosos na esteira, pelas almofadas e pela visibilidade das ilustrações, já que alguns vão se colocando na frente dos outros. Essa opção inspirou-se também em experiências de "oficinas literárias" que se dão sempre à mesa; todavia, cabe ressaltar que, nesses casos, a ênfase sobre as atividades de escrita é muito maior, e cada participante possui seu próprio texto. Esse não é o nosso caso, pois dispomos de apenas um livro que é mostrado às crianças ao longo e após a leitura. A nossa luta ainda é para conseguirmos mais livros de leitura infanto-juvenil que possam ser lidos e emprestados para as crianças. A utilização da mesa também para a leitura tem ainda o objetivo de evitar a dispersão causada pelo deslocamento de um lugar para outro na mudança de atividade, e pode propiciar a troca coletiva entre os participantes. Ensaíamos procedimentos que ajudem a quebrar o isolamento em pequenos grupos e as competições, as quais tendem a fortalecer o individualismo e o

apego ao "eu" que, como vimos anteriormente, precisam ser rompidos em favor dos processos de subjetivação.

Sem dúvida a leitura em torno da mesa mostra-se como uma possibilidade interessante, realmente várias vezes ela concorreu para a concentração das crianças na escuta às narrativas literárias. Mas o recurso da roda sobre as esteiras também continua a ser utilizado. Acreditamos que tais estratégias possam se alternar em função do tipo de texto e da atividade artística a ser realizada. A roda no chão apresenta aspectos interessantes, como a quebra com o mobiliário típico da escola, o qual pode trazer alguns padrões comportamentais estereotipados. Dá-nos ainda a impressão de que, em certo sentido, nos coloca mais próximas das crianças, no chão, que é um espaço pouco habitado pelos adultos. Se de um lado, pode propiciar a dispersão através de posturas mais relaxadas, pois às vezes até escarrapacham-se nas esteiras, por outro, esse relaxamento, como fuga das posturas mais disciplinadas, pode facilitar os sonhos incitados pela magia da literatura. A roda no chão também dá oportunidade de percebermos as variações do interesse pela estória; por exemplo, vemos as crianças remexerem-se numa aparente dispersão e, muitas vezes, aproximarem-se mais e mais da narradora tomadas pela leitura.

Após a roda inicial e a leitura principal, segue-se uma “atividade artística”, que visa fazer ressoar os efeitos da narrativa literária. Trata-se de um recurso que pretende também vincular a leitura a outros “signos da arte”, e ao prazer que normalmente proporcionam. O interesse e a disposição para a leitura comportam grandes desafios e parece-nos necessário fortalecê-los recorrendo-se a tais articulações. Sempre propomos, de forma mais ou menos aberta, alguma produção concernente à leitura. As produções e tudo o que se dá nesse momento do encontro servem também como material importante para nossa escuta de pesquisadoras. O tipo de atividade e os materiais utilizados emanam, em geral, das peculiaridades do texto lido. A partir de "O menino maluquinho" (ZIRALDO, 1980), por exemplo, propusemos a criação de brinquedos com sucatas. Suas peraltices inspiraram a transformação de caixas de sapatos em caminhões, rolos de papel em castelos e postos de gasolina.

Outro foi o caminho quando lemos o texto de Ruth Rocha "A máquina maluca" (1994), a qual, ao contrário de facilitar a vida dos homens, passa a escravizá-los, obrigando-os a fazer suas vontades. Cientistas e políticos tentam reunir-se, a fim de solucionar o caos do país, e até isso é boicotado pela máquina. Depois de exigir perfumes franceses, lanches grandiosos e fantasia de carnaval, a máquina decide cantar incessantemente: "Ai donti

uantustei ria. Ai uauntugou tu Bahia...". Antes que a solução simples de desligar a máquina da tomada fosse dada pelo pequeno sobrinho do cientista, interrompemos a estória e solicitamos à criança que escrevesse e/ou desenhasse, com lápis de cor e canetinha, o desfecho da estória. As soluções vieram: levarem-na para a Bahia, ou quem sabe ela voaria para lá carregando o cientista, destruí-la a machadadas, desligá-la... Depois da atividade, sentamos novamente na roda para ouvirmos, uns dos outros, os finais da *estória*. Observamos que, naquele momento, apesar de enfatizarmos a possibilidade de diferentes e inúmeros desfechos, as crianças tenderam a fazer avaliações das soluções dadas em função da maior ou menor proximidade com o desenlace escolhido pela autora. "Eu acertei!" Dizem alguns, provavelmente habituados ao dualismo do certo e errado atribuído ao desempenho escolar. Em outras ocasiões, a proposta foi de realizarem mímicas a partir de cenas de uma estória, como quando lemos "A menina e o mendigo" (KIEFER, 2011). Cada grupo fez a mímica de uma cena a fim de que os outros a identificassem.

A inclusão de "atividades artísticas" com o objetivo de fazer reverberar o texto para além do momento de leitura não se faz de modo aleatório. Trata-se da parceria entre diferentes formas de expressão artística, que podem potencializar-se mutuamente. Pensamos aqui na distinção dos sistemas de signos, que aparece na conversa de Deleuze (2003) com a literatura proustiana a propósito da aprendizagem. Utilizando-se de vários critérios, o autor traz elementos que nos auxiliam a compreender como os signos da arte repercutem de modo especial sobre o movimento de construção de formas singulares de existir. Os "signos mundanos", "amorosos" e "sensíveis" inscrevem-se em um plano "mais "opaco", definido, estratificado. Podemos exemplificar os primeiros, mencionando os códigos de gestos que atravessam as relações cotidianas e que nos remetem, com precisão culturalmente arbitrada, a intenções, ideias, sentimentos. Como quando *Branca de Neve* levanta a mão, muda a expressão do olhar e move o tronco adiante, ameaçando as crianças que a irritam. Ou, no caso dos "signos sensíveis" - aromas, visões, sabores - que trazem lugares, pessoas, emoções. Esses elementos dizem respeito ao desenvolvimento dos signos sensíveis, seus sentidos, cujos limites precisos são também ressaltados por Deleuze (2003).

"Gostaria de lhe ter falado do céu de Castela. O azul celeste e as nuvens inchadas e rápidas empurradas pelo vento do planalto, e o mosteiro de Santa Maria de Huerta, no caminho para Madri, onde cheguei numa tarde de primavera... *Colinas parecendo elefantes brancos*, era como afastar a cortina feita de rolhas de uma taverna um pouco suja e entrar em

um livro de Hemingway, era aquela a porta da vida, tinha gosto de literatura como uma página de *Fiesta*.” (TABUCCHI, 2003, p. 60).

Em todos esses casos as relações signos-sentidos apresentam contornos mais definidos, embora já portem de modo atenuado a *potência de diferenciação* que marca os “signos da arte”. Quanto aos signos sensíveis, por exemplo, a faculdade da memória predominantemente vinculada aos mesmos, traz lembranças que de algum modo são variações do vivido, escapam à mera associação mecânica. Entretanto, “somente na Arte é que o signo se torna imaterial, ao mesmo tempo que seu sentido se torna espiritual.” (DELEUZE, 2003, p. 80). Embora os modos de realização da arte se apoiem na materialidade das tintas, de um som ou das palavras de uma língua, estas se tornam condições de realização, mas não determinam ou constroem o que se produz a partir deles. Tedesco exemplifica esse movimento, no âmbito da Literatura, através da obra de Guimarães Rosa, que toma a língua portuguesa como matéria prima para subvertê-la e retorcê-la. Ao introduzir elementos estranhos à ordem gramatical, “provocados por parcerias lexicais entre termos corriqueiros e sufixos inusitados, [...] impõe o desvio da operação corriqueira da significação.” (TEDESCO, 2005, p. 143).

Essa abertura ao movimento de *criação* dá-se de modo especial em todos os âmbitos da arte, seja na música, nas artes plásticas, no teatro, e muitos outros. Nesse sentido, privilegiamos em nossos encontros atividades que possam se aproximar das diferentes formas de expressões artísticas. Não pretendemos com isto promover oficinas de pintura, teatro ou música, ou propiciar técnicas para o desenvolvimento de uma ou outra atividade. Nossa intenção é oferecer materiais e oportunidades, em termos de espaço e tempo, para que as tintas, a construção com sucata, a mímica ou a dança, possam aliar-se à *força criadora* da narrativa literária, desdobrando-a em múltiplos sentidos e, quiçá, na criação de *estórias* de vida singulares.

A associação íntima dos “signos da arte” com a *potência de diferenciação*, proposta por Deleuze, não é garantida pelo envolvimento com essa ou aquela linguagem artística. Daí sermos cautelosas ao falarmos de “atividades artísticas”, e colocarmos a expressão entre aspas, com duplo objetivo. De um lado, para lembrar a ressalva feita acima de que não é nossa intenção promover qualquer tipo de formação artística. De outro, a fim de assinalar que a participação nas atividades em questão não é garantia de que elas atuem efetivamente como “signos da arte”. Trata-se da produção de dispositivos que possam criar condições para, mas

não assegurar, a desconstrução de relações modelares com a leitura, a aprendizagem e os modos de existir, ao mesmo tempo em que abrem espaço para a instauração do novo.

Voltando à nossa rotina de trabalho. Dependendo da atividade proposta, retornamos à roda para a apresentação das produções ou, simplesmente envolvemos as crianças no encaminhamento das mesmas. Ora são colocadas no varal ou, em função dos objetivos em jogo e da disponibilidade de espaço, são guardadas nas caixas decoradas. Essa última opção é sempre deixada a cada um, em relação à maioria dos trabalhos. Algumas vezes reunimos todas as produções em grandes cartolinas ou papel pardo e deixamo-las expostas. Esse tipo de finalização das atividades altera-se em cada último encontro mensal, ao longo do ano de 2012, com a utilização da caixa "Troca-troca". Nelas as crianças colocam bilhetes e desenhos para colegas em particular ou para todo o grupo. Mais uma oportunidade de se envolverem com as palavras e inventarem. Têm aparecido principalmente declarações de amizade. Às vezes também a si própria...

"De: Moreninha

Para: Mamãe

Moreninha você é muito bonita, linda, charmosa, Bela, gostosa, inteligente, elegante e tem compromisso com as coisas, ama as amigas. Mãe eu te amo.

Beijos. Eu adoro fazer amizades novas."

Já ocorreram também cartas de "gozação", em que o nome do remetente não correspondia efetivamente a quem as enviava.

"Você chera à cavalo marinho

Você fede a um burrinho.

Vai para a escola toda russa coloca saia incardida.

O bomde vai te pegar firme

Vai esculachar isso qe tu chama de buneca

Ta duvidando Bota a cara na reta."

Ao introduzirmos a caixa, propusemos também que nela colocassem sugestões quanto ao encaminhamento dos encontros, todavia elas tendem a ser apresentadas em conversas informais. Uma das exceções deu-se por ocasião do nosso planejamento da festa junina. As

mensagens podiam ser colocadas em qualquer ocasião, mas a abertura da caixa tinha lugar apenas uma vez por mês, provocando grande interesse por parte dos participantes. Nos últimos meses a caixa anda esquecida, desbotada, na prateleira mais alta da estante de materiais. Ninguém se lembrou dela ao discutirmos as propostas para os encontros de 2014. No entanto, outro dia, *Juju* e *Gata Marie* pousaram os olhos nela e propuseram que a redecorássemos e voltássemos a utilizá-la. Quem sabe ela entra novamente em cena e continua a deflagrar brincadeiras entre as crianças e as palavras...

Geralmente o encontro termina com o lanche e o empréstimo de livros. Há sempre uma disputa quanto a quem vai ajudar a servir os sanduíches e distribuir os copos para o suco. Uns poucos, muitas vezes os mesmos, tentam driblar a distribuição equânime. Em função do número de crianças presentes, cada criança pode comer um ou dois sanduíches. Ao longo desse ano, na medida em que a circulação dos "passantes" foi minimizada, cada um tende a comer dois sanduíches. Entretanto, duas a três crianças em especial tentam pegar mais e, às vezes, acabam por jogar uma parte fora. Essa relação com o alimento, denunciada pelos colegas, torna-se muitas vezes objeto de uma conversa de todo o grupo.

Várias vezes damos certo acabamento aos encontros com algo que possa envolver a todos. Em determinadas ocasiões o fizemos cantando uma música, outras lendo um poema. Já estiveram entre nós Cecília Meireles, Fernando Paixão, Fernando Pessoa, Adriana Calcanhoto, e outros mais. A ideia inicial era finalizarmos, assim como iniciamos, com uma pequena leitura, fechando o ciclo da dinâmica que se repete. Mais uma vez, algo que pudesse concorrer para que levassem as palavras com eles, neles...

Todavia nem sempre é possível dar um fechamento coletivo, muitas vezes as crianças simplesmente se dispersam após o lanche. De qualquer modo, o "fim" dos encontros é também algo em aberto, pois estar juntos no espaço sempre se estende depois da hora para um e outro. Seja por auxiliarem nas arrumações dos materiais, seja pelas escolhas dos livros para empréstimo que, às vezes, se arrastam um pouco mais, ou em função das conversas no cantinho do sofá, lugar onde também balança o móvel de "quadrados redondos coloridos" presenteados por Ana. O encontro já se estendeu recentemente com a dança da pequena *Branca de Neve* deslizando para lá e para cá no salão com um grande livro no alto de uma das mãos, cantarolando: "O rio canta enquanto espeeraaa..."

Literatura e Solidão

*Dentro do livro*¹³

Tem partida, tem viagens, tem estrada, tem caminho, tem procura, tem destino lá dentro do livro.

Em meio a todas essas artes nossos encontros acontecem. Aliança necessária com a arte, pois ela promete, nas palavras intensas de Deleuze e Guattari, “libertar o infinito aprisionado no finito”. E o faz, segundo os autores, na medida em que “a arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si (*quid juris?*), embora, de fato, não dure mais que seu suporte e seus materiais (*quid facti?*), pedra, tela, cor, química, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213). Este “em si” parece chamar nossa atenção para a força própria, para a independência da criação e do criado em relação ao modelo, ao próprio autor e àquele que experimenta a obra: espectador, ouvinte, leitor...

Quando falamos acima sobre o privilégio dos “signos da arte” no que diz respeito à *potência de criação*, mencionamos a liberdade da obra em relação às condições materiais (tintas, tela, pedra, violino...) e à sua matéria prima como palavra (cor, forma, som, ritmo...). Mas tal liberdade, “solidão essencial da obra de arte”, nas palavras de Blanchot (2011, p. 12), estende-se a outros planos. A compreensão da arte como signo pode arrastar consigo alguns equívocos. Dissemos na introdução, a partir da interlocução de Tedesco (2008) com Ducrot que, segundo uma definição bastante ampla, o signo sempre remete a algo para fora dele. De acordo com a abordagem do conhecimento como reconhecimento, o signo diz da relação entre algo que representa e o representado. Trata-se então de um som, de uma imagem, de um conceito, que descreve, expressa, organiza algo. Desse modo, refere-se à concepção tradicional de relação, que gira em torno dos polos sujeito-objeto; sujeito que, através da capacidade natural de conhecer, calcada em categorias e princípios lógicos invariantes, desvela faces de um mundo dado. Todavia, a concepção de arte que atravessa nossa análise e intervenção não se caracteriza pela natureza descritiva ou representacional. De acordo com Deleuze e Guattari (1992, p. 214):

¹³ Desdobramos o poema de Azevedo (1999) em torno do livro, ao longo de nossas reflexões sobre leitura e solidão. Cada fragmento funcionará como espécie de subtítulo, ajudando-nos a marcar a especificidade dos vários momentos da discussão.

O artista cria blocos de perceptos e afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. [...] Para isso, é preciso por vezes muita inverossimilhança geométrica, imperfeição física, anomalia orgânica, do ponto de vista de um modelo suposto, do ponto de vista das percepções e afecções vividas; mas estes erros sublimes acedem à necessidade da arte, se são os meios interiores de manter de pé (ou sentado, ou deitado).

Sob essa perspectiva, a obra de arte não se sustenta a partir do exterior, não deve sua existência ao sujeito e ao mundo. Inverossimilhança quer dizer que a arte não pretende corresponder à verdade de um mundo. Não tem a pretensão de ser fidedigna à pré-suposta realidade. Por outro lado, não significa que se apoie no sujeito e caracterize-se por exprimir o vivido. A obra de arte não se reduz a manifestações subjetivas de uma vida, não consiste em experiências internas, em sentimentos, em emoções que irrompem em formas de expressão. Tais são os grandes riscos denunciados por Deleuze em relação aos signos e sua decifração, em especial quanto aos signos da arte, e por ele denominados "objetivismo e subjetivismo". No que concerne ao primeiro, o autor fala com desprezo de "uma literatura que interpreta os signos relacionando-os com objetos designáveis (observação e descrição)" e pretende fundar-se na garantia e inteligibilidade do testemunho e da pesquisa (DELEUZE, 2003, p. 31). Faz-nos lembrar dos comentários de Borges, prefaciando "A invenção de Morel" (CASARES, 1986), sobre a natureza "jornalística" de grande parte da literatura contemporânea que pretende ater-se aos "fatos" e deixa para trás a narração de *estórias*. Trata-se aqui em confiar que o objeto, seja ele qual for, possa nos revelar seus segredos, sua natureza mais íntima. É a velha crença na realidade em si, substancial e permanente, que paira sobre esse tipo de compreensão.

Tem estudo, tem ensino, tem lição, tem exercício, tem pergunta, tem resposta lá dentro do livro.

Oscilando para o outro pólo, os signos da arte parecem ganhar vida ao encarnarem o mundo interno do sujeito autor ou ainda do sujeito que se põe diante da obra de arte. Cadeias de associações de ideias e sentimentos parecem dar conta dos sentidos dos signos. Surge uma espécie de arte "confessional", em que o autor supostamente revela o seu "íntimo" através do que produz. Atrela-se a esse olhar o interesse por uma biografia cada vez mais pessoal do artista que auxiliaria no entendimento da "profundidade" de sua produção. "Entulha-se" a obra com um jogo de remetimentos para fora do "só" pintar, da "simples" escrita, diz Fogel (2006). O autor tece críticas à compreensão da arte como expressão de algo que está para além dela,

novamente, o em si mais profundo e fundamental que torna o aparecer, a superfície algo menor. No artigo, Fogel refere-se não só ao sentimentalismo que só pode produzir a "má literatura", como a tudo que muitas vezes sobrecarrega a arte contemporânea. Mencionando a pintura, afirma:

Tudo isso, a cada vez, é portanto somado ou acrescentado à forma-pintura e, assim, *não deixa a pintura ser pintura*, dissimulando-a, falsificando-a, ou seja, *forçando barra*, como se diz, para que a pintura seja, na verdade, pretexto para se fazer poesia, ciência religiosa, sociologia, psicologia, filosofia... (FOGEL, 2006, p. 4).

Mas se a “obra de arte” não é revelação do mundo e/ou do autor, não é determinada por eles, nem por sua matéria prima ou materiais, sobre o que ela se sustenta? O que ela conserva? Nossas análises e intervenções nos trazem essas questões no cenário da Literatura Infanto-Juvenil. Interesse que, em certa medida, emerge no contexto de mudanças dos discursos relativos à leitura, em que esta aparece “como ameaçada e a não leitura torna-se um assunto/tema de preocupação social”¹⁴ (POISSENOT, 2012, p. 112). De acordo com o autor, “o desenvolvimento e promoção” da Literatura Infanto-Juvenil têm lugar em um cenário marcado, desde os anos 80, pela cultura das imagens, e ainda por uma nova concepção de infância. Do ponto de vista sociológico e, considerando de modo especial o contexto francês, Poissenot (ibid., p. 111) afirma que “as crianças não são mais uma matéria a modelar, a instituir mas um potencial a revelar e a guiar em seu desenvolvimento pessoal.”¹⁵

No cruzamento dessas linhas, a Literatura Infanto-Juvenil se apresenta como um meio ou caminho que facilita o acesso à leitura. No âmbito dos debates do qual faz parte a análise de Poissenot, evidenciam-se as articulações desses novos discursos com o estímulo às práticas de leitura escolares e nas bibliotecas, com a instauração dos cursos de formação de mediadores, assim como com a pesquisa. Investigações sobre o prazer na leitura, sua repercussão na formação da cultura literária, seus efeitos sobre o desenvolvimento do aprendiz, entre outras, vêm proliferando (RECHERCHES ET FORMATIONS EN LITTÉRATURE DE JEUNESSE, 2012).

Dissemos acima que nosso interesse pela experiência de leitura de textos literários inscreve-se nesse contexto, até certo ponto. Isto porque, como aprendizes do olhar

¹⁴ Todas as traduções dos fragmentos apresentados em notas de rodapé são livres.

A leitura aparece “comme menacée et la non lecture devient un sujet de préoccupation sociale”¹⁴ (POISSENOT, 2012, p. 112).

¹⁵ Poissenot (ibid., p. 111) afirma que “les enfants ne sont plus une matière à modeler, à instituer mais un potentiel à révéler et guider dans leur développement personnel”.

genealógico de Foucault, sabemos da importância de condições das mais diversas ordens na emergência de um novo olhar e de novas orientações da prática. Por outro lado, aprendemos que não se trata de relação determinista, até porque, como sublinhamos desde o início, a potência de transformação, que faz escapar do já posto, atravessa todo e qualquer modo de existir. Nesse sentido, podemos falar de certa singularidade de nosso interesse pela leitura, que consiste em tomá-la como oportunidade de criação de novas *estórias*, em outras palavras, como oportunidade de aprendizagem de movimento de *criação de si e de mundo*.

Sintonizadas com esse interesse, somos levadas a mais uma questão: que força é essa que vigora em uma arte considerada menor? “Literatura dos pequenos, pequena literatura”¹⁶ (FRAISSE, 2012, p. 11). Literatura que traz, mas não precisa aceitar, “as marcas de *menor e menos*”, como ressalta Machado (2007, p. 120). Literatura bastarda para infantes mal nascidos... Mas... em uma possível torção, literatura minoritária, que conserva e potencializa *força de criação* e, através da leitura, reverbera na proliferação de *estórias*. Pelas “frechas e brechas”, Machado (2007, p. 120) afirma que “a literatura infantil é um território de total liberdade literária onde é preciso estabelecer uma cumplicidade preciosa com o leitor.” Na verdade, diz a autora, cumplicidade com diferentes leitores, em planos de leitura múltiplos, e mais diversos até do que a literatura considerada não infantil.

Essa vocação ainda maior para a *variação* é o que também enfatiza Fraisse (2012). O caráter minoritário dessa literatura aparece, por exemplo, em seu poder de interrogar os próprios contornos da literatura de maneira geral. Aproximar-se da Literatura Infantil, suas condições de nascimento, rupturas, afinidades, ressonâncias, é necessariamente pensar e repensar a literatura.

Quanto mito, quanta lenda, quanta saga, quanto dito, quanto caso, quanto conto lá dentro do livro.

Além disso, diz Fraisse (ibid.), ela escapa às classificações, na medida em que se deixa atravessar por múltiplos fios que remetem aos mais diversos planos. Cruzam-se obras escritas inicialmente para adultos – Robinson Crusoe, Don Quixote – lendas da tradição oral que remontam a tempos e culturas diferentes (no nosso caso, indígenas, africanas, europeias), a passagem pelo espaço pedagógico escolar, os mais diversos estilos e variações linguísticas, a intimidade com inúmeras formas de expressão artísticas, entre vários outros fios...

¹⁶ “Littérature des petites personnes, petite littérature ” (FRAISSE, 2012, p. 11).

Tem tragédia, tem comédia, tem teatro, tem poesia, tem romance, tem suspense lá dentro do livro.

Fraisse (2012, p. 12) acrescenta também à complexa singularidade da Literatura Infanto-Juvenil, “a importância bem particular de sua ancoragem social e de sua instabilidade, ou sua perpétua oscilação, em termos de recepção.”¹⁷ Compreendemos este último comentário em termos do encontro das narrativas com o leitor. Em um plano geral, a inserção da leitura se dá em diferentes contextos econômicos, socioculturais e de escolarização. Porém, a leitura das obras de Literatura Infantil envolve também com mais frequência algum tipo de mediação e faz-se mais diretamente ligada a constrangimentos e prescrições, vindos comumente dos familiares da criança, e da escola.

Em nossa intervenção “entre crianças e livros” vemos alguns aspectos dessa “ancoragem” social e variedade quanto à recepção. As crianças do Novo Horizonte, em meio a constrangimentos socioeconômicos diversos, têm como companheiros na experiência de leitura alguns professores e, acreditamos que, com menos frequência, os familiares. No entanto, outro dia, constatamos que *Biel* e, provavelmente o irmão *Ferrari*, desfrutam da companhia do pai em incursões pelos livros e conhecimentos. *Biel* pega um livro didático e começamos a conversar sobre as camadas da Terra, em seguida ele traz a questão de quem habitava o planeta antes dos homens. Busca lembrar-se do que o pai havia ensinado e vem correndo nos dizer do homem de Neandertal quando o pai chega para buscá-lo. No encontro seguinte, levamos a coleção de pequenos livros ilustrados sobre os períodos tradicionalmente determinados da História. Achamos que talvez *Biel*, e também os outros, gostariam de ver como viviam os homens nos primeiros tempos. Lembramo-nos do interesse que *Biel* havia demonstrado anteriormente em relação aos livrinhos sobre os vários tipos de “sauros”. Tivemos a grata surpresa de saber que o pai já havia comprado a coleçãozinha de História.

Tem passado, tem presente, tem futuro, tem moderno, tem o velho, tem o novo lá dentro do livro.

¹⁷ Fraisse acrescenta “l’importance toute particulière de son ancrage social, et de son instabilité, ou sa perpétuelle oscillation, en termes de réception” (2012, p. 12).

Em um ou outro momento, vemos também as próprias crianças atuarem como mediadoras, ou diríamos, como companheiras de leitura umas das outras. Lembramo-nos dos primeiros encontros, quando *Naná*, diante dos vários livros expostos escolhe o “Comilão” (MACHADO, 1996) com suas figuras em movimento e o entrega para o irmão mais novo *Dudu*, dizendo: “Ele vai gostar!” Ou quando surpreendemos *Branca de Neve* e *Dudu*, escarrapachados sobre o tapete, “lendo” juntos o livro sobre o cachorro salsicha...

A afinidade dos “signos da arte” com a “essência” que, nos rastros de Deleuze, compreendemos como *potência de criação*, nos parece então acentuar-se na Literatura Infanto-Juvenil. Como discutimos acima, as relações específicas da criança leitora com pessoas e instituições que, de algum modo interferem sobre a recepção, vem ajudar a modular ainda mais a diversidade que esta Literatura já traz. Associam-se a uma espécie de “indecidibilidade” que se deve a sua constituição híbrida. Além disso, seu caráter meio marginal interroga a monumentalidade da literatura em geral, assim como a cultura instituída. Por estas “frestas e brechas” o *menos* da Literatura Infantil se torna *minoritário*. Pois em sendo *movimento de criação* supõe sempre desviar, escapar à ordem dominante do já feito, do já pensado; em favor de novas composições. Estas últimas, como obras de arte, conservam a *força de criação*, e sobre elas se sustentam. Conservam-na e assim conservam-se de pé sozinhas...

Tem verdade, tem mentira, tem juízo, tem loucura, tem ciência, tem bobagem lá dentro do livro.

Interessa-nos pensar mais de perto a afirmação de a arte manter-se de pé sozinha, a qual se avizinha da formulação de Blanchot (2011) sobre a “solidão essencial da obra de arte”. Na verdade, tal interesse em sua associação com todos os comentários deste tópico, vem a reboque das questões relativas aos rumos das nossas relações e práticas “entre crianças e livros”. Nessas primeiras andanças em meio aos acontecimentos do Novo Horizonte, pensar a leitura de Literatura Infanto-Juvenil a partir da “solidão essencial” se entrelaça com um aspecto fundamental dessa experiência, que consiste nos textos literários a serem narrados. Mais especificamente, de início pensamos tratar-se da seleção dos livros e dos seus principais critérios. No entanto, com o desenrolar dos encontros, a questão apareceu-nos muito mais como tudo o que podemos usufruir na Literatura Infantil, isto é, em que direções podemos aguçar nossa *escuta*. Aí está mais um aspecto referente à questão da *escuta*, da *atenção*!

Aprender a ser sensível aos vários modos de aparecer da *potência de diferenciação*, do “infinito”, nos temas, nas construções sonoras, nas figuras de linguagem, nos personagens, nos diálogos, nas imagens, nos enredamentos das *estórias*.

Ao compreender a leitura como experiência marcada pela *solidão*, Blanchot (2011) dá a esta última um sentido radical, de afastamento do leitor, do escritor, do mundo, de certas dimensões da linguagem e do pensamento para que o "livro *seja* escrito". Ou, como diz ele, para que obra se faça. Esquecimento, suspensão de mundo necessário ao nascimento da literatura. Tedesco (2008) afirma que quanto mais apartada da tarefa de descrever a realidade, mais a literatura faz-se plenamente. Não lhe cabe partir da premissa do mundo dado desde sempre e de uma vez por todas. Mas sim fazer-se como interrogação da realidade já posta. Distante de compromissos com descrições fidedignas do mundo ou com interpretações verdadeiras sobre a realidade, a escrita nos carrega, juntamente com a leitura, para longe da segurança do feito, aproximando-nos de novos mundos. Levy (2011), em seu diálogo com Blanchot, salienta que talvez o grande paradoxo da arte seja realizar-se através da irrealização, da negação. "É preciso negar *o real* para se construir a (ir)realidade fictícia. [...] O mundo é aqui realizado pela negação de todas as realidades particulares." (ibid., p. 23).

Tem princesa, tem herói, tem fada, tem feiticeira, tem gigante, tem bandido lá dentro do livro.

O distanciamento da Literatura em relação a mundos conhecidos, realidades tidas como absolutas e unidimensionais, leva-nos a deixarmos de lado textos que se reduzem à descrição factual. Livros que apoiam seu suposto valor no caráter ‘verídico’, o que implica na substancialização da realidade e dos modos de existência. *Estórias!* Queremos ouvir e contar *estórias*, que nos lancem à aventura de novos mundos. Ao abrir-nos a riqueza da Literatura Infantil brasileira, Machado (2007) sublinha o privilégio de contarmos com o “pioneiro fantástico” que foi Monteiro Lobato. Entre suas heranças ressaltamos “a absoluta naturalidade com que transitamos do real ao fantástico, apenas levados pelo faz de conta, sem necessidade de recorrer à mediação de objetos mágicos que tentariam introduzir uma explicação racional ao inexplicável” (MACHADO, 2007, p. 124). Além das lembranças das nossas leituras de infância das aventuras de Narizinho, Emília e toda a turma, nos vêm as curiosas sensações que experimentamos recentemente ao reler “Zoiúdo”, de Silvia Orthof (1990). De repente, estávamos andando pela Avenida 15 em Petrópolis, agora Rua do Imperador, entrando na

Katz para comprar chocolates, e na papelaria do Obelisco, lugares tão familiares, com um ser falante, autoritário e sensível, que é simplesmente um “par de olhos arregalados e sorridentes”...

–“Ei, Sylvia, você escreve uma história sobre mim? Escreve? Você escreve? Escreve? Creve? Creve? Creve? Ve? É?”

A palavra ia diminuindo de extensão, mas aumentando de chateação. Quem seria?”

As divisões estanques entre real e imaginário, verdadeiro e falso, vão se equivocando e abrindo para a possibilidade de *criação* incessante de novos mundos. É por aí que viajamos com Lygia Bojunga, Alexandre e o pavão, buscando encontrar a “casa da madrinha” (2004). Estórias saem de dentro de estórias e, no momento mesmo, em que Vera (e seus pais) coloca em questão a “veracidade” da casa da madrinha:

- “Mas tá na cara que você não tem madrinha nenhuma! Aquilo tudo foi história que o Augusto inventou pra fazer você dormir!”

Alexandre fica parado sem entender, mas logo deixa para lá quando considera que foram os pais de Vera que vieram com essa ideia. “Já tinham me avisado que gente grande tem uma inveja danada de madrinha de gente pequena.”

“De repente, Alexandre e Vera se entreolham... Mas quando ia dizer tchau, saiu uma pergunta que ele nem estava esperando nem nada:

- Vamos andar a cavalo?”

E passearam em um cavalo amarelo com um longo rabo cor de laranja, que os levou a todo galope pelo sítio e, apesar de todas as tentativas de pará-lo, atravessou a cerca e os deixou com o medo, na mais total escuridão. Escuro e medo, medo e castigo, castigo por medo do escuro! Queriam agarrar o cavalo e voltar, mas “ele desinventou sozinho”.

Sentiram-se amarrados pelo medo. Depois de um tempo, Alexandre resolveu:

- “Quer saber do que mais? Eu não deixo ele me amarrar, não deixo.”

Vera, ainda amarrada pelo medo, guardou a mão no bolso e sentiu um pedaço de giz. “Pensou: quadro-negro é escuro assim. Quem sabe o giz também riscava a escuridão?”

E desenharam: uma casa, uma árvore, uma onda no mar, uma flor nascendo, um rio correndo.

E ainda uma cara palhaçada do medo e uma porta. “Com maçaneta, fechadura, chave e tudo. Num pulo, Vera rodou a chave na fechadura, abriu a porta e os três [não podemos esquecer do pavão!] saíram do escuro”.

Mas há outras formas “entre crianças e livros” de deixarmos para trás o apego a mundos naturalizados e modos de existência modelares. A Literatura Infantil reinventa *estórias* da tradição oral e da escrita de diferentes povos, arrombando fronteiras geográficas, históricas, ou melhor dizendo com Ítalo Calvino, tornando fronteiras, mundos, cidades, “invisíveis”. A Literatura Infantil brasileira, como a europeia, diz Zilberman (s/d), lança mão da tradição popular. No nosso caso, esse gesto se desdobra a partir das *estórias* ouvidas tanto na senzala e com as amas de leite africanas, como entre os inúmeros grupos indígenas. A essas *estórias* agregam-se ainda outras vindas de toda a Europa pelas mãos, ou melhor, pelos lábios dos colonizadores portugueses.

Assim estivemos com as crianças entre os Munduruku tentando ir com o valente Karu Bempô atrás da serpente que roubou a noite (MUNDURUKU, 2001). E buscaremos também viajar por outros mundos com Sulamy Katy (2011), filha dos Potiguaras, capaz de se mover/viver entre o cheiro do beiju, os ritos, as “histórias povoadas de ventos assombrosos e de mundos encantados” escutadas em volta da fogueira, e o curso de engenharia química na Universidade da Paraíba, a fim de entender a “química que rege a nossa vida”. Com os Potiguaras, podemos entrar nessa experiência de sermos “os filhos do tempo, do vento e do anoitecer”. Levamos surra de urtiga, vemos a morte se enroscar em nossos pés sob a forma de cobra grande, somos curados com fumaça, pintamos nosso corpo com o urucum que nasceu do sangue de nossos antepassados, que adubou nossa terra... Nós somos filhos do ar, do fogo, da água, da mata e do entardecer. “Nós somos só filhos.”

Nessa viagem por muitas terras, a própria informação valorizada pelas leituras escolares ganha outro status, outro lugar. Ela acontece, pode acontecer, como quando lemos “O menino que queria abraçar as baleias” (PIRES, 2009). Soubemos que elas medem de dez a trinta e três metros, e que cantam, e podem até, ao longo dos anos, mudar algumas partes da música. Soubemos também que elas têm muitos nomes: “belugas, cachalotes, fins, jubartes, orcas... a lista foi longe”. Entretanto, o que a partir de outro olhar é considerado dado, conhecimento verdadeiro, ancorado na realidade das coisas, pode ser ouvido como *estória*, mais uma *estória*. Pois não se trata de “a realidade”, *a priori*, substancial e unidimensional; mas do movimento de fazer-se, de realizações que se desdobram. Fogel ajuda-nos a compreender a complexidade dessa concepção através da aparente simplicidade da laranja:

Surpreende-nos o fato que a laranja, na verdade, não é tão tranquilamente laranja, isto é, não é tão uniforme, tão unidimensional ou tão univocamente laranja. Espanta-se que ela realmente não é nada em si – nenhuma coisa final, absoluta, definitiva, mas que ela é um aparecer e mostra-se ora como isso, ora como aquilo, ora como aquilo outro. Enfim sempre como isso ou como aquilo (FOGEL, 2003, p. 9).

Por essa via colocam-se em questão princípios caros ao modelo de conhecimento como representação. Quando afirmamos a literatura como algo que nos distancia dos lugares conhecidos, das formas de vida cotidianas instituídas e nos arrasta a novas paisagens, não é esse ou aquele mundo, essa ou aquela cultura, momento da história, que são interrogados. E sim a própria crença na substancialidade do mundo, do real como algo dado, unidimensional e permanente.

Junto com a realidade, a aventura da literatura desbanca também a pretensão da razão, tida como constitutiva do sujeito do conhecimento, de encaminhar-se naturalmente em direção à verdade absoluta. Considera-se esta última como adequação ou conformidade entre a razão e o mundo; apresenta-se como decorrência necessária do pensamento natural dotado de retidão. Basta ao sujeito a “boa vontade” e o rigor metodológico para que alcance esse lugar ideal de encontro entre a ordem do pensamento e a ordem do mundo. Trata-se, segundo Deleuze (1988), de um postulado fundamental do Modelo da Representação, que pretende reduzir todo o pensamento aos limites estreitos da reconhecimento. A “solidão essencial” da obra literária supõe o esquecimento do mundo e do pensar que, sob a égide de fundamentos absolutos, corre incansavelmente atrás da verdade indubitável.

Mas esse duplo esquecimento pressupõe ainda outro, o da palavra já pronunciada e lida. Isto quer dizer deixar para trás o dizer cotidiano e a linguagem que concerne à verdade para, só assim, alcançar a “palavra poética”. Como adiantamos no início desses escritos, Blanchot (2011, p. 32) ajuda-nos a pensar sobre a linguagem que precisa morrer para que a obra viva, em suas digressões sobre a experiência poética de Mallarmé. Nesse contexto, opera uma distinção entre “palavra bruta” e “palavra essencial” ou “poética”. Convém ressaltar que não entendemos a distinção proposta por Blanchot como referindo-se a dois domínios antagônicos, que caracterizariam respectivamente a linguagem cotidiana como lugar de redundâncias e a linguagem literária como espaço exclusivo de criação. Afirmamos a natureza pragmática da linguagem, sua força de instauração de realidades. “Palavra bruta” e “palavra essencial” dizem respeito a duas tendências da linguagem, que podem se entrecruzar e atravessar planos distintos, como o cotidiano, a ciência, a filosofia e a literatura.

Na visão de Blanchot (2011), Mallarmé encontra a mesma palavra para distingui-las, aparece-nos novamente o *silêncio*. A "fala bruta" silencia-se, cala-se ao narrar, ao descrever o mundo. Aí a linguagem desaparece em sua riqueza, abandona a opacidade dos seus modos de ser - sons, ritmos, gramaticalidade - para revelar o objeto. Assim ela nos serve na lida com as tarefas da vida cotidiana, atualiza-se, em seu encolhimento, como ferramenta no mundo das utilidades. Diz-nos Blanchot (ibid., p. 33):

Na fala bruta ou imediata, a linguagem cala-se como linguagem mas nela os seres falam e, em consequência do *uso* que é o seu destino, porque serve em primeiro lugar, para nos relacionarmos com os objetos, porque é uma ferramenta num mundo de ferramentas onde o que fala é a utilidade, o valor de uso, nela os seres falam como valores, assumem a aparência estável de objetos existentes um por um e que se atribuem a certeza do imutável.

A palavra bruta nos traz o mundo recortado em objetos, isto é, em realidades substanciais de limites firmes e regulares, assegurados pelas convenções e redundâncias. Tem-se através dela a ilusão confortável de se viver entre realidades unidimensionais que, organizadamente, assumem suas funções, servindo-nos em nossos afazeres cotidianos. Como salienta Deleuze (1988), precisamos de: "isso é uma maçã", isso é uma faca, um livro, uma criança... Palavra "bruta e imediata", que não é nem uma coisa nem outra, mas apenas passa por sê-lo. Faz-se de natural, de espontânea, como que trazendo em sua simplicidade e transparência, o imediato do mundo. Assim, escamoteia sua própria produção a partir dos mais diversos vetores. Apresenta-se como apartada do plano empírico, e somos levados a ignorar as condições que a produzem e seu poder de engendramento, de afetar e ser afetada.

Na pretensa imediatez dessa relação, embaça-se também o caráter multifacetado e processual do mundo. Sua estranheza e distanciamento são encobertos pela fala cotidiana. "Esse imediato que nos comunica a fala comum não passa do longínquo velado, o absolutamente estranho que se faz passar por habitual, o insólito que tomamos por rotineiro graças a esse hábito da ilusão nas palavras." (BLANCHOT, 2011, p. 34). Ao restringir-se à trilha da utilidade e da adaptação, ao esconder a multiplicidade e o dinamismo da existência, a "palavra bruta" precisa afastar-se do horizonte do poeta e do leitor.

*Tem desejo, tem vontade, tem projeto, tem trabalho, tem fracasso, tem sucesso lá dentro do
livro.*

Assim como a "palavra bruta", a linguagem entendida como fundamento dos saberes, também precisa ser superada. Em sua transparência objetiva, traz às claras a realidade. Regida por princípios abstratos na interseção da gramática e do pensamento lógico, facilita o acesso à verdade (TEDESCO, 2008). Sua submissão a regras supostamente absolutas e inquestionáveis, responde pela neutralidade e objetividade que escondem a produção histórica da fala e do falado. A seu modo, com o requinte "do método" exigido por um pensamento sempre desconfiado de si mesmo, como ressalta Fogel (2002), compartilha determinados pressupostos com a "palavra bruta". A "palavra-reconhecimento" faz aparecer um mundo orientado segundo princípios ordenadores, que garantem a unidade, a identidade e a permanência do real. Assim ela promete possibilitar, com a segurança da verdade, que atuem no mundo prevendo seu movimento e controlando-o.

A literatura é o espaço em que a linguagem cotidiana e as palavras já faladas são rachadas, retorcidas, reinventadas em "palavra poética". A palavra como garantia e sustentáculo da verdade é então destituída dessa autoridade e vira contação de *estória*, de mais uma *estória*. Relembrando as palavras de Blanchot (2011), ela "se impõe, mas nada impõe". Exibe-se em suas infinitas possibilidades sonoras, semânticas, sintáticas, trazendo a proliferação de sentidos.

E assim podemos usufruir de tudo o que se abre a partir das mortes do mundo, da verdade, dos cânones linguísticos e literários. Sem dúvida a escrita de um livro parte de uma língua, dialoga com outras obras, pois "os livros falam entre si" (MACHADO, 2007, p. 120), mas não tece com tudo isso uma relação hierárquica, que o torna facilmente encaixável em categorias literárias. Trata-se de uma relação mais complexa, de ruptura, de uso, de roubo e de composição e, assim (des)obedientemente continua o movimento de *criação*. Ao embrenharmo-nos pela Literatura Infantil brasileira podemos aproveitar então "a multiplicidade de vozes e de pontos de vista narrativos, com invenção linguística, com exploração de ambiguidades de sentido" (ibid., p. 129). "Literatura como liberdade e jogo".

Falar da relação de um texto com a tradição literária, com a palavra já escrita, lembra-nos uma releitura do poema "Meus oito anos" de Casimiro de Abreu (ABREU, 2009). A partir dela, abrem-se questões em relação ao que chamamos de infância, ou infâncias, pelo atrito entre as palavras do poeta, outras palavras e as ilustrações. O poema originário, com sua abordagem romântica do tema, com suas metáforas saudosistas e leves, é convocado e interrogado. Misturam-se aos versos clássicos, tiras de jornais trazendo situações duras da infância na atualidade, provocando sensações diversas e contraditórias no leitor.

“Livre filho das montanhas,
 Eu ia bem satisfeito,
 De camisa aberto o peito,
 - Pés descalços, braços nus -
Sou de menor seu guarda, minha mãe tá doente
 Correndo pelas campinas
Achei essa grana, e achado não é roubado. Olha
 À roda das cachoeiras, atrás das asas ligeiras
 Das borboletas azuis!”
O Estatuto da Criança e do Adolescente, hein!

Mas a subversão da língua que a obra abriga e os desvios em relação a fórmulas literárias se oferecem das mais diversas maneiras, levando-nos em viagens inusitadas.

A menina e as asas

Marcolina sabia muitas histórias.
 Aquelas que mamãe contava
 outras que lera nos livros
 também as da sua imaginação.

Mas agora torce o nariz
 quando percebe a repetição:
 o cavalo de asas, o peixinho de asas,
 o burro de quatro asas
 e até as asas de um herói grego
 derretendo no calor do sol.

“Por que tantas histórias iguais?”
 quer saber Marcolina
 imaginando a bicharada voar sem direção.
 “Se todos tivessem asas, que seria do céu?”

“Em que pedaço de nuvem dormiria o elefante? -
 Será que o leão parecido com anjo,
 deixaria em paz o veado voador?”
 Ia ser uma grande confusão.
 E os passarinhos, coitados,
 teriam que andar no chão.
 (PAIXÃO, 2004)

A Literatura Infantil abre ainda outras possibilidades de realização à “palavra poética” ao fazê-la abarcar a reverberação mútua entre signos verbais e signos imagéticos. “Há uma outra dimensão que tem um papel decisivo, faz muito tempo, na definição ou na abordagem

desta literatura: é o lugar da imagem.”¹⁸ (FRAISSE, 2012, p. 13). De acordo com o autor, trata-se de uma característica que, mais uma vez, conduz a questões importantes no âmbito da literatura em geral. Entre elas: “o que é um ‘texto’? “Apenas a composição tipográfica de caracteres de impressão ou um conjunto híbrido e tecido por várias “linguagens” respondendo umas às outras?”¹⁹ (ibid.).

O jogo dessas diferentes linguagens na composição das narrativas de Literatura Infantil nos instiga, através de um leque ainda maior de “signos da arte”, à produção de múltiplos sentidos. Pois, mais uma vez, não se trata da relação texto imagem nos moldes da representação. Não se pensa aqui a imagem vinda a reboque do texto, ilustrando-o de modo descritivo e redundante. Por outro lado, a imagem também não se configura a partir das emoções, da interioridade do ilustrador. Pode-se falar de uma relação paradoxal entre texto e imagem, ao mesmo tempo de aproximação e de distância. Aproximação suficiente para que uma forma de linguagem reverbera sobre a outra, intensifique-a, o que só é possível na distância, e não simplesmente repetindo-a. Maja (2004) sublinha que quando texto e imagem estão colados, “nada se passa”, falta uma abertura, um vazio para que a produção de novos sentidos possa se dar.

Ilustrar não é colocar o visível sobre o conceitual, nem vestir de virtual, é mostrar ‘alguma coisa’ mais ou menos próxima daquilo que é dito: é fazer uma variação sobre um tema, uma *commedia dell’arte* sobre uma tela. É distanciar-se do dizer para expressar outra coisa, e ainda assim permanecer-lhe fiel²⁰ (ibid., p.35).

É nessa viagem entre o texto e a imagem que entramos, com o tradicional conto “A festa no céu” (LAGO, 2005), nas cenas da preparação da festa e nas outras em que a música, a dança e os “comes e bebes” acontecem lá por cima. Cada cena reverbera em muitas *estórias*. As nuvens eram chão para dança, macias poltronas para os músicos e para a dona coruja, que não parava de ler. Em meio ao céu azul-noite estrelado e às bandeirinhas multicoloridas, aves dançam, longos pescoços se entrelaçam namoradamente, beija-flor beija a flor do cabelo da bem-te-vi, a pavo se abana elegantemente com seu leque e dança até precisar tirar dos pés cansados os scarpins vermelhos. E a tartaruga, perguntam vocês. Depois de vermos todos

¹⁸ “Il est une autre dimension, qui joue depuis longtemps un rôle décisif dans la définition ou dans l’approche de cette littérature: c’est la place de l’image.” (FRAISSE, 2012, p. 13).

¹⁹ “Unequement la composition typographique de caractères d’imprimerie ou un ensemble hybride et tissé de plusieurs ‘langages’ se répondant les uns aux autres?” (ibid.).

²⁰ “Illustrer ce n’est pas mettre du visible sur du conceptuel ni habiller du virtuel, c’est montrer ‘quelque chose’ de plus ou moins proche de ce qui est dit : c’est faire une variation sur un thème, de la *commedia dell’arte* sur un canevas. C’est s’éloigner du dire pour exprimer autre chose, tout en lui restant fidèle” (MAJA, 2004, p. 35).

rodeá-la espantados no início da festa, ela dança na roda, sorridente e de laço de fita vermelha na cabeça. Mais tarde, de chocalho em punho, se requebra, antes de entrar sorrateiramente na viola do urubu.

“Cada imagem deve ser um mundo, não um mundo desligado da história, mas um mundo independente mesmo assim.”²¹ (CLERC, s/d, p. 83). Encontramos também essa proliferação de mundos nos traços minuciosos em tons de marrom e branco, que acompanham ora mais, ora menos densamente, em cada página, as palavras rimadas de “O cavalo do mocinho” (2005). Enormes letras cheias de cenário introduzem várias cenas. A propósito do jantar, em que irrompe a notícia da princesa presa na torre, desenha-se um “Cardápio das Sobremesas Reais” com “sorvete de arco-íris derretido com amor perfeito cristalizado, rebuçadas de flores cadentes e estrelas silvestres, queijo (sua majestade esqueceu de comprar)” e outras guloseimas feitas de truques languageiros imagéticos e verbais. Percorrendo os desenhos, vemos insinuarem-se as várias *estórias* convocadas pelo príncipe a partir de sua “biblioteca interior” (assim dizem), a fim de libertar a princesa presa na torre, atrás de uma porta, que parece redesenhar-se em uma nova expressão a cada cena.

*Tem imagem, tem pintura, tem desenho, tem gravura, tem estampa, tem figura
lá dentro do livro.*

A presença da imagem nesse entrelaçamento variante com o texto se dá através das mais diversas técnicas e suportes, ganhando novas possibilidades com os recursos da tecnologia da informação. Ao mesmo tempo, guardando a complexidade das condições sempre presentes quanto a tudo o que se dá, as ilustrações fazem-se também a partir dos vetores editoriais, econômicos, do mercado, da moda, entre outros. Em nossas escolhas dos livros tentamos, na medida do possível (já falamos de como nosso modesto acervo vem se constituindo), aproveitar e explorar a diversidade também quanto às ilustrações. Em “Nem um grão de poeira” (BARBOSA, 2011), os tons fortes trouxeram-nos as “riquezas e mistérios” da Abissínia. Logo no primeiro contato com o livro, *Juju* chama a atenção para as diferentes texturas da capa no contraste entre céu e terra. Mais tarde na leitura, esse recurso foi relacionado por alguns à importância da terra para aquele povo. No decorrer dos comentários, quando da retomada da cena em que *estórias* são narradas, em torno da fogueira amarela

²¹ “Chaque image doit être un monde, un monde non delié de l’histoire, mais un monde indépendant néanmoins.” (CLERC, s/d, p. 83).

ardente no escuro da noite, as meninas voltam à ilustração, que passa a ser o foco da atenção. “Como conseguiram esse efeito do brilho sobre o preto?” E vão trocando experiências sobre a produção de efeitos semelhantes na pintura.

Buscamos usufruir também dos muitos mundos que nascem das cenas e personagens feitos de retalhos, de restos de lãs da “Máquina de inventar sonhos”. E ainda, com “Chapeuzinho Amarelo” (BUARQUE, 2011), entramos no jogo em que palavras e imagens vão se transformando no estilo de Escher. Isso foi quando da transformação do medo do lobo em boas risadas e brincadeiras.

LOBO LOBO LOBO LO BO LO BO LO BO LO BOLO BOLO BOLO

“Mesmo quando
 está sozinha,
 inventa
 uma brincadeira.
 E transforma
 em companheiro
 cada medo que ela tinha:
 o raio virou orrái,
 barata é tabará,
 a bruxa virou xabru
 e o diabo é bodiá... E o gãodra, a jacoru, o Barão-tu, o Pão Bichôpa e
 todos os trosmons.”

Aprendemos “entre crianças e livros” a abriremos nossos olhos para o jogo das imagens e das palavras, afinal aquelas têm um papel de peso na relação das crianças com os livros. Concorrem para o interesse, para a atenção, seja esta como for, ao desenrolar da *estória*. Trazem a aproximação da narrativa com outras linguagens, que continuamos após a leitura. Também os encontros com Mme Plu, com os colegas do curso de Master em Littérature de Jeunesse e com as obras de Literatura Infanto-Juvenil francesas, nos fizeram olhar com mais cuidado as nuances das ilustrações, os inúmeros sentidos que podem se produzir a partir delas e de seus encontros com o texto verbal. Vem à lembrança uma *estória* em que víamos o coelho em sua pequena casa embaixo da colina, falando de sua vida solitária e desejando encontrar um amigo que fosse como ele. Bem no alto havia uma grande casa, com altas paredes cinzas, onde sol não se via chegar, e no meio das sombras meio prateadas, lá estava a longilínea e escura figura do lobo. Figura solitária também, pensando em encontrar alguém. Um dia os dois se encontraram em algum ponto da colina e o lobo insistiu para que o coelho o acompanhasse, o coelho dizia que só queria um amigo que fosse igual a ele próprio. E o lobo dizia que a ele não importava a diferença. Na última cena do livro vemos o lobo tendo em

suas mãos o coelho. Os traços do desenho o colocam abaixo, mas na direção da boca do lobo; na parede projeta-se uma enorme sombra escura...

A essa altura, poderíamos concluir que, para encejar a obra, o escritor precisa afastar-se do mundo vivido, da verdade, e da palavra já dita; mas essa afirmação esconderia outra, ou outras mortes, igualmente imprescindíveis. Deixaríamos de lado uma dimensão do encontro com a literatura, que também responde pela *solidão* da obra que assim se faz. Referimo-nos ao desaparecimento do escritor. De acordo com Blanchot (2011), Mallarmé, em sua experiência poética intensa, afirma que "ao sondar o verso" deparou-se com dois abismos. Um deles "refere-se à ausência de Deus, o outro é a sua própria morte" (ibid., p. 31). Trata-se de um duplo afastamento. De um lado, necessário à própria feitura da obra literária; de outro, inevitável, quando após o acabamento, esta é lançada ao leitor.

O escritor é aquele que pertence ao exílio, não apenas por estar fora do mundo, mas também por se colocar fora de si. O exílio é esse não lugar, o deserto, onde aquele que aí está se encontra tanto fora de casa quanto ausente de si. Estar no exílio é estar no lado de fora, numa região totalmente privada de intimidade. (LEVY, 2011, p. 41).

O fragmento acima lembra-nos novamente a advertência de Deleuze (2008) ao falar sobre os "signos da arte": "nem objetivismo, nem subjetivismo". Se a escrita literária exige a suspensão de mundo, o abster-se da mera descrição das formas objetivas instituídas, não quer dizer que recaia na expressão intimista das vivências do autor. Não se trata de erguer-se como produção de uma subjetividade igualmente absoluta. Mallarmé, assim como Blanchot (2011), afirmam que o "eu autor" precisa dissolver-se para dar lugar ao movimento de obra. Levy (2011) lembra-nos que Foucault, ao lançar a literatura e a função-autor na história, esclarece que esta última emerge com a modernidade constringendo o pluralismo e a processualidade da primeira. "A noção de autor é uma noção que restringe toda a liberdade da palavra literária, inserindo-a num modelo de aprisionamento." (ibid., p. 63). O escritor parece assim fadado ao "exílio", à errância, fora do tempo comum, do mundo cotidiano, sem identidade, sem nome. Não lhe cabe sobrecarregar a obra com experiências individuais cristalizadas e cristalizadoras. Se aquele que escreve tem como matéria prima a experiência com uma língua, o fundo de uma tradição literária, os acontecimentos de uma época, de um lugar, de uma vida, é, ao mesmo tempo, para interrogá-los e superá-los.

Blanchot (2011, p. 13) fala do caráter "impessoal", anônimo, da obra, como se não fosse um "eu" que a escrevesse, mas se tratasse da realização do "ele". Este último entendido

como "outro", o estranho, o domínio da diferença, ou melhor, da diferenciação. A obra de Machado de Assis não é expressão de sua condição social. Não é a cor "mulata" de sua pele que o leva a "descrever" a vida dos personagens cariocas do início do século XX. Nem a vasta produção de Literatura Infanto-Juvenil de Ruth Rocha é determinada pelas experiências de infância com a "turma da nossa rua", subindo em árvores, pulando amarelinha e cruzando as chácaras da Vila Mariana paulistana de então. Tais linhas podem atravessar a escrita, mas não a determinam, não respondem pela sua gênese. Não podem entulhar a escrita obstruindo o movimento de *criação* que faz emergir o novo, que é inovação, diferenciação, essência mesma da literatura e da arte como um todo.

Os limites das produções marcadas pela imodéstia da expressão de si aparecem com diferentes nuances. A associação da produção literária à mera exposição de uma subjetividade interiorizada, marcada por emoções, traumas, heranças genéticas e pelas influências do ambiente, traz os riscos do sentimentalismo estereotipado e do tom moralizante. Como expressão autorreferente de um indivíduo ou de um grupo, vincula-se facilmente a prescrições de toda ordem. Trata-se de uma modalidade de produção escrita que tende a fazer-se como vitrine de sentimentos e gostos na transmissão de verdades e valores religiosos, políticos e sociais. Reduzida à mera expressão de um eu abarrotado, a escrita deixa de apresentar os vazios necessários à *potência de criação*.

Mais do que a mera dissolução do "eu" do autor, do alívio do peso de suas vivências pessoais, traumas, fantasmas, posicionamentos morais e políticos, a *solidão* da obra implica na destituição do sujeito do lugar de centro de toda e qualquer produção do pensamento. Sujeito, entendido aqui como produtor de categorias conceituais e significações reguladas por princípios invariantes. Não há lugar para o sujeito cognoscente ativo que, ao escrever, coloca as palavras sob seu domínio. Faz-se necessário a dissolvência do pensamento lógico-conceitual em sua articulação com o sujeito, e a queda de seu domínio controlador, para que obra se faça na inventividade que lhe é própria.

Quanta regra, quanta norma, quanta ordem e quanta lei, quanta moral, quanto exemplo lá dentro do livro.

As tendências à prescrição moral e à informação configuram o que podemos chamar de "pedagogismo da experiência de leitura". Trata-se de mais uma versão do olhar que toma as realizações subjetivas e as atribuídas ao mundo como estratos separados, desde sempre

presentes e que, guiados pelo tempo teleológico, são conduzidos por caminhos previsíveis a algum tipo de ideal. Ideal de leitura e de leitor, modelo de subjetividade e de um mundo unidimensional e estático. Caminho que, deste modo, só faz reconduzir ao “mesmo”, ao sempre igual. A esta altura, lembramo-nos dos comentários de Machado (2007) sobre a explosão criativa da Literatura Infantil pós golpe militar, em seu empenho de abrir “frestas e brechas”. “Quem a ela chegava não vinha atraído primordialmente pela criança ou pela educação, mas pelas possibilidades criativas da linguagem e pela literatura em si.” (ibid., p. 119). As inclinações no sentido da informação e da prescrição, a insistência dessa atmosfera de “pedagogismo” frequentemente presente quando se encontram as crianças e os livros, acentuam a necessidade de apurar a escuta ao leque de experiências que se abre a partir da “solidão da obra”.

A leitura marcada pela *solidão*, pelo desamparo, é experiência radical de ausência de princípios fundadores, de ancoragem no eu ou no sujeito, e de um sentido absoluto para tudo o que há. Experiência tão radical de exílio, de deriva que guarda o risco da paralisia do nada a fazer, nada a se realizar. O lamento nihilista diante da aparente esterilidade da morte. Mas quando aqui se fala de *solidão*, de desmoraamentos, de mortes, é para afirmá-los, paradoxalmente, na aliança com a vida. Longe da esterilidade da pura negação, consistem em condições para que *potência de vida* se conserve, se sustente, e assim obra se realize. Sob essa perspectiva, *solidão* aparece lado a lado ao *silêncio* em dois sentidos. Como afastamento de todas as referências, é efeito do *silêncio* em sua dimensão de ruptura. Resultante do *silêncio* de tudo que impõe direções predeterminadas, a *solidão* dá-se como dissolução radical. Desconhecimento no abandono da lógica absoluta, dessubjetivação no apagamento do escritor. Desprendimento dos limites da linguagem formal e da tradição literária. Desapego de mundos conhecidos e objetos identitários. É *experiência de solidão* porque diz da ausência de ancoragem em fundamentos absolutos e verdades asseguradoras. Identidades modelares e definitivas são postas em questão, dando lugar ao abrir-se para obra. Abertura para outra dimensão do *silêncio*, mais afirmativa. *Silêncio* como condição de possibilidade da escrita e da leitura literária. Na *experiência de leitura*, o escritor e também o leitor deixam a cena, abrindo espaço para a *escuta ao silêncio*, e assim para a *criação de histórias*. Afinal a palavra poética nasce do silêncio e a ele retorna... (BLANCHOT, 2011).

Quanta gente, quanto sonho, quanta história, quanto invento, quanta arte, quanta vida lá dentro do livro.

2. Estórias sobre Estórias

Silêncio? Silêncios...

No nosso segundo encontro “entre crianças e livros” surge entre nós um rei, afinal, tradicionalmente, o mundo da Literatura Infantil é habitado por reis, rainhas, princesas, príncipes, fadas, bruxas... Somos visitados por um “Reizinho Mandão” (ROCHA, 1997). As crianças escutam a estória do rei que fez todo o povo silenciar. “Cala a boca... E de tanto ficarem calados...” Eles desaprenderam a falar. Mas, chegou um dia em que o rei começou a se cansar de não ter com quem conversar. O que fazer? Procurou o grande sábio de um país vizinho. “Um pajé”, diz *Juju* lembrando a estória no encontro seguinte. E o sábio diz que ser rei não é mandar. “As coisas que um rei faz fazem acontecer outras coisas”. O velhinho miudinho diz ao monarca que ele precisa encontrar uma criança que saiba falar. “Essa sim pode ensinar você”. E o rei sai pelo reino à procura da tal criança, mas todos se retraem diante do reizinho mandão. Por fim este, já irritado, insiste para que uma menina fale, embora a avó dissesse amedrontada que ela nada sabia dizer. Diante da raiva do rei e do “cala a boca” de seu papagaio, as palavras irrompem: “Cala a boca já morreu

Quem manda na minha boca sou eu”

Neste momento, o reino fala! “Cantando, falando, gritando e rindo!” O rei, assustado “com toda aquela alegria” sai correndo. O rei vira um sapo, diz alguém. No início do encontro seguinte, a fim de fazer reverberar um pouco mais a narrativa, retomamos a *estória* a partir dos desenhos realizados pelas crianças. Fragmentos vêm à tona e, em determinado momento, o relato se interrompe e as crianças mostram-se em dúvida. “Inventa”, diz *Nego Cabuloso*. É, a gente pode inventar...

Branca de Neve, nossa mascote na época, se inquieta ao longo da leitura de Flaviá sobre o “Reizinho Mandão”. Vamos com ela aos livros espalhados no chão sobre a antiga colcha indiana, ela se mistura a eles e começa a remexê-los. Pergunta sobre os animais da estória do ursinho Puf e brinca de empilhar os pequenos livros. *Peter* chega ao longo da leitura e parece não se interessar por ela, remexe os livros expostos, procurando a estória de “Pedro e o Lobo” que Lucia havia narrado para ele no primeiro encontro. Do seu próprio modo, *Branca de Neve* e *Peter* encontram-se com os livros.

Outras crianças chegam ao longo da leitura e também das atividades. No primeiro ano “entre crianças e livros”, o vai e vem de meninos e meninas das mais diversas idades, em diferentes momentos dos encontros, traz-nos várias questões. O fato de realizarmos as

atividades antes da aula de capoeira propicia a passagem de crianças que não estão efetivamente participando do projeto. Em determinadas ocasiões, a quantidade ultrapassa muito a que havíamos estabelecido (máximo de vinte participantes). Certa vez, surgiram timidamente um menininho e uma menininha que não queriam largar a tia. Depois, não queriam largar os livros, e o culto ao qual deveriam comparecer foi ficando para trás. Era um menino que não achava o “patinho feio” feio. “É bonito”, dizia. Eles passaram rapidamente pelos encontros, mas... algo se passou entre eles e os livros.

Muitas vezes, a quantidade e a circulação de crianças durante a narrativa, assim como as conversas paralelas, pareceram-nos comprometer o envolvimento com a *estória*. Passamos a insistir quanto ao horário de chegada e solicitamos que, caso precisassem chegar ao longo da leitura, o fizessem com cuidado para não atrapalhar. O silêncio na escuta à narrativa foi se tornando uma questão de peso. Questão que parece ser comum a outras propostas envolvendo rodas literárias. Kastrup (2008, p. 248), comenta: "Conseguir o silêncio, o falar baixo, a quietude, em meio ao falatório e à gritaria dos meninos não é fácil. Mas a regra do silêncio parece ser uma regra, talvez a única regra indispensável, pois possibilita que o trabalho de leitura e tudo que ela implica possa acontecer." Silêncio como condição da escuta à narrativa literária. Muitas vezes, pensamos também o silêncio como signo do interesse, do envolvimento das crianças com a *estória*. Será? “Calem-se”, diz o reizinho mandão. Que medida é essa do não falar, do que falar, na escuta à *estória*? Falar, não falar, sem comprometer a “alegria”, a relação viva com a narrativa literária. E a circulação, a agitação motora? Vem à lembrança a fala de *Gotinha de Amor* ao voltar de certo “passeio” pelo salão e, em seguida, tecer comentários sobre a *estória*: “Pensou que eu não estava escutando a *estória*?”

A falta de silêncio e/ou a movimentação das crianças, assim como suas repercussões sobre as relações com a leitura, tendem a variar e acoplar-se a vários fatores, como no nosso quarto encontro de 2011. As palavras de “As coisas que a gente fala” (ROCHA, 1981) voam entre nós dizendo que a palavra produz, a literatura pode afetar, e ainda que palavra fofoca, vagueia, se espalha, embaralha, proíbe, e atravessa uma amizade. De início, as palavras de Ruth Rocha parecem não ressoar. Talvez abstratas demais, se conjuguem ao movimento de chegada de crianças, cravando uma distância em relação ao texto. Mais tarde na *estória*, as palavras se concretizam no “caso do vaso quebrado”, ganham força no envolvimento de nossa leitora Natália com a narração e multiplicam-se em pequenos comentários das crianças. Porém, nessa tarde, a “atividade artística” tende a roubar a cena. Flaviá havia conseguido

caixas de papelão bem duro e mais amplas do que as de sapato. Elas são montadas com a ajuda de um visitante e pintadas com guache pelas crianças. A partir daí tornam-se os espaços de cada uma para guardarem suas “artes”. Na avaliação inicial da equipe, nos ressentimos de que a leitura não tenha sido a protagonista. No entanto foi um encontro intenso, em que as crianças em certos momentos pareceram mergulhar...

O lugar da narrativa literária nos encontros vem e volta como questão diretamente ligada ao *silêncio*, melhor dizendo, a diferentes formas de *silêncio*. Ao silêncio das conversas, aparentemente demasiado distantes da leitura; ao silêncio do vai e vem; da gritaria; da agitação motora muitas vezes traduzida em tapas e empurrões. São padrões habituais que, várias vezes, dificultam as relações com a leitura e também entre o grupo. Um comentário de *Nego Cabuloso* ilustra, em tom irônico, o quanto certos padrões de agir impõem-se sem que percebam. Depois de combinarmos que se aquietassem para ouvir a leitura e tomarem cuidado para não se machucarem uns aos outros, ele empurra um dos colegas. Quando olho para ele, ouço: "É a força do hábito! É a força do hábito!" Diante do costume de gritarem umas com as outras, correrem no "campo de futebol" e movimentarem-se jogando capoeira, o silêncio e a desaceleração motora até certo ponto requeridos pela leitura nem sempre são facilmente conseguidos. Muitas vezes demora para que se acalmem e possamos iniciar a narrativa; fazem mais barulho ainda ao gritarem tentando aquietar uns aos outros. Quando uma vez argumentamos que não gostaríamos, nem estávamos acostumadas a gritar, uma delas falou: "Eu estou, a minha professora grita a aula toda".

Na medida em que observamos a complexidade desses fatores na experiência de encontro com a narrativa literária, fomos ensaiando novos manejos. Em diversas ocasiões, os menores entram em outras conversas durante a “contação” da estória, parecem não se envolver, o que muitas vezes ainda compromete a concentração dos outros colegas. Preparamos então uma estória especial para os pequenos, Livia apresenta “Super Sid: o bobo cão-salsicha” (LLOYD, 2010). Um cãozinho de muitas faces, ou focinhos... Ao mesmo tempo bobo, chato, encantador, atrapalhado e que atrapalha. Também salva o menino do incêndio e, finalmente, encontra uns donos. Um pede, outro pede e, então, Livia vai desenhando Super Sids para as crianças pintarem. Um sucesso! A configuração de duas rodas de narrativas agregando participantes de diferentes idades esboça-se aí e repete-se em várias tardes. Uma possibilidade junto com as leituras para todo o grupo, e ainda com outras, circunstanciais e menos planejadas, que envolvem apenas um participante, ou um e outro. Modulações do narrar, que emergem lidando com a questão dos *silêncios*.

Com “O menino maluquinho” temos uma surpresa. Um livro de Ziraldo (1980b). Autor e livro reconhecidos no contexto da Literatura Infantil. Havíamos lido em casa para Carlinhos, nosso amiguinho de 7 anos. Ele escutou atento, seguiu a narrativa, comentou as peraltices do personagem. Sucesso decerto com as crianças do Novo Horizonte. Não foi. Muito longo? As travessuras do menino maluquinho começam. *Tatá* chega, *Branca de Neve* fala, *Gotinha de Amor* aparece e desaparece no topo da escada. Não pegou. Seria necessária outra dinâmica na narração? As crianças se dispersam, *Lulu* pede água duas vezes, dizemos que espere um pouco, pois a leitura já está acabando. A atividade de montar brinquedos com sucatas começa e ela se esquece de que estava com sede. E o lugar da leitura? Nessa mesma tarde, *Pimentinha* pede para ler para os colegas os poemas do “Lé com cré” (PAES, 2012), enquanto *Gotinha de Amor* quer ler o livro de piadas. Em outro encontro, *Pimentinha*, *Moreninha* e uma de nós da equipe, de improviso, lemos alguns poemas ao longo da atividade relativa às cenas da estória. As palavras poéticas dispersam as disputas entre as crianças e se entrelaçam com suas pinturas.

O lagarto medroso

*O lagarto parece uma folha
Verde e amarela.
E reside entre as folhas, o tanque
E a escada de pedra.
De repente sai da folhagem,
Depressa, depressa,
Olha o sol, mira as nuvens e corre
Por cima da pedra.
Bebe o sol, bebe o dia parado,
Sua forma tão quieta,
Não se sabe se é bicho, se é folha
Caída na pedra.
Quando alguém se aproxima,*

*- Oh! Que sombra é aquela? –
O lagarto logo se esconde
Entre as folhas e a pedra.
(MEIRELES, 1990)*

Os encontros entre as crianças e os livros vão nos surpreendendo, balançam as dicotomias do tipo interesse-desinteresse pelas *estórias*; quietude, silêncio-inquietação, burburinho. Os polos de uma e de outra dupla não parecem inclusive relacionar-se entre as mesmas de forma linear e simples. Ausência de falas irrelevantes e perturbadoras não quer

dizer necessariamente envolvimento com o texto. E não é tão simples assim (será que é esta a questão?) distinguir a palavra relevante da que se desvia da experiência. Parece-nos algo complexo pensar as reverberações da estória em função, por exemplo, do silêncio do grupo durante a narrativa. Avaliá-la em função do rápido abandono da roda de leitura na busca de outra atividade ou ainda dos comentários a seu propósito.

Quanto a esse último ponto, vemo-nos várias vezes tomadas pela questão referente aos tipos de comentários. Na ocasião da leitura de "Os músicos de Bremen" (GRIMM, 1993) *Nego Cabuloso* fala sobre a "união dos animais" para resolverem os desafios que surgem. Parece dar a "resposta" que considera esperada, em seguida deixa entrever um "mas" e o estimulamos a falar. Disse que, na verdade isso não ocorre, pois não há essa união, um amigo fala mal do outro... Então as meninas maiores argumentam: "Olha quem fala!". E denunciam que ele fala mal delas, ao que ele retruca que elas não são suas amigas. Imaginem, "nem saem"... Os comentários vão sendo levados para o lado pessoal e repercutem em disputas bastante habituais: quem tem amigos, quem sai, quem não sai, quem os pais deixam sair ou não. Argumentamos que cada um tem seu jeito de ser, como os animais da *estória*, que passam a viver juntos, com suas diferenças.

Padrões parecem impor-se na relação com o texto e com os colegas. A pequena brecha de fuga das respostas estereotipadas quanto à "moral da estória" resvala para as competições e habituais disputas de que um é melhor do que o outro. É possível que também nós tenhamos nos deixado levar pelas respostas padrões e não aproveitamos a brecha, por exemplo, propondo ao grupo a "união" como uma questão, abrindo para uma aproximação mais ampla e crítica, e menos pessoal. Mas, talvez, mesmo sem aparentemente quebrar olhares e reações costumeiras, o encontro com "os músicos de Bremen" provocou algo, mobilizou conversas e impressões naquele momento e, quem sabe, depois...

Silêncio e Atenção

Movimentação e conversas podem não indicar desatenção na escuta da narrativa, desatenção para com o livro. Os vários aspectos do *silêncio* tratados até agora nos conduzem à questão da *atenção* na experiência de leitura de textos literários. *Silêncio e atenção* irrompem como questões, mobilizando estudos teóricos e reinvenções cotidianas de aproximação com a literatura. Em vários momentos desses três anos no Novo Horizonte, pensamos na atenção-desatenção como um grande desafio em relação à experiência de leitura. Miríades de

acontecimentos complexos entre as crianças e os livros correm o risco de serem reduzidas a modos de relação comuns no contemporâneo. Já salientamos com Caiafa (2000), o bombardeio de informações do qual somos alvo cotidianamente. A mídia e as novas tecnologias promovem a quantidade e a aceleração na propagação de imagens e palavras. Assim instauram novas modalidades de *atenção*, ressalta Kastrup (2004, p. 7):

É possível observar que a atenção desliza incessantemente entre fatos e situações, transparecendo uma certa dificuldade de concentração. Numa busca acelerada de novidades a atenção é passageira, muda constantemente de foco e é sujeita ao esgotamento em frações de segundos.

Entretanto, a articulação desse funcionamento da atenção marcado pela “acentuada dispersão” com vetores importantes do contemporâneo tende a ser esquecida e o mesmo passa a ser reduzido à dimensão individual e, frequentemente, genética. Consideram-no como deficiência, um desvio da normalidade a ser terapêuticamente reduzido. Prevalece a visão polarizada, atenção-desatenção, vinculada à compreensão da cognição como solução de problemas, como o que nos permite lidar e nos adaptar aos impasses que a vida nos coloca. Nesse contexto, a atenção aparece como processo subsidiário que seleciona e capta as informações que servirão às atividades adaptativas. Em tal abordagem, percebemos as marcas do modelo representacional do conhecimento. Princípios invariantes regem a confluência dos processos psíquicos que reafirmam a identidade e anterioridade de sujeito e mundo.

É esse o olhar que nos toma quando associamos a complexa e dinâmica aproximação entre as crianças e os livros à frequente desatenção. Sem dúvida, várias vezes as crianças correm de uma atividade a outra sem parecer envolver-se com nada. Passam da conversa com o colega para a brincadeira com o celular, e daí para os livros, para a implicância com o outro, a correria, e assim vai. Mas o *silêncio* reaparece. Torna-se aqui necessário. Agora o *silêncio* da nossa apreensão simplista, marcada por olhares habituais baseados no modelo e na insuficiência. Já propusemos a formulação do *silêncio* que precisa silenciar o que silencia o movimento de diferenciação. O *silêncio disruptor* que quebra concepções cristalizadoras e fazeres habituais. Nós, como pesquisadoras, precisamos acessá-lo no que diz respeito às questões agora abordadas e muitas outras.

Estar “entre crianças e livros” problematiza a concepção unidimensional da atenção e exhibe o que parece ser mais próprio a ela. Kastrup (2004, 2009), em seus diálogos com pesquisas das Ciências Cognitivas e com a Psicologia e Filosofia da segunda metade do

século XIX, enfatiza a complexidade, o dinamismo e a transversalidade que marcam a atenção como algo que traz às claras a variação inerente à cognição. Não se trata meramente de prestar ou não prestar atenção aos dados do mundo para que, a partir daí, em consonância com leis universais da cognição e sob a orquestração e protagonismo do sujeito, problemas sejam resolvidos promovendo-se assim o ideal de adaptação. Diversas modalidades de atenção emergem na concretude das situações, entrelaçando-se com outras funções psíquicas, tais como a percepção e a memória. Desse modo, ela apresenta-se como processo especial, como “fundo de variação da cognição” (KASTRUP, 2004, p. 10). A processualidade e as múltiplas facetas da atenção se constituem como evidência da inventividade cognitiva.

Um dos momentos que nos colocou diante dessa complexidade da atenção foi quando nos encontramos com o “Amigo do rei” de Ruth Rocha (2009). Ao apresentá-lo, algumas crianças relembram outros livros da autora que já havíamos lido, como “A máquina maluca”, “O reizinho mandão” e “Armandinho, o juiz”. Elas parecem atentas e envolvidas com a estória de Matias e Ioiô que cresceram juntos na fazenda na época do Brasil escravagista. Os meninos brincavam e brigavam, mas Ioiô tinha sempre razão, ele era o patrão... Entretanto, surpreendentemente, Matias dizia que um dia ele seria rei. Certa ocasião “aprontaram o que não deviam” e levaram uma surra do pai de Ioiô. Matias já estava acostumado, mas o amigo ficou sentido e quis fugir. Embrenharam-se pela mata. Ioiô estava assustado. As crianças do grupo, atentas às imagens, comentam sobre seus olhos arregalados. Mas Matias entendia as “indicações” da mata e assim viajaram por vários dias, até que surgiram guerreiros imponentes que se curvaram diante de Matias e o levaram ao quilombo onde todos o saudavam como rei. “E Matias sorria e pensava: Chegou meu dia”. Aos poucos a saudade tomou Ioiô, que quis voltar para casa, e o amigo lhe disse: “Um dia a gente se encontra, quando meu povo não for mais escravo”. O tempo passou e Matias lutou pela liberdade de sua gente, lado a lado com “muitos negros, mulatos e brancos. E, entre eles, Ioiô, o amigo do rei.”

Ao comentarem a estória, *Moreninha* chama a atenção para o reencontro dos amigos de infância ao final. Alguns se interessam em conversar sobre a escravidão e o termo senzala. Alguém chama a atenção para o fato de Matias estar acostumado a apanhar. Determinadas crianças folheiam a estória e quando percebemos que os comentários esmorecem, propomos a atividade com cola colorida. Desenhar algo que achem particularmente interessante sobre a estória ou o que Matias e Ioiô aprenderam um com o outro. *Moreninha* pergunta como se escreve senzala para compor sua cena, enquanto *Ferrari* faz uma espécie de arco-íris em torno dos dois meninos. *Gata Marie* nos pede canetinhas, argumentamos sobre o material proposto,

mas ela mostra os pequenos bonequinhos de Matias e Ioiô que não poderiam ser coloridos com a cola espessa. Por sua vez, *Nego Cabuloso* solicita lápis preto e canetinha preta e desenha no seu estilo um cenário de luta. De repente, surge uma cantoria com movimentos de braços e tudo, iniciada e regida por *Nego Cabuloso*. Cantam por um tempo, mas depois sugerimos que deixem um pouco a cantoria de lado, a fim de terminarem as cenas coloridas. Interrogamo-nos até que ponto interrompemos uma mera dispersão da atenção, ou se aquilo se tratava de mais uma flutuação da atenção pertinente ao movimento de *criação* a partir da leitura.

Kastrup, em seus estudos sobre a atenção, enfatiza a diferença entre dispersão e distração. A primeira, típica à cognição no contemporâneo, “consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência” (KASTRUP, 2004, p. 8). Na mesma direção de Caiafa (2000), a autora denuncia o que compromete a espessura temporal para que a experiência em seu caráter criador se dê. Por seu lado, a distração:

É um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado a prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora do lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advém do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratários ao apelo da tarefa em questão (ibid.).

A distração é vinculada à ideia da “concentração aberta”, que caracteriza a cognição em sua inventividade. Não diz respeito a um foco rígido, algo bem definido, claro e distinto, que daria à ação uma direção predeterminada e previsível em relação a um fim. Se, por um lado, concentrar nos remete a convergir para um ponto ou centro e ainda tornar mais denso, mais ativo, mais forte, por outro lado, a partir daí, abre-se todo um campo que escapa aos limites rígidos desse centro. Pensamos no artista que na feitura da obra realiza certa parada em torno da matéria prima que lhe serve, e frequenta insistente e regularmente a tela, os pincéis, as cores ou o papel, as palavras, e aí vagueia. Aí escapa às formas de pensar da reconhecimento, às obras já realizadas, rompe com o peso de percepções e sentimentos subjetivos, com os constrangimentos do objeto dado e com finalidades utilitárias. Ao mesmo tempo em que está absorto em algo, distancia-se do “apelo da tarefa”.

Na concepção de consciência de Arvidson trazida por Kastrup (ibid., p. 9), o movimento ao mesmo tempo concentrado e aberto da atenção desliza para além do tema, na direção do campo temático e da margem, esta última já distante em relação ao primeiro. A

atenção transita por esses vários planos, trazendo fragmentos, fluxos, e intensidades que rompem com as formas duras, caras à reconhecimento. Juntamente com tal errância dá-se um fortalecimento, um adensamento da *experiência*, pois são abandonados olhares e padrões comportamentais habituais. Dissolvem-se remoimentos que trazem limitações de um passado substancializado, assim como pré-ocupações que lançam para finalidades futuras e utilitárias. A *experiência* aliviada de todos esses pesos ganha a densidade que a faz criar algo novo.

Retorna a aproximação entre *silêncio* e *atenção*. Não mais o silêncio como ausência de comentários “irrelevantes”, de conversas paralelas, gritos ou agitação motora. Mas sim a necessária aliança entre atenção e aquela dimensão do *silêncio* que denominamos *disruptor*, que interroga realidades prontas, sejam elas subjetivas ou objetivas. O *silêncio* ligado à *solidão da obra*. No caso da experiência de leitura, o *silêncio* de concepções e práticas modelares referentes ao mundo, à si, ao leitor, ao ler, à aprendizagem, entre outras. Processo necessário a todos nós, crianças e pesquisadoras. Há que operar o *silêncio* em sua força disruptiva para que a atenção possa vaguear e viajar por outras paragens dando lugar à experiência criadora.

A Dimensão Criadora do Silêncio

Anunciam-se funções da atenção alheias aos “atos de focalização”, distantes do direcionamento aos dados relevantes às várias etapas de solução efetiva de uma tarefa. A atenção move-se e acessa regiões outras que as das concepções identitárias, das palavras-categorias e dos gestos habituais. Disso entendemos que a atenção pode abrir-se a outra dimensão do *silêncio*, ao espaço em que vigora o *silêncio instaurador*, próprio à experiência marcada pela arte. *Silêncio?* Que silêncio é esse em meio à profusão de palavras que nos traz um livro?

Não falamos agora do *silêncio* que interroga, dissolve princípios e formas cristalizadas e assim lança à deriva. Mas do *silêncio* que, a partir dessa espécie de vazio, de ausência de formas e fundamentos, anuncia novos apareceres, outros modos de ser. Em seu diálogo com Barthes, Pelbart (2009) fala do *silêncio* que paira antes das coisas serem ou depois de deixarem de ser. O *silêncio* em sua dimensão de afirmação, como potência de realização, de gênese de apareceres. Momento entre a noite e o dia, entre a decomposição e o florescer, momento semente, o tênue da aurora. *Silêncio* abissal e potente de *criação*.

Blanchot (2011) nos remete à "solidão essencial", e nos ajuda a pensar a dimensão afirmativa do *silêncio*. Segundo ele, quando somos ao "*nível do mundo*" no cotidiano de nossas relações utilitárias e adaptativas com as coisas e os seres, o que, por ora ele chama de "ser", está profundamente dissimulado. Por sua vez, a partir da atuação do *silêncio disruptor*, afastam-se mundo, palavra bruta, linguagem-recogição, verdade, sujeito escritor e leitor. Vigora a "solidão essencial". Assim abre-se espaço para que algo fora das formas se dê; aquilo que escapa à presença salta, ganha força. Ou poderíamos dizer, a força ganha a cena, isto é, o que responde pela produção de todo e qualquer aparecer potencializa-se.

Esses comentários de Blanchot lembram-nos outros relativos à "palavra bruta". As aparentes espontaneidade e imediatez da última dissimulam o estranho, a força de estrangeirização, de variação que atravessa os modos de existência (ibid.). Tal força parece recolher-se, a cada lance do aparecer, em cada realização. A potência de diferenciação lentifica-se, contém-se em seu movimento desenfreado, quando alguma composição de realidade irrompe. E assim parece não vigorar, dissimula-se. "Na tranquilidade da vida corrente, a dissimulação dissimula-se." Na "solidão essencial", o que vem ao encontro "é o ser que a ausência de ser torna presente, não mais o ser dissimulado mas o ser *enquanto* dissimulado: a própria dissimulação. [...] a falta faz aparecer a essência do ser que é de ser ainda onde falta, de ser enquanto que dissimulado" (ibid., p. 277). A "solidão essencial" como vacuidade ensejada pela suspensão das formas dá visibilidade à dissimulação, à produção que responde por tudo que há. Em outras palavras, abre a escuta para o *silêncio criador*.

Se nos voltarmos para a leitura e a tomarmos como uma *viagem*, sem dúvida podemos dizer que a literatura nos leva a mundos para além da nossa realidade cotidiana. Viajamos em "Soie" até os confins da China, atravessando planícies, montanhas, lagos, na suavidade repetida e intensa, em busca dos frágeis casulos da seda e de um amor misterioso e delicado. Vivemos sensações estranhas e familiares com Huxley, no "Admirável Mundo Novo" ou com Orwell em um futuro "1984", que já é passado ou talvez presente. Somos transportadas para um quarto apertado com Clarice Lispector e, afastadas da porta por um armário, experimentamos enojadas e maravilhadas a presença de uma barata, que antes nunca havíamos "visto". Habitamos lugares e tempos outros, somos habitadas por sensações,

emoções e pensamentos inusitados. Ou melhor dizendo, com Deleuze e Guattari (1992), dão-se visões, perceptos, e afectos. Emergem “blocos de sensações” na experiência de leitura²².

Blocos de sensações não redutíveis a mundos e sujeitos. Nesse sentido, como afirma Blanchot (2011), mais do que sermos lançados para esse ou aquele outro mundo, a leitura nos leva para "o outro de todos os mundos". Para o que está sempre *fora* de qualquer mundo dado ou pensável, do que é presença, do que aparece. Trata-se da “ausência” como condição de toda presença, da “ausência” inerente a toda presença. O outro de todos os mundos está, ao mesmo tempo, presente em todo e qualquer mundo. Consiste na própria potência de realização de mundo que atravessa os mundos e os fazem desfazer-se e virarem outros. Falamos, paradoxalmente, do que está *fora* do mundo e lhe é imanente. *Fora* porque faz formas de mundo desviarem-se de si, dissolverem-se, dando lugar a outras. Imanente ao mundo porque tal potência não é abstrata, não transcende o próprio movimento de realização, mas faz-se à medida em que as formas do mundo se dão. Mais do que simplesmente transportar para novos mundos, a leitura lança ao encontro do novo, do sempre começo que traz todo e qualquer mundo. Escuta-se o *silêncio* em sua dimensão instauradora.

E assim as crianças são arrebatadas pelo *silêncio* de “O Cavalo do Mocinho” (ALBAGLI, 2005); sim, não se trata do mocinho e seu cavalo. É este último que resolve o caso da princesa presa na torre do castelo. O príncipe já havia tentado tudo o que havia lido nos contos de fada e o cavalo "com olhar de artista", que carregava em seu lombo coisas interessantíssimas - "banco reclinável, maleta com objetos de uso que não são da conta de ninguém, flor para dar para alguma égua por aí, tapetes (um deles voa...)", e outras - humilde e sabiamente propôs que o príncipe...

simplesmente usasse "a maçaneta da porta"!

²² Trata-se da concepção de obra de arte como "bloco de sensações, conjunto de perceptos e afectos" (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Os “perceptos” distanciam-se das percepções, pois não remetem ao sujeito como polo organizador, nem ao objeto apreendido em sua identidade cristalizada. Escapam a totalidades rígidas e à pessoalidade, ao controle e autoria de um sujeito. Como se dissessem respeito a uma espécie de "visão", dos loucos, bruxos, visionários, que mistura certa originalidade, fugacidade e origem indeterminada. O ver é descolado da substancialidade do mundo e do sujeito, interrogando a exigência de ancoragem em qualquer referência a uma realidade fundadora. Há aí também a idéia de produção de realidade, daquela sensação rara de estarmos experimentando algo pela primeira vez. O “percepto” torna "sensíveis as forças insensíveis que povoam o mundo, e que nos afetam, nos fazem devir" (ibid., p. 235). No bloco de sensações que constitui a arte, são os “afectos” que dizem do regime de afetação que repercute em *devires*. Novamente, não se trata de estados afetivos de um eu, de certa personalidade, face às vivências no mundo. Tal qual o “percepto”, a noção de “afecto” rompe com concepções substancialistas de homem e de mundo. Referem-se ao plano da *experiência* que corresponde às intensidades para fora das formas estratificadas. Desenhos constituem-se a partir de um regime de afetações, que não se explicam por ligações de causalidade, identidade, nem complementaridade. Mas mantém a heterogeneidade dos fluxos que estão em jogo e com eles, a partir deles, reverberam em movimentos, diferenciações para todos os lados.

"O amor é mágico!" diz *Tatá*. "Nem todos são, alguns machucam", replica *Pimentinha*. "Eu não acredito em mágica", diz alguém; e fala sobre programas de TV que revelam como as mágicas são produzidas. "O livro conta a estória de um príncipe que acreditava que tudo é possível", ressoa a estória no dizer de mais alguém.

A leitura não é uma conversação, ela não discute, não interroga. Jamais pergunta ao livro e, com mais fortes razões, ao autor: "O que foi que você quis dizer exatamente? Que verdade me traz, portanto?" A leitura verdadeira jamais questiona o livro verdadeiro; mas tampouco é submissão ao "texto". (BLANCHOT, 2011, p. 211)

As palavras do poeta sobre a experiência de leitura sintetizam o complexo enredamento de *solidão* e *silêncio*. Sublinham que a leitura não é movida pela interpretação autoritária do leitor, nem se constitui como decifração fidedigna do que o escritor quis expressar. Algo que nos parece de algum modo consistir frequentemente na meta da escola com seus "fichamentos" de questões rígidas a serem lembrados na hora da prova de Língua Portuguesa. Às vezes, temos a impressão de que esse tipo de relação com o texto se insinua na pergunta de *Pimentinha* pós narrativa sobre querermos que falem sobre o que "entenderam do texto". A leitura como *experiência* não se refere à decodificação de uma rede de significações preestabelecidas e fechadas, que se atualizam como verdade do texto a cada "conversa" entre leitor e autor.

Mas se a leitura não se refere à conversação ruidosa entre as identidades do autor e do leitor, se não se apresenta marcada pelo vivido, conduzida pelo já feito, que tipo de encontro ela promove? O que se passa quando *Branca de Neve* e *Princesa* parecem inebriar-se com a estória do gato Tchá e não cessam de reinventá-la cada vez que tomam o pequeno livro vermelho e debruçam-se sobre ele? Em lugar da conversação, da relação polarizada autor-leitor mediada pela verdade do texto, parece-nos necessário compreender a leitura como escuta ao *silêncio*, encontro em meio ao *silêncio*.

O Silêncio Criador do Não-Linguístico

Vimos com Deleuze e Guattari (1992), no primeiro capítulo, que é próprio à arte "manter-se de pé sozinha". Se associarmos essa afirmação à *solidão da obra* enunciada por Blanchot (2011), entendemos que a arte prescinde do que sempre foi tomado como premissas e lugares de ancoragem – o sujeito, o pensamento representação e a linguagem formal. Nessa direção, podemos pensar a dimensão criadora do *silêncio* como aquilo que permite que a arte,

mais especificamente a literatura, se realize por ela mesma e se conserve. O *silêncio*, no que concerne à palavra poética, constitui-se como uma espécie de ponto "de onde saem todos os livros" (BLANCHOT, 1984).

Paradoxalmente, o "ponto", a força de diferenciação que possibilita a "palavra poética" confunde-se com o *silêncio*, com a ausência da palavra, com o "não-linguístico", na formulação de Tedesco (2008b, 2008c). A autora alia-se às concepções de linguagem que a ampliam e que diminuem o fosso normalmente instaurado entre a fala cotidiana, o discurso filosófico e científico, e a "palavra poética". Não se trata de uma tarefa simples, pois como afirma Pelbart (2009, p. 97), a linguagem se apresenta como "totalidade estruturada", uma unidade organizada, aparentemente pouco suscetível a rachaduras, irregularidades, movimentos de escape. Entretanto é essa natureza irregular e heterogênea, que diferentes pensadores propõem ao associá-la à *criação*.

A linguagem ganha assim maior complexidade e desdobra-se em três diferentes dimensões, que se influenciam mutuamente (TEDESCO, 2008b, 2008c). Nessa concepção, o "linguístico", marcado pelas regras da fonologia, da sintaxe e da semântica, não esgota as possibilidades da linguagem. Além disso, tem sua aparente estabilidade continuamente perturbada pelas outras dimensões, o "não-linguístico" e o "extra-linguístico", aos quais nos referimos quando esclarecemos a "política de narratividade" que orienta este trabalho. No jogo das três dimensões, ao invés de descrever realidades substancializadas, a linguagem realiza sua natureza performática. Concorre para a dissolvência das formas e para a instauração de tantas outras. Palavras e coisas do mundo, claras e distintas, parecem rachar-se, equivocar-se, afetar-se, produzindo hibridismos inusitados.

Macacalho

Tinha no campo um espantalho
Que há muito tempo achava chato
Ficar sempre parado
Plantado no meio do mato.

O macaco por sua vez
Corria sem nunca parar.
Subia e descia qualquer lugar
Com a mesma rapidez.
Mas na verdade chato também era
Ficar correndo a vida inteira.

Já cansado de tanto esforço
 O macaco topou no buraco de um poço.
 Ficou ali embatucado
 Bem pertinho do espantalho.
 Melhor coisa não podia acontecer
 Para eles poderem se conhecer.

- Minha vida não tem alegria –
 Reclamou triste o espantalho. –
 Vejo a mesma coisa todo o dia
 Fico logo aporrinhado.
 Para mim é diferente – disse o outro. –
 Canso de pular de galho em galho.

Cada um com suas novidades
 Eles muito conversaram.
 Em pouco tempo ganharam amizade
 Até que um dia se tocaram.
 Deram um abraço tão bom e apertado
 Que ambos se sentiram transformados.

Desse abraço surgiu macacalho
 Mistura de macaco e espantalho.
 Parava quando queria
 Se quisesse também corria.
 E como ficaram contentes.
 Abraçados eram diferentes.

Um bicho novo assim surgia
 De dois amigos que se uniam.
 Pois na floresta da amizade
 O que vale é a imaginação.
 Aqui os bichos se misturam à vontade:
 Girafante, macacoruja, bufaleão.

E por que não um espantilo
 Meio espantalho meio crocodilo?
 (PAIXÃO, 2004)

O alargamento do empírico, abarcando também a linguagem como prática produtora de acontecimentos, associa-se, de um lado, à configuração da dimensão "extra-linguística". Extra, exterior, pois rompe o encapsulamento da linguagem no plano formal e representativo, de duas maneiras. Ao mesmo tempo em que a linguagem como "prática discursiva" atua na produção de realidades, suas características e os sentidos que produz são cunhados na intimidade com as "práticas não-discursivas", com o que se passa no âmbito do "visível". Os extratos factuais ou "formações históricas", nas palavras de Foucault (s/d), impõem os

contornos de características da linguagem, que se passam por *a priori*. A intervenção recíproca entre as práticas “discursivas” e “não-discursivas” criam sentidos e modos de existência.

Deparamo-nos com uma tendência atual dessas produções quando chegamos aos nossos encontros com as narrativas literárias, crianças classificadas como “alunos-problemas”. Crianças consideradas incapazes de aprender, com problemas de comportamento, desmotivadas e desatentas. Estabelecem-se definições, conceituações de problema, de aprendizagem, de fracasso, entre muitas, no âmbito escolar, nas opiniões de uma pessoa comum e ainda no campo das verdades de determinados saberes. Ao mesmo tempo, em uma dinâmica de alimentação recíproca modos de “ver” a si próprio, considerar a aprendizagem, os outros aprendizes, assim como de atuar no cotidiano em meio a tudo isso, vão se delineando no bojo das práticas cotidianas da escola, da família, dos consultórios de diferentes profissionais. No esquecimento dessa complexa produção, tais compreensões e modos de agir aparecem como evidências, como realidades-verdades desde sempre e, definitivamente, postas.

Na perspectiva de Tedesco (2008b, p. 117), o sentido, sempre buscado como complemento do signo no que concerne à linguagem, deixa de ser engendrado “no interior de uma estrutura, seja lógica ou sintática, caracterizada por sua insensibilidade à variabilidade empírica.” Pois o sentido não diz respeito à compreensão ordenadora escondida sob o signo, apresentada nos dicionários, alcançada por métodos da lógica ou devidamente esclarecida por esse ou aquele saber. Ele se tece como complexo movimento de interferências mútuas entre as práticas do “visível” e dos dizeres. Como já anunciamos, o sentido é aqui pensado como rumo, caminho de realização. Delineia-se assim como movimento de produção forjado entre as práticas, repercutindo para dentro e para fora da linguagem. Nas palavras de Tedesco (ibid, p. 185): “Ao falarmos de sentido, estamos sublinhando o sentido pragmático das palavras, a potência dos signos de atuação no real.” Os sentidos de “aluno-problema” em sua aproximação com a incapacidade para aprender, a doença individual ou social, o fracasso, entre outros, entrelaçam-se com discursos diversos, com determinadas práticas e modos de existência, no território educacional e social como um todo. Aí produzem-se, ao mesmo tempo em que reverberam sobre tais práticas.

Assim sendo, “entre crianças e livros”, no exercício de uma atitude crítica, não podemos deixar de considerar a complexa produção dos acontecimentos que atravessam o cotidiano dos nossos encontros. Há sempre o risco de obstaculizarmos o movimento de

criação reificando categorizações desqualificadoras dos participantes e relações padronizadas no que diz respeito ao livro, à leitura e à aprendizagem. Foi mais ou menos assim que fomos apresentadas a Piolhinho (*Branca de Neve*), que “enfrenta os meninos grandes e destrói tudo. Não adianta emprestar livros a ela, ela vai rasgá-los, vão desaparecer”, diz o mestre. Palavra de autoridade. A mãe não quis responsabilizar-se pelo empréstimo. Gestos e palavras fortalecendo-se mutuamente. Arriscamos, alguns livros voltaram ilesos, um ou outro com um rabisco e houve até os que não voltaram. Mas *Branca de Neve* continua entre os livros, arrumando-os, remexendo-os, “crilendo” estórias.

A linguagem tecida no cruzamento das dimensões "linguística" e "extra-linguística" define campos de discussão e configurações de realidade, que estão de algum modo presos a certas tendências já presentes (TEDESCO, 2008b). Pois, se na dimensão do “extralinguístico”, a aproximação da linguagem ao empírico tem como efeito sua função produtora, esta dimensão não pode escapar também de outro efeito, o de configurar-se como produto. Ela conduz-se segundo direções impostas pelos planos do “dizível” e do “visível”, que recortam em categorias estanques o que é possível ver e dizer. Essa dimensão da linguagem é atravessada por acordos, convenções explícitas e implícitas presentes nos vários âmbitos da vida. Nesse caso, o que se produz tende a prender-se no círculo da regularidade previsível, o que não permite entender a aproximação da linguagem à força que faz acontecer o novo. Desse modo, recorrendo-se ao “extra-linguístico” não se consegue responder às questões relativas à *força criadora* da "palavra poética". É novamente Tedesco (ibid., p. 126-127) quem ressalta:

O ato de fala, analisado até aqui, está submetido ao jogo das estratificações já existentes. Deixou sua função ordenadora, pacificadora do excesso insuportável provocado pela irredutibilidade do mundo à reconhecimento, e passa a estar comprometido com as empiricidades constituídas. Perdeu sua transparência, a neutralidade essencial à representação, abandonando as descrições do real para produzi-lo. Porém essas produções acolhem as configurações historicamente condicionadas. Elas existem como redundância, aceitação de direções esboçadas nos extratos de conteúdo [visível] e de expressão [dizível]. Resultam da convergência dos discursos no interior dos valores e das políticas já delineadas.

Como entender então a mudança no olhar de *Pimentinha* ao ler o fragmento escrito por uma criança de outra oficina literária sobre o escrever? O modo como foi instigada a escrever, quem sabe a viver, outras *estórias* no encontro com a “palavra poética”. Tal experiência foge à ampliação do campo da linguagem simplesmente ao “extra-linguístico”. Como esclarecer que "é próprio ao dizer inventar novos sentidos"? Para tanto precisamos nos voltar para outra

dimensão da linguagem, fora do escopo das regularidades e do previsível. Outra dimensão “exterior” à linguagem. Exterior, agora, não em termos de avanço em direção às práticas do plano visível, mas como o que escapa às regularidades formais, às redundâncias dos extratos, à manutenção do idêntico em suas diversas modalidades. "Não é um exterior *aos* signos, mas o lado exterior do signo, sua face externa", diz Tedesco (2008b, p. 131). Estamos diante de mais um paradoxo, o "não-linguístico" como fora/dentro da linguagem.

O "não-linguístico" da linguagem ou, na perspectiva de Blanchot, o *silêncio* na palavra, traz em si a variação e parece com ela tudo contagiar. Pelbart (2009), em suas interlocuções com Foucault e, através dele com Brisset, nos ajuda a compreender aspectos importantes do "não-linguístico". Ao tratar da potência inovadora da linguagem, traz uma aproximação de sua origem que se mostra bastante pertinente. Nesse contexto, origem não é entendida em termos cronológicos, espécie de língua primitiva da qual partiriam todas as outras. Fala-se de origem no cerne da própria linguagem, "a vertigem de uma desordem original", a partir da qual se delineiam signos e sentidos (ibid., p. 98). Na condição de origem imanente à realização da linguagem, a potência inovadora é parte dela, consiste em uma de suas dimensões. Por isso mesmo, em sendo no próprio movimento de concretização, distancia-se de princípios absolutos e escapa a organizações mais estáveis que também percorrem a linguagem. Sob esse prisma apresenta-se ao mesmo tempo como exterior à ordem do plano linguístico e íntima a sua constituição. Esse é um primeiro aspecto importante da dimensão "não-linguística".

Ainda no contexto da abordagem sobre a origem da linguagem, tal como analisada por Pelbart (ibid.), aparecem outros aspectos que podemos associar ao "não-linguístico" ou ao lado silencioso da linguagem. Fala-se de "estado fluido, móvel", "massa indefinida de enunciados". Em contraste com o plano "linguístico" em que o movimento parece contido, lentificado em palavras-categorias que beiram à cristalização, tem-se a velocidade da produção. Em lugar das formas bem delineadas dos signos e de certa precisão das regras, são as intensidades, a potência de construção que ganham a cena. Sendo da ordem dos fluxos, ou poderíamos dizer, na desordem das linhas moventes, o "não-linguístico" traz a indefinição e o indeterminado. Nessa dimensão não vigoram os contornos firmes de enunciados e sentidos, mas o movimento ou a força que os torna possíveis. A essa altura, Tedesco (2008b) nos alerta que indefinição não se confunde com homogeneidade, pois, o "não-linguístico" diz da variação própria ao que é produção. Como movimento desenfreado, só há lugar para o que já

não é mais, sempre a diferença. Dominam as linhas moventes que resistem às conexões e assim escapam à composição de formas mais estáveis.

Devemos estar atentos para não tomar a ausência de organização do não-lingüístico como homogeneidade. No plano do qual tratamos no momento, a indistinção impera, mas não como sinônimo de indiferenciação. São as diferenças que o caracterizam, tendo, no entanto, a particularidade de se esquivarem à representação, de serem invisíveis, ou melhor, indizíveis. Enquanto as transformações absorvidas aos estratos passam a compor linhas de convergência espacializantes, as partículas da matéria do não-lingüístico se expõem como energias potenciais e escapam a todo modo de reducionismo. A ausência de repetição no não-lingüístico leva-o a uma variabilidade infinita, daí sua resistência à nomeação. (TEDESCO, 2008b, p. 132)

Esse plano que escapa à ordem dos signos, à gramaticalidade, à estrutura das formas em geral, subtrai-se ao conhecimento-representação. Este, afeito aos contornos identitários sujeitos às categorizações, não parece dar conta da velocidade e disparidade que habitam o "não-lingüístico". Por sua vez, ao tensionar-se com as outras dimensões da linguagem, subverte as regularidades de caráter formal do "lingüístico" e aquelas advindas das formações históricas que dizem respeito aos saberes e ao plano do visível. Dessa maneira, não só se subtrai aos esclarecimentos da representação, como não se presta a promovê-los. Não advêm desse plano da linguagem as condições que permitiriam o conhecimento nos moldes da reconhecimento.

A coabitação das três dimensões no espaço da linguagem, nesse jogo paradoxal do *fora* que é dentro, traz o choque entre as regularidades e os componentes agramaticais. Choque que promove a ruptura com significados necessários e cristalizados. Nasce daí os signos como enigmas, alheios aos sentidos aparentemente espontâneos e fáceis. Como enigmas portam problemas, associam-se à interrogação de princípios e configurações instituídas, tomadas por absolutas e definitivas. Sua irrupção abrupta e violenta, que nos deixa sem solo firme, exige que recuperemos alguma referência, e assim reclama a composição de novas formas. Aos poucos podemos compreender a afirmação de que é próprio aos dizeres criarem sentidos (TEDESCO, 2008b).

POEMA PIAL

Casa Branca – Barreiro a Moita
(Silêncio ou Estação, à escollha do freguês)

Toda gente que tem as mãos frias
Deve metê-las dentro das pias.

Pia número UM
Para quem mexe as orelhas em jejum.

Pia número DOIS
Para quem bebe bifés de bois.

Pia número TRÊS
Para quem espirra só meia vez.

Pia número QUATRO
Para quem manda as vendas ao teatro.

Pia número CINCO
Para quem come a chave do trinco.

Pia número SEIS
Para quem se penteia com bolos-reis.

Pia número SETE
Para quem conta até que o telhado se derrete.

Pia número OITO
Para quem parte nozes quando é afoito.

Pia número NOVE
Para que se parece com uma couve.

Pia número DEZ
Para quem cola selos nas unhas dos pés.

E, como as mãos já não estão frias,
Tampas nas pias!
(PESSOA, 2007)

A linguagem na complexidade das suas três dimensões aproxima-se dos acontecimentos, delinea-se como ato e assim sai do campo abstrato das palavras-categorias e dos princípios formais da gramática, cola-se com sua efetuação no "dizer". O que significa que se faz na contingência dos usos cotidianos, marcada pela especificidade e variedade das circunstâncias concretas. Entretanto, se de um lado, o "dizer" mostra-se atravessado pela especificidade das convenções, dos contextos, dos saberes vigentes, de outro, por sua própria natureza, comporta sempre a força de variação do "não-linguístico". E é a partir daí que os dizeres, guardando a tensão entre os três planos da linguagem, podem se constituir como espaço de produção de sentidos inusitados. A partir do "indizível", como salienta Tedesco, do *silêncio* que habita a linguagem, *criação* tem lugar. A força de invenção da linguagem é assim

compreendida recorrendo-se ao "não-linguístico", "ao indizível do dizível" (TEDESCO, 2008b).

Vai ganhando "sentido" a afirmação de Blanchot de que a literatura parte do *silêncio*, isto é, a "palavra poética" nasce dessa possibilidade de criação infinita de sentidos em que consiste o "não-linguístico".

Sob essa perspectiva, reencontramos a poesia como um potente universo de palavras cujas relações, a composição, os poderes, afirmam-se, pelo som, pela figura, pela mobilidade rítmica, num espaço unificado e soberanamente autônomo. Assim o poeta faz obra de pura linguagem e a linguagem nessa obra é retorno à sua essência. Ele cria um objeto de linguagem, tal como o pintor não reproduz com as cores o que é mas busca o ponto onde as suas cores dão o ser. (BLANCHOT, 2011, p. 35).

A "palavra poética" em sua intimidade vital com a "essência exhibe" essa força criadora dissimulada na presença, nas formas subjetivas e objetivas. Assim, diferentemente da "palavra bruta", não visa revelar a presença ausente, mas a própria ausência, o *fora* das formas que se constitui como condição de todo aparecer. "Estatuto paradoxal da palavra poética: faz as coisas desaparecerem e faz aparecer esse desaparecimento numa fulguração noturna." (PELBART, 2009, p. 70). Efeito dos atritos entre as diferentes dimensões da linguagem, a "palavra poética" desdobra-se em signos-enigmas que convocam a produção de sentidos. Na verdade, como modalidade da linguagem que é ato, ostenta também o poder de esbanjar sua inventividade forjando realidades para além de si. Voltamos aqui à idéia de que a literatura, ao trazer o outro de todos os mundos, de todas as formas, instiga a *criação* de modos de existência.

Aprendendo a Escutar o Silêncio

Se pretendemos nos encontrar com as narrativas literárias, as crianças e nós, não nos basta apenas pensar e cuidar do *silêncio* da gritaria, da agitação motora, da correria, das implicâncias, dos socos e pontapés. Fazem parte de nossas *estórias* os manejos para mobilizarmos os diversos tipos de *silêncio* que se mostram, de um ou outro modo, em diferentes intensidades e de acordo com as circunstâncias, relevantes aos nossos encontros com as narrativas literárias. Mas, apesar de as várias modalidades de *silêncio* afetarem-se, e até poderem mostrar-se necessárias umas às outras, a escuta ao *silêncio*, em sua dupla face de *ruptura* e de *instauração*, aparece como fundamental ao buscarmos experimentar a *leitura*

como criação de estórias. Na medida em que a escuta à “palavra poética” não está dada, é obliterada pelo pensamento-representação, desafia-nos especialmente o cultivo da atenção ao “não-linguístico”. Interessa-nos, sobretudo, potencializar a sensibilidade ao *silêncio criador*.

Sendo assim, nossos encontros no Novo Horizonte são essencialmente encontros de aprendizagem. Insistentemente buscamos ativar a atenção em sua natureza processual e aberta, isto é, experimentamos dispositivos que nos permitam ativar a escuta ao plano da *criação* que forja o texto literário. Os gestos de “suspensão, redireção e deixar vir” (KASTRUP, 2004, 2009) abrem-nos perspectivas interessantes nesse sentido. Com a suspensão busca-se interrogar e colocar entre parênteses o modo de pensar representacional. Trata-se da “suspensão da atitude natural que consiste em realizar juízos sobre o mundo” (ibid., p. 10). Giramos em torno dessa questão da suspensão dos juízos e da abertura da atenção, por exemplo, quando os maiores, apegados às dicotomias realidade-fantasia, verdadeiro-falso, zombam de *Branca de Neve* que, despojada dos conhecimentos relativos à decodificação da língua portuguesa, lê entusiasmada para os colegas um livro ou outro. E ainda, por ocasião da leitura do “Umbigo indiscreto” (FURNARI, 2000), a maioria das crianças toma a provocação de trabalharem sobre o avesso e o direito, em termos de certo e errado, bem feito e mal feito. Parece difícil pensar o avesso como outro lado, mais uma diferença. Mais uma faceta dos bordados primorosos das nossas artesãs; mais um lado, ao lado de outro lado, o avesso do avesso do avesso...

A suspensão soa-nos como afirmação da possibilidade prática do que temos chamado de *dimensão disruptora* do *silêncio*, imprescindível ao movimento de criação. Na escolha dos textos, na proposta das atividades, em nossas falas ou nas falas que sublinhamos das crianças, buscamos abrir espaço para a problematização, o enigma que possa equivocar os significados e lógicas habituais. A partir daí, ou em um mesmo movimento, como salienta Kastrup (2004) com a concepção de circularidade, dá-se o redirecionamento da atenção. Embora se enfatize que este ato, assim como o de “deixar vir”, toca especialmente o problema da atenção, parece-nos que o primeiro não se distancia dele. A própria concepção de circularidade nos indica que, de algum modo, a suspensão requer a abertura própria ao “último” gesto. Paradoxalmente, há que já se ter afrouxado a focalização cognitiva, para deixar-se tocar por algo como enigma. De qualquer modo, na “redireção”, a atenção é deslocada do mundo em suas formas substancializadas, do cotidiano com seus ranços de obviedade.

Como na estória criada por Vargas Llosa (2011), sobre o menino Fonchito, que "morria de vontade de dar um beijinho no rosto de Nereida, a menina mais bonita da turma."

Um dia, tomou coragem e disse isso a ela em pleno recreio. "Você deixa? Nereida, um pouquinho vermelha, olhou para ele muito séria antes de responder: - Eu deixo se você trazer a Lua para mim." A partir desse dia Fonchito "começou a fazer uma coisa que nunca fazia antes: ficava um tempão, na varanda ou no terraço da sua casa, contemplando a Lua, deslumbrado." A lua, coisa rara nos céus de Lima! Fonchito passou a "ver" a lua. Uma noite "já ia descer para o quarto e se deitar. Foi então que percebeu com o coração disparando, que a Lua não estava só no céu. Ela também estava aos seus pés..." E Fonchito trouxe a lua para Nereida. "Lá estava ela, amarela e redonda, reluzindo com um brilho maroto." O menino colocou a bacia com água no chão, no lugar mais adequado, e chamou a amiga para olhar a pequena lua que tremia com o movimento da água...

O encontro de Nereida e Fonchito parece fazer o que Proust diz produzir-se no encontro com os livros. Em nossos encontros com os meninos de Lima, com a menina aqui da esquina, com Karu Bempô guerreiro valente ou com a Fada que tinha idéias. "Olhe! Aprenda a ver!" Produzem-se incitações, diz Proust (1989, p. 32). O que faz as paisagens, os cenários das histórias parecerem "diferentes e mais belos do que o resto do mundo", os personagens mais interessantes do que aqueles com quem convivemos? "O supremo esforço do escritor como artista não consegue senão erguer parcialmente para nós o véu da feiúra e da insignificância que nos deixa negligentes diante do universo." (ibid.). Esses encontros tiram-nos da percepção habitual e nos fazem ver outros mundos: a lua pela primeira vez! Deflagram outras formas de ser, como inventar modos de convencer a serpente de devolver a noite que ela engoliu. Afinal como diz a fada Clara Luz: "Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?" E lá vai ela transformar o bule em passarinho, colorir a chuva e dar movimento aos animais feitos de nuvens.

Ao escapar do olhar judicativo, das formas habituais enrigecidas, a atenção volta-se para o "interior" (KASTRUP, 2004, 2009). Como "saída de si", quebra do sujeito cognoscente e do intimismo de um eu, o "interior" diz muito mais de um espaço impessoal, sem contornos claros e distintos, onde se passam coisas. Espaço em relação ao qual a concentração aberta "deixa vir", ver, ser: intensidades, fluxos, fragmentos que constituem o plano de produção. Em outras palavras, o *silêncio criador*. A atenção redirecionada e que se abre à metamorfose da "palavra poética", acolhe também "elementos opacos e afectivos que nos habitavam num plano pré-egóico ou pré-reflexivo" (KASTRUP, 2004, p. 11).

Se, de um lado, a subjetividade comporta uma dimensão de forma, de estabilização e ordem, de outro, ela implica em indeterminação, rupturas e flutuações. Produção e produto, força e forma, apresentam-se em uma relação inextricável. De acordo com Tedesco (1999), o campo da subjetividade abrange dois domínios: a "forma-sujeito" e o "a-subjetivo". O primeiro refere-se aos "aspectos mais regulares da subjetividade", manifestações organizadas e pretensamente unificadas. Por sua vez, o domínio "a-subjetivo" apresenta-se "descentrado e descentrante, carregando o sujeito para sempre mais longe, pontos críticos de metaestabilidade, tendendo sempre à diferenciação de si". (ibid., p. 45, p.49). No domínio do sujeito, "forma estratificada", os contornos firmes parecem embaçar a multiplicidade de fios moventes que o compõem. A presença dissimula a ausência que a instaura; o movimento silencioso de produção é escamoteado no aparecer. Entretanto, é no vai e vem entre as duas dimensões que se tecem os acontecimentos de uma existência.

Essa dimensão aforme e pulsante, responsável por forjar configurações subjetivas, é pensada como o *fora* por Foucault e Deleuze. O conceito de *fora* foi criado por Blanchot para redimensionar as relações entre a literatura e a realidade, visando superar a compreensão do "texto literário como espelho do mundo" (LEVY, 2011, p. 11). Segundo Levy (ibid., p. 11-12), o *fora* em Blanchot "é uma estratégia de pensamento que marca a falência do logos clássico, colocando em xeque noções centrais para a filosofia e para a teoria literária, tais como autor, linguagem, experiência, realidade e pensamento." A partir de Foucault, a dimensão do *fora* possibilitará escapar à produção de subjetividade restrita às condições impostas pelos extratos históricos, pelas relações saber-poder, viabilizando assim o movimento de *criação*. No que concerne à experiência de encontros entre as crianças do Novo Horizonte e as narrativas literárias, é essa concepção imanente do *fora* em Foucault e Deleuze que nos interessa mais de perto. Ou seja, o *fora* não mais associado estritamente a certos espaços, à loucura ou à arte, mas pensado no âmago da subjetividade, "um fundo-sem fundo a partir do qual a própria subjetividade emerge" (PELBART, 2002, p. 297). O *fora* dentro que permite apostar na *criação de estórias*.

Blanchot (2011, p. 23) descreve o *fora* como "presença estranha ao presente do tempo e à presença no espaço", como "presença neutra, impessoal, do alguém indeterminado e imenso sem rosto." Presença, ou será ausência, já que sem rosto, sem contornos, fora das coordenadas de tempo e espaço em que tradicionalmente se inserem as formas. Impessoal, ou seja, que escapa aos limites da identidade personalizada, da determinação de um eu ou dos recortes precisos do individual. Como "lugar" em que se desintegram as formas, vigora o

indeterminado, a dispersão dos fluxos, dos fragmentos moventes e heterogêneos, alheios à totalização. Em contraste com a lentificação, o adensamento e a provisória unidade da forma-sujeito, o *fora* é a rapidez do movimento, a velocidade sem repouso, "a errância", "o escoamento eterno", descreve Pelbart (2002, p. 287-288).

De algum modo é essa errância, uma escapada para longe de identidades cristalizadas, que buscamos mobilizar nas rodas “entre crianças e livros”, como, por exemplo, quando propusemos a leitura de fragmentos do livro “Agora eu era” (NESTROVSKI, 2009). A partir da repetição em cada página da entrada que constitui o título do livro, flutuamos no espaço como astronautas, escovamos os cavalos e levamos o jabuti para tomar sol como fazendeiros, e ainda como faquir, deitamos em camas de pregos e caminhamos sobre brasas, e ... E fizemos rodadas em que cada um dizia o que “agora era”. Daí surgiram também escritos, como o de *Tatá*:

“Eu quero ser cantora.

Fazer shows e ser famosa. E estudar e casar, viver ter uma mansão, viajar pelo mundo, conhecer o mundo, estudar muito.”

O de *Nego Cabuloso* :

“Eu quero ser um cara do Exército
 Eu quero ser do exército pra ajudar minha família.
 E quero fazer missões fora do país para ajudar o país.
 E quero fazer operações da chuva quando todos sofrerem da chuva.
 E vou trabalhar com patrulha.
 Enfim eu acho que todo mundo tem que ter solidariedade.”

Mais ou menos equivocando papéis instituídos, os textos se desenrolam e movimentos se fazem. E até voos...

“Quando eu era
 Quando eu era um sol eu brilhava muito.
 Quando eu era uma estrela eu brilhava lá no céu.
 Quando eu era uma borboleta eu voava lá no céu.
 Quando eu era um coração alegre eu só sorria.”

Escreve *Pimentinha*, e desenha um coração flechado de olhar matreiro, língua de fora, entre estrelas e borboleta.

Sem ostentar a visibilidade e a dizibilidade das formas, o *fora* escapa à apreensão e ao controle do conhecimento-representação. "Não revelado, não manuseável", diz Blanchot (2011, p. 23), dimensão que assim pode se esgueirar ao domínio do saber-poder. O "fora", ou o domínio "a-subjetivo", consiste na potência que possibilita à subjetividade resistir aos constrangimentos de modos de existência modelares. Como força que "racha" palavras e coisas, interroga dizeres e modos de ver instituídos, abre para a criação de "possibilidades de vida" singulares. Embora se entretaçam fios advindos das condições vigentes, emergem daí composições inusitadas. Pode-se falar então de "subjetividade caleidoscópica" nas palavras de Miranda (2005, p. 37), pois porta a pluralidade e o movimento, e assim não pára de assumir novos desenhos. Esse sentido de produção de subjetividade, em sintonia com *criação*, é pensado como "processo de subjetivação" em Foucault. Como ressalta Pelbart (2002, p. 297), o *fora* diz respeito "à textura mais íntima dos próprios processos de subjetivação."

Escuta ao Silêncio Criador: Riscos e Aberturas

Apesar de a potência de variação ser imanente à subjetividade, de estar sempre silenciosamente presente em qualquer modo de existência, existem riscos nos caminhos da subjetivação. As configurações da subjetividade vigentes podem endurecer-se face aos encontros com a diferença, com o estrangeiro sempre à espreita. Isso ocorre mesmo quando não mais dão conta de "expressar" as turbulências em curso, é o que diria Rolnik sobre a "noivinha que gora e gruda" (ROLNIK, 2011). Tocada pelo "infinito", pelo "invisível" diz a autora, a personagem "gruda na máscara da noivinha como se ela fosse sua essência. De medo de despedaçar, você percebe; de medo de fracassar pensa ela, certamente" (ibid., p. 34). A "máscara nupcial", esse modo de existência, não mais serve para dar corpo às intensidades em cena, mas ocorre a cristalização. A personagem não consegue sintonizar-se com os "silenciosos movimentos de simulação em novas matérias de expressão."

É também isso que parece ocorrer quando, por exemplo, diante do aparente distanciamento das crianças e jovens em relação à leitura, modos de perceber e de agir repetem-se incansavelmente. Persistem, de um lado, a figura do professor "experiente" (envolvido com leitura ou não) que lamenta e acusa e, de outro, o "aluno desinteressado e imerso no mundo das mídias" (PENNAC, 2008). Vários vetores vêm sendo destacados nas discussões sobre o tema. A questão da falta de acesso aos livros, as dificuldades quanto ao domínio mais básico da leitura, a maneira muitas vezes "obrigatória" e enfadonha como é

tratada a leitura de textos literários pela escola, o excesso e a velocidade de estímulos visuais e palavras que avassalam o contemporâneo, entre outros. Muitos seriam os fatores discutidos por professores, pais intelectualizados e profissionais de várias áreas, como assinala Pennac (2008). Mas também, segundo ele, cabe chamar a atenção para nosso próprio olhar em relação à leitura, nossas dificuldades, como pais e professores, de contagiar crianças e adolescentes com a paixão pelo livro. Dificuldade que muitas vezes experimentamos “entre crianças e livros”, talvez tomadas por olhares e práticas modelares aos quais nos apegamos. Nessa direção, são capturadas pelos modos de existência predominantes linhas diversas que atravessam o cenário atual. Linhas que tendem à constituição de novas relações com a leitura, não necessariamente redutíveis a gostar ou não de ler.

Tentamos driblar esses modelos que nos espreitam a todos, crianças e pesquisadoras-narradoras através, por exemplo, da articulação da narrativa a alguma "atividade artística". Já salientamos que esse recurso não nos parece um afastamento do texto literário, nem desvio da proposta de potencializar a experiência de leitura como *criação*. Trata-se de continuar o movimento de leitura envolvendo outros tipos de signos. Constitui um modo de buscar e sustentar o interesse pelo texto literário e de estender o tempo de leitura para que tenham lugar afetações entre sons, ritmos, cores, texturas... Pennac (2008, p. 79) também nos inspira na busca de outros caminhos ao narrar uma experiência de partilha e contágio com quem denomina o “mestre trovador”: "Dessa desordem ele puxava um livro, nos olhava, começava com um riso que nos aguçava o paladar e se punha a ler. Ele caminhava, lendo, uma das mãos no bolso, a outra, a que segurava o livro, estendida como se, lendo-o, ele o oferecesse a nós. Todas as suas leituras eram como dádivas. Não nos pedia nada em troca. Quando a atenção de um ou de uma entre nós esmorecia, parava de ler um segundo, olhava o sonhador e assobiava. Não era uma repreensão, era um alegre apelo à consciência..."

Além do apego a modos cristalizados de ser, o outro risco que ameaça o processo de subjetivação refere-se ao que Tedesco (2008) descreve como "giro no puro caos". A “linha do fora” pode se tornar mortal, diz Deleuze. "Sim, essa linha é mortal, violenta demais e demasiado rápida, arrastando-nos para uma atmosfera irrespirável." (DELEUZE, 1992, p. 138). Há casos em que os movimentos disruptores ecoam, rompem-se modos de perceber, pensar, agir, mundos desmoronam, mas só resta a deriva. Só intervém a dimensão "negativa" do *silêncio*, que tudo interroga. A ausência de sentidos absolutos impõe-se como algo paralisante. O *silêncio* que diz de abertura para o futuro, para as realizações por vir, se retrai. Paire certo "largado", que no caso da mobilização da experiência de leitura, aparece como um

nada a fazer, ou um ver e fazer ao léu, sem atenção às linhas em jogo e às novas composições que pedem passagem. Sempre a mesma questão. "Até onde desdobrar a linha sem cair num vazio irrespirável, na morte, e como dobrá-la sem no entanto perder contato com ela, constituindo um dentro co-presente ao fora, aplicado ao fora." (DELEUZE, 1992, p. 140).

Nas "conversações" sobre a obra de Foucault, Deleuze salienta a importância do "fora" como "fuga" no que concerne ao cenário em que as relações de poder fazem perpetuar discursos e mundos (DELEUZE, 1992). Na verdade, no cotidiano marcado pelo habitual, pela excessiva redundância dos saberes e dos modos de vida, as relações tendem a se dar ao nível dos extratos. Predominam as influências das cristalizações do "visível" e do "dizível" que abortam movimentos de *criação*. Nesse contexto, a produção de subjetividade trilha caminhos previsíveis e recai em configurações identitárias e unidimensionais de sujeito. Produz-se assujeitamento, subjetividades serializadas, naturalizadas que só fazem repetir o sempre igual (GUATTARI; ROLNIK, 2000).

O *fora* em sua velocidade estonteante, algumas vezes até mortal, deixa a subjetividade respirar, alargando as possibilidades de existência. Como já anunciamos, os encontros que quebram as formas consolidadas abrindo para o novo supõem o estranhamento, e não a aproximação de identidades. Eles não se dão estritamente na dimensão das formas, e sim dos fluxos, das linhas moventes, dos fragmentos intensivos heterogêneos. As relações precisam se dar nas bordas das formas, nas regiões porosas à variação, em que linhas mais soltas podem entrar em novas composições. E assim "os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem outros." (DELEUZE, 1992, p. 11).

A *experiência de leitura* nos aparece como um modo potente de nos sintonizarmos com o movimento de *criação* e driblar os riscos apresentados anteriormente. Se os processos de subjetivação são deflagrados pelo encontro com o estranho que interroga o habitual, se eles se fazem através de conexões de fragmentos heterogêneos, linhas moventes, por que não trazer à cena os "signos da arte"? Por que não insistir, sim, em trazer a literatura que, como afirma Tedesco, ostenta potência de variação? Afinal, trazendo os comentários da autora a propósito das relações entre clínica, literatura e ato de criação, "a literatura e a clínica nos propõem um passeio ao exterior das formas, das práticas subjetivantes. Despersonalização, dessubjetivação, eis o projeto comum, o movimento em que literatura e clínica se atravessam." (TEDESCO, 2005, p. 142).

Não queremos dizer aqui que o encontro com a literatura, ou com alguma forma de arte, consiste na única via de acessarmos o plano de *criação* de novas formas subjetivas. Não

estamos esquecidas do alerta de Guattari e Rolnik (2000) de que a produção de subjetividade não se confunde com nenhuma versão de determinismo ou hierarquia entre os vetores em jogo. Nem deixamos de lado a perspectiva de que todo modo de existência, todo o dizer, traz colado a si a força que o faz variar. Todavia, tendo em conta os riscos que assinalamos, entendemos que há modos de vidas e realizações mais sintonizadas com tal força. Existem espaços como o da literatura que a conservam mais intensamente e ainda a fazem transbordar. Tal consideração sobre o “espaço literário”, aliada à afirmação da dimensão produtora da subjetividade, revigora a aposta na experiência de leitura como resistência aos modos de ser modelares que nos constroem no contemporâneo.

Foi assim que algo aconteceu quando a menina do livro "saiu pulando, abanando os braços e ventou para o quintal", e ouviu a vizinha dizer: "Ê menina, livre como passarinho!". Deu tchau e "continuou seu 'vôo' toda qui-qui-qui, porque gostou da frase. Colheu uma goiaba e subiu na mangueira", Olhou o Passarinho Chico, achou-o "demais de aflito". Nem ligou para a goiaba. De repente, feito eco, a frase se repetia: '...livre como passarinho. Livre como?!' Ela sentiu um cutuco no peito". A menininha espantou-se, deixou-se estranhar e abriu a “gaiola”. E muitas coisas aconteceram na *estória* "Com vontade de voar" (PACCE, 2004). Chico voou e escreveu sobre a saudade que sentia da menina e das duas vontades que experimentou diante da porta aberta da gaiola: "a de ficar com você e a de voar em liberdade". E falou da alegria dos novos horizontes mesmo lembrando do conselho de ficar atento à gataria e a "tudo que 'piriga'". Algo aconteceu também com *Theus*, quando ouviu: "Meus poleiros agora vão do sol até a lua e a linha do horizonte é outra porta sempre aberta", e exclamou: “É poesia!”

O *fora* ou a dimensão "a-subjetiva" é da ordem da força, do que afeta, do que move. Nessa condição de ausência ou *silêncio* das formas, torna presente, abre para os modos de existência que vêm a ser, da menina, do passarinho Chico, de *Theus*. Marcado por uma espécie de "inoperância", afirma Pelbart, (2002) não é nessa dimensão que as "coisas" efetivamente começam, mas é a partir daí que elas podem se dar. É nesse "fora-dentro" da subjetividade, na dimensão "a-subjetiva", que reside a força que responde pela criação de rumos de existência inusitados. *Fora* como potência de variação, como ultrapassamento dos limites do sujeito em direção ao sempre outro.

A essa altura, podemos nos aproximar de uma questão importante. Diante da dissolução do sujeito, a quem ou a que, a *experiência de leitura* diz respeito? O que ela envolve, convoca e potencializa? Como encontro com os signos da arte, com a palavra poética, ela toca os processos de subjetivação. Ela se dá no cruzamento entre fluxos

heterogêneos do espaço literário e do “a-subjetivo”. Faz-se a partir da violência do estranhamento que o texto literário traz ou é. A escuta ao *silêncio* da obra convoca o *fora* das formas subjetivas e assim promove uma espécie de reverberação do silêncio. Queremos dizer que a aproximação ao livro na *solidão* da leitura, traz à cena o *silêncio* potente da palavra poética em um movimento de interferência recíproca com a dimensão silenciosa, sem contornos da subjetividade. O plano de intensidades, que não está em lugar nenhum e ao mesmo tempo atravessa tudo o que há, como que se potencializa e escapa à dissimulação nas formas. A partir daí são forjados sentidos inusitados e rumos de existência singulares. Novas *estórias* se criam...

Sentidos de Coletivo e Experiência de Leitura

As estórias “entre crianças e livros” vêm nos mostrando a necessidade de cultivarmos a *escuta ao silêncio*, para que a leitura se dê radicalmente como *criação de estórias*. Experimentamos constantemente a importância de aumentarmos nossa sensibilidade ao silêncio da “palavra poética” que, como signo-enigma, nos desloca de nós mesmos e abre espaço para a vigência do plano “a-subjetivo” instaurador de novos modos de existir. Trata-se de uma dinâmica paradoxal, pois se impõe a aprendizagem da atenção flutuante, concentrada e aberta, a fim de que a experiência de leitura se realize, ao mesmo tempo, em que é através do próprio encontro com os signos da arte que é facilitado o acesso à força criadora. Imersos nesse complexo movimento de aprendizagem, inventam-se e reinventam-se “dispositivos”²³ que, através de diferentes entradas, podem promover a aprendizagem *da e pela* leitura de obras literárias. Temos falado de vários deles em nossas *estórias*, mas agora queremos sublinhar o “dispositivo grupo” que, na aliança com a “palavra poética” e os signos da arte em geral, podem potencializar a *criação de novas estórias*.

Não se trata aqui de pensar o grupo como unidade totalizante que, em uma espécie de transcendência marcada por princípios universais, paira sobre os indivíduos. Nem mesmo da visão oposta, cuja ênfase sobre os elementos do grupo tende igualmente ao enrigecimento em

²³ Entendemos dispositivo na aproximação ao movimento de desestabilização e de abertura para novos olhares e práticas. “O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado de criar, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos que procuram explicar dando a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e ao mesmo tempo produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano predeterminado, elas se fazem num campo de afecção onde partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo.” (BARROS, 1997, p. 189).

formas predeterminadas e predeterminantes. Queremos entender grupo como pluralidade e movimento constante. Barros (1997) nos fala dos encontros promovidos pelo trabalho grupal, referindo-se não apenas a pessoas diferentes, como também a outro plano, percorrido por fluxos, por linhas de naturezas diversas. Estar em grupo significa não só estar diante do “outro”, de outra pessoa, mas também de “outrem”. Os dois planos interferem-se mutuamente, recortando formas, dissolvendo-as em linhas díspares, e novamente engendrando composições.

Outrem é composição de linhas que desenham movimentos imprevisíveis possibilitando a captação de um mundo das margens, de perturbação, que arrasta o pensamento do atual ao impensado. Outrem não é nenhum objeto/sujeito particular. Outrem é multiplicidade, é coletivo. (ibid., p. 188).

Nos encontros entre as crianças do Novo Horizonte e os livros, as atividades em grupo são muitas vezes marcadas por implicâncias, disputas egóicas, agressões, que fortalecem padrões de ser e dificultam a ativação do plano de produção, da dimensão “a-subjetiva”. “Sai de perto de mim com esse perfume barato.” “Você é burro, não sabe nada”. Se muitas delas parecem brincadeiras sem maiores consequências sobre os envolvidos, outras visivelmente magoam um ou outro, provocando o desânimo em relação à atividade em questão, a tentativa de abandonar o espaço ou as agressões físicas, que nos soam violentas. De qualquer modo, um clima muitas vezes beligerante traz como que “eus” cheios de si que, com suas certezas e hábitos quanto aos modos próprios de ser, aparecem como obstáculos à abertura aos muitos mundos trazidos pela narrativa literária.

No entanto, a experiência de grupo como palco de encontro de diferentes modos de pensar/ser, de linhas fugidias que percorrem as margens das formas, pode constituir-se como problematização, propiciando o estranhamento e a desestabilização do instituído. Por essa via, tensões e atritos atuam como “signos-enigmas” que interrogam espaços naturalizados e promovem o acesso à dimensão coletiva da experiência. Aqui o termo coletivo - “outrem” - refere-se ao que escapa à dimensão pessoal da subjetividade, ao que atravessa toda e qualquer configuração existencial, e responde pelo movimento de realização. É nesse plano que se desenrolam os encontros que particularmente nos interessam entre os vários participantes do grupo. É aí, e não no jogo de sentimentos, percepções e comportamentos padronizados, que podem ter lugar afetações geradoras de novas possibilidades de ser. Referimo-nos novamente ao plano de produção imanente às formas, o *fora*, em relação ao qual buscamos ativar a atenção.

É a partir desse plano de linhas heterogêneas que Barros (1997) aproxima “dispositivo” e “grupo”. Dialogando com Foucault e Deleuze, distingue as linhas de “visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação”. Enquanto as duas primeiras nos remetem à constituição do que se toma como “as coisas” e as “palavras” (FOUCAULT, s/d), as outras conduzem para longe dos estratos, inaugurando o novo. Quanto às “linhas de força”, Barros ressalta (1997, p. 186):

Aqui se destaca a dimensão do poder-saber. Estas linhas levam as palavras e as coisas à luta incessante por sua afirmação. [...] Atos de expansão, atos de implosão, atos-cortes-de-fluxos. As linhas de força nos levam a estar no meio o tempo todo. [...] Estamos no *meio, no entre*, onde não há mais identidades que se sustentem, a não ser a da evidente provisoriidade.

A partir desse *entre*, as “linhas de subjetivação” operam promovendo configurações inusitadas. É nesse movimento que o dispositivo atua em toda sua potência inovadora, e o grupo como dispositivo pode participar da criação de outros modos de pensar e fazer. Daí nossa aposta de que a experiência coletiva (no duplo sentido) de aproximação à “palavra poética” possa impulsionar a *invenção de estórias*.

A realização da leitura e das outras atividades, em grupo, constituem, simultaneamente, desafios e aberturas no que concerne à aprendizagem na via da *criação*. Com o intuito de quebrar “as falas portadoras de cristalizações, os afetos congelados em territórios fechados” (ibid., p. 188) e assim abrir a escuta ao *silêncio criador*, mobilizamos a circulação das palavras, o esbarrar de perspectivas em torno das condições que favorecem, e dos obstáculos à realização da nossa atividade principal: ouvir e contar *estórias*. Assim pensamos que, mais do que lidar com impasses como as gritarias, as brigas, as modulações da frequência, poderíamos fortalecer o plano do coletivo (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009). Iniciamos o nosso segundo ano de trabalho com essa proposta, já que no ano de 2011, optamos por discutir as situações e os modos de lidar com tais impasses na medida em que apareciam. Depois de quase um ano de convivência e utilização de várias estratégias, resolvemos realizar a discussão e escrever as decisões em um cartaz que ficaria exposto no salão.

A proposta de certo modo inspira-se nas experiências de “auto-governo” e de “grupo-sujeito”. Com as primeiras fomos longe, a “Summerhill” (NEILL, 1963), onde alunos de todas as idades reuniam-se uma vez por semana com os professores e a direção, a fim de discutir as regras de funcionamento da escola e as medidas aplicáveis aos que as infringiam. Professores,

alunos e o próprio diretor Neill tinham igual direito de voz e voto. Havia ainda a possibilidade das regras serem repensadas, e assim algumas poderiam ser retiradas e outras incluídas. Conta-se que um dia, por maioria de votos, foi decidido abolir todas as regras. Mas a decisão não durou muito, as próprias crianças não suportaram o "desgoverno" e votaram pela volta das regras.

Guattari (2004, p. 63, p. 69) distingue os "grupos sujeitados" e os "grupos sujeitos". Os últimos seriam "grupos fundadores de si mesmos", isto é, que se realizam segundo leis internas. Os "grupos sujeitados", por sua vez, "são para si mesmos apenas alguma coisa passiva", produzem-se a partir de uma lei que vem do exterior. Mais do que duas modalidades estanques de organização coletiva, a distinção parece esclarecer os trânsitos da subjetividade, em diferentes graus, entre o instituído e as forças instituintes ou criadoras. O movimento existencial de um sujeito, de um grupo qualquer (afinal somos todos grupos, redes de conexões) pode mostrar recrudescimento de linhas em formas constrangedoras ou paralisantes. Outras vezes, abre-se à experimentação de novas conexões e a composições inéditas.

Nesse sentido, Guattari traz algumas questões: "como reconhecer esses grupos sintomas"? Como perceber que uma sociedade, um grupo, alguém, "num momento dado, traz em si uma mutação [...] o desejo de outra coisa, uma paixão pela reviravolta perceptível em mil sintomas" (ibid., p. 63). E ainda, como concorrer para que o sujeito desempenhe na sociedade "o papel de uma ruptura subjetiva"? Em outras palavras, face à neutralização da *potência de criação* ao se fazer do instituído o necessário, como intervir para que a dimensão de "grupo sujeito" se fortaleça e as forças instituintes tenham espaço? A cristalização de papéis, de olhares, de intervenções, vai na contramão da "criatividade institucional" que se sintoniza com a afirmação de encontros criadores nos mais diversos planos.

O desafio de concorrer para a criação de um "grupo sujeito" no encontro com as narrativas literárias não é simples. Sentimo-nos oscilando entre papéis, olhares e intervenções modelares e modeladoras, e tentativas de cultivar a autonomia de todos nós. Nem sempre é fácil, como afirma Guattari, reconhecer em meio ao roldão de situações, marcadas muitas vezes pela agitação e excesso de falas, um gesto, um comentário que diz de mutação, de abertura à *criação*. Mas, foi tentando lidar com possíveis obstáculos à escuta ao *silêncio* criador - e ao *tempo* de composição de novas formas - que mobilizamos nossa discussão em grupo no sexto encontro do ano de 2012.

Como pesquisadoras-narradoras, concordamos que a proposta dos nossos encontros deveria constar logo de início no cartaz, pois era algo do qual não poderíamos abrir mão, assim como do máximo de vinte participantes e da faixa etária para os que chegassem, entre sete e onze anos. Iniciamos esclarecendo que aquele número de participantes era o possível, já que só nós duas estávamos sempre disponíveis e queríamos poder estar com cada um. Esclarecemos também que todos os que já frequentavam poderiam continuar, mas que era necessário estabelecermos uma faixa etária. Pois considerávamos que a variação de idades, em geral relacionada a diferenças quanto à familiaridade com a leitura e a escrita, e a interesses muito distintos, tendia a dificultar a seleção das leituras e a atenção despendida pelos participantes. Relembramos a proposta dos encontros - ouvir e contar histórias - e iniciamos o debate sobre os fatores facilitadores e os que poderiam atrapalhar o processo.

A tendência foi apresentarem regras sobre o que não poderiam fazer, algumas vezes relevantes, tendo em vista o objetivo principal, outras não tão pertinentes e bastante rígidas. Pareceram-nos importadas de situações escolares e familiares. Argumentaram, por exemplo, que não poderiam falar enquanto a *estória* estivesse sendo contada. Ponderamos que talvez pudéssemos aceitar comentários inspirados na *estória*. Falaram sobre a importância de não gritar, não correr, nem jogar lixo no chão e respeitar os colegas. À medida que as propostas iam sendo feitas e, às vezes comentadas, eram votadas e escritas em uma folha de cartolina. Surgiu a sugestão de não andarem calçados e considerou-se que a proibição poderia restringir-se às esteiras, para não estragá-las e que nem todos gostariam, ou poderiam, andar descalços o tempo todo. Falou-se da proibição de se levar celular para os encontros, alguns argumentaram que precisavam do celular por um ou outro motivo, alguma exigência da parte dos pais, por exemplo. Foi encontrada uma solução para o impasse que consistiu na proposta de colocarem o aparelho em uma caixa comum, ao longo dos encontros. Assim evitaríamos as brincadeiras que desviam a atenção e, ao mesmo tempo, eles estariam à mão em caso de necessidade.

Ao longo mesmo da definição das regras no coletivo, elas já estavam sendo infringidas. Já começou a gritaria para cada um se fazer ouvir, ocorreram implicâncias e pequenas brigas. Era dia da nossa comemoração trimestral; naquela ocasião, juntamos a celebração dos aniversários e da Páscoa. Já havíamos lido "O arco das sete cores" (TRIGO, 1982), que falava da disputa entre o sol e uma nuvenzinha que sem querer se avolumava e escondia o sol. Este enraivecido, mais se esquentava, fazendo subir os vapores d'água e aumentando a nuvem que cada vez mais o encobria. Por fim a nuvenzinha conseguiu convencê-lo a conter-se para evitar o seu desaparecimento total. Fez-se a chuva e do seu

encontro com os raios do sol nasceu o arco de todas as cores. Pensamos que tal estória poderia suscitar a experiência do encontro das diferenças, que não se anulam, não subsumem uma ou outra, o que pode trazer a produção de novos acontecimentos. A estória não parece tê-los envolvido muito, a dispersão havia começado ao longo da narrativa e também fez-se presente depois da discussão das regras, quando tentávamos reuni-los em torno da mesa para cantarmos o parabéns. Decidimos reler as propostas buscando produzir algum efeito. Chamávamos a todos, os convocávamos e nada. Foi quando *Gata Marie* chegou perto e com sua voz baixa e delicada disse: "Não seria o caso de você gritar?"...

Gritei! Também nós infringimos as novas regras. Todos se aproximaram e ensaiaram disputar quem leria primeiro. Contornamos a disputa, escolhendo pouco democraticamente, os que menos gritavam para ler as regras. *Naná*, *Ferrari* e *Biel* não quiseram participar da leitura, argumentando que não sabiam ler. Nós os ajudamos. *Titi*, que apresenta as mesmas dificuldades, pareceu sair estrategicamente para lavar as mãos. Lemos todas as regras, que não raramente vêm sendo burladas, e fomos para a mesa comer sanduíches e bolo de chocolate coberto com brigadeiro e confetes coloridos...

Desde então, em outros momentos, discutimos algumas dessas regras, na medida em que as situações foram exigindo. Recentemente, voltamos ao debate mais amplo sobre os obstáculos à nossa proposta de leitura coletiva e as formas de superá-los. Algumas crianças propuseram simplesmente “proibir”, por exemplo, o uso do celular, considerado como algo que atrapalha as atividades. Falaram também da necessidade de estabelecermos regras quanto ao horário de chegada, à gritaria, ao tumulto. Quando perguntamos quem deveria definir as regras, alguém começou a responder que seríamos nós (as pesquisadoras) e outros disseram que seríamos todos nós participantes. Na verdade, pesquisadoras, meninos e meninas, continuamos nossa aprendizagem transitando entre “grupo sujeitado” e “grupo sujeito”.

Ao privilegiarmos a experiência de leitura em grupo, sublinhando a disposição do último no sentido da quebra de identidades pessoais e da facilitação da escuta à dimensão transformadora da subjetividade, não pretendemos dar-lhe papel exclusivo. Não queremos desqualificar outras modalidades de aproximação ao texto literário ou à pintura, à colagem, ou outra atividade qualquer. Até porque, como enfatiza Guattari (1981) somos todos “grupelhos”, já portamos em nós a multiplicidade e a variação. As configurações subjetivas não correspondem a unidades, a entidades homogêneas e idênticas a si mesmas. A afirmação da dimensão “a-subjetiva” traz em si o heterogêneo, isto é, a pluralidade de fios dispersos e diversos em constante movimento. Nesse sentido, quando *Gotinha de Amor* recolhe-se ao sofá

e vagueia pela “Agenda de Carol” (STANISIERE, 2004) ou quando *Biel* toma os pequenos livros dos sauros e, talvez tropeçando nas letras, viaja pelo mundo pré-histórico, não há aí nenhum isolamento contrário à fertilidade do encontro das diferenças. Muitos mundos entram em cena. O mesmo ocorre quando *Nego Cabuloso* pega o lápis preto e procura a quietude de uma mesa no canto para desenhar o voo da máquina maluca ou os cavaleiros em luta no castelo. Há espaço para tudo isso “entre crianças e livros”, várias modalidades de *escuta ao silêncio criador...*

Narrar, Pesquisar, Escutar

O verdadeiro narrador de histórias é quase como uma bruma, uma torre alta perfurada pelo acaso. Ventos penetram os buracos dessa torre, portadores de mensagens longínquas, e a torre ressoa à passagem dos ventos, a ponto de, por um momento, julgarmos ouvir uma voz (CARRIÈRE, 2009, p. 21).

O enredo, os personagens, os jogos com as palavras, as imagens, compõem de modo intrincado o universo do texto literário, produzindo ou não o interesse, o envolvimento e as inúmeras ressonâncias no leitor. Mas tudo isso pode ser potencializado, ou não, pelo encaminhamento da leitura do texto. Convém lembrar que, normalmente, exploramos a escuta à narrativa da obra literária, e as crianças não têm em mãos o “texto do dia”. Buscamos assim trazer para o encontro coletivo com a “palavra poética” a figura do narrador.

O narrador viajante, que traz outros horizontes, é alguém que sabe escutar. Em suas andanças por diferentes paisagens, a atenção abriu-se e sintonizou-se com acontecimentos e personagens. Narrador “marinheiro”, como diz Benjamin (1994), que vem de longe trazendo *estórias* de lugares por outros nunca vistos. Surge-nos Marco Pólo relatando para Kublai Khan as estórias das “Cidades Invisíveis” (CALVINO, 2003): “Anastácia, cidade banhada por canais concêntricos e sobrevoada por pipas”; Armila, a cidade delgada, não se sabe se “inacabada ou demolida, se por trás dela existe um feitiço ou um mero capricho”; Bersabéia, onde se transmite a seguinte crença: “que suspensa no céu exista uma outra Bersabéia, onde gravitam as virtudes e os sentimentos mais elevados da cidade, e que, se a Bersabéia terrena tomar a celeste como modelo, elas se tornarão uma única cidade...”

Benjamim (1994) nos fala também de um outro narrador, o “camponês sedentário” que repete as histórias das tradições. Na lentidão dos dias, sentado em uma pedra ou cadeira de bar, o narrador ouve os passantes, as estórias que trazem e as passa adiante. Ou melhor, deixa que elas passem através dele; na escuta à “palavra poética” consente que ela reverbere. “O

narrador jamais deve falar sobre si mesmo. É uma regra de ouro”, nos diz Carrière (2009). Mais do que deixar passar essa ou aquela *estória*, despojado dos muitos pesos, faz-se oco, deixando ressoar a força que move toda *estória*, o *silêncio* que é o “não-linguístico”. Assim, o lugar do narrador que cotidianamente assumimos “entre crianças e livros” exige-nos a aprendizagem da escuta. Escuta que começa (começa?) pela abertura aos textos de Literatura Infantil em toda sua potência, reconhecendo sua natureza “minoritária” e não do que é menos. Escuta cuidadosa que precisa fazer-se na complexidade traduzida nessas *estórias sobre estórias*, isto é, ao auscultar a heterogeneidade e o dinamismo, a variação em suma, que percorre os vários planos da *experiência de leitura*.

Variação já presente nas maneiras singulares através das quais as narradoras pesquisadoras experimentam os encontros com os livros. Uma delas, com um apetite voraz, aproveita-os em suas riquezas de estilos, épocas, lugares de origem, articulando-os a conhecimentos literários, do mundo das artes em geral, da Filosofia, da Sociologia,... Nesse movimento potente vem criando uma escuta fina à “palavra poética” que permite percebê-la nos espaços em que vigora. A outra de nós parece ter uma relação lenta com os livros, em que a leitura se arrasta pelos dias, semanas, num ir e vir, que traz às vezes o retorno aos mesmos livros, a passagens recortadas por sublinhados, setas, comentários, dentro e fora do livro, no atravessar dos anos. De modos variados a literatura adentra e é adentrada por saberes e acontecimentos cotidianos. Narradoras e narrações passam assim por caminhos diversos, que vêm se cruzando na insistente aprendizagem do narrar: nas escolhas e discussões sobre os textos, suas afetações esperadas e acontecidas e, de vários modos, nos saberes e práticas que emergem nos encontros no Novo Horizonte.

Todavia, nosso aprendizado apresenta outras nuances. Somos narradoras pesquisadoras, o que requer o cultivo da “atenção do cartógrafo”, nas palavras de Kastrup (2009). Trata-se ainda da escuta às narrativas, pois como já comentamos, aliadas a Passos e Barros (2009, p. 150), “no trabalho da pesquisa e da clínica, de alguma forma, é sempre de narrativas que tratamos.” Porém, nesse plano de cruzamento das narrativas, outras facetas da atenção fazem-se presentes. Kastrup (2009, p. 34) ressalta que a “atenção cartográfica”, de natureza “flutuante, concentrada e aberta” precisa ser insistentemente trabalhada, já que vive a ameaça, de um lado, da preponderância da “atenção seletiva”, de outro, da dispersão, que parece arrastar-nos no contemporâneo.

Muitas vezes, sentimo-nos em nossos encontros como se andássemos “feito formigas” para lá e para cá, servindo, nutrindo, contendo. Somos de tal modo tomadas por: pegar

materiais; ouvir e fazer ouvir o que diferentes crianças querem contar, ler ou comentar; impedir que um pequeno se pendure na janela para conversar ou cuspir no colega lá embaixo; ou que um machuque o outro com um soco, que nossa atenção pula de foco em foco resolvendo tarefas que habitam o plano do utilitário e padronizado. Parece-nos escapar a escuta ao movimento de *criação*, embaçado pela naturalização das formas. Deslocar a “dispersão” em favor da “distração” associa-se à suspensão de olhares e práticas, de juízos e papéis que nos fazem passar de uma atividade à outra quase mecanicamente. Como parte desse processo tentamos descartar certo servilismo assistencialista, vinculado à visão desqualificadora dos participantes como menos capazes por serem crianças, crianças pobres. Desse modo, pode-se operar a abertura para que outros sentidos sejam escutados e atravessem as práticas.

Diferente da “atenção seletiva” que nos leva, por exemplo, a buscar sinais de silêncio e atenção à leitura nos moldes da experiência pessoal ou dos modelos unidimensionais universalistas da Psicologia clássica, fala-se de “voos e pousos da atenção”. O pouso como “uma parada no movimento” (KASTRUP, 2009, p. 34, p. 35), gesto que desacelera linhas, destaca-as, operando a configuração de um campo de observação, suscetível de alterar-se. Algo como quando suspendemos os juízos quanto à identidade de repetente de *Biel*, de não leitor e conseguimos “acompanhar” suas *estórias*: sobre o retorno da escola, em meio à chuva e através de um caminho atalho, em que passavam por sobre tábuas que, às vezes, estavam sobre buracos e como ele salvara o pai de cair. Outra, inspirada no filme de “Hugo Cabret”, sobre inventar poderosos robôs que lutariam nas guerras no lugar dos homens, que assim não precisariam morrer. E ainda a do cristal gigante que, ora explodiria em fogos de artifício destruindo a Terra, ora a iluminaria salvando-a da destruição. Nessa mesma sintonia, escutamos seu interesse pela tecnologia na conversa que entremeou o fazer das dobraduras da nossa árvore leque de Natal...

Padrões emocionais como as irritações e indignações diante das agressões entre as crianças ou, em outro plano, formulações teóricas dos saberes médico-psicológicos no tom do desvio e da correção, ameaçam conduzir de fora a atenção ao campo. Tendem a entulhar de tal modo a escuta com o já dado, o instituído, que podem não deixar lugar para o espanto, para a surpresa do que foge das expectativas. *Ferrari*, “moleque danado”, que muitas vezes vai para lá e para cá implicando com um e com outro, dando tapas e pontapés, emburrando e até empacando em certas atividades, viaja nas contações de *estórias* e parece quase em êxtase no passeio entre as bromélias, cipós e aves do Parque dos Pássaros. “Isso aqui me acalma!”

Daí a necessidade do pesquisador cartógrafo dispor-se a escutar a força do inesperado dos acontecimentos. Monceau (2013) enfatiza a importância da surpresa na discussão sobre os desafios do pesquisador ao transitar entre as generalizações e a singularidade dos conhecimentos produzidos no processo de intervenção. Se, por um lado, as práticas socioclínicas trazem aproximações entre diferentes contextos, em um mundo frequentemente atravessado por vetores comuns, há que se cuidar para que as analogias não comprometam a escuta à singularidade dos encontros. Há sempre o risco de sentidos cristalizarem-se, ao invés de se desdobrarem em um processo de heterogênesse a partir do impacto do signo-enigma. Realizações subjetivas modulam-se quando linhas diferentes entrelaçam-se: cantos de pássaros, plumagens coloridas, texturas aveludadas de folhas, aspectos retorcidos e flexíveis de troncos duros, olhares sem pressa, cumplicidade de amigo, risadas juntos,... Movimentos singulares, escapadelas às classificações tradicionais e mesmo às analogias.

Estas analogias também abrem a uma possibilidade de generalização bem diferente da reprodutibilidade clássica. Elas convidam o pesquisador ao trabalho teórico, mas podem igualmente enfraquecer o olhar do clínico, uma vez que “achatam” as situações encontradas.²⁴ (MONCEAU, 2013, p. 94).

A capacidade de se surpreender do pesquisador precisa então ser objeto de cultivo, o que se associa, de modo geral, à quebra da atitude recongnitiva que, em suas diferentes versões, parece estar sempre à espreita. “O momento chave é o momento da surpresa”²⁵, que interroga práticas e formulações teóricas.

Então, considerando-se a perspectiva do “cartógrafo”, onde cabe pousar a atenção? O estranhamento interroga certezas, pressupostos de toda ordem e, de acordo com o método da suspensão, redireciona a atenção e altera sua qualidade. De objetos substancializados – a falta de interesse pela leitura, a incapacidade de compreensão – desloca-se para a processualidade. Tanto a cartografia como a socioclínica visam acompanhar processos. Voltam-se para o movimento de construção do que aparece, para a “ausência” que é força de instauração de toda e qualquer presença. Em lugar de reconhecer e selecionar dados a partir de uma instância subjetiva que orchestra seu funcionamento e das outras funções psíquicas, a atenção do

²⁴ Ces analogies ouvrent aussi à une possibilité de généralisation, bien différente de la reproductibilité classique. Elles invitent le chercheur au travail théorique mais elles peuvent également émousser le regard du clinicien en ce qu’elles “aplatissent” les situations rencontrées. (MONCEAU, 2013, p. 94).

²⁵ “Le moment clé c’est le moment de surprise.” Trata-se do comentário tecido pelo professor Gilles Monceau em uma das aulas sobre pesquisa na perspectiva da Socioclínica Institucional, no contexto dos cursos de Master promovidos pelo EMA – Université de Cergy-Pontoise.

cartógrafo faz-se como abertura que acolhe e acompanha o que se passa, as linhas que circulam.

A atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir (letting go). [...] A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. (KASTRUP, 2009, p. 38-39).

Com o afastamento da abordagem categorizadora e judicativa, com a retirada de cena do pesquisador na condição de sujeito organizador e de eu carregado de pré-concepções, sentimentos e reações habituais, ganha força a dimensão “a-subjetiva”, aberta a sintonizar-se com o jogo de afetações que atravessa o campo de pesquisa. As repercussões da leitura ou escuta de narrativas literárias sobre a produção de novas *estórias* da subjetividade, constitui nosso problema de pesquisa atravessado por diversas modulações, e serve-nos como guia na abertura ao plano coletivo das linhas também diversas e moventes. Guia que, distante da focalização rígida *a priori* e da dispersão que nada criam, dá lugar à concentração aberta e capaz de produzir novos sentidos (KASTRUP, 2009).

Essa atenção do pesquisador narrador acolhe o que se dá efetivamente como encontro, ou melhor, como encontros que se insinuem e pedem passagem. Talvez o mais simples comparecimento persistente aos encontros “entre crianças e livros” e a participação absorta e alegre em muitas atividades, possam ser compreendidos como “processualidade em curso”, transformações que se esboçam e se oferecem, demandando agenciamentos. Poderíamos dizer que a atenção no âmbito da socioclínica e ainda da pesquisa cartográfica precisa pousar sobre as demandas presentes no campo²⁶.

Muita coisa se passa! Tendências neutralizadoras da *leitura como criação*, com frequência, marcam presença através de modelizações de toda ordem que tornam a relação com o livro o cumprimento de uma obrigação, um “finge que lê”, que vários de nós protagonizamos, mais ou menos, em diferentes contextos e momentos. Dever, obrigação mecânica que, quantas vezes, promovemos na nossa condição de pesquisadoras e narradoras. Gestos que derivam da falta de escuta às demandas, aos movimentos que se desviam, justamente resistindo a imposições sutis esquecidas da complexidade das dominações poder-saber. Lembramo-nos aqui novamente dos comentários de Poissenot (2012) de como a

²⁶ Enquanto a comanda refere-se ao que é a princípio formalmente solicitado à intervenção, a demanda é da ordem do movimento, delinea-se ao longo da pesquisa, trazendo-lhe sentidos e direções frequentemente distantes da comanda.

aproximação com a Literatura Infanto-Juvenil configura-se como uma espécie de palavra de ordem que professores, bibliotecários e animadores assumem e impõem, cada um a seu próprio modo. Ao mesmo tempo em que, acrescentamos, abordam negativamente qualquer tipo de resistência, seja reduzindo-a à etapa inicial na caminhada para o “gosto” pela leitura, ou a mais um indício de “problemas” na relação de aprendizagem.

Há que se dar ouvido às demandas, germes de transformação, inclinações criadoras, que não são simples desejos pessoais ou supostos consensos grupais, mas apresentam-se no plano dos fragmentos heteróclitos, do movimento, e aparecem como direções diversas e mutantes que atravessam olhares e práticas. Em relação aos nossos encontros “entre crianças e livros”, em uma de nossas orientações, Monceau nos provoca a sair da ficção de “um” grupo. Lidamos com demandas heterogêneas, há que sustentá-las, em lugar de neutralizá-las. O gesto de pegar às escondidas as revistas Mangá do alto da estante aparece como resistência ao nosso movimento ambíguo de disponibilizar e censurar livros. Espécie de resistência dos participantes aos modos de relação com a leitura que são impostos. Nesses gestos, como em atividades do grupo, no grupo, que acontecem espontânea e inesperadamente, demandas se insinuam. Inclinações, linhas à espera de outras na possibilidade de forjar novos acontecimentos, *estórias* inusitadas.

Quando a atenção aí pousa, faz-se necessário um intervalo de tempo, para que sejam mobilizados encontros entre diferentes linhas. Nessa ocasião, não cabem tampouco compreensões imediatas ou ações rápidas, elas poderiam atropelar o processo, passar como um trator sobre gestos bifurcantes. Parece ser esta uma possibilidade na intervenção do pesquisador, escutar “a eclosão de um outro possível”²⁷ (MONCEAU, 2013. p. 10) e propiciar o encontro de linhas que lhe poderiam dar a consistência de um acontecimento, de algo novo que emerge a partir do fazer juntos.

O pluralismo e a processualidade das demandas, desses esboços de criação, são escamoteados pelo instituído, assim, sua escuta não nos parece fácil. Como enfatiza Monceau (2013, p. 98): “Para fazer com que a instituição fale, é necessário fazer com que o instituído se mexa.”²⁸ Sintonizadas com a perspectiva de que pesquisar é intervir, não só afirmamos o movimento de produção, mas o valorizamos e somos levadas a aumentar nossa sensibilidade para a dinâmica das práticas e seus efeitos. Pensar, praticar a entrevista coletiva a partir da perspectiva cartográfica (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013), parece-nos uma via

²⁷ Escutar “le jaillissement d’un autre possible” (MONCEAU, 2013. p. 10).

²⁸ “Pour faire parler l’institution, il est nécessaire de faire bouger l’institué.” (Monceau, 2013, p. 98).

oportuna para acompanharmos e intervirmos em uma experiência atravessada por tantos modos de dizer: narrativas literárias e cotidianas, escritas, expressões via pintura, desenho, modelagem, dramatização...

Proliferação de dizeres que, sob essa perspectiva, não se reduzem à mera expressão do conteúdo que se pretende efetivamente apreender. Ao contrário de terem força própria esvaziada, por serem simples veículos do que realmente importa, os dizeres e as narrativas constituem a experiência a ser cartografada. Desse modo, não estamos lançando mão de uma técnica de coleta de dados que pretende decifrar os mais diversos signos para encontrar algum tipo de experiência de leitura em si, modelar, abstrata, para além do que se passa no dia-a-dia dos nossos encontros. Nem ainda, oscilando para um polo individualista e, aparentemente aberto às diferenças, detectar as experiências de leitura de cada um, as expectativas e interesses pessoais que subjazem a tudo que se fala e se faz.

Partindo da distinção expressão-conteúdo e, ao mesmo tempo, de sua afetação recíproca, a entrevista na cartografia toma a dinâmica de encontros dos signos no cotidiano “entre crianças e livros” como a experiência a ser acompanhada e ativada. O plano dos fazeres, do vivido, conforma as falas, e estas, em seus encontros complexos e avessos a regras fixas, reverberam em outros dizeres e práticas. A pluralização dos planos da linguagem em “linguístico, extra-linguístico e não-linguístico”, associa-se à reconfiguração das relações entre expressão e conteúdo, cuja complexa dinâmica a entrevista pretende acompanhar. Mais ainda, “a entrevista intervém na experiência do dizer. São os efeitos dessa experiência compartilhada, produzida e ostentada na prática languageira da conversa em curso na entrevista, que a cartografia elege como objeto.” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 304).

No contexto dos encontros do grupo de crianças do Novo Horizonte com as narrativas literárias, o sentido de intervenção da entrevista busca guiar-se pela abertura aos “processos de criação de si e do mundo” (ibid., p. 300), de *criação de estórias*. Assim, ao longo de nossos encontros, trabalhamos certos cuidados com as diferentes possibilidades de manejo da entrevista, de modo a dar visibilidade às demandas. A circulação da palavra é uma maneira de “deixarmos vir” linhas de escape aos olhares habituais e aos fazeres modelares. Embora as demandas aconteçam em um plano outro que os da simples expressão das preferências e sugestões, no atrito dos debates de ideias e do confronto de impressões podemos acessar signos que esboçam mudanças.

Entretanto, os autores chamam nossa atenção para duas tendências presentes nas conversas. De um lado, os “consensos fáceis” que repercutem na neutralização da heterogeneidade, e de outro, as “polarizações extremas” que inibem afetações recíprocas entre linhas diversas, comprometendo também a construção de novos sentidos (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 314). Tais tendências nos fazem trazer mais uma vez à cena a questão da demanda, pois não se trata simplesmente de colocar em suspenso direções impostas pelo pesquisador à experiência. Tal gesto traria o risco do embotamento da escuta pelo verniz da anuência democrática ao querer pessoal do outro. A possibilidade de descentralização do manejo da entrevista em uma gestão compartilhada dos dizeres pode trazer, para além do acolhimento das várias falas, a afetação recíproca que engendra novos discursos atravessados pela pluralidade de vozes. Comentários, relances e perguntas podem, ao “alimentar e privilegiar a vivacidade da Linguagem”, acessar o plano coletivo e promover a “abertura à experiência polifônica do processo do dizer” (ibid., p. 316, p. 317). Nesse sentido, os desvios dos discursos totalizantes e das práticas modelares, os esboços de transformação que pedem passagem – demandas – emergem de uma dimensão outra que a polarização pesquisador-sujeito participante, ou poderíamos dizer “chercheur” e “acteur du terrain”²⁹.

Tentando incrementar o confronto de ideias, o surgimento de outras tantas, em uma tarde chuvosa de 2012, sugerimos uma conversa sobre propostas para a comunidade do Novo Horizonte. Reunimo-nos em torno do quadro branco e nos revezamos na escrita das mesmas. Houve um debate acalorado! Relançamos em vários momentos as falas de uns para os outros, a fim de que opiniões prontas e cristalizadas fossem deslocadas, abrindo para novas ideias. O volume das vozes aumentava, às vezes elas se atropelavam, enquanto corpos e cadeiras se moviam para mais perto do quadro. A orientação das pesquisadoras pareceu dar cada vez mais lugar ao manejo compartilhado do debate. Dele emergiram as seguintes propostas:

1. Praça com brinquedos, lanchonete, árvores e um banquinho.
2. Paralelepípedo e luz nos becos.
3. Coleta de entulhos de obras.
4. Limpeza dos bueiros.
5. Sistema de esgoto.
6. Melhores sistemas elétricos.

²⁹ O termo “acteur du terrain” (ator do campo de pesquisa) foi bastante enfatizado no contexto das complexas discussões relativas ao pesquisar “com”, em lugar de se pesquisar “sobre”, realizadas no Simpósio sobre “Recherche avec” do qual participamos na Université d’Ottawa entre 29 de Abril e 3 de Maio de 2014.

7. Melhor sistema de água.

Mas as palavras não constituem os únicos signos a darem visibilidade às demandas “entre crianças e livros”. Certo aderir – ou não aderir – e como aderir às atividades propostas por qualquer um de nós, apresenta-se também como espaço de circulação de força criadora. O não aderir pode ser especialmente intenso como expressão de demandas, configura-se como o que escapa ao que, de algum modo, se apresenta como instituído. O cotidiano de nossos encontros é muitas vezes marcado pela distância, de um ou de outro, ou ainda de vários, em relação a certa leitura, à conversa coletiva, a este ou aquele aspecto das atividades, e a tudo o mais.

A aprendizagem da atenção às nossas práticas, às várias condições que a mobilizam (política cognitiva, perspectivas teóricas, expectativas, condicionamentos de toda ordem) e aos seus efeitos, vão dando visibilidade a demandas diversas e mutantes. Esse processo, numa dinâmica de circularidade, interroga práticas e saberes em vigor na intervenção (MONCEAU, 2013), colocando-a em movimento. Sob certos aspectos, de modo diríamos mais radical, a proposta mesmo da nossa pesquisa-intervenção pode ser colocada em questão. Ao longo dos anos de encontros somos levadas a perguntar-nos sobre o próprio lugar da experiência de leitura “entre crianças e livros”. Questionamo-nos sobre como essa experiência os afeta, que sentidos se produzem. A partir daí outros olhares e práticas vêm sendo geradas, pois envolvemo-nos com acontecimentos de caráter plural e mutante. O que se dá nos encontros entre os meninos, meninas e as narrativas literárias, apresenta muitas dimensões e se transforma incessantemente. Reclama aguçar a ausculta à singularidade desses acontecimentos, aos desvios da ordem fixa. Como afirma Tedesco (2005), cabe estarmos atentas aos "germes de transformação"

Ao tecermos esses comentários, já ressoa em nós um acontecimento que atravessa nossos encontros e que poderíamos chamar de interesse de *Juju* pela leitura. Ela começou a frequentar os encontros em 2011; depois de um tempo, ela e a irmã deixaram de comparecer. Quando um dia as encontramos antes da aula de capoeira, perguntamos por que haviam sumido. Ela usou a palavra tédio. Nós havíamos estranhado principalmente a ausência de sua irmã *Gata Marie*, em geral extremamente envolvida com todas as atividades. Outras meninas disseram que esta última não poderia vir sem a irmã. Aos poucos, elas retornaram e estão entre as mais assíduas. *Juju* nunca foi de pegar muitos livros ou mostrar-se especialmente interessada na leitura. Chamou-nos a atenção que, quando ganhamos um exemplar do

"Pequeno Príncipe" e o apresentamos para o grupo, ela mostrou-se interessada em lê-lo. Normalmente, não muito animada com os empréstimos, ela levou para casa um livro maior do que costumam enfrentar e leu-o todo. No encontro seguinte, contou-nos parte da estória lida, com entusiasmo. Embora sempre oferecêssemos leituras para todos, ela continuou a não fazer nenhum empréstimo. Sua concentração diante das narrativas realizadas por nós variava.

Um dia ela nos perguntou sobre o livro "O Diário de Anne Frank" (FRANK et al., 2008). Na escola, haviam passado o filme "Escritores da Liberdade", em cuja trama tem lugar a leitura do "Diário" por uma turma de adolescentes que, a princípio, havia se mostrado avessa a qualquer atividade encaminhada pela professora de Língua Inglesa. A leitura, associada a várias propostas da professora, tais como a feitura do próprio diário, envolveu a turma de adolescentes americanos, marcada por conflitos étnico-políticos entre gangues. Falamos com *Juju* que iríamos tentar encontrá-lo. Na semana seguinte, ela nos perguntou novamente sobre o livro, argumentava que a biblioteca da escola não dispunha do mesmo. Porém só no segundo encontro conseguimos comprá-lo e levá-lo para ela. Ela ficou muito animada com a chegada do livro, pareceu-nos demonstrar também uma espécie de reconhecimento por termos levado em conta um pedido seu. Levou o livro emprestado, mostrou-o à professora que, por sua vez, apresentou-o à turma e elogiou o interesse de *Juju*.

Em nossa reunião seguinte, ela chegou muito envolvida mostrando-nos as fotos do livro e dizendo que já havia começado a lê-lo. Propusemos que ela nos contasse um pouco sobre o mesmo na roda das estórias. Ela falou-nos sobre o que havia lido até então e se dispôs a ler um dos dias relatados por Anne, justamente aquele em que os pais recebem a carta da Gestapo, desencadeando a fuga para o esconderijo no porão. Infelizmente, a tendência à dispersão que se apresenta diante de leituras mais longas, levou-nos a sugerir que continuasse da próxima vez. *Juju* pediu-nos se poderia levar novamente o livro para casa e nós esclarecemos que ela poderia ficar com ele o tempo necessário para a leitura, já que era um livro mais longo. Ela continuou trazendo-o para renovar o empréstimo e permitimos que o mantivesse durante as férias. Nossa intenção era aproveitar o interesse demonstrado inicialmente e assim conquistá-la para essa e outras leituras. Quando os encontros retornaram em agosto, *Juju* trouxe o livro de volta. Perguntamos se havia terminado a leitura, ela disse que não, sugerimos que ela continuasse com o empréstimo, mas ela também disse que não.

Não foi possível saber ao certo o que aconteceu entre ela e o "diário", se ela teria desanimado, por exemplo. Sabemos da dificuldade de todos em sustentar a leitura de textos maiores, e aquele era realmente um livro volumoso para eles. Perguntamo-nos se a aparente

distância entre as realidades vividas por Anne e *Juju* teria levado a certo desinteresse. Embora saibamos que, quando lemos, a distância ou a estranheza de mundos pode, ao contrário, arrebatá-nos, tirar-nos do vivido e de nós e, por isso mesmo, levar-nos a perceber, sentir, fazer de outros modos. Lembramo-nos também dos "direitos imprescindíveis do leitor" apresentados por Pennac (2008). Um deles: "O direito a não terminar um livro". Quantas vezes isso nos aconteceu! Por que? "Inútil enumerar" as trinta e seis mil razões, diz ele, que não desmerecem nem a obra, nem o próprio leitor.

De qualquer modo, damo-nos conta de que, mais do que a obra de "cabo a rabo" - todo o enredo, os inúmeros personagens, cenas, jogos de linguagem, tudo o que a compõe - são os fragmentos que podem nos afetar. E até mudar nossas vidas. Surge para nós a imagem de Mrs Ransay (WOOLF, 2003) cercada pelos filhos, a decepção do menor diante da fala dura do pai sobre a impossibilidade da ida ao farol, o gesto delicado da filha escolhendo os brincos ou o colar que a mãe poderia usar, a casa já sem vida depois de tanto tempo e, enfim, a "viagem ao farol". Sempre ao longe iluminando e deixando à sombra em seu movimento circular. Ou em outra lembrança o que nos afeta é apenas o caminho de saída do casarão, atravessado entre as brumas e as altas árvores, pelos passos do rapaz que, em suas dúvidas e relutância, deixa para trás a possibilidade de um amor. Em meio a silêncios, sempre o silêncio de Tcheckov (1979).

Só sabemos que *Juju* começou o seu texto para o livro coletivo, com a frase: "meu querido livro", e talvez possamos ver aí ressonâncias com os diários dos vários "escritores da liberdade"... Em sua estória ela narrou os encontros com as colegas do Novo Horizonte. Sabemos que *Juju* levou pouquíssimos livros para ler em casa ao longo daquele ano. Sabemos também que, além da sugestão para realizarmos a festa junina, trouxe-nos uma nova ideia. Diante da bolsa decorada que Ana nos deu, propôs que todos tivessem uma pequena bolsa com um caderninho e caneta para fazerem anotações em cada encontro.

Lembramo-nos da estória sobre o interesse de *Juju* em relação aos livros, porque parece evidenciar a necessidade de aprendermos como pesquisadoras a escutar a complexidade e processualidade de tudo o que se passa nos encontros. Não se trata de avaliar simplesmente se alguém é ou não interessado, ou de mensurar o envolvimento pelo número de livros lidos. Diferentes vetores podem se conjugar no sentido de aproximar ou afastar alguém do livro, ou melhor, podem configurar uma experiência singular de leitura. Vimos que o cruzamento do filme, dos comentários da professora sobre a estória e sobre *Juju*, das fotos que o livro apresenta, de nossa mobilização para propiciá-lo e de outras linhas possíveis, concorreram para o encontro entre *Juju* e Anne. Assim como outros fatores podem tê-la

levado a interromper a leitura. Chegamos a propor que *Juju* lesse a obra em casa com o grupinho que lhe é mais próximo ou que chegassem um pouco mais cedo para a lermos pouco a pouco. As propostas não pareceram ecoar. De qualquer modo um movimento aconteceu, acreditamos que tudo o que descrevemos pode ter reverberado em novas *estórias* para *Juju*. Anne continua em nossas prateleiras com seu diário, chamando *Juju* ou quem mais quiser para novos encontros. “Entre crianças e livros”, continuamos enfrentando o desafio de aprendermos a *escuta ao silêncio da criação*.

3. Figuras do Tempo na Experiência de Leitura

O *tempo* em toda a sua complexidade vem nos parecendo uma questão incontornável, que se impõe sob diferentes figuras no cotidiano “entre crianças e livros”. Trata-se de uma questão presente nos vários planos que compõem a leitura de textos literários entendida como *criação de estórias*. Apostar na possibilidade de criação de novos modos de existir já é afirmar a subjetividade na aliança com o *tempo*. Não mais o sujeito desde sempre presente, caracterizado pela substancialidade e permanência, nem a razão *a priori* responsável por revelar a ordem de um mundo também contido nos limites da imutabilidade e do previsível. Falamos de “produção de subjetividade”, isto é, de modos de existência que se forjam no *tempo*. Como enfatiza Fogel³⁰, “a vida não é algo nenhum. É o realizar-se de algo, que não é algo, que é tempo. Só se dá nesse fazer-se”. As configurações subjetivas engendram-se no repetido encontro das várias linhas simultaneamente *fora* e imanentes a toda e qualquer forma.

No caso singular de nossa experiência “entre crianças e livros”, outros modos de pensar e existir podem tecer-se na aproximação à literatura, ela própria especialmente marcada pelo tempo. “É normal caracterizar a literatura como uma arte do tempo” (GORP et al., 2005, p. 471). Uma arte, dizem os autores, cuja matéria são as palavras que, em sua sucessão, evocam “o desdobrar do tempo, criando assim uma consciência deste no interior da obra”³¹ (ibid.). As múltiplas relações possíveis entre o tempo “fora” e o tempo “dentro da obra” concorrem para a diversidade literária, expressa em termos gerais como dramaturgia, poesia e textos narrativos. O encontro das crianças do Novo Horizonte com a literatura através da escuta à narração de *estórias* parece multiplicar o intrincado de dimensões temporais presentes na literatura, trazendo várias nuances no que concerne à natureza criadora do *tempo*³².

³⁰ Formulação apresentada pelo professor Gilvan Fogel no contexto da discussão em torno das obras de Nietzsche e Heidegger, em uma das disciplinas dos cursos de Mestrado e Doutorado em Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participamos da disciplina em questão como crédito externo do nosso curso de doutorado, ao longo do primeiro semestre de 2011. Adiante, sempre que discutirmos outras ideias ou formulações apresentadas pelo professor no contexto do curso, utilizaremos a referência (FOGEL, 2011).

³¹ “Il est courant de caractériser la littérature comme un art du temps” (GORP et al., 2005, p. 471). Uma arte, dizem os autores, cuja matéria são as palavras que, em sua sucessão, evocam “le déroulement du temps, créant ainsi une conscience du temps à l’intérieur de l’oeuvre” (ibid.).

³² Voltaremos a esses aspectos mais adiante em nossa discussão sobre as figuras do tempo na experiência de leitura.

Mas a potência de variação do tempo muitas vezes parece nos escapar, pois somos levadas, ou até arrastadas, pelo roldão das situações, numa cadência que traz a repetição do mesmo. Somos iludidas pelos ranços do tempo teleológico que, a partir de algum princípio gerador, conduz de modo necessário e previsível a uma meta, ao porto seguro, a determinado ideal. A tentação de caminhos já percorridos quanto ao pensar e ao fazer “entre crianças e livros” alia-se a ideais de leitura, de leitor e de aprendizagem. Esse caminho mais fácil da intervenção é, e precisa ser, equivocado, deslocado em outros sentidos. Monceau (2013, p. 91) nos auxilia nesse processo, mais uma vez, de aprendizagem, enfatizando a importância de se considerar as situações em sua temporalidade.

O desafio então é de acompanhar evoluções, movimentos, transformações, se fazendo. A temporalidade das coisas participa da constituição destas coisas. Trabalhar sobre processos, problematizar um objeto de pesquisa como sendo um tornar-se, é tanto um modo de fazer quanto de ver.³³

É esse movimento de produção que interessa à pesquisa-intervenção e, simultaneamente, a invade. As situações são abordadas em seu dinamismo e a própria intervenção socioclínica “se desdobra igualmente num processo que interfere em seu ‘objeto’”³⁴ (ibid., p. 93). Sob a pressão dos acontecimentos “entre crianças e livros”, construímos as noções de *figuras do tempo*, que se constituem como tentativas de ver e fazer de outros modos.

Tempo de Esquecimento

O *tempo* em algumas de suas faces surge no momento mesmo em que a pesquisa se inicia. Que tempo é esse que podemos oferecer para a pesquisa? Qual a disponibilidade que temos para organizar os encontros, escolhermos os textos, discutí-los, conseguir/comprar o que for necessário, preparar tudo no salão, arrumá-lo após o encontro, pensar como as atividades se encaminharam, estudar, debater e, e... Perguntas que se impuseram desde o começo, e se repetem insistentemente. Nosso *tempo* para os encontros! Em outra formulação

³³ “Le défi est donc de saisir des évolutions, du mouvement, de la transformation en train de se faire. La temporalité des choses participe de la constitution de ces choses. Travailler sur des processus, problématiser un objet de recherche comme étant en devenir, est une manière de faire autant qu’une manière de voir.” (Monceau, 2013, p. 91)

³⁴ A própria intervenção socioclínica “se déploie elle aussi dans un processus qui interfere avec son ‘objet’” (ibid., p. 93).

talvez, nossa abertura para os encontros. E para que haja “tempos abertos” para os encontros, outra de suas faces precisa entrar em cena. Tempo de deixar para trás, de cortar, de romper - *tempo de esquecimento*. Não apenas atividades e tarefas são deixadas de lado para que os encontros se façam, é necessário muito mais. Olhares e expectativas quanto às crianças, à equipe, o trabalho, precisam ser interrogados. Esperar que as crianças levem cada vez mais livros para casa! Pensar que todas serão arrebatadas pelas estórias! Acreditar que formaríamos uma equipe maior, pronta a reunir-se para planejamentos, avaliações e estudos... Do mesmo modo, fórmulas sobre como encaminharmos a experiência de leitura, assim como comportamentos padrões, precisam ser abandonados.

Nesse contexto, como aspecto também fundamental do processo de aprendizagem, falamos de aprender a desaprender. É o tempo do silêncio, de silenciar o que ameaça o movimento de *criação*. Ao lado de tudo o que já mencionamos anteriormente – modelo representacionista do pensamento, os polos sujeito-objeto, o eu marcado pela interioridade e identidade – queremos sublinhar, ao falar do *tempo de esquecimento*, a exigência de deixar para trás a hegemonia do tempo habitual pautado na origem e na finalidade. Tempo que restringe o mundo e a subjetividade às fronteiras do que é dado, do já posto e feito. Sob essa lógica, qualquer uma das versões de fundamento transcendente justifica e norteia tudo o que se dá, tudo que passa. Garante uma espécie de retorno do mesmo ao cunhar um caminho previsível, que é mera expressão desse princípio absoluto. As realizações passam a ser, de algum modo, avaliadas em função de sua maior ou menor proximidade às determinações da origem ou da finalidade.

“Entre crianças e livros”, nossas intervenções orientadas por um conhecimento universalizante seriam medidas então pela eficácia em conduzir ao “leitor ideal” e à leitura mais produtiva. Sob a égide do tempo sucessivo-linear, progressos ou retrocessos, e desvios, explicam todas as transformações possíveis. Atravessadas por essa lógica habitual, espantamo-nos com a escrita “fraca” de *Bia* que, como uma pequena contadora de estórias, nos oferece uma narrativa organizada, rica em detalhes e envolvente. Como entender a disparidade de performances quanto à leitura e à escrita, quando normalmente as vinculamos, percebendo-as como efeitos diretos de procedimentos escolares? Fundamentos absolutos, nas versões de origem e/ou finalidade são interrogados. O dado, o necessário, garantidos pelo tempo teleológico, precisam ser esquecidos para que o *tempo de criação* tenha lugar.

Em sua interlocução com Nietzsche, Fogel ressalta a necessidade de se aprender a esquecer. O excesso de memória, ou os excessos da memória, tende a paralisar a vida, esse

movimento de vir a ser, de fazer-se de novas formas. Trata-se da sensibilidade exagerada à dimensão do passado. Princípios absolutos arrastando “fatos” e saberes cristalizados entulham a História predeterminando o que vem, na cadência do necessário e previsível (NIETZSCHE, 2005). Nesse sentido, o que se dá é apenas expressão, ou talvez melhor, confirmação do que sempre foi. É o domínio do mesmo, da permanência, da identidade. A proposta de criarmos outras *estórias* a partir do envolvimento com as narrativas literárias supõe assim aprender a esquecer, ou seja, a justa medida do esquecimento a fim de que dados e feitos não comprometam a abertura imensurável do vir a ser. Nietzsche (2005, p.73) ao pensar “os inconvenientes da História para a vida”³⁵ nos diz:

Para determinar este grau e, com base nele, fixar o limite a partir do qual o passado deve ser esquecido, de modo que não se torne o coveiro do presente, seria necessário saber exatamente qual é a *força plástica* (*plastische Kraft*) do indivíduo, do povo ou da cultura em questão, quer dizer, esta força que permite a alguém desenvolver-se de maneira original e independente, transformar e assimilar as coisas passadas ou estranhas, curar as suas feridas, reparar as suas perdas, reconstituir por si próprio as formas destruídas.

A questão parece consistir em, simultaneamente, esquecer e lembrar, ou esquecer para lembrar. Esquecer o feito, para extrair daí a potência do fazer, o movimento que é vir à *realização*. Vir a ser real através da ação, no fazer, um certo fazer.

Assim, “entre crianças e livros”, esquecemos as classificações escolares e familiares impostas a *Wally*, nossos incômodos em relação a suas “choramingações” e birras, nossas expectativas quanto às idades das novas crianças a frequentarem o projeto e olhamos para o porvir. Apostamos nos fazeres e no fazer-se. Da mesma maneira, tentamos deixar de lado os dilemas disciplina versus permissividade, diretivismo versus não diretivismos na relação com os livros, e vamos fazendo e refazendo práticas, buscando trabalhar “com” e assim acompanhar o que se dá. Acompanhar e acolher como parte do movimento e não como conquista progressiva de um ideal, nem como desvio do que queríamos que fosse. Esquecer a cada encontro, em certa medida, o já feito “entre crianças e livros”, a fim de experimentarmos outros fazeres na escuta à singularidade do que se passa.

A essa altura vem à lembrança um filme de “ficção” em que pessoas criam sonhos nos quais habitam por mais ou menos tempo. Nesse movimento incessante e às vezes estonteante de entrada e saída de sonhos, designam um objeto – um pião, um dado vermelho, a peça soldado de xadrez – que possa responder pelo *tempo* que é fora do sonho, assegurando-o,

³⁵ No texto citado, o termo “história” diz respeito tanto ao desenrolar complexo dos acontecimentos, como ao seu estudo através de um saber específico.

garantindo sua “realidade”. Talvez precisemos também de signos, não sendo necessário que seja um guarda, guardião de realidade, mas talvez um dado que aposte no tempo, ou um pião que gire com ele. Algo que possa mostrar as diferentes cadências do *tempo*, suas modulações e potências.

“O trabalho sócio-clínico supõe uma melhor compreensão da temporalidade na qual se inserem os sujeitos que têm, às vezes, apenas uma percepção confusa ou falsa da própria temporalidade.”³⁶ (MONCEAU, 2012, p. 20). O autor se refere às nossas experiências práticas em relação ao tempo na contemporaneidade, seu emprego, sua organização, a aceleração, o acúmulo de ocupações. Na análise de tudo isso, que cotidianamente nos passa despercebido, surge a questão do tempo teleológico que sutilmente pode nos arrastar na contramão do *tempo* que é criação. O desafio então é persistentemente inventarmos dispositivos de aprendizagem – nosso dado ou pião - que nos abram a sensibilidade para o que no feito responde pela sua produção. Distanciar-se do feito para ir ao encontro do fazer (FOGEL, 2011).

Tempo de Experiência

Pois... aprender a desaprender, aprender em e sobre tempos diferentes, que se embrenham um no outro, que se insistem, que irrompem rachando e abrindo para o novo, exige tempo. *Tempo de experiência!* Nossas *estórias* não se referem a olhares e modos de habitar o mundo que já estão dados, dispensando certo frequentar. Tampouco dizem respeito a conquistas definitivas que prescindem de retomada e de cultivo cotidiano. Na verdade, na experimentação da *leitura como criação de estórias*, estamos diante da necessidade de aprendizagem envolvendo as figuras do tempo. *Aprendizagem* que assim vai se fazendo:

- . Na insistência com que nós, pesquisadoras, cuidamos da escolha de uma obra literária e pensamos a abertura que comporta para a produção de novos sentidos, o tempo necessário para a leitura, o trabalho com as imagens que traz, e ainda o tom a ser dado à narração, as afetações que emergem no encontro com as várias crianças, as reverberações em outros fazeres, e...

- . Cada vez que os participantes experimentam os diferentes tempos que a leitura comporta; mergulham nos fazeres da pintura, do desenho, da colagem e esquecem o tempo do

³⁶ “Le travail sócio-clinique suppose de mieux comprendre la temporalité dans laquelle s’inscrivent les sujets et dont ils n’ont parfois eux mêmes q’une perception confuse ou faussée.” (MONCEAU, 2012, p. 20).

relógio, ou do celular; envolvem-se com as conversas, as estórias contadas uns para os outros, adiando o final dos encontros, e...

. Toda vez que escapamos à rotina, saímos do tempo regular e, em outro horário, com mais vagar, nos entregamos a novos e velhos fazeres. E assim quebram-se mais facilmente hábitos de implicar insistentemente com o outro, por exemplo. Novas paisagens racham olhares costumeiros e trazem novamente o ver pela primeira vez e o fazer de outro jeito. Às vezes, no contraste com nosso enredamento na aceleração que limita o mundo à identidade do que sempre esteve e estará aí, uma grande escapada parece ser bem-vinda. Através do passeio ao parque, da dança na festa junina, dos preparativos para a comemoração do final de ano. Escapar abrindo espaço para estranhamentos e assim para tudo o que pode ser. Viajar para novos tempos que estão em todo o lugar, o tempo todo...

Precisamos de *tempo* para aprender com as narrativas literárias. Precisamos da regularidade dos nossos encontros ao longo desses três anos, da espessura temporal de cada encontro e de cada atividade. Nesse fazer-se cotidiano, pode ganhar consistência nosso aprendizado da escuta à “palavra poética” e da exploração de suas ressonâncias, de um ou outro modo, sobre todos nós participantes. Sintonizadas com essa aprendizagem com o *tempo*, pelo empenho do fazer, *Princesa e Branca de Neve* tentam decifrar as letras do Mico Maneco. Em uma dedicação alegre, *Dudu* recorta papéis transparentes com peixinhos coloridos na feitura de uma colagem que se espalha para além do papel em alguma coisa tridimensional. Também nesse tempo de insistência do fazer e refazer, dá-se o trabalho de *Juju* com as palavras ao escrever um poema sobre alguém especial, a partir da leitura do livro “O que tinha de ser” (BANDEIRA, 2000).

Mistérios?

Quem ti ve quem ti cre
 Amigo do peito ninguém ve
 Por que?
 Porque Amigo assim ninguém pode
 ter, amigo assim só as pessoas
 verdadeiras merecem ter.
 Amigo é uma palavra forte e com
 Isso ninguém pode.
 Quem é o amigo misterioso é a
 Emily, é a Tata, é a Estefani, é a
 Wellen?
 Não, ninguém pode saber, porque
 um Mistério tem que ter pistas e as

pistas estão guardadas em um
Baú sabe onde? No fundo do meu
"Coração",

Parece ser num misto de desaceleração e processualidade que o aprendizado da leitura como criação pode acontecer. Desaceleração que, como dissemos, ajuda a calar os fazeres modelares e as pré-concepções (CAIAFA, 2000; KASTRUP, 2008). Desse modo tira da imobilidade do mesmo e abre para o processo de instauração de um novo aparecer. É o esquecimento do tempo passado e do tempo pré-visto dando lugar à aprendizagem pelo fazer, no percorrer de um caminho. Os sentidos de conhecimento e prática se apresentam na própria etimologia do termo experiência, do latim *experientia*, verbo *experiri*, definido como: "experimentar; ato ou efeito de experimentar(-se); experimento, experimentação; prática de vida; habilidade, perícia, prática, adquirida com o exercício constante duma profissão, duma arte ou ofício..." Pensamento e ação, conhecimento e prática. A última, não no sentido estrito do fazer concreto ou manual, mas como caminho, desenrolar-se de algo. "Realizar" e "perfazer" equivalem a praticar como indicado nas definições do termo. As condições de possibilidade do conhecimento entendido como *experiência* não residem em nenhum princípio geral e abstrato para fora dele, mas constituem-se no movimento mesmo de realização. Isto é, na concretude e singularidade de certo fazer.

Desse modo, as condições da leitura literária só podem se forjar com o desenrolar dos encontros "entre crianças e livros". Percebemos que as crianças do Novo Horizonte, e também nós, poderemos ser arrebatadas pela potência do texto literário insistentemente frequentando-o. E assim lemos para as crianças, as crianças leem para todos, as narradoras leem em dupla, em várias vozes, em uma só. Leem-se poemas, cantam-se poesias musicadas, narram-se estórias, contam-se piadas e propõem-se adivinhações. Leem sentados em cadeiras, sobre as esteiras no chão, deitados no sofá. Lê-se sozinho no canto, junto com o colega, *Biel* em casa com o pai, e *Bia* na escola com a galera de lá. Manuseiam-se livros e revistinhas, guardam-se livros, desarrumam-se livros, torres são feitas com livros, dança-se com livros nas mãos, ou as mãos os amassam, jogam-nos para o colega, quem sabe no colega... Formas concretas de habitar a leitura, condições, a cada vez outras e imprevisíveis de encontrar o texto literário.

No verbete sobre o "empirismo transcendental" Zourabichvili (2004, p. 53) inicia os comentários afirmando que "o problema mais geral de Deleuze não é o ser, mas a experiência." Seu interesse é pensar as condições da experiência real, "segundo os casos" e "nunca falar antecipadamente para *toda* experiência" (ibid., p. 56). Tal interesse corresponde

ao que Deleuze (1988, 2003) denomina a "nova imagem do pensamento", concepção do conhecimento distanciada do "modelo dogmático", que vem se impondo aos saberes do ocidente desde Platão. A "nova imagem do pensamento" contrapõe ao conhecimento-recognition outro sentido do conhecer, do pensar, que entendemos corresponder à *experiência*. Nessa perspectiva, princípios abstratos e universais que determinam direções previsíveis ao conhecer são colocados em questão. É o caminho que importa, e não o ponto de partida ou a estação de chegada. Nem origem *a priori*, nem *télos* ou finalidade, asseguradoras do trilhar previsível do pensamento em direção a verdades absolutas. Interroga-se o tempo determinista que reitera práticas que só trazem o já feito. "Mas esse é o ponto de vista da história da filosofia: tem-se o dom de sufocar toda vida procurando e colocando um primeiro princípio abstrato. Cada vez que se acredita em um primeiro grande princípio, não se produz nada além de enormes dualismos estéreis." (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 68). A experiência corta pelo *meio* a afinidade entre fundamentos absolutos e dualismos de toda ordem.

Coloca-se assim em questão outra faceta do modelo do conhecimento como representação ou do "pensamento como imagem" (DELEUZE, 1988): o apriorismo dos termos sujeito e objeto no que concerne à relação de conhecimento. Interrogam-se todas as variantes desse postulado representacionista, tanto as que tendem para o lado do sujeito, como para o do objeto. O que se passa "entre crianças e livros" constantemente escapa a explicações deterministas alocadas em um sujeito infantil leitor ou no objeto literário. Não há garantias, em supostas características universalizantes de um leitor (capacidade intelectual, competências linguísticas gerais e as específicas de interpretação de textos, comportamentos modelares de atenção, entre outros) ou nos atributos de uma obra literária (conteúdo, recursos linguísticos, imagéticos, etc.), no que concerne à experiência da leitura como criação.

Escapando a garantias e à previsibilidade, ela acontece. Lucia e Lívia narram o encontro do menino com o cachorro. *Dudu* vai sendo levado pela estória do menino que queria muito um cachorro, que se diverte com seus brinquedos e amigos, mas desejava tanto um cachorro! Acompanha o cachorro que, habituado aos companheiros, procurava um amigo menino. E, de repente, um vindo de um começo do livro e outro de outro começo, encontram-se no meio, no "entre" que provoca o olhar surpreso e brilhante de *Dudu*. As crianças espalhadas na esteira vão se aproximando do livro e começam a falar. Umas dizem que têm cachorros, gatos, e contam suas peripécias, e *Gotinha de Amor* reclama que quer um coelho. As estórias continuam nas atividades de desenho e colagem que tematizam também um encontro desejado. Em meio a lambuzações de cola, "ti ti tis", disputas de revistas e papéis, as

crianças são tomadas pelos encontros. Alguém encontra uma grande borboleta azul, outro desenha uma menina sentada sobre a pilha de livros, o cachorro e o bebê de bigodes... E, de repente, o palito pegador de cola transforma-se no cabo da pequena flor, em “virador” de página, e ainda em suporte de um fantoche. Os trabalhos vão seguindo, levando alguns a adiarem o lanche. O lanche!

O que se passa “entre crianças e livros” parece realmente exigir-nos um deslocamento dos polos cristalizadores em suas variadas versões, lançando-nos para longe da causalidade simplista que mantém intactas identidades de sujeito, de objeto, dos valores estabelecidos de um mundo. (DELEUZE, 1988). Nessa mesma direção Fogel (1998, p. 191) sublinha que, quando se atribui a primazia aos polos sujeito e objeto na relação de conhecimento, “a relação mesma está encoberta, isto é, desviada e descuidada.” Esclarece o modo de ser próprio à relação, e assim à *experiência*, como “salto”, “abrupto”, “irrupção súbita”, pois não se trata de referi-la ao que está para fora dela e a determina. Ela sim assume o estatuto de nascedouro, de lugar a partir do qual modos de ser sujeito e objeto se instauram, se realizam em “co-pertinência”. *Experiência*, “prática da vida”; “praticar”, “converter em obra, obrar, perfazer, realizar”. Trata-se da potência da relação, do *meio*, da *experiência* que, ao se perfazer, “obra” homem e mundo, realidades subjetivas e objetivas. “As coisas só começam a viver no meio”, seria a grande herança do empirismo, a “descoberta vital”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 68).

A essa altura, o mergulho na *experiência* “entre crianças e livros” traz-nos novamente à lembrança “O equilibrista” (ALMEIDA, 1983):

Era uma vez um equilibrista. Vivia em cima de um fio, sobre um abismo. Tinha nascido numa casa construída sobre o fio. E já tinha sido avisado de que a casa podia desmoronar a qualquer momento. 'Acho que vou me mudar'. Mas logo percebeu que não havia nenhum outro lugar para morar. O equilibrista era bem jovem quando descobriu que ele mesmo é que tinha de ir inventando o que acontecia com o fio...

Não há solo seguro, fixo, primeiro, do qual se possa partir. O fio tênue e forte do caminho precisa se estender com os próprios passos. “No seu emergir, no seu brotar ou eclodir súbito, a relação é sempre *ação, atividade*. Ação, atividade de auto exposição. Auto exposição do próprio princípio ou fundamento que por ser de constituição súbita (imediata), é sem começo, sem fundo - o abissal.” (FOGEL, 1998, p. 194). Assim faz-se a *produção* pela *experiência*. A força, a potência de realização, que faz vir a ser, que promove aparecer, é

inerente ao próprio movimento de *realização*. *Ação*, prática, caminho que gera o *real*, isto é, toda e qualquer forma de ser: um leitor, por exemplo. As condições não são maiores que o condicionado, não lhe são anteriores, a força constituinte é em se constituindo, em uma espécie de desdobrar-se. O produto, o efeito traz em si tal força, pois por não estar contido desde sempre em um princípio absoluto, só é no e pelo processo de realização. "Equilibrista" que é no desenrolar do fio da existência, só é como o próprio processo de engendramento, ou como o processo de engendramento próprio.

Aparece-nos assim, entre as crianças e os livros, que a aproximação criadora com a literatura só se dá no persistente fazer-se dessa experiência. Trata-se de aprender pelo caminho, não um caminho linear, previsível, evolutivo, que conduz ao ideal desde sempre lá. Aprende-se a caminhar, por caminhos que vão emergindo inesperada e abruptamente, e inauguram novas relações com a leitura. Podemos vir a ser leitores e criadores de novas *estórias* através da prática, do fazer, que não é da ordem de um sujeito protagonista, mas refere-se ao persistente encontro com os livros, diz de entrar no *tempo da experiência* e, assim, ser tomado pela leitura.

Foi apostando no insistente fazer-se da *experiência*, no frequentar cotidiano do texto, operando desvios inventivos em vários planos que, ao final de 2011, propusemos um trabalho mais duradouro sobre os capítulos do livro "A fada que tinha idéias" (ALMEIDA, 2003). A proposta era estendermos a leitura por vários encontros, podendo saborear as inúmeras aventuras da fadinha que não gosta de viver em "mundo parado". Em média, três capítulos distribuídos por quatro reuniões. Iniciamos o encontro com a fadinha preparando um bolo para o aniversário da estrela Vermelhinha, com um fermento "relâmpago". A massa cresceu tanto que se espalhou "como um rio de luz" e começou a pingar "para fora da Via Láctea". A fada-mãe chega e salva a situação, transformando a massa em um cometa.

Até aí as crianças foram com Clara Luz, mas não à festa de Vermelhinha. Começaram a dispersar-se e a atenção só voltava com os gritos da Da. Relâmpago atrás do filhinho que virou cometa. Tivemos ainda dificuldade em nos fazer ouvir e encaminharmos as mímicas sobre as *estórias*. Alguns se envolveram, outros pareceram nem compreender bem a proposta. O encontro havia começado animado com as brincadeiras com as bolas que haviam restado da festa do Dia das Crianças. Estouro de bolas, danças e encenações com bolas que viravam peitos, asas e outras invencionices. Não sei o quanto poderíamos ter sublinhado esse

movimento, talvez até com alguma articulação com a proposta que levávamos. Será que perdemos alguma "ocasião"³⁷?

No encontro seguinte, a “fadinha” nos leva a colorir a chuva junto com ela. Isso alegrou as flores, as fadas da terra, as crianças; aborreceu a bruxa e muitos adultos nem viram de tão ocupados, outros viram e fingiram que não viram para não parecerem malucos. Em meio a esses capítulos, aparece a professora de horizontologia. Mas o que ela e Clara Luz aprendem, comentaremos depois. Resolvemos selecionar fragmentos dos outros capítulos para as próximas leituras do livro. No terceiro encontro, concentramos a atenção sobre "O Teatro de Clara Luz", num misto de silêncio, atenção, conversa e "mexecção para lá e para cá". Os personagens da *estória* passaram pelas mãos das crianças e viraram pequenos fantoches feitos de palitos de picolé e cartolina colorida com canetinhas. Surgiram muitas fadas, relâmpagos, estrelas, bichos feitos de nuvens que, no último encontro, transformaram-se novamente em *estória*, nas cenas que cada grupo apresentou.

A leitura da última parte do livro foi conturbada. Crianças novas surgiram e não entraram no movimento da *estória*, e mesmo as demais mostraram-se dispersas. A proposta de dividirmos e ensaiarmos as cenas para a apresentação no outro encontro não funcionou muito, impôs-se terminar a elaboração dos personagens. O encontro seguinte parecia-nos ser o limite final para os trabalhos com esse livro. Tivemos a impressão de que não iria funcionar esticarmos seu tempo. Os ensaios das cenas ocorreram no próprio dia da apresentação. O teatrinho acontece e as crianças se envolvem de diferentes maneiras, ora como artistas, ora como plateia. Em meio às várias facetas do encontro com “A fada que tinha ideias” produções diversas se deram, ressonâncias da *estória* tiveram lugar, no ritmo persistente do *tempo da experiência*... Nesse *tempo de experiência*, inscreve-se a proposta de leitura de textos literários como *criação de estórias*.

Variações do Tempo

Tempos diversos e mutantes se entrecruzam na *experiência de leitura*. Às vezes se trata de variações, poderíamos dizer, quantitativas: mais, ou menos, tempo, acelerações e desacelerações, regularidades e irregularidades. De uma atividade para a outra, de um encontro para o outro, em relação a uma ou mais atividades, de um grupo para o outro, de

³⁷ Essa pergunta que ora nos fazemos anuncia outra *figura do tempo*, da qual trataremos mais adiante. Embora as figuras se entrelacem na *experiência de leitura*, optamos por discuti-las separadamente, a princípio, com o intuito de melhor esclarecê-las.

uma criança para a outra, da mesma criança em dias diferentes quanto à mesma tarefa ou tarefas diferentes, ou da mesma criança em um mesmo encontro em momentos diversos. As combinações são inúmeras. Na verdade sempre combinações, relações, conexões. Encontros entre linhas da subjetividade e fragmentos dos signos da arte, mais especificamente dos signos literários.

Assim, em alguns momentos, temos a impressão de que as *estórias* vão vindo, vão vindo, e as palavras a serem escritas por *Bia* e *Biel* não surgem na mesma velocidade. Parecem emperrar, ou até voltar para trás como Bojunga (1981) conta em relação ao tatu Vitor, quando a professora lhe pede para recitar o poema “Último andar”: - “ ‘O último andar é...’ – Mas em vez de ir em frente, o ‘andar é’ deu para trás, bateu no ‘muito longe’ que já ia saindo; o resto que vinha vindo foi tudo batendo também, deu um engarrafamento medonho na garganta do Vitor, ele se engasgou todo, desatou a tossir. Uma tosse que vinha lá do fundo dele...”

Outras horas, *Tatá* entra no fio da *estória* já narrada, fluindo na leitura silenciosa, ou leva três livros para casa, e em um intervalo maior ou menor atravessa-os, relatando-nos depois suas impressões com uma voz baixinha e mansa. Em outros momentos, frequentemente com *Bia*, ela envolve-se com sucatas numa produção infundável que ultrapassa o tempo das atividades, invade a hora do lanche, quebra os limites do encontro e demanda outros tempos em novos encontros. E assim arrisca-se a esbarrar com as limitações do desenrolar de um tempo em que não cabe o que ficou para trás.

Mas a variedade, ainda melhor, a *variação do tempo* quanto ao interesse ou compreensão da leitura, quanto à realização de uma atividade, não é simplesmente da ordem da quantidade. Parece também dizer respeito à qualidade, à natureza desse *tempo*. É muito singular o tempo de abandono que diz da imersão em um fazer, enquanto tudo o mais tende a embaçar-se ou até esvair-se. Algo dessa experiência parece estar presente no comentário de *Pimentinha* em relação aos nossos encontros: “Aqui eu me esqueço de tudo!”

Em outros momentos, acontece o tempo partilhado em torno de certo fazer que, simultaneamente, resvala para a composição com outros tempos de outros interesses. E daí surge, por exemplo: nossa árvore leque de Natal confeccionada a seis mãos, com conversas sobre tecnologia, sonhos de ser um arquiteto, lembrança de obras de Niemeyer, com comentários sobre o cuidado no fazer, e assim vai. São tempos inusitados os da leitura, ao ponto de mergulhados nela, voltarmos à tona sem sabermos se é de manhã ou de tarde, hora

de comer ou dormir. Quantas vezes tivemos essa sensação, esparramadas em meio às almofadas, nos tempos de adolescência, na velha casa do Alto da Serra...

Prigogine organiza essas impressões misturadas e meio sem voz quando fala da autonomia e complexidade do *tempo*. Mostra-nos como diferentes tempos podem se entrecruzar de modo intrincado:

Podemos ler esta estrutura [cada vez mais complexa] no tempo musical, por exemplo e comparar cinco minutos de Beethoven com cinco minutos do movimento da Terra. O movimento da Terra prossegue uniformemente durante esses cinco minutos. Nos cinco minutos de Beethoven, pelo contrário, há abrandamentos, acelerações, repetições, antecipações de temas que aparecerão sucessivamente; portanto um tempo muito mais independente do tempo externo, que nem sequer poderia ser concebido por outros organismos menos evoluídos (PRIGOGINE, 1990, p. 24).

Não é objetivo de nossos relatos penetrar nas complexas discussões sobre a evolução do tempo no que concerne aos vários âmbitos da realidade, ou melhor dizendo, do universo (físico, químico, biológico, sociológico, entre outros). Apenas tomamos aqui algumas contribuições de Prigogine que nos permitem pensar as relações entre tempo e subjetividade na *experiência de leitura*. Também não é nossa intenção, ao comentar a perspectiva do autor, lançar mão da “autoridade” das Ciências Naturais para validar o que dizemos sobre o tema. Trazemos à cena narrativas que podem nos fornecer pistas para transitarmos em meio à multiplicidade e à variação concernentes ao *tempo* na experiência “entre crianças e livros”. O próprio Prigogine (2002, p. 26) nos inspira tal uso:

Mas vemos mais a ciência como algo de narrativo. Em meu livro, chego até a dizer que é um pouco como Sherazade e as *Mil e uma noites*. A jovem conta uma história e depois pára para contar outra. Da mesma forma, há uma história cosmológica, no interior da qual há uma história da matéria, no interior da qual há uma história da vida, na qual há finalmente nossa própria história. Hoje há uma terceira concepção da realidade. (...) é a ideia de um universo em construção.

O autor refere-se novamente a esse “elemento narrativo” ao abordar questões relativas ao eurocentrismo e afirmar a maior abertura da ciência contemporânea a outras interpretações, pois “estamos tomados pelo mistério do universo” (ibid., p. 64). Tais considerações mostram-se ligadas à ideia de que o universo associa-se ao *tempo como criação*, e não ao tempo que se repete girando em torno de princípios reguladores, sempre os mesmos. O conceito de irreversibilidade, desenvolvido pelo autor no âmbito das Ciências Naturais, mostra-se profícuo nesse sentido. É o “longe do equilíbrio” que se mantém (PRIGOGINE, 2002).

Nas abordagens tradicionais das Ciências Naturais, e diríamos também no contexto da Psicologia, predomina a concepção do tempo que se desenvolve guiado pelo retorno ao equilíbrio. O estranhamento e o desvio em relação à ordem dominante provocados por algum acontecimento constituem um momento passageiro a ser superado. Trata-se da hegemonia da reversibilidade, pois é sempre possível, mais do que isso, é o natural, o previsível, retornar ao equilíbrio originário. Nesse cenário, o desvio da ordem universal vigente é algo momentâneo e anormal. A aparente variação serve apenas para afirmar a primazia de certo poder ordenador. Sob tal perspectiva, a leitura se faria por caminhos predeterminados. Variações ocorreriam de acordo, por exemplo, com estágios de desenvolvimento, como na Psicologia Genética de Piaget. Desequilíbrios cognitivos decorrentes de estranhamentos no encontro do sujeito com o texto literário seriam ultrapassados em prol de um maior equilíbrio que teria como norte os princípios do pensamento lógico-matemático.

O tempo multifacetado e processual que experimentamos “entre crianças e livros” escapa às restrições da equilibração. Dominam flutuações, interpenetrações intrincadas de tempos diversos, que equivocam a linearidade que só faz acentuar o sempre igual. Esse tempo complexo diz do desdobramento em relações surpreendentes com a leitura e em efeitos também múltiplos e variáveis no que concerne à construção do leitor. O tempo compreendido como irreversível associa-se à instabilidade e, nas palavras de Prigogine (1990, p. 23), ao “futuro aberto”. Não se trata de um caminho previsível que garanta a primazia e o retorno à identidade de uma ordem absoluta. Não há retorno, e sim a imprevisibilidade do tempo que, em suas constantes flutuações traz organizações inusitadas.

Também essas novas formas comportam pluralidade e dinamismo, podendo sempre desmanchar-se em favor de outras. A autonomia atribuída por Prigogine ao *tempo* indica justamente sua independência em relação a uma ordem que pare absoluta sobre tudo. Diz do seu insistente desvio em relação ao determinismo de princípios universalizantes. Como no exemplo da música de Beethoven, cujas variações ocorrem longe do domínio do tempo físico do planeta, o qual, em concepções sintonizadas com a reversibilidade, imporá a outras dimensões a cadência de suas leis.

A autonomia do tempo no que concerne à subjetividade apresenta-nos desafios cotidianos nos encontros com as crianças do Novo Horizonte. A independência do tempo de realização das pinturas, da confecção dos cenários de massinha, ou de outra “atividade artística” qualquer, em relação aos constrangimentos dos horários preestabelecidos, coloca-nos em face de várias questões e do aprendizado de novas formas de lidar. Quantas vezes nos

perguntamos se comprometemos o envolvimento com o trabalho, suas reverberações, ao impormos, tal qual na escola, sua interrupção porque já é hora do lanche e, em seguida, do término do encontro. O quanto estaríamos atropelando processos, o *tempo* mesmo do fazer, em favor de produtos e resultados que precisariam aparecer em um tempo preestabelecido. Temos uma disponibilidade de tempo para realizarmos os encontros da qual não podemos escapar totalmente.

Podemos cuidar das propostas de atividades para que não exijam muito mais do que o tempo disponível, mas não há garantias. Temos aberto também a possibilidade de se continuar uma atividade no encontro seguinte, dentro, ou antes, do horário padrão, o que às vezes funciona. Ou organizamos atividades que se desdobrem em vários encontros, flexibilizando assim os limites do tempo e abrindo para suas variações. Como ocorreu quando da elaboração do livro coletivo e do trabalho já citado com o livro “A fada que tinha ideias” (ALMEIDA, 2003), que se estendeu ao longo de quatro encontros. De todo modo, quando falamos das relações do tempo de elaboração de uma atividade e o “tempo do relógio” não nos referimos ao desencontro de dois blocos de tempo, mas, quanto ao primeiro, deparamo-nos com miríades de tempos diversos.

As variações no *tempo* que os diferentes participantes apresentam exigem a invenção de novas propostas. Por exemplo, o desdobramento da atividade em curso para aqueles que terminaram mais rapidamente, ou a abertura para outro interesse, uma nova atividade, que “caiba” no tempo disponível. Os livros sempre à mostra constituem uma alternativa importante. Entretanto esses descompassos nos tempos algumas vezes repercutem em correrias, implicâncias e lutas. Mas, é a partir da singularidade de cada situação, na atenção ao que se passa, e imersos nesse emaranhado de tempos, que vamos reinventando manejos que possam fortalecer o *tempo de criação*. Afinal, não podemos passar ao largo da complexidade do *tempo*, que aponta justamente para a instabilidade, para o trânsito incessante entre regularidade e irregularidade. Sob essa perspectiva, a ordem, as formas organizadas, nascem do caos (PRIGOGINE, 2002). Fala-se de novas ordens que emergem do interior mesmo do movimento incessante, e não da ordem atemporal e absoluta. “Auto-organização” como a dinâmica que dá nascimento a novos acontecimentos, a outros modos de existência, a partir da força imanente à própria realização.

O Tempo Multifacetado da Leitura

A natureza plural do *tempo* e as variações, que não param de fazer-se, apresentam-se singularmente no âmbito da leitura. No que diz respeito principalmente aos textos narrativos, enfatizam-se as relações complexas entre o tempo do relato e o tempo interno da estória, que se evidenciariam através do estudo de três eixos: ordem, duração e frequência (GORP et al., 2005, p. 471). No cenário dos encontros “entre crianças e livros” experimentamos a intensificação dessa complexidade, pois acrescentaríamos ainda as interferências da narração da estória e a escuta das crianças participantes.

Quanto à “ordem”, os autores sublinham que “a cronologia do relato (ou tema) não é necessariamente paralela àquela da história (ou fábula)”³⁸ (ibid.). Antecipações ou retornos a acontecimentos anteriores podem se dar através do relato e ser duplicados pelo narrador ou pela criança leitora, sem necessariamente coincidirem. Na leitura do livro “O coelho pensante” de Clarice Lispector (1967), nós narradoras, em uma tentativa de atrair as crianças para o texto, colocamos questões ao longo da leitura que as enviavam para outros momentos da estória. “Por que o coelho continua fugindo da caixa mesmo recebendo uma quantidade maior de comida das crianças?” E ainda sublinhamos a interrogação da autora, levando a estória a estender-se para além do seu término, solicitando que desenhassem e contassem como o coelhinho conseguia essa façanha em uma gaiola totalmente trancada.

“Ele abriu um buraco no chão e fugiu.”

“Ele fugia porque um senhor todo o dia ia visitar o Joãozinho e o coelho fazia uma carinha de triste e o senhor o soltava e ele ia correndo.”

“O coelho fugia como será? Ele fugia, se espremia todo e conseguia fugir. Na verdade ele só foge porque sentia fome e fugia, essa é a dúvida que não quer calar. Eu sei mas não vou falar”.

As próprias crianças operam muitas vezes essa subversão da ordem dos acontecimentos da estória. Retomam acontecimentos ocorridos a fim de esclarecê-los melhor ou parecem saltar por sobre a cronologia da estória perguntando sobre certo desfecho ou criando um próprio. O entretecer dessas cronologias díspares aparece com frequência no desdobramento da leitura em conversas, ou nas “atividades artísticas”.

³⁸ Quanto à “ordem”, os autores sublinham que “la chronologie du récit (ou sujet) n’est pas nécessairement parallèle à celle de l’histoire (ou fable)” (GORP, 2005, p. 471).

Mas os descompassos (sem nenhuma conotação negativa) ocorrem também quanto à “duração”. “O ritmo (ou a velocidade) de um relato depende da relação entre a duração deste e a da história”³⁹ (GORP et al., 2005, p. 471). Na estória “As mentiras de Paulinho” (ALMEIDA, 2008), os acontecimentos relativos à vida de Paulinho são apresentados sinteticamente, os momentos da sua relação com seu vizinho meio ranzinza são apenas mencionados, enquanto que as *estórias* que inventa são descritas detalhadamente no ritmo de sua realização.

Na leitura de “A fada que tinha ideias” (ALMEIDA, 2003) (prolongada através de quatro reuniões), em função das presenças e ausências dos participantes de um encontro para o outro, e também com o intuito de resgatar o encadeamento do enredo, provocávamos a cada reinício a retomada dos eventos anteriores. Ampliamos assim a experiência de sua duração. Por outro lado, quando da leitura do último capítulo, um clima disperso e agitado nos levou a omitir detalhes de certos acontecimentos, enquanto nos detínhamos na leitura de outros. Os participantes, por sua vez, nem sempre presentes à leitura e envolvidos de maneiras diversas, trouxeram mais um plano à configuração do ritmo na leitura. Inúmeras vezes as crianças parecem operar uma verdadeira implosão do encadeamento da estória, ligando-se a um ou mais eventos sem parecerem considerar suas articulações. Nesse contexto, as relações com determinados eventos, personagens, falas e imagens mostram-se mais intensas e os fazem perdurar, em detrimento de outros que dão a impressão de não existirem.

Desencontros também têm lugar na “frequência” em que um dado acontecimento ocorre no âmbito da estória e em seu relato (GORP et al., 2005, p. 471) Um evento pode repetir-se várias vezes e ser apresentado apenas uma vez. Por outro lado, vemos alguns relatos explorarem a repetição de certos acontecimentos, usando para isso recursos linguísticos que podem produzir impressões diversas. É o que ocorre no livro “Depois da montanha azul” (GRIBEL, 2001). O menino conta ao amigo, e ambos contam ao prefeito, que conta ao povo da cidade sobre o que o viajante contou a respeito do que viu depois da montanha azul, cujo acesso era proibido a todos eles. Nesses vários relatos, como também no caminho de todos até a montanha, e no novo encontro com o viajante, repete-se incessantemente o que este último viu: o rio de água cristalina atravessado por peixes de todos os tamanhos, grandes árvores frutíferas e pássaros de todas as cores que voavam para lá e para cá, belas casinhas coloridas com uma grande casa no meio onde trabalha o prefeito. Repetição de certo acontecimento da

³⁹ “Le rythme (ou la vitesse) d’un récit dépend de la relation entre la durée de celui-ci e celle de l’histoire” (GORP et al., 2005, p. 471).

estória; na verdade, repetição do já visto que abre para um novo olhar, outra perspectiva. Pois, lá de cima da montanha, que nem era azul de perto, o povo descobre que o “outro lado” tão fascinante, era o “aqui” onde viviam. Descoberta que uma ou outra criança antecipou. Foi esse deslocamento - olhar o próprio lugar a partir de outra perspectiva – que sugerimos como atividade pós leitura, o que fez também incrementar, só que de outra maneira, a “frequência” da visão do viajante. Nasce a partir daí mais um olhar sobre a cidade em que vivem as crianças do Novo Horizonte:

A vida em Macaé

A vida em Macaé
É um pouco corrida é
BIBÍ para lá é BIBÍ pra cá

Macaé é uma cidade bonita
Como a letra da música diz
Macaé minha terra querida

Macaé terra do petróleo
Terra de turistas no fim do ano
Com 200 anos continua
Sendo uma cidade de muito orgulho

Embora falemos do entretecer dessas quatro dimensões (estória, relato literário, narração e intervenções do leitor), não o consideramos como relações entre estratos estanques. O gesto de implosão da estória, do seu relato e da narração que várias vezes presenciamos, evidencia outra ordem de coisas. Referimo-nos a fragmentos, linhas, fluxos que se interpenetram, afetam-se mutuamente trazendo efeitos imprevisíveis. São *tempos* diferentes que se entrelaçam e repercutem não só na configuração do texto, como do próprio leitor.

Ampliando os esclarecimentos sobre a importância do tempo na literatura, os autores citados (GORP et al., 2005, p. 471) distinguem “tempo da narrativa” (*temps du récit*) e “tempo da história” (*temps de l’histoire*). Associam ao primeiro, o tempo necessário ao leitor para ler um relato, o que permite denominá-lo também “tempo de leitura” (*temps de lecture*). O segundo designa a duração da história fictícia (*l’histoire fictive*). Ao desenvolver a distinção, salientam que as relações variáveis entre os mesmos promove uma tensão que pode ser determinante para o texto. Acrescentam que, o romance do século XX tende a explorar de modo especial tais variações e descompassos, que se traduzem em uma experiência de *tempo* não mais estritamente linear. O *tempo* se pulveriza, trazendo de maneira desordenada, através

do narrador da estória ou dos personagens, pensamentos, lembranças, sentimentos, desejos, etc (GORP et al., 2005, p. 471).

O que experimentamos “entre crianças e livros” é a intensificação dessa complexidade no cruzamento das quatro dimensões citadas, o que nos leva a estender o comentário dos autores sobre as repercussões dessa dinâmica sobre o texto, também para a constituição da própria subjetividade, entendida aqui como incansável produção. São tempos em variação que insistentemente se entrelaçam e reverberam tanto sobre a configuração do texto, como do próprio leitor.

O caminho imprevisível e sem volta da “flecha do tempo” parece acentuar-se com as características de complexidade e autonomia, que tocam de perto as realizações subjetivas. Entretanto, Prigogine (2002, p. 34) ressalta que “o papel construtivo da flecha do tempo” nos ultrapassa. A *potência de criação* entendida como força construtora do *tempo* não consiste em uma faculdade humana, ela nos atravessa, assim como a todos os planos da realidade. O *tempo* se constitui então como um dos elos do humano com o universo. “O tempo como aquilo que conduz ao homem”. (PRIGOGINE, 1990, p. 21-22). Podemos dizer, em outras palavras, que a subjetividade aparece como produto da natureza criadora do *tempo* (PRIGOGINE, 1990, p. 21-22).

Estarmos “entre crianças e livros” é potencializar a construção forjada pelo *tempo*, pois de acordo com o autor, a “obra de arte é o símbolo do universo que vemos hoje” (PRIGOGINE, 2002, p. 69). Ele sublinha ainda que, quando muitas vezes sente-se desanimado pela incompreensão diante da introdução da “criatividade” na física, admirar uma obra de arte fortalece suas convicções. Parodiando-o, dizemos que o nosso encontro com suas narrativas, assim como com outras que entretecemos em nossos escritos, fortalece nossa aposta na *força de criação* que opera nas afetações mútuas entre a obra literária e as crianças do Novo Horizonte.

Tempo de Tessitura de Novas Estórias

Como falarmos então desta ou daquela leitura em face ao atravessamento dos tempos dissonantes da estória, do relato no texto, da narração e da “recepção do leitor”? Como linhas do tempo diversas e mutantes vão compondo *estórias*? *Estórias* que se multiplicam em diversos planos de *tempo* e alçam voo, inspiradas no encontro com o texto ou com algum dos seus fragmentos. Ou estórias que emergem subitamente sem sabermos de onde vêm, por que

caminhos passaram, as quais, como muitas outras, puxam fios de fora dos encontros, entrelaçando-se assim com trechos de *estórias* da família, da comunidade, da escola, das notícias veiculadas pela mídia, das *estórias* de um mundo globalizado que vai deixando suas marcas em todos nós, misturando sem pudor tempos e espaços distantes. E ainda interrogamo-nos sobre como se forja a *estória* de cada encontro no Novo Horizonte? Ou como se tecem *estórias* sobre *estórias* compondo esta narrativa maior sobre a experiência de leitura “Entre Crianças e Livros”?

Se se toma como fio condutor, ou como linha, essa exterioridade das relações, vê-se desdobrar, parte por parte, um mundo muito estranho, casaco de Arlequim ou colcha de retalhos, feito de cheios e vazios, de blocos e de rupturas, de atrações e de distrações, de nuances e de coisas bruscas, de conjunções e de disjunções, de alternâncias e de entrelaçamentos, de adições cujo total jamais é feito, de subtrações cujo resto nunca é fixo. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 89).

Essa imagem poética nos oferece várias pistas para pensarmos a composição de *estórias* a partir de diferentes retalhos, de fluxos temporais em constante variação. Retorna-se à exterioridade das relações, à relação que escapa aos constrangimentos dos polos predeterminados sujeito e objeto. A composição do casaco de Arlequim não se faz sob a orientação de nenhuma lei superior e absoluta, que unifica e assim reafirma uma identidade desde sempre imposta. Enfatiza-se o *tempo da experiência*, pois as novas configurações emergem graças à força imanente ao próprio movimento de vir a ser. Além do mais se, por um lado, estratos se configuram, por outro, eles só podem ter lugar através de rupturas, de quebras de formas antigas. A partir destas últimas, determinadas linhas são convocadas a compor a nova trama, enquanto outras são deixadas para trás, na obediência ao *tempo* que é também de *esquecimento*. O novo padrão tampouco se reduz ao cheio, ao cristalizado de uma forma, pois porta vazios, ausências, lugares de puro movimento, de possibilidade de constituição de novos desenhos. A velocidade infinita alterna-se com o seu estancar em linhas que definem configurações. Assim sendo, as formas não são definitivas e guardam sempre a possibilidade do mergulho no plano de produção para dele extrair algo novo. Aliás, são esses vazios de sentidos dados que, nas obras literárias, podem inspirar a *criação de novas estórias*.

A imagem proposta por Deleuze e Parnet (ibid.) nos faz pensar ainda que a colcha de retalhos aparece em sua beleza própria na medida em que não reduz as diferenças à harmonia uniformizante. Ela compõe-se da/na diferença, conjunções pelas disjunções. Nesse sentido, fala-se “de adições cujo total jamais é feito”, pois os desenhos não se confundem com uma totalidade homogênea e definitiva. “Subtrações cujo resto nunca é fixo”, pois o que se opera a

partir da dissolvência das formas será sempre imprevisível. Os elos, as conexões que geram composições inusitadas, assim o fazem porque, como ressaltamos no início, são guiados por regras inerentes ao próprio movimento de produção.

A propósito de tudo isso, vem-nos à lembrança o livro coletivo produzido ao longo do segundo semestre de 2012. “Um” livro composto por muitas vozes, várias mãos que escreveram histórias, desenharam, colaram e pintaram cenários e personagens diversos. Composições que se deram pelas afetações mútuas entre leituras realizadas, conversas, materiais variados, acontecimentos plurais, fragmentos de lembranças de dentro e fora (afinal todos dentro) do tempo dos encontros... *Tempo de tessitura* que diz de fluxos heteróclitos reverberando na gênese de uma obra “entre crianças e livros”.

A proposta consistiu em usarmos um encontro por mês para nos dedicarmos a escrever e ilustrar nosso livro. No primeiro encontro usamos como instigação textos de outras crianças, frequentadoras da "Oficina da Palavra" (PANTALEÃO, 2012). Escolhemos os textos que falam sobre a "importância do ato de escrever". Na medida em que as meninas iam chegando (elas predominaram), íamos apresentando os textos, lendo com elas, e cada uma ensaiava uma leitura para depois apresentar ao grupo. Elas se dedicaram à preparação e capricharam na apresentação. Percebemos que vem ocorrendo uma melhor fluência na leitura, inclusive da parte de *Lulu* e *Bia* que apresentavam maior dificuldade. Surgiram comentários acerca dos textos lidos, como aquele sobre as palavras ajudarem a nos conhecer e conhecer o mundo. Sublinhamos a ideia de um dos escritos, de que a palavra nos permite viver muitas vidas.

Agora era a nossa vez de escrevermos. As meninas maiores tematizaram os encontros entre elas, principalmente o da lanchonete em que pintaram os rostos de maionese e catchup. *Lulu*, irmã mais nova de uma delas, escreveu sobre o mesmo encontro, mas disse ter ficado envergonhada das outras. *Gata Marie* e *Bia* oscilaram de um tema a outro, parece que fizeram caminhos inversos. *Gata Marie* começou falando também sobre um encontro entre amigas e parou, não gostou de seu texto. Iniciou outro que levou para casa para terminar: "A banda do gato". Talvez inspirada nos "Músicos de Bremen" (GRIMM, 1993) que havíamos lido, ela conta sobre Chiquinho que adorava cantar e queria formar uma banda. Reuniu o cavalo Windsor, baterista, a porquinha Pink que tocava guitarra e que chamou o amigo Toby para o baixo. Mas faltava alguém, um tecladista. O galo azulado chegou e completou a banda. Mariana não parou por aí e, a pedidos, cantou seu rap sobre o Chiquinho. Grande sensação entre as crianças!

O conceito de “agenciamento”, proposto por Deleuze e Guattari (1977), mostra-se como ferramenta útil à compreensão do processo de novas composições. Afasta-se de perspectivas que reduzem a produção a relações de causalidade, mais ou menos polarizadas e dinâmicas, entre sujeito e objeto. Não se trata de um jogo de influências previsível, obediente a regras invariantes. As forças se afetam sem que, necessariamente, uma deva se impor às outras em função de alguma lei absoluta. Os contornos que se tecem não resultam do privilégio de um ou sempre os mesmos fatores determinantes. Os modos de realização vão se construindo a partir do complexo enredamento de fluxos, cuja conexão e efeitos definem-se ao longo do próprio movimento.

Além disso, as condições de emergência de rumos de existência não se apresentam como blocos de realidade substancializados (a família, a favela, a herança genética, etc.), mas como múltiplos fragmentos que se referem a dimensões híbridas e em constante ondulação. É no plano dos fragmentos intensivos que surgem conexões avessas a determinismos de toda ordem, trazendo em seu percurso o inusitado. “Agenciamento não é uma relação entre dois termos dados, mas comunicação entre fluxos heterogêneos: biológicos, sociais, linguísticos, técnicos e políticos” (ibid.). Nessa dinâmica, dá-se o entrelaçamento dos fios dispersos de antigas configurações, em novos desenhos, ou seja, tem lugar o movimento de reorganização, de recombinação dos múltiplos fragmentos. Em meio à deriva, linhas menos cristalizadas da subjetividade podem se entrelaçar com fios diversos do mundo, forjando assim novas realidades subjetivas e objetivas.

Trata-se do cruzamento de fluxos, não sob a forma de construção hierárquica, nem de reunião do que se assemelha, ou ainda de síntese de opostos, mas como composição de linhas diversas, que sustenta em si a heterogeneidade e o movimento. Queremos dizer que o enredamento de fluxos díspares, segundo regras que se refazem incessantemente, dá nascimento a formas de sujeito e mundo marcadas pela multiplicidade e pelo movimento. Criam-se modos de realização temporários, sempre prestes a ultrapassar seus limites na confecção de novos sentidos. “O indivíduo não é uma forma originária evoluindo no mundo em um cenário exterior [...]; ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos.” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 21). Sob a perspectiva em foco, linhas encontram-se de modos inesperados, podendo também tecer bordados singulares.

No ritmo desse *tempo de tessitura*, vemos entrelaçarem-se fios das obras literárias e fluxos que constituem a dimensão “a-subjetiva”, podendo emergir novas *estórias* em planos diversos, conforme já sublinhamos. No entanto, podemos esbarrar também com uma espécie

de paralisação ou congelamento desse movimento. Esse é mais um aspecto do qual precisamos cuidar, o que faz ressurgir a exigência de aprendizagem na experiência “entre crianças e livros”. Referimo-nos aqui às "duas faces do agenciamento" que repercutem em efeitos diversos no que tange à produção de subjetividade. De um lado, relações padronizadas entre estratos, repercutindo no recrudescimento em formas rígidas que tendem a reduzir as possibilidades de experimentação de modos de existência. De outro, sua realização através de "conexões flexíveis que acentuam o caráter molecular e intensivo dos componentes, conduzidos sempre a um processo de diferenciação" (TEDESCO, 1999, p. 47).

A subjetividade em sua consistência existencial combina as duas tendências em graus variáveis; movemo-nos nessa tensão. Daí a necessidade de constante aprendizagem concernente a tal dinâmica quando, como em nosso "horizonte" de intervenção, há sempre o risco de as subjetividades (pesquisadoras e crianças) em seus caminhos acelerados, preenchidos por sentidos modelares, absterem-se da *escuta* à possibilidade de conexões criadoras, e caírem nas malhas do assujeitamento. Bloqueia-se desse modo o *tempo de tessitura* de novas formas. Enfatizamos, portanto, a importância de aprendermos a auscultar o movimento das linhas em jogo, as tendências que parecem anunciar novos desenhos. E assim, acompanhar, sublinhar e fortalecer possibilidades de afetações e conexões "flexíveis", capazes de reverberar em composições que resguardem a heterogeneidade e os germes de transformação. Trata-se da tessitura de modos de subjetivação “mais permeáveis ao intempestivo da experiência e à processualidade, em detrimento de outras formas de existir mais rígidas e fechadas ao devir.” (KASTRUP, 2000, p. 157). Nesse sentido, as condições do pensar criador, do seu "cultivo", no nosso caso através do encontro com as narrativas literárias, não se esgotam no gesto de apurar a sensibilidade ao plano intensivo, à dimensão de força que desestabiliza as formas instituídas do conhecimento e os modos habituais de ser. Cabe cuidar também do movimento de composição de novas formas, sintonizar-se com o *tempo de tessitura* de outras *estórias*.

Tempo Oportuno

A propósito do *tempo de tessitura* como condição e desafio na criação de novas *estórias*, nos vêm os comentários sobre *Kairos: la notion du moment opportun dans l'oeuvre de Cartier Bresson* (CLAIR, 2003). Desse texto complexo e rico, nos interessa destacar certa concepção de *kairos*. O autor apresenta diferentes compreensões do termo, as quais

atravessam vários momentos da história. O sentido de "ocasião" afirmado pelos gregos antigos parece dizer da difícil questão de quando, quanto, e como ater-se a algo, envolver-se em certas circunstâncias, produzindo-se acontecimento. Dito de outro modo, em meio ao movimento incessante e intensivo, no informe do caos, como são selecionadas linhas que se enredam numa ordenação imprevisível, reverberando em um recorte, um desenho, algo que se dá. "O momento oportuno, o instante propício, é uma escolha feita na duração."⁴⁰ (CLAIR, 2003, p. 47). Oportuno, propício a quê? Uma escolha na duração, no tempo que corre. Escolha? Soa estranho ao pensarmos que a experiência da arte, marcada pela *solidão*, destitui o sujeito de seu protagonismo. Supõe ainda o afastamento do pensamento consciência e do mundo, das palavras brutas, do autor, do leitor... Como afirmar que é uma escolha?

Talvez, novamente, se a associarmos à *escuta*. Não se trata de uma escolha ativa do sujeito-consciência que segue a orientação segura de uma lógica universal, nem de um "eu" mais ou menos dotado para discernir como cabe agir diante do mundo que se oferece. A escolha como *escuta* supõe seguir, ou melhor, acompanhar, o movimento de produção de ordens, e ao mesmo tempo os desmanchamentos e apelos para novas composições. "Ocasão" diz da escuta, da atenção às circunstâncias, ao que circula, e às oportunidades de conexões no sentido da *criação*. Implica em aliar-se a "agenciamentos" que possam concorrer para a produção de novas formas subjetivas e objetivas. Quem (o quê) entra no enredo, no enredamento, não é o sujeito, um eu individual, isto é, totalidade sempre idêntica. São fios, fragmentos de sujeitos e eu desmanchados que se enredam com fragmentos de palavras, imagens, cores, linhas e tudo o mais, forjando novos sentidos, outros modos de existir.

O texto em questão discorre sobre *kairos* em relação à obra fotográfica de Bresson, o momento oportuno, o tempo certo do olhar. Captar, ou criar, a imagem na hora certa. É o que mostra exemplarmente a foto clássica de Bresson do salto por sobre a poça d'água. Talvez este seja um aparecer do tempo certo da fotografia, do olhar, óbvio demais. A obra fotográfica de Bresson traz muito mais do que isso. E o texto parece acompanhá-la ao falar sobre a aliança entre *kairos* e *perspicere* que se dá no século XIV. "A arte da perspectiva como uma certa organização do espaço em torno de um ponto privilegiado. Aquele que tem olho, tem o poder de achar o ponto crítico em torno do qual o mundo se organiza."⁴¹ (ibid.). Trata-se do olhar, da escuta que deixa o aberto do espaço, a velocidade do movimento, organizar-se segundo

⁴⁰ "Le moment opportuni, l'instant propice, c'est un choisi opéré dans la durée." (CLAIR, 2003, p. 47).

⁴¹ "L'art de la perspective comme un certain organization de l'espace autour d'un point privilégié. Celui qui a l'oeil a le pouvoir de trouver le point critique, autour duquel le monde s'organise". (ibid.).

uma perspectiva. E assim dá a ser. Mais uma vez não se trata da perspectiva de alguém, de um sentido dado, e sim de mergulhos no plano de produção, saídas na direção de um recorte, abandono de alguns fios, enredamento de outros fluxos, no tempo certo, na dose certa - *kairos* - abrindo outros horizontes, novos rumos. E assim voltamos ao “momento oportuno, o instante propício”. Propício ao fazer-se de acontecimento, ao irromper de um novo horizonte a partir do qual todo um mundo, uma existência se dá. Penso que há um dito popular, talvez antigo, sobre "perder a ocasião". É sempre um risco!

A sintonia com o *tempo oportuno* associa-se ao *tempo da experiência*, pois aquela também só pode fazer-se a partir da nossa imersão nos encontros “entre crianças e livros”. A cada vez precisa ser retomada através da escuta aos vetores em jogo. É também nesse aprendizado que estamos todos envolvidos, as crianças e, principalmente, nós pesquisadoras. Aprendizado que se refere inclusive ao que aparece como mais corriqueiro. Como lidar com a circulação de uma atividade à outra, com a definição do início e do final do encontro, com o tempo de atenção a que e a quem. Em algum momento de um de nossos encontros “entre crianças e livros”, burlando a atividade planejada, *Pimentinha* nos pede para ler para os colegas um texto do “Lé com Cré” (PAES, 2012), enquanto *Gotinha de Amor* deseja contar piadas. Respondemos para deixarem para depois da atividade ou quem sabe ao longo do lanche. Mas as propostas acabaram não tendo lugar. Saímos do encontro nos perguntando se deixamos escapar o *tempo certo* de potencializar tais movimentos. Tarde demais? Cedo demais? Sempre o mesmo risco!

De modo mais amplo, o desafio parece consistir em atentar ao instante certo de interrogação do instituído, do feito e dos modelos dados. Assim como sintonizar-se com o momento propício à dissolução, a deixar certos fios, fragmentos, pelo caminho e sublinhar, fortalecer outros. Pensamos ser um aprendizado do *tempo* de cuidado das linhas oferecidas pelas circunstâncias, no sentido de potencializar conexões que gerem acontecimentos, isto é, a emergência do pensar criador e de novos modos de existência.

O desafio em relação ao *tempo oportuno* e às outras *figuras do tempo*, no que concerne à leitura e suas ressonâncias sobre os processos de subjetivação, inspirou várias propostas no decorrer desses três anos. O trabalho em torno do livro de Sylvia Orthof (1985) "Mudanças no galinheiro, mudam as coisas por inteiro" envolveu algumas etapas e repercutiu na elaboração de um livrinho coletivo nele inspirado. Inicialmente foi realizada a leitura do texto para os participantes. Em seguida, foi sugerido um trabalho utilizando massinha colorida, em que cada grupo (ao todo cinco) comporia uma das cenas da estória. Tentando quebrar um pouco as

chamadas "panelinhas", crianças que sempre ficam juntas, caindo com frequência no fechamento sobre si e nas implicâncias com o outro, foram sugeridas composições que misturassem idade, sexo, domínio de leitura, etc. A sugestão foi contundentemente rebatida, optamos então por deixar que os grupos se formassem espontaneamente, um ou outro acabou por integrar-se em grupos diferentes. Dentro das caixas de sapato que funcionaram como suportes, vimos surgir a casa da Da. Lua, para a qual o Sol comunicou que estava resfriado e não poderia trabalhar naquele dia. A Lua Nova ordenou ao dragão Jeremias, que se chamava Severino, que trouxesse seu café da manhã. "A Lua comeu tudo e virou Lua Cheia, toda redonda. Pegou a bolsinha e saiu tropeçando nas Três Marias... Quando a Lua Cheia apareceu novamente no céu foi um espanto!" O leiteiro distraído derramou todo o leite. *"O gatinho lindo e simpático aproveitou que o leite estava derramado no chão e bebeu. O galo lindo de crista vermelha e corpo marrom olhou para cima. Vendo que o sol não estava no céu, então ficou assustado"*, escreveu *Gata Marie*. Em outra caixa-cenário, surge o gato cuidadosamente modelado deleitando-se com o leite. Desenharam-se também gatos, leiteiros, céus estrelados, flores, o "pobre loco" e "o dragão que não sabia voar", tudo para ilustrar o livro do reconto. Mas e no galinheiro? A galinha cheia das ordens do gato, "reparou que o sol não estava no céu... pensou, pensou, pensou... - Se o galo não pode cantar porque o sol sumiu do céu, é porque o galo não manda coisa alguma, porque, se mandasse, cantava." A galinha subiu no poleiro e cantou. "Quando a galinha cantou, o Dragão descobriu que tinha chegado a hora dos fracos cantarem. Pegou um pára-quadras e desceu lá de cima, gritando: - Meu nome não é Jeremias, meu nome é Severino!" E aterrissou em mais uma caixa-cenário. Ou segundo *Nego Cabuloso*:

"Então o dragão desceu de pára-quadras, mas a galinha mandou ele voltar para a lua de novo, mas ele disse:

- Ela é muito gorda e tá ocupando muito espaço e eu como um dragão muito gordo já ocupo muito espaço e você sabe que dois gordos dão uma baleia.

- Então você não vai ficar aqui, tá bom?! Então o dragão respondeu:

- Obrigado, mas adeus. Tenho que ir. Então a galinha tornou a responder:

- Tá, depois a gente se esbarra aí, Tchou! O dragão respondeu:

- Adeus! Então o dragão continuou a andar procurando um lugar para dormir, então ele viu o gato e falou:

- Olá gato, você viu uma caverna para eu dormir? Então o gato respondeu:

- Não, mas eu conheço um velho da Rua Cata Boi. Então ele respondeu:

- Onde? - Rua Cata Boi tá ali na esquina. - Muito obrigado!

Então ele foi lá e tinha um velho e o dragão falou:

- Moço onde fica a caverna da tribo dos dragões? Então o velho falou:

- Fica no norte, na 3, na Rua Dracolinha. Então o dragão disse:

- Onde fica isso? Rua Dracolinha ...não, não conheço! Aí o velho falou:

- Cara é ali na terceira esquina a direita. Então o dragão respondeu:

- Obrigada velhinho. Viu um monte de dragões e disse:

- Esse é o meu lar!

E ele ficou na tribo dos dragões e ele foi feliz para sempre sem ter a lua por perto para atrapalhar."

E assim foram se dando "as mudanças no galinheiro entre crianças e livros". Em um primeiro encontro, através da narrativa e da construção dos cenários de massinha. No segundo, pela reescrita da estória, por meio dos desenhos para ilustrá-la e da elaboração da capa. Diferentes crianças dedicaram-se mais a uma ou outra atividade, embora a proposta consistisse em momentos de trabalho em grupos em que todos participariam. Em relação à confecção das cenas, a atividade se realizou de forma mais coletiva, enquanto na escrita alguns produziram isoladamente. Houve também aqueles que não quiseram entrar na escrita. *Bia*, por exemplo, envolveu-se com a confecção da capa, escapando da escrita, em relação à qual tem dificuldades. A tentativa de estender por vários encontros o trabalho em torno de uma *estória*, uma forma de, quem sabe, ampliar suas ressonâncias, esbarra com a alternância das crianças presentes. De qualquer modo, houve um envolvimento e dedicação, cada uma a seu jeito. Depois do trabalho de revisão básica dos textos, junto às crianças, os mesmos foram reunidos aos desenhos e às fotos dos cenários de massinha, e então se compôs um pequeno livro. Por fim, cada um recebeu uma cópia, foi organizado um mural com a vida e obra da autora Sylvia Orthof e as crianças apresentaram as várias cenas recontadas. Fechamos o ciclo com o lançamento da obra. Ciclo de feitura de obra atravessado pelas várias *figuras do tempo*.

Tempo que é Criação

Mas... Como podem se entrecruzar as várias *figuras do tempo* no encontro entre a "palavra poética" e a dimensão "a-subjetiva" a fim de que se faça o movimento de criação de novas *estórias*?

Tantas vezes temos a sensação de que as coisas se dão de modo tão fugaz “entre crianças e livros”, que o tempo lento da experiência, certa suspensão de olhares e gestos mecânicos indispensáveis ao *tempo oportuno* e ao *tempo* necessário à tessitura dos acontecimentos, parecem atropelados e comprometidos. “Isso tudo?” “Esse livro grandão?” Tais comentários, associados a olhares de espanto, têm lugar diante da proposta de leitura de livros um pouco maiores. Vemo-nos lamentando a quase impossibilidade do encontro com uma gama de livros que apresentam um trabalho interessante com a linguagem e, muitas vezes, em sua extensão trazem uma profusão de histórias e jogos com as linhas do tempo e do espaço. Assim nos sentimos em relação à obra de Lygia Bojunga e ao livro “O caneco de prata” (MARINHO, 2008) que apresentam maior sofisticação da linguagem, assim como tramas envolvendo personagens e acontecimentos complexos e inusitados. Às vezes temos a impressão de que os encontros entre as crianças e a literatura carecem da densidade necessária à criação, por esvaírem-se na fugacidade da aproximação rápida a um pequeno livro, vez ou outra um poema, ou meros fragmentos de leituras, flashes de ilustrações, de personagens, pedaços de acontecimentos...

A inquietação diante do risco de empobrecimento da experiência vem ainda quando pensamos em uma espécie de pequenez dos nossos encontros, uma vez por semana ou de quinze em quinze dias, em meio à quantidade de experiências outras, frequentemente alijadas dos livros e que compõem o cotidiano das crianças do Novo Horizonte. Pensamos ainda, como pesquisadoras e narradoras, sobre nosso transitar muitas vezes acelerado, sem paradas duradouras, entre os livros, os materiais diversos e os participantes. Como, nessa aparente fugacidade das relações entre todos nós, nas dificuldades do frequentar mais vagaroso de uma leitura, de uma atividade artística, de uma conversa, podem se dar as *figuras do tempo* que nos parecem indispensáveis à *criação*?

No que concerne especificamente ao tempo de/na leitura, Piégay-Gros (2002, p. 40-41) comenta:

A leitura do relato em particular exemplifica a experiência de uma temporalidade que não seja uma sucessão de momentos distintos mas, para retomar os termos de Santo Agostinho, seja uma ‘distensão animi’, uma tensão do espírito. Na verdade, ler é estar totalmente presente, concentrado no instante do decifrar do sentido; mas é ao mesmo tempo juntar o passado do que já lemos e nos inclinar ao futuro do que ainda será lido [...] esta mesma temporalidade complexa.⁴²

⁴² “La lecture du récit en particulier exemplifie l’expérience d’une temporalité qui ne soit pas une succession de moments distincts mais, pour reprendre les termes de Saint Augustin, une ‘distension animi’, une tension de l’esprit. En effet, lire, c’est être tout présent, concentré dans l’instant du déchiffrement du sens; mais c’est en même temps rassembler le passé de ce qu’on a lu et tendre vers l’avenir de ce qui est encore à lire [...] cette même temporalité complexe”. (PIÉGAY-GROS, 2002, p. 40-41).

A autora ressalta que essa “temporalidade complexa” está também presente em outras atividades como, por exemplo, escutar ou contar uma história. Atividades que nos interessam de perto, na medida em que compõem nossa experiência de leitura “entre crianças e livros”. A citação acima enfatiza que a compreensão de uma narrativa só é possível na medida em que o leitor traga, simultaneamente à cena, o que acabou de ler, o que está lendo e a antecipação do que será lido. Ao restringir-se à decifração do trecho que está diante de si, corre o risco de realizar uma apreensão fragmentada do texto, deixando escapar o fio da narrativa (PIÉGAY-GROS, 2002). Sem dúvida, tais observações nos parecem pertinentes à compreensão estrutural do texto. Todavia, como salientamos no início de nossos comentários, não é essa a abordagem que tende a predominar “entre crianças e livros”.

A relação aparentemente fugaz e fragmentária com a leitura interroga nossa compreensão inicial sobre o tempo mais lento que lhe é necessário, e nos faz pensar em outros modos possíveis de afetação. Surpreendemos olhos brilharem diante de certas cenas, ou falas que expressam a entrada das crianças na *estória*. Ao longo da narrativa de “Seu Tatá vai ao circo” (ALMEIDA, 2010), *Ferrari* fez comentários em diferentes momentos e preocupou-se que o bolo de aniversário iria cair da cabeça do elefante que conduzia todos para o circo. Outras vezes vemos um aspecto da *estória* reverberar na conversa e em expressões, por exemplo, de indignação. Surge à lembrança a leitura de *estórias* do livro de “Serafina” sobre as crianças que trabalham em condições insalubres e de exploração. A partir dela, produzem-se desenhos de crianças catando laranjas e carregando-as em sacos pesados, que as fazem encurvar-se, ou crianças com expressões tristes ao lado das laranjeiras sob o título “Olha que dia triste”. Os participantes à “beira da adolescência” do nosso grupo, em uma conversa acalorada, falam da incoerência dos adultos que, ao mesmo tempo, exploram e denunciam o trabalho infantil. Adultos que os xingam de “vagabundos que não fazem nada” e não lhes oferecem oportunidades como aprendizes. Ainda a propósito das relações singulares com a leitura, lembramo-nos do “Palhaço Biduim” (BEDRAN, 2008), cuja totalidade da *estória* pode não ter sido apreendida por várias crianças, mas a música do “Alecrim do campo”, seu aroma na plantinha que levamos, assim como o dos pedaços de canela, arrebataram-nas de algum modo, transportando-as para um tempo especial.

Parece-nos interessante considerarmos a “temporalidade complexa” da leitura apresentada por Piégay-Gros (2002) para além do sentido estrito da compreensão textual. Propomos pensá-la como entrecruzamento das *figuras do tempo* forjando movimento de

criação. A partir dessa perspectiva, é possível falar em modos de afetação que, ao se fazerem no plano dos fluxos, das linhas e fragmentos (plano de produção), podem prescindir de abordagens totalizantes e de certo padrão de duração no que concerne à experiência de leitura. Não que a temporalidade da *experiência* e da *composição* ou *tessitura* deixem de importar, nem que o deter-se, atentar a algo possa ser dispensado. Entretanto, a atenção aberta, não às formas como já salientamos, mas ao *silêncio* que as instaura, pode aliar-se a durações diversas até à duração, aparentemente, fugaz. Vem o comentário tecido em uma reunião de equipe sobre o tempo veloz da experiência artística contemporânea do grafite que, a partir de sua própria origem “marginal”, faz-se na rapidez dos jatos. Talvez as circunstâncias da vida contemporânea engendrem tempos de experiência não tão lentos, mas que podem ser também intensos. É o que nos perguntamos “entre crianças e livros” e no que, de algum modo, somos levadas a apostar...

Em meio à experiência de leitura, e também de escrita, atravessadas por fragmentos, por linhas às vezes fugazes, entendemos o *tempo ou movimento de criação* como um entrecruzar inextricável e paradoxal de diferentes dimensões do *tempo*. Na formulação de Nietzsche (1989), trata-se do “instante”. Não instante como presente, como agora, que separa o passado do futuro em uma concepção sucessivo-linear de tempo, e sim instante como dinâmica que comporta simultaneamente passado, futuro e presente. O lançar para o passado já envolve um paradoxo, o do esquecimento e da lembrança, pois como vimos, há que se deixar para trás o dado, o feito, o posto para que se abra espaço para o novo. Ruptura com padrões de leitura, de aprendiz, de pesquisador, por exemplo. Todas as mortes necessárias ao encontro com o livro como *criação de histórias*: do mundo vivido, da “palavra bruta”, da linguagem formal, do pensamento representação, do sujeito cognoscente e do sujeito autor. Mas a ida ao passado não se esgota no *tempo de esquecimento*, ela comporta também retomada, resgate da potência de vir a ser que sempre já esteve, que é na intimidade de tudo o que há. Afinal, já enfatizamos que toda palavra dita emerge do “não-linguístico” insistentemente presente. Vimos também que todo modo de existência faz-se acompanhar da força que o instaura. Nesse sentido, a *experiência ou tempo de criação* supõe retomar ou mobilizar algo que lhe é imanente.

Através dessa dupla relação com o passado, de lembrança e de esquecimento, tem lugar a abertura ao porvir. O distanciamento do feito abre espaço para o fazer-se que, paradoxalmente, só pode irromper a partir da força herdada. Acrescentando ainda outro paradoxo, o futuro, o porvir só se faz no tempo presente da experiência; pode vir a ser,

realizando-se, pois, novamente, é da natureza da força geradora ser imanente às formas e não transcendente às mesmas. Assim sendo, o “instante” diz da própria dinâmica da criação, que comporta o entrelaçamento das *figuras do tempo*. Nele imbricam-se os *tempos de esquecimento, da experiência, tempo como variação, tempo de tessitura*, em que certos fios são acolhidos em um movimento *oportuno* e inusitado de composição de novos desenhos. Não se trata da sucessão das *figuras do tempo* que aqui propusemos, mas do seu enredamento complexo constituindo o *tempo de criação* da leitura.

O “instante” ou *tempo de criação*, além da complexidade presente na mistura dos vários tempos, guarda também a autonomia, que nos narra Prigogine (1990). Desse modo, não se submete à pretensa hegemonia de um tempo absoluto. O *tempo de criação* não se faz segundo tantas ou quantas horas do relógio, não exige necessariamente a lentidão de horas ou dias. Pode fazer-se nessa cadência, como também pode realizar-se em toda sua intensidade na fugacidade de minutos, de uma passada de olhos em um pequeno livro, na escuta de um ou outro trecho da estória, que se impõem como marcas que se associam a outras e ressoam em novos acontecimentos. A complexa dinâmica da *criação*, envolvendo dissolução, dessubjetivação, e assim indeterminação que abre para novas composições, pode fazer-se inteira na rapidez de um relâmpago.

De qualquer modo, se há um trabalho do *tempo da experiência* na lentidão das horas ou na fugacidade dos minutos, do *tempo de composição* que agencia fios diversos em desenhos inusitados, há que se falar também do *tempo de irrupção*, de emergência do novo. Algo da ordem do salto, do súbito, como enfatizamos algumas vezes com Fogel, pois na dinâmica da *criação*, retoma-se a potência que sempre já está, associam-se alguns fios das formas desfeitas, mas nada disso implica em determinação, em causalidade que conduz ao previsível. Trata-se do inesperado, do que irrompe trazendo a superação de antigas formas, através de caminhos não afeitos à regularidade e ao retorno a algum tipo de equilíbrio ou princípio fundamental. “Entre crianças e livros” emergem acontecimentos que nos surpreendem...

Uma aventura ou aventuras no Parque

Aconteceu! Depois de adiarmos mais de uma vez, em função da ausência de um e outro ou pela chuva, chegamos ao parque. Jéssica, Carlinhos e eu, mais livros, sanduíches, copos e bolo. Em seguida, chegam de Macaé, Lucia, Arthur, Aiana e as crianças. Todas lindas! *Ferrari* e *Biel* impecáveis com as camisas do projeto, *Nego Cabuloso* com seu

bermudão escuro e as meninas com roupinhas coloridas, às vezes de lantejoulas, e brilho nos lábios. Todos nos abraçamos e vamos até o parquinho onde brincam. Subimos pelos caminhos entre árvores de muitos tipos que chamam nossa atenção, como aquela palmeira anã com seu pêndulo vermelho. Chegamos ao grande platô na base da pedreira e as crianças se espalham, algumas sobem como lagartos na pedra sob a supervisão de Aiana, outras conversam, tiram foto, descobrem o camaleão, a aranha, e por fim o gato amarelo muito peludo, que se torna uma “sensação”. Nisso decidimos descer por um novo caminho.

É interessante como fluem os deslocamentos, os tempos de pegar outras trilhas ou enveredarmos por outras atividades, compondo-se com o jeito de cada um. Comemos bananas e admiramos os vários tipos de bromélias nas estufas rodeadas pelas plantinhas vermelhas que levaram *Biel* a dizer: “Acho que nasceram sozinhas!” É hora de procurar uma sombra e arrumarmos nosso piquenique sobre a toalha florida no gramado. Ao final do lanche, aproveitamos o lugar para lermos *estórias* sobre a Cuca do Sítio do Pica-pau Amarelo, e uma lenda indígena que tem como protagonista o tatu. Antes de partirmos para outra aventura, as crianças ganham um marcador de livros com poemas de Cecília Meirelles, blocos com nosso logo e canetinhas coloridas, que várias delas já utilizam para desenhar e narrar coisas do parque, como as plantas desenhadas por *Biel* ou a borboleta amarela de *Ferrari*, seguida pela cópia dos nomes de várias árvores, que *Nego Cabuloso*, quem diria, ajuda a descobrir. *Ferrari* inicia seus trabalhos perguntando como se escreve “uma aventuras”. *Gata Marie* critica a falta de concordância. Penso, por outro lado, que é um bom dizer: uma, nossa, do grupo, mas muitas aventuras. Nossa aventura no horto, composta por múltiplas aventuras, que se desdobram em inúmeras *estórias*.

A propósito da árvore pau Brasil e de outra também tropical, as crianças trazem conhecimentos da escola e *Nego Cabuloso* ressalta que vivemos entre a linha do Equador e o Trópico de Capricórnio. Acontece um pique-esconde e, em algum momento, somos surpreendidas com *Gata Marie* divertindo-se ao puxar *Ferrari* sentado em uma folha seca de palmeira. Outras invencionices acontecem, como uma espécie de surf ou esqui morrinho abaixo em uma grande folha ou casco de tronco. As implicâncias, as agressões costumeiras, o tal clima beligerante parecem menos presentes, dispersam-se neste estar juntos, em outro lugar, longe do habitual, com “outrem”. Nós, pesquisadoras-narradoras, também largamos os papéis instituídos. Uma de nós vê a outra no balanço e sai correndo, dizendo que quer também. É ótimo! *Ferrari* nos empurra delicadamente! É hora de organizarmos as coisas e voltarmos. Saímos com o comentário de *Ferrari* ressoando: “Isso é o paraíso!”

4. Como a Experiência de Leitura nos faz Viajar!

Iniciamos este momento de nossa escrita exatamente um ano depois de termos deixado, por um tempo, nosso solo habitual rumo a Paris. Viagem de aprendizagem. Viagens e aprendizagens! Não que viagens e aprendizagens já não se fizessem presentes antes. Antes da ida para Paris, antes deste capítulo que chama para si o tema-tempo da viagem. Elas já estavam desde... Agora as sublinhamos, elas dão mais ainda o tom destes escritos. Viagem e aprendizagem parecem partilhar a mesma dinâmica.

Viajar é deixar algum(s) lugar(es). Ficar *entre* dois continentes, a céu e mar abertos. Passar por não se sabe bem onde. Estranhar, estranhar... Estranhar o telefone que não se consegue usar para dizer que chegamos. Estranhar a língua que, mesmo com alguma aprendizagem, é difícil entender e falar direito. É não esperar o que acaba acontecendo! Deixar as malas na base da escada estreita em espiral e, de repente, perder-se entre os andares por não saber onde se acende a luz. E, mesmo depois de quatro meses, subindo e descendo as escadas estreitas em espiral, com livros, compras, sacas de roupas para a lavanderia, estranhar. Na partida, estranhar, rolar escada abaixo com mala e tudo e quebrar-se. *Fracturer l'épaule!* Ou quebrar a asa, como disse um amigo, depois de tanto voar!?

Estranhar, interrogar, interrogar-se, desestabilizar-se... Algo a ver com a dinâmica da aprendizagem. Sim, porque falamos aqui da aprendizagem movida pelo problema - *aprendizagem inventiva*. Não nos referimos à aprendizagem apegada a respostas, categorias cristalizadoras, fundamentos *a priori*, a aprendizagem que traz o previsível através de caminhos já prontos. Nossos comentários não partem dos modelos predominantes no âmbito da Psicologia. Novamente interrogamos aqui os constrangimentos de regras absolutas, que vêm se reeditando sob novas vestes em correntes aparentemente distanciadas umas das outras⁴³. Nesse contexto, a aprendizagem reduz-se a encontros previsíveis com as

⁴³Nas teorias inatistas, por exemplo, leis a priori conduzem a cognição e reduzem a aprendizagem a sua ativação a partir da experiência. Esta última ocupa lugar secundário e é neutralizada em seu caráter de imprevisibilidade. Formas de pensar e de relações com o mundo desde sempre postas consistem no efeito do processo. No caso da Psicologia Genética Piagetiana, forte opositora do inatismo, a aprendizagem subordina-se aos invariantes funcionais do desenvolvimento e parece concorrer apenas para a atualização crescente do pensamento lógico-matemático e do sujeito epistêmico. Nem mesmo na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, em que a aprendizagem reveste-se do dinamismo propulsor da construção do sujeito, percebemos a emancipação de fundamentos absolutos que constrangem a criação. Novamente os rumos soam predeterminados pela “internalização” de sistemas simbólicos, organizados segundo a lógica da contradição e síntese. Os mesmos reduzem a diversidade constitutiva do mundo e conduzem o sujeito a formas exclusivas de pensar e ser. No âmbito do Behaviorismo, aparentemente afeito à experiência e ao inusitado das contingências, a aprendizagem subordina-se às leis rígidas do condicionamento. Estas acabam por se impor aos comportamentos que podem daí advir e, em outros termos, aos modos de existência. A interlocução entre diferentes campos do saber e a abertura

circunstâncias do mundo, que servem à atualização de padrões do pensar e do agir, de algum modo, predeterminados. Mantêm-se a substancialização e diferentes espécies de apriorismo quanto ao homem e o mundo, o sujeito e o objeto. A aprendizagem aparece como ocasião em que, desafiado pelos impasses propostos pelo mundo, o sujeito lança mão da cognição a fim de superá-los, de adaptar-se e sobreviver (BARROS, 2000).

Em meio às crianças do Novo Horizonte e aos livros, parecem ter lugar maneiras diversas de aprender que subvertem caminhos e efeitos esperados. As variações da atenção, de ritmos e de qualidade do tempo, do tipo de signo-enigma e de tantas outras condições da aprendizagem com os livros, vêm comparecendo em nossas *estórias*. Seja no que concerne às diferentes crianças, às diferentes leituras, às atividades diversas, ou à mesma criança, em várias combinações possíveis com livros, tintas, sucatas, colegas, e tudo o mais. Diferenciação e invenção marcam as experiências de leitura e nos abrem outras compreensões da aprendizagem.

Mas a invenção de que eu falo, e para isso me baseio na filosofia de G. Deleuze (1988), não é uma capacidade de solução de problemas, mas sobretudo, de invenção de problemas. Além disso, a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de imprevisibilidade que impede seu tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição. (KASTRUP, 2005, p. 1274).

Kastrup argumenta que a cognição não diz respeito ao funcionamento psíquico invariante, centrado no sujeito e voltado para a adaptação ao mundo dado. A "transformação temporal" que radicalmente a caracteriza, arrasta o pensar e o sujeito para uma dimensão de produção e imprevisibilidade. A cognição corresponde ao próprio movimento de construção do pensar, da forma sujeito e do mundo objeto. Tal compreensão enlaça conhecer e ser, e ressalta que a inventividade da cognição diz respeito, tanto aos efeitos e produtos, como à sua própria realização.

A autora enfatiza assim que a criação é o que marca radicalmente a cognição, não se reduzindo a uma função psíquica específica. Desse modo, afasta-se de grande parte das teorias psicológicas, que tendem a restringi-la a uma dimensão psíquica submissa aos princípios absolutos da razão. A invenção "não é um processo psicológico a mais, além da percepção, da

da cognição para além do humano, também não asseguraram às Ciências Cognitivas uma compreensão da cognição-aprendizagem emancipada do modelo da representação. Princípios absolutos que comprometem a radicalidade da *criação* revigoram-se na lógica computacional ou nos modelos de redes neurais (KASTRUP, 1999; PASSOS, 2008; TEDESCO, 2008a).

aprendizagem, da memória ou da linguagem, mas é uma potência temporal, potência de diferenciação, que perpassa todos os processos psicológicos." (KASTRUP, 2005, p. 1275). Ela não consiste em uma faculdade acessada vez ou outra pelo sujeito que, a partir de seu poder organizador, orchestra os diferentes processos na compreensão e controle do mundo. Em lugar de se postular a anterioridade dos polos sujeito e objeto na "relação" de conhecimento, afirma-se sua construção a partir desse "entre". Como ressaltamos no capítulo anterior, os modos de ser criam-se com o correr da *experiência*, mobilizados pela potência que se faz no próprio movimento de realização.

Assim, as condições do conhecimento não mais se restringem ao modelo representacionista. A representação, como inclusão em categorias conceituais e sua articulação de acordo com determinadas regras, constitui apenas uma das possibilidades da cognição. Além disso, tais regras, ao contrário de se apresentarem como universais e imutáveis, emergem como circunstanciais e provisórias. As condições da cognição comportam certa tensão entre forma e movimento de desestabilização. Na verdade, a hegemonia das categorias cristalizadoras e das regras invariantes precisa ser quebrada, para que a invenção de novos possíveis na cognição se faça.

Como estamos sempre sujeitos ao esquecimento das condições de emergência do si e do mundo e de sua natureza processual, a política de invenção deve ser exercitada por intermédio de práticas concretas e de um constante processo de aprendizagem. (KASTRUP, 2005, p. 1281).

Desde o início de nossos escritos, enfatizamos os riscos aos quais está exposta a *experiência*, em outras palavras, a cognição em sua natureza inventiva. Diante de nossa tendência a submetermos os processos de diferenciação a modelos cristalizadores de toda espécie, temos falado insistentemente da necessidade de aprendermos. E, por que não, viajarmos...

Já na chegada a Paris, fomos atraídas por um encontro organizado pelo Mouvement International ATD Quart Monde na Cité des Sciences em La Vilette, sobre o tema "*Agir contre la misère*". Conseguimos participar da discussão sobre Educação Popular - "*Faut'il reinventer l'éducation populaire?*"⁴⁴ Entre muitas falas de pesquisadores, de ativistas de várias organizações e movimentos, e de profissionais diversos, surge o nome conterrâneo de Paulo Freire. Lembramo-nos que, com ele, com as palavras, talvez por caminhos outros,

⁴⁴ O tema do encontro consistiu em "Ação contra a pobreza" e a conferência da qual participamos teve o título de "É necessário reinventar a Educação Popular?"

circulamos por esses campos de aprendizagem que ultrapassam em vários sentidos os muros da escola.

No dia seguinte, acompanhada pelo frio, fomos para a escola, nossa referência acadêmica em Paris – Université de Cergy-Pontoise. Percebemos, pelos longos e modernos corredores vazios, que era tempo de férias. Primeiro encontro com o professor Gilles Monceau, sua afabilidade e sua enorme agenda, que parecia desdobrar-se em várias outras nos papéis avulsos que a engordavam. Ela se abria no início de cada mês diante de mim, em sua sala ou no café perto da estação de Montigny Beauchamp, onde o encontrava para pegar carona ao Centre d`Hébergement et Réinsertion Sociale de Coallia, a fim de acompanhar suas intervenções com a equipe de assistentes sociais. Para mim, agenda de oportunidades de aprendizagem. Suas linhas me levaram para lá e para cá nos caminhos da Análise Institucional e da Socioclínica na formação de educadores, assistentes sociais e profissionais da saúde. Nessas andanças, além do RER⁴⁵, que insistia em me surpreender, interrogações se faziam a olhares e práticas vigentes. Em verdade, a interrogação, a abertura trazida pelas perguntas, em lugar das respostas, das respostas prontas vindas de fora, foi algo marcante nesse período de aprendizagem.

E reverberou em mais estranhamento. Como no dia em que apresentamos para as crianças do Novo Horizonte o “Piquenique que deu certo”, o “teatrinho” francês inspirado no Kamishibai. As meninas vão chegando: *Gata Marie*, falando com Lucia sobre “Os colegas” escrito por Bojunga, *Juju* junto com Moreninha, e ainda *Gotinha de Amor*, que antes havia me chamado, falando sobre a sobrecarga das tarefas domésticas – o irmão e a tia que não “lava uma colher” – e as suas várias atividades (reforço, fono, ginástica,...) “tudo na quarta-feira”! Sentam-se na platéia e surge a conversa surpreendente ou chocante sobre a escola. A decepção de algumas. “Os professores faltam muito, mas o ensino é bom, os professores são bons!” O banheiro é imundo, faltam água e luz com frequência. Alguém fala do medo de um menino pegar no banheiro sem luz! Vem novamente a estória, já contada anteriormente por *Gata Marie*, sobre a invasão da escola no meio da noite.

Ao ouvirmos o relato sobre os vandalismos de que é alvo a escola Maringá, nos chocamos e simplesmente reagimos. Não escutamos o bastante, não insistimos nas perguntas e fizemos uma proposta. Demos uma resposta para uma pergunta que talvez não tenha sido feita. As crianças contavam e contavam, talvez só quisessem isso, talvez só quisessem ser ouvidas no seu espanto de verem o refeitório da escola invadido e depredado, de saberem que

⁴⁵ Rede ferroviária que circula nos arredores de Paris.

defecaram nas panelas onde comem e que, apesar de os responsáveis pela escola dizerem que elas foram substituídas por novas, vigora o espanto por acreditarem que continuam com as mesmas panelas.

Talvez quisessem ser ouvidas em sua indignação por pessoas terem ateado fogo na sala de leitura, que está próxima aos aposentos em que ficam os bebês – “Os livros! Os bebês!” Duplo ou múltiplos vandalismos: de desconhecidos que invadem a escola e a depredam em poucas horas, dos poderes públicos que não veem a escola e a depredam mais lentamente, cotidianamente. Vandalismo sutil daqueles que, diante das câmeras de TV, escamoteiam a complexidade do vandalismo e impedem que professores e alunos deem seu depoimento. Paira sobre as crianças o medo de serem mortas, como aquelas da escola de Realengo, ou outras de outras escolas em países distantes. Diante dessas *estórias*, fizemos a pergunta do “por que”, tivemos hipóteses culpabilizadoras sobre “quem”. Que pergunta é essa que fizemos, que só levou a culpabilizações? Além disso, propusemos uma resposta-proposta, que vinda de fora, provavelmente não as afetou: a ideia abstrata de pais e professores se unirem e reivindicarem melhores condições para a escola.

Não sabemos até que ponto foram mobilizadas a problematização e a desnaturalização do instituído, e se foram abertas outras possibilidades para além do medo e da indignação. Sobre essas inquietações, ressoam os dispositivos utilizados por Monceau no Centre de Hebergement e nos encontros de formação em Cergy, a fim de fazer falar, por em movimento o instituído. Como, por exemplo, perguntas que abrem o olhar para as situações concretas vividas, o colocar lado a lado perspectivas e deixar aparecer as condições de possibilidade dos acontecimentos, seu enredamento e efeitos. Dinâmica que várias vezes foi propiciada de modo produtivo através do “*joue de roles*”.⁴⁶

São muitas as questões que nos mobilizaram em nossos encontros além-mar com a Análise Institucional e a Socioclínica: demandas, dispositivos, análise das implicações, a temporalidade que atravessa a subjetividade e a pesquisa, e por aí vai. Elas vêm aparecendo desde o início de nossos escritos e reverberam no cotidiano “entre crianças e livros”. Entretanto, agora, sublinhamos o lugar da pergunta na intervenção, o primeiro ponto que importa abordar ao aproximarmos os movimentos próprios à *viagem* e à *aprendizagem*. O

⁴⁶Os jogos de papéis, dramatizações em torno das questões institucionais, realizam-se como “reflexão coletiva (em atos) sobre a maneira como os papéis são desempenhados na instituição”. (“*réflexion collective (en actes) sur la manière dont les rôles sont tenus dans l’institution*”). (MONCEAU, 2012, p.28). Monceau ressalta os efeitos aceleradores do “*joue de rôles*” sobre o desenrolar do trabalho analítico. O fato de a situação analisada ser a dramatizada e não a “real” propicia o distanciamento e a liberação das falas dos participantes.

problema como motor da cognição-aprendizagem, e sua escuta como aquilo que exige cultivo. Há que abrir-se ao estranhamento para que a viagem se inicie...

A "problematização das antigas formas" apresenta-se como uma espécie de motor da construção de novas maneiras de pensar e de outras realizações subjetivas. Se, no escopo do modelo da representação, a resposta ou solução aos impasses propostos pelo mundo ao sujeito assume o protagonismo, na perspectiva do conhecimento como *criação* o problema parece desbancá-la. É o atrito entre as regularidades dominantes e o que se desvia delas que dá espaço à força presente em toda forma. Subjetividade e cognição fazem-se no trânsito em meio à regularidade e à mudança. Trata-se de uma dinâmica que envolve, de um lado, categorias e princípios lógicos ordenados e ordenadores, produzidos na interferência recíproca entre os planos do "dizível" e do "visível"; e, de outro lado, supõe a descontinuidade ou turbulência cognitiva que leva para longe da invariância.

Nessa dinâmica, misturam-se configurações de sujeito e dessubjetivação. O movimento de vaivém entre essas dimensões atravessa a subjetividade e a cognição, nutrindo-as. Por tudo isso, afirmamos que a ruptura com ordens instituídas, com as configurações de pensar e de existir vigentes, apresenta-se como condição para a invenção. É essa "violência" que acarreta a transposição dos limites atuais e arrasta por caminhos inéditos (KASTRUP, 2008). A ordem do/no pensar torna-se mutável, afinada assim com a complexidade e a impermanência que regem todas as coisas. Como parte do mesmo movimento, criam-se os "caminhos da cognição", o sujeito e o mundo.

No âmbito da *aprendizagem*, retorna com todo vigor a importância do problema, de algo que force a pensar. Não nos referimos ao problema como desordem de uma realidade dada que ativa conceitos absolutos e a lógica universal da reconhecimento na construção de soluções adaptativas. A problematização atinge radicalmente as estruturas cognitivas e as formas habituais de ser, promovendo sua dissolução. Compreensões e fazeres são deslocados face ao que não se encaixa em seus quadros ordenadores, balançam diante da diferença, do que escapa às categorizações cognitivas.

O problema como "força disruptiva" promove dissolvência e lança ao plano de produção, das intensidades que habitam e subvertem todas as formas (ibid.). O movimento de dessubjetivação, de retirada da subjetividade dos limites da forma-sujeito, corresponde à entrada na dimensão amorfa do "a-subjetivo". O problema implica então na *escuta* à indeterminação nos interstícios das formas, às forças moventes do plano de produção. (KASTRUP, 2005; TEDESCO, 2008). Trata-se do impacto do estranhamento que, ao

promover a desestabilização, inaugura a necessidade da construção de outros modos de conhecer. Assim sendo, a vigência do problema não se esgota na sua resolução, seja através de um suposto retorno à harmonia natural anterior ou da conquista de uma ordem superior. Ele não se constitui como algo secundário, como desequilíbrio a ser rápida e eficazmente superado, em favor da regularidade que caracterizaria a cognição e a subjetividade. Pelo contrário, ele se mostra indispensável ao pensar, pois, ao operar a quebra da continuidade cognitiva, apresenta-se como "fonte do lado autônomo e criativo da cognição viva." (KASTRUP, 2008, p. 14). Sua importância reside em abrir a possibilidade de novos rumos do pensar e da existência, sempre suscetíveis de serem ultrapassados no atrito com a diferença.

Em nossa experiência “entre crianças e livros”, em consonância com a importância do problema para o processo de *aprendizagem* entendido como potencialização da inventividade cognitiva, buscamos nos deixar interrogar pelos "signos da arte". Já dissemos que eles trazem de modo acentuado o estranho, o desvio das formas regulares do pensar, que podem nos tirar do óbvio, nos arrancar do entorpecimento cotidiano (TEDESCO, 2005). Na medida em que ostentam exemplarmente a potência de diferenciação que tudo atravessa, forçam a nossa escuta, podem arrombar camadas quase que necrosadas que obstruem a sensibilidade. Por aí passa nossa aposta. Insistimos no cultivo da *potência de criação* que atravessa a cognição e a subjetividade, e assim seguimos, todos nós, no aprendizado da atenção ao *silêncio* da palavra poética e da sintonia com as *figuras do tempo*.

As Diferenças nos Interrogam

A aproximação agitada aos textos, as respostas estereotipadas à leitura, o excesso de palavras, muitas vezes em uma altura que "fere os nossos ouvidos", as disputas por lugar e pela fala, parecem-nos, em várias ocasiões, dificultar a escuta dos participantes à potência de transformação que a literatura comporta. Soam como modos cristalizados de perceber e agir, que precisam ser quebrados pela dimensão questionadora do *silêncio*. Contudo, voltando sobre nós o gesto problematizador, responsável por deflagrar a *aprendizagem inventiva*, e próprio à pesquisa, mais uma vez nos perguntamos⁴⁷ se entre as crianças não vigoram diferentes modalidades de aproximação aos livros. Trata-se de abirmo-nos para outras

⁴⁷ A questão concernente a diferentes maneiras de aproximação ao texto também foi especialmente sublinhada no capítulo 2, quando discutimos as relações entre modulações da atenção e as várias formas de silêncio. Agora retornamos a ela a fim de pensar os modos como tendem a ser consideradas e tratadas as diferenças em relação à aprendizagem, na contemporaneidade. Algo que atravessa a todos nós envolvidos com a mobilização da aprendizagem.

compreensões de atenção, de leitura, de aprendizagem, isto é, para a complexidade e o dinamismo próprios das formas subjetivas. Caso contrário, corremos o risco de saturadas de respostas e certezas, bloquearmos movimentos de diferenciação, encaixando tudo e todos em categorias abstratas: desordem, desinteresse, bagunça, entre outros. Os modelos, os velhos modelos...

Quando lemos "Seu Tatá vai ao circo" (ALMEIDA, 2010), uma espécie de faísca pareceu tocar e acender em *Titi*. Ele não é um frequentador assíduo, diferentemente de sua irmã *Moreninha*, que se envolve bastante com as leituras e os encontros como um todo. *Titi* comparece vez ou outra, especialmente nos dias de festa; oscila entre certa apatia e as implicâncias que, ora sofre, ora protagoniza. Quando Seu Tatá apareceu entre nós, algo se deu. O velhinho distraído saiu de casa para comprar o presente de aniversário do neto e assustou os vendedores da loja, os passageiros do ônibus e os taxistas que se negaram a levá-lo até a festa. Pensávamos: quanta indelicadeza com o velhinho! E lá se foi Seu Tatá a pé para a festa. Ao chegar foi recebido com uma alegria só. O netinho disse a ele que não poderia ter trazido presente melhor. Mas... "Nesse instante o guarda-chuva [pendurado no braço de seu Tatá] se mexeu e falou: Seu Tatá, o senhor dá licença? Agora preciso ir. Está na hora de começar a função lá no circo". O vovô muito espantado viu que estava com um elefante pendurado no braço. Tutuca, o netinho, abriu o maior berreiro: "Buaá! Perdi o meu melhor presente de aniversário!" Mas a festa continuou porque o elefante levou todos em suas costas, inclusive seu Tatá e o bolo, para o espetáculo do circo. Chegaram a participar das apresentações. Até "os passarinhos do chapéu do seu Tatá revoavam de pura alegria. Um deles chegou a pousar no ombro do trapezista e tomou parte no número do trapézio."

Dessa vez, *Titi* também entrou na *estória* com seu Tatá. Seus olhinhos brilharam divertidos quando o velhinho tentou entrar no ônibus, assustou a todos e "uma mocinha desmaiou de susto". "O ônibus partiu e seu Tatá, bem mais alegrinho, piscou o olho para um gato que passava: - Nunca pensei que ainda fosse possível uma moça desmaiar por minha causa." Nesse dia, propusemos que trabalhassem sobre a *estória* utilizando sucatas. Surgiram elefantes prateados sobre estruturas de potes de sopa de isopor; o gato a partir dos rolos de papelão, do papel de presente listrado e com um grande focinho pintado sobre a tampa redonda, e outras invenções. *Titi*, muito envolvido, desenhou a moça desmaiando dentro do ônibus...

Os comentários sobre *Titi* vinculados à possibilidade de diferentes tipos de relações com as narrativas levam-nos a outro fator que precisa ser problematizado e sofrer uma espécie

de desmanchamento, pois nos parece constituir-se como sério obstáculo à experiência de *leitura como criação*. Referimo-nos ao olhar desqualificador experienciado pelas crianças em relação a si mesmas e, várias vezes, dirigido umas às outras. Citamos *Titi* porque ele é foco das frequentes classificações que vêm sendo operadas pelas escolas e pelos profissionais mobilizados a atuar no diagnóstico, prognóstico e tratamento dos "alunos-problemas". *Titi* foi classificado como disléxico e frequentou muito tempo uma escola especial. Várias pessoas falam dele como o menino que "tem problema". Inquieta-nos o quanto essa postura classificatória das escolas, cada vez mais frequente, pode cunhar destinos e impedir que sejam oferecidas oportunidades aos aprendizes, para que eles possam tomá-las e traçar um caminho singular. Caminho que, como o de qualquer um, será marcado por possibilidades e impossibilidades. Estas, no entanto, serão experimentadas e não definidas *a priori* a partir de diagnósticos abstratos. Ao mesmo tempo, poderão alterar-se no curso dos rumos imprevisíveis da existência.

A instituição da categoria de "aluno-problema" que vem sendo naturalizada a partir de uma perspectiva biologizante e, outras vezes, pretensamente sociológica, esconde sua complexa produção. Os vetores que a instituem articulam-se com planos complexos que vão dos modelos essencialistas que atravessam o pensamento hegemônico há séculos, passam pela especificidade das tendências contemporâneas à homogeneização vinculadas à globalização econômica e tecnológica, assim como pelas novas tendências organicistas e medicalizantes que avassalam os consultórios de neurologistas e psiquiatras. Dizem respeito também às interpretações muitas vezes empobrecidas das abordagens construtivistas da aprendizagem operadas pelas políticas educacionais, pelas secretarias de educação e pelos profissionais da escola. E beneficiam-se ainda dos olhares preconceituosos de professores e familiares acostumados a atuar em função de dicotomias que tudo reduzem à oposição do modelo e da insuficiência.

A amplitude e gravidade dessa tendência marcante nos âmbitos educacional e médico têm gerado inúmeras análises e intervenções críticas em vários campos profissionais. Denuncia-se o retorno de explicações organicistas, centradas em "distúrbios e transtornos", mobilizadas para dar conta das dificuldades de aprendizagem. Formulações populares nos anos 50 e 60 voltam à tona nos sofisticados discursos de "mapeamentos cerebrais e reações químicas". O I Seminário Internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e Outros Supostos Transtornos (São Paulo-2010) foi palco de importantes debates preocupados com a forte tendência à utilização de rótulos e práticas medicalizantes. Várias pesquisas ali

apresentadas, envolvendo escolas localizadas no Estado do Rio e em estados vizinhos (São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo) denunciam diagnósticos precipitados e superficiais, muitas vezes acompanhados de tratamento medicamentoso indevidamente orientado. Trata-se do fenômeno de "medicalização" da Educação esclarecido abaixo:

Processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como 'doenças', 'transtornos', 'distúrbios' que escamoteiam as grandes questões políticas sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades. (I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: DISLEXIA, TDAH e OUTROS SUPOSTOS TRANSTORNOS, 2010)

Os sérios efeitos desse olhar patologizante evidenciam-se em vários planos. Segundo os representantes do Seminário, esses aprendizes estão sendo duplamente penalizados. De um lado, por não lhes estarem sendo oferecidas as devidas oportunidades de aprendizagem. Na fala simples e contundente de um estudante do curso de Pedagogia: "A escola não ensina da forma como o aluno aprende...". Penalizados também porque são *encontrados* "em seu corpo, ou em seu cérebro os sinais do não cumprimento desse papel social" (ibid.). O aprendiz e a família são constantemente arrastados por diagnósticos e prognósticos para cenários de sofrimento e passividade. Sob condições desfavorecidas, do ponto de vista econômico e social, a submissão às autoridades escolares e médicas impõe-se como natural. Uma criança de uma escola pública do Rio de Janeiro afirma: "Eu tenho uma 'doença que não dói'. Eu não sinto nada, só não deixa a gente aprender" (FERNANDES et al., 2007, p. 146). Uma das crianças que frequentam os encontros falou para sua mãe algo semelhante após saber que havia repetido o ano escolar: "Eu não dou para nada mesmo!" Impotência e culpa muitas vezes passam a marcar a criança e são partilhados pela família: "É do sangue, o pai e os irmãos também não dão para o estudo" (BAPTISTA, 2000).

Tais tendências servem para dispensar a necessidade de análises mais apuradas, relativas aos complexos fatores envolvidos nos processos de aprendizagem, que vão desde a sala de aula às condições contemporâneas do capitalismo. "O fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual do aprendiz", pois as relações de aprendizagem consistem em "dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da Biologia e Neurologia." (I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

DE EUCAÇÃO MEDICALIZADA: DISLEXIA, TDAH E OUTROS SUPOSTOS TRANSTORNOS, 2010). De acordo com as críticas apresentadas neste Seminário, o mais "perverso" é que os defensores das explicações organicistas "apresentam a patologização da criança que não aprende ou não se comporta na escola como um direito" (CALIMAN, 2010). O empenho em considerar, para além da especificidade do comprometimento orgânico, a singularidade de modos de aprender e existir é neutralizado pelas categorias diagnósticas e pelos tratamentos terapêuticos de massa.

Conforme analisamos em trabalhos anteriores⁴⁸, a compreensão biologizante do 'aluno problema' aparece ao lado de outra, também perigosa em sua força despotencializadora. Falamos das explicações que enfatizam o determinismo do 'meio' sobre o aprendiz, mais especificamente, da 'família desestruturada'. À família é atribuída a suposta falta de motivação do aprendiz: dificuldades de compreensão do conteúdo escolar, desobediência, condutas violentas, entre outras. O 'meio carente' é normalmente associado a 'favelas' e contextos mais 'pobres' em geral. A precariedade econômica responderia por carências culturais, éticas e afetivas (BAPTISTA, 2000). Muitas vezes considera-se como "família desestruturada" aquela que se desvia do modelo tradicional pai, mãe e filhos e/ou mostra-se atravessada por características consideradas nocivas como certos 'vícios' e atividades profissionais. Frente ao "aluno problema", que supostamente reflete a família e o ambiente "perniciosos", muitos educadores simplesmente parecem eximir-se de qualquer empenho já que as dificuldades estariam fora de sua alçada. Outros se sobrecarregam ou perdem-se tentando assumir múltiplas funções.

Sem desconsiderarmos a importância do contexto familiar para o processo de aprendizagem, salientamos a concepção estreita e preconceituosa de família, e a atitude de culpabilização características dessa perspectiva. Há de se quebrar associações frequentes entre condições econômicas, profissionais, certas organizações familiares e descaso em relação às crianças. Em 2011, por ocasião da inscrição dos participantes no projeto "Entre Crianças e Livros", chamou-nos atenção um fato que parece ir de encontro a esse tipo de pré-concepção. Um dos participantes, de doze anos, levou sua mãe para fazer a inscrição. Segundo alguns comentários, seu pai foi morto em função de questões ligadas ao tráfico e sua mãe é agora uma das líderes do "movimento" no local. No decorrer de nossa conversa, quando perguntei,

⁴⁸ Esses comentários que estão sendo apresentados em torno da categoria de "aluno problema" e da importância das "diferenças" no sentido de interrogar formas cristalizadas de aprendizagem e abrir para outras fazem parte do artigo que escrevemos em co-autoria com a profa Silvia Tedesco: "Educação e diversidade: a necessidade de interrogar a categoria de aluno problema" (2011).

de acordo com a ficha de inscrição, se o filho apresentava algum tipo de alergia, em função do material que utilizamos e os alimentos que oferecemos, o menino, com "ar de rapaz", foi logo dizendo que "não tinha nada disso não". A mãe repreendeu-o quanto à maneira de falar, dizendo que não estava sendo delicado para conosco. Ao contrário do que usualmente é pensado em função da "estrutura familiar", esse pequeno fato de comparecer ao projeto empenhando-se em inscrever o filho, parece demonstrar preocupação e cuidado com o mesmo.

A atribuição exclusiva dos impasses na aprendizagem à influência da família, ou de sua ausência, impede que se considerem os múltiplos fatores que atravessam a escola. Fatores que, frequentemente, solapam as condições de participação de todos na produção de caminhos de aprendizagem mais efetivos. Geram-se sentimentos de impotência e paralisia fortalecendo insistentemente normalizações e exclusão.

H é repetente, tem 15 anos e estudou em outras escolas. Ele é muito isolado [...] A professora nunca pede para ele ir ao quadro, ou responder alguma coisa, como se o considerasse um caso perdido.

M despertou a atenção da estagiária talvez por ser muito quieto, quase não faz nada, nem conversa, nem faz as tarefas. A professora ao falar sobre ele, disse: '*Às vezes ele parece que está no mundo da lua, mas às vezes acompanha*'. Desde que estou nesta sala nunca vi a professora dirigir a palavra a esse aluno.⁴⁹

Tal qual a tendência biologizante, a última, referente ao determinismo social/familiar, pode desencadear a interferência de vários atores da escola, assim como de outros especialistas que viriam auxiliar na resolução do 'problema'. Repetem-se os riscos de diagnósticos apressados e prognósticos imobilizadores. Nos dois casos, análises mais amplas sobre os desafios relativos à aprendizagem são deixadas para trás em favor de concepções individualizantes. Olhares e práticas submetem-se a padrões estreitos e rígidos de normalidade, associando-se à culpabilização e à correção ortopédica. Assim, "silenciam e petrificam" os diversos aprendizes, "deixando intactas as práticas produtoras de sofrimento" (FERNANDES, 2007, p. 147, p. 149).

Falamos dessa forte tendência presente na escola e entre vários profissionais da saúde, mas não nos vemos imunes a ela. Nesse sentido, experimentamos a necessidade de deixarmos que as diferenças presentes "entre crianças e livros" nos interroguem, problematizem certo ideal de inclusão que nos arriscamos a compartilhar com a escola e a sociedade brasileira e,

⁴⁹ Relatos de estagiárias participantes do projeto de "Implantação de um serviço de Psicologia em uma escola pública em João Pessoa" (FERNANDES et al., 2007, p. 155).

até certo ponto, internacional. Referimo-nos à inclusão que se traduz como exclusão paradoxal e radical. Paradoxal, pois a exclusão realiza-se através da inclusão, ou melhor, da integração. Vincentim (2007, p. 171) distingue “inclusão como reestruturação da escola em oposição à integração como adaptação da criança à escola”. Nesse sentido dizemos que, na medida em que a escola não interroga a si própria e não se reinventa, dá-se a integração e não a inclusão. No mesmo movimento a diferença é supostamente incluída no processo, e excluída, ao ser subjugada a categorizações que anulam sua positividade.

Falamos também de exclusão radical porque não apenas mantém o “diferente” à margem das atividades realizadas, dos conteúdos discutidos ou das futuras oportunidades de trabalho, mas principalmente porque viabiliza a exclusão ou neutralização da inventividade cognitiva, que abre para as realizações singulares. Ora, se, conforme temos enfatizado, a invenção compõe o processo de aprendizagem, essa exclusão inclusiva da diferença trabalha sua mutilação. Do lado do professor, os efeitos também são nefastos. O frequente encaminhamento, para outros profissionais, do aluno desviante dos padrões ou com necessidades especiais, agora transformado em aluno problema, exime a escola e seus métodos pedagógicos de reflexões mais efetivas sobre os obstáculos do seu cotidiano. Os ‘diagnósticos’ e ‘prognósticos’, que povoam a escola atual, precisam ser economizados ao preço de alijar o processo de aprendizagem/ensino de suas características mais próprias.

Concordamos, sem dúvida, que a subjetividade compõe-se de regularidades. É na parceria com essa dimensão estável e previsível que a programação educacional das escolas se apoia em grandes linhas. Porém, esta precisa ser complementada, pois cabe considerar outros fatores, uma vez que a subjetividade não se esgota em suas regularidades. Afirma-se outra dimensão na qual encontramos componentes que escapam ao comum, às expectativas de nosso cotidiano. Percebemos essa dimensão naquelas frases ou condutas que surpreendem a todos: modos de se comunicar, de se locomover e de raciocinar que não se encaixam nos padrões. Correspondem a momentos em que modalidades de experiências ainda não identificáveis emergem, excedendo às classificações. São processos, trajetórias inusitadas e ininteligíveis porque irredutíveis à dimensão regular da subjetividade. É preciso também considerar um quantum de indeterminação que nos marca a todos e que responde por nossa potência de invenção. É no contato entre essas duas faces que a subjetividade ganha e preserva seu movimento e, portanto, é também nesse encontro de díspares que propomos pensar a cognição e a aprendizagem (TEDESCO; QUEIROZ, 2011).

Nesse sentido, o que seria a aprendizagem senão o encontro com o novo, seja no exercício de procedimentos intelectuais inéditos, seja no acesso a novas informações. Aprender envolve o encontro de um sistema estabilizado com o inédito, com material desconhecido e, por conseguinte de cunho indeterminado, estranho aos saberes e a modos de agir e de funcionar já conhecidos pelo aprendiz. Assim sendo, concorrer para a aprendizagem como invenção é reconhecer o papel indispensável da diferença como força disruptiva que tanto desestabiliza o saber do aprendiz, propondo-lhe novos encaminhamentos cognitivos, quanto interroga a suficiência dos procedimentos que pretendem promover a aprendizagem e, desse modo, faz reverberar a produção de intervenções plurais e inventivas (TEDESCO; QUEIROZ, 2011). Assim, como pesquisadoras, consideramos importante cultivar a atenção às diferenças que perturbam, balançam nossos olhares e práticas enrijecidas, pois a partir daí outros olhares e práticas podem se dar, e alimentar a aprendizagem como *criação*.

A Viagem Continua: Compreensão e Interpretação

Em nossas andanças por Universidades, escolas, bibliotecas e praças de Paris novas parcerias surgiram, trazendo sempre questões e instigando a reinvenção das práticas “entre crianças e livros”. Foi assim que, em outra manhã fria, depois de termos que desfazer e refazer mais uma vez nossa compreensão e nossa prática nos trilhos e estações do RER, andamos pelas ruazinhas charmosas de Antony e chegamos ao IUFM-Institut Universitaire de Formation de Maitres,⁵⁰ vinculado à Universidade de Cergy-Pontoise. Lá teve início mais uma viagem, agora por questões fundamentais da *Littérature de Jeunesse*: diferentes formas de leitura, o mundo da ilustração, pontos polêmicos quanto à “qualidade” dos livros no contemporâneo, tradução, adaptação de obras clássicas, o lugar do leitor, entre tantas outras que, de um modo ou de outro, vêm se embrenhando em nossos relatos.

As discussões relativas ao lugar do leitor na experiência de leitura mobilizam questões que nos fazem voltar aos encontros “entre crianças e livros”. Talvez perambular entre França e Brasil, entre as discussões em Antony, outras em São Paulo com o professor Max Butlen⁵¹, fundador do Master em *Littérature de Jeunesse*, e as intervenções no Novo Horizonte. No contexto da tematização da “Leitura no século XXI”, no encontro do qual participamos, o

⁵⁰ IUFM- Instituto Universitário de Formação de Mestres.

⁵¹ A discussão apresentada em seguida teve lugar em uma das aulas do curso “Leitura no século XXI”, ministrado pelo professor Max Butlen na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo em outubro de 2013. Indicaremos citações diretas ou indiretas das formulações proferidas pelo Professor através da referência (BUTLEN, 2013).

professor deteve-se especificamente sobre a proposta de se desenvolver uma “pedagogia da compreensão e interpretação”. Falou da compreensão como “construção progressiva de uma representação coerente e unificada de um texto” (BUTLEN, 2013), construção a partir da lógica orientada pela unidade, identidade e hierarquização que distingue elementos centrais e secundários. A compreensão de um texto literário se desdobraria em duas dimensões: literal e inferencial (ibid.). A primeira diz respeito ao que o texto diz explicitamente, isto é, aos significados que se dão de imediato. Na dimensão inferencial, os significados se produzem à custa da aproximação de duas informações dadas, que permitem deduzir uma terceira. Apreensões do explícito, no primeiro caso, ou inferências do implícito do texto, no segundo, ambas promovidas por funções psíquicas no plano da representação, as quais acessam um repertório de conhecimentos construídos.

Assim, algumas crianças, ao escutarem a leitura de “O que tiver de ser” (BANDEIRA, 2000), inferem que Dico não urinou efetivamente no quarto de Ciça para implicar com a prima recém chegada, a partir de certo conhecimento dos códigos de ilustração de gibis quanto ao pensar e ao agir. Ou, lá pelo meio da *estória*, as meninas vão deduzindo “o que está começando a rolar” entre Dico e Ciça, pois certos “signos mundanos” (DELEUZE, 2000), vão sendo decifrados. A partir do conhecimento de determinados códigos que regem as relações sociais em certos contextos, as crianças inferem significados apenas insinuados. Como ocorre também quando Dico e Ciça passeavam na montanha-russa, e a menina assustada chegou a pegar-lhe a mão. “Dico não soltou a mão da menina quando o carro da montanha-russa parou. Ficou ali, sentindo o quentinho daquela mão... Ah, meninas!” Diante da cena as crianças do grupo logo dizem: “Ele tá gostando dela”.

O processo de compreensão opera ao nível da reconhecimento. Como já ressaltamos em outras oportunidades, esse plano da cognição tem como elementos constitutivos as representações, articuladas e organizadas pelo sujeito cognoscente, segundo princípios formais *a priori*. As representações ganham diversas nuances em seu vínculo com as diferentes faculdades psíquicas (percepção, imaginação, memória). Um dos postulados da “imagem dogmática do pensamento” propostos por Deleuze refere-se ao exercício articulado de determinadas faculdades que, orquestradas pelo sujeito cognoscente, permitem representar através de um conceito a identidade do objeto. O exercício concordante das faculdades, diz o autor (DELEUZE, 1988, p. 223) santifica incessantemente “o reconhecível e o reconhecido”, como se cada uma delas - percepção, imaginação, memória - contribuísse trazendo aspectos do objeto, que se conjugam e delineam a identidade do mesmo. A colaboração das faculdades

coordenada pelo pensamento garante o acesso ao que supostamente o objeto realmente é, em sua natureza unidimensional. Assim sendo, o pensamento "referido a um sujeito é a unidade de todas as outras faculdades que são apenas seus modos e que ele orienta sob a forma do Mesmo no modelo da reconhecimento". (DELEUZE, 1988, p. 222-223). Tendo em vista a maneira como a dimensão cognitiva do pensamento opera, pode-se constatar sua tendência a privilegiar a identidade, à qual é reduzida toda diferença.

Em consonância com o funcionamento do plano cognitivo, a compreensão do explícito e do implícito do texto precisa ser viabilizada pela introdução de referências culturais, pela familiarização com informações e conhecimentos, e pelo desenvolvimento de competências (relacionar, comparar, deduzir, entre muitas), inclusive metacognitivas (conhecimento das estratégias de leitura e de como ultrapassar as dificuldades). A atenção do mediador da leitura aos obstáculos à compreensão apresentados pelo texto, a sua sensibilidade às referências singulares que atravessam cada leitor, assim como o trabalho coletivo de confrontação de experiências e saberes, através do debate, por exemplo, constituiriam modos de promover a dimensão de compreensão no encontro com o texto (BUTLEN, 2013).

As questões acima aparecem na conversa em que começamos a planejar o encerramento das nossas atividades “entre crianças e livros” de 2013. Surge entre os participantes a proposta de “presentes” de amigo oculto, que consistiriam em poemas falando sobre o colega sorteado, ou desenhos, no caso dos que ainda não escrevem. *Bia* protesta dizendo que não sabe fazer rimas. Surge uma discussão sobre poesia e poema, entre ela e *Gata Marie*, que argumenta, de mãos nas cadeiras e jeito de quem sabe mais, que o poema não precisa necessariamente rimar. Pensamos, como um desdobramento desse início de debate, que poderíamos ler e observar diferentes textos poéticos, com suas particularidades: tipos de rima, ausência delas, ritmos, imagens, entre outros. Desse modo, estaríamos trabalhando em favor da formação de novas competências e conhecimentos concernentes ao encontro com o texto literário.

A dimensão interpretativa, também enfatizada no contexto das discussões sobre a pedagogia da leitura, parece relacionar-se com a primeira de modo complexo. Compreender como condição do interpretar? Interpretação que atropela o compreender, impondo-lhe a direção? Talvez se tratem de fronteiras porosas, muitas vezes marcadas pela indecibilidade, por movimentos intercambiantes. Pois o conhecimento representação consiste em gesto clarificador, que se dá em meio a afetações não subordinadas à lógica da identidade em suas muitas versões. Referimo-nos aqui, novamente, à cognição como comportando infinitas

possibilidades, entre elas a reconhecimento. Nesse cenário, podemos dizer que a leitura de um texto literário desdobra-se para além dos significados por ele enunciados à primeira vista (BUTLEN, 2013). No contraponto com a compreensão, a interpretação avizinha-se da multiplicidade e da proliferação de sentidos, que escapam à organização contida do plano da representação.

A interpretação, tal como a entendemos aqui, remete-nos ao “signo enigma” (DELEUZE, 2003) insistentemente associado por nós ao poder disruptor da arte. Na medida em que traz o problema, provoca o estranhamento e a incongruência das faculdades psíquicas. Abrem-se vazios no pensar, os quais reclamam a produção de sentidos. Essa operação que, em um mesmo lance, interroga as funções cognitivas, o sujeito cognoscente e o mundo invariante, leva à vigência do plano de produção. É a partir dessa dimensão aforme, que são gerados os sentidos. Estes distanciam-se de categorizações ordenadoras da realidade, as quais trazem sempre a ameaça de preencher o vazio provocado pelo impacto do encontro com o inesperado, neutralizando-o em sua potência de transformação. Trata-se, ao contrário, de deixar para trás os significados prontos e habitar a abertura do plano *fora* das formas. Há que se suportar o não saber, suspender as explicações fáceis e assim escapar ao domínio do que vem de fora do *tempo da experiência*. Algo como sustentar no *tempo certo* as aberturas da obra, o não sentido, para que o plano das intensidades possa trabalhar. *Tempo e escuta* novamente se impõem, *escuta* dos germes de novos sentidos que se insinuam.

Tentando compreender esse processo de *criação* de sentidos, em outras palavras, de interpretação, ressoam observações quanto à aproximação das crianças aos textos. Algo que parece distanciar-se da abordagem unificada, que reúne os vários momentos e acontecimentos da *estória* de modo coeso. Frequentemente, são os fragmentos que parecem afetar os leitores e reverberam de diferentes modos no que nos soa como novas composições. Sejam histórias narradas oralmente ou por meio da escrita, sejam pinturas, ou simplesmente composições de olhares e gestos. Pensamos que são os fragmentos a matéria trabalhada no processo de interpretação. A partir das dissolvências trazidas pelos signos literários, sustenta-se a suspensão de significados prontos e acolhe-se através da “atenção concentrada e aberta” (KASTRUP, 2004) restos de memórias, fragmentos de percepções, lascas de pensamentos. Estes se agenciam e esboçam novos sentidos. Sob essa perspectiva, afirma-se a leitura como dinâmica atravessada por fragmentos. Estes deixam de ser vistos como indícios de uma forma precária de leitura, desviada do ideal da abordagem totalizante e coesa do texto literário. Passam a ser considerados como o que entra na composição de sentidos, como elementos

indispensáveis ao movimento de decifração dos signos. Composição engendrada através do *agenciamento* de fragmentos heteróclitos, de fluxos diversos, pois não se trata de trazer à cena algo desde muito pronto, seja da parte do texto ou do leitor. Temos afirmado a importância do encontro, do movimento que envolve afetações recíprocas entre as dimensões moventes do “não-linguístico” e do “a-subjetivo”. Nem objetivismo, nem subjetivismo, lembrando o alerta de Deleuze (2003).

A interpretação pensada como decifração de signos, consiste em uma operação cujos efeitos – novos sentidos – são organizações, as quais preservam a processualidade própria ao plano a partir do qual se forjam. Mais do que à singularidade de certo desenho, reportam-nos ao movimento de diferenciação. A partir da compreensão do sentido como "orientação, direção, rumo" podemos associá-lo a desdobramentos, a novas realizações vindo à cena. Com a decifração de signos, cunham-se novas organizações do pensar, outros modos de existência, que se constituem como trajetórias, rotas, processos. Queremos dizer que são "formas-caminhos", composições em variação. Interpretar diz então de movimento de *criação*, já que se alia a proliferação de sentidos.

As viagens em meio aos conceitos-ferramentas “compreensão e interpretação” e os encontros cotidianos “entre crianças e livros”, suscitam inúmeras questões. Questões sempre presentes, porém particularmente visíveis em alguns encontros do segundo semestre de 2013, quando nos envolvemos com textos maiores com as crianças maiores, ou quando vemos alguns meninos se debaterem com a escrita, fazendo linhas para escrever uma *estória* folha afora e restringindo-se a copiar um trecho de determinado livro. Questões retornam com novas sutilezas. É imprescindível que se compreenda o texto para que a riqueza de interpretações se dê? Caberia então a nós, que pretendemos abrir espaço para a produção de novos sentidos de si e do mundo a partir da leitura, comprometermo-nos também com uma pedagogia da compreensão? Em que medida?

A preocupação em propiciarmos referências culturais para que as crianças possam compreender melhor o que o texto oferece faz-se presente em diferentes momentos e de maneiras também diversas em nossa intervenção. Em certa ocasião trazemos um mapa para localizarmos Lima, a capital do Peru, em que Fonshito vive, onde o céu é escuro e é tão difícil ver a lua. E assim falamos também de Vargas Llosa, autor do texto e prêmio Nobel de Literatura. Em outra situação *Gotinha de Amor* começa a ler para nós animadamente, em voz alta, as pequenas histórias cômicas envolvendo conhecimentos da Geografia e da História. Algumas vezes hesita na compreensão e sugerimos que leia mais pausadamente, atenta à

pontuação. Parece que funciona. Em relação a certa piada, somos levadas a dar exemplos de dois significados da palavra “descoberta”, para que possa entender a brincadeira trazida por seus diferentes usos. Novamente surge a questão do quanto e como interferir, a fim de não comprometermos as viagens que a leitura propicia. De qualquer modo, vemos o prazer no sorriso de *Gotinha de Amor* no encontro com as palavras “piadísticas”, diria Silvia Orthof, hábil em esticar e retorcer as palavras.

Entretanto, nos perguntamos sobre a medida da representação no encontro com a obra literária. Qual o lugar das competências relativas à compreensão e dos conhecimentos estabelecidos, no processo de *criação*? Intriga-nos a *escuta ao tempo certo* de nos determos sobre essa dimensão do encontro com o texto literário e de instigarmos uma relação talvez mais solta, aberta ao plano das intensidades e propícia à construção de novos sentidos. Fogel (2006) ajuda-nos a pensar tais questões em relação à *experiência de criação* ao discutir como o excesso de informação, de erudição, nos dias de hoje, fazem hesitar, paralisam e trazem esterilidade. Critica a concepção de arte como mera expressão de um sujeito ou como representação de mundo, remetendo incessantemente para fora de si. Discorre sobre tudo aquilo que a sobrecarrega e a "entulha". Excessos de toda ordem comprometem a densidade e a singularidade da *experiência de criação*, engendrando o amorfo e homogêneo. Fala sobre a "corrida sôfrega para a informação", o afã pela "pesquisa" produtivista que gera "um tipo que, diante de tanta informação, de tantos dados, de tantas possibilidades, [sente-se] impedido de se lançar à ação, [...] acaba por nada fazer, nada gerar." (FOGEL, 2006, p. 5). Como se a profusão de *dados*, o derrame de palavras obliterasse a *escuta à força de criação* e compromettesse a fertilidade da própria *experiência*. Profusão de informações, de palavras em um fluxo acelerado como espécie de versão contemporânea de fundamento absoluto e predeterminante, pilar da "imagem dogmática do pensamento".

As considerações acima levam-nos a pensar sobre a necessidade de certo cuidado quanto à introdução de conteúdos, que poderiam ser considerados “complementares” e interessantes para o processo de leitura. No que concerne à proposta de experiência de leitura “entre crianças e livros”, os objetivos de caráter predominantemente pedagógicos mostram-se secundários, ou melhor, se reconfiguram. Não se trata de, prioritária e tecnicamente, aprimorar as competências da leitura e da escrita; nem mesmo, de maneira privilegiada, criar uma cultura literária, ou desenvolver competências cognitivas. Tais mudanças podem vir a reboque. Todavia, cabe manter os vacúolos de informações e de conhecimentos, para que haja

espaço para a *criação* de outros. O que aqui se privilegia é a repercussão da *força criadora* da literatura na invenção de novos olhares e modos de existir.

Na medida em que predomine o excesso de informações e de competências pré-estabelecidas, a produção de novos sentidos, isto é, a interpretação em sua radicalidade, pode ser obliterada. Como se a escuta ao plano de produção do novo ficasse embotada pelo excesso de formas prontas. Acreditamos que, em certa medida, faz-se necessário o afastamento do pensamento-representação e da cultura literária, para que a experiência de leitura se faça. Estamos frente ao desafio cotidiano de transitarmos entre a compreensão do texto e uma espécie de incompreensão, ou melhor, desconhecimento. Des-conhecimento, pois corresponde à dissolução das categorias cristalizantes da reconhecimento, as quais colocam as realizações dentro dos limites estreitos da identidade. Des-conhecer, deixar de conhecer, desaprender, já que a interpretação em sua natureza criadora supõe a quebra da racionalidade imperativa e da verdade por ela garantida. Da ruptura com a exclusividade do conhecimento como reconhecimento, eclode o não sentido e, ao mesmo tempo, a proliferação de sentidos díspares.

Há ainda outra faceta da questão relativa às referências necessárias à leitura, que também nos inquieta. Pensamos na associação entre maior bagagem cultural e a afirmação de uma experiência mais plena da leitura. Nessa direção, um critério quantitativo perigoso parece se esboçar, suscetível de fomentar visões estereotipadas e simplistas do que seria o leitor ideal e, conseqüentemente, do leitor fracassado. Perigo que ouvimos Professor Patrick⁵² assinalar, em seu tom circunspeto e cuidadoso. E assim nos perguntamos: Será realmente possível comparar experiências de leitura, e dizer que o que se dá entre *Gotinha de Amor* e o livro é menos pleno porque sua cultura literária é limitada, assim como sua cultura geral e, além do mais, ela tem 12 ou 13 anos e já repetiu o quinto ano? O que dizer do seu envolvimento aparentemente displicente e rude com as narrativas, do interesse em levar livros para ler em casa e do seu entusiasmo com a “Agenda de Carol”? (STANISIERE, 2004). Em um dos encontros, ela chegou procurando o livro, querendo saber como comprá-lo, e dizendo que enquanto estava lendo não queria nem que sua mãe a chamasse para jantar. Nessa mesma tarde, depois de fazer rapidamente um desenho a partir da estória sobre Dico e Ciça, pegou novamente a “agenda”, escarrapachou-se no sofá e leu. Em algum momento, comentamos as duas com cumplicidade sobre como é gostoso ficar lendo aconchegada com aquele tempinho chuvoso...

⁵² Professor Joole Patrick ministrou a disciplina referente ao “leitor” no curso de *Littérature de Jeunesse* que, como já mencionamos, tivemos oportunidade de frequentar em Antony. A bibliografia francesa sobre o tema foi indicada pelos professores do curso.

O Canto da Sereia e a Morte do Leitor

A sabedoria do leitor e ainda a “liberdade ou constrangimento do leitor” (PIÉGAY-GROS, 2002). Questão diretamente vinculada ao que acabamos de discutir, e que ressoa nas aulas em Antony, nas leituras sobre leitura e nos encontros no Novo Horizonte. O que é isso que se faz do texto, quando *Ferrari*, ao escutar a primeira frase, envereda por uma *estória* que parece pouco considerar os elementos da *estória*... lida?

Blanchot traz uma compreensão de leitura que parece escapar à polarização da mesma em sujeito leitor e objetividade do livro. E o faz ao afirmar a “solidão da obra”, marcada pela morte do mundo, da palavra bruta, do pensamento representação e do sujeito escritor. O leitor e a leitura são indispensáveis ao movimento que “alivia” a obra do autor, radicalmente deixando-a ser. Blanchot (2011, p. 209) chega a dizer que “sem que o saiba, o leitor está empenhado numa luta profunda com o autor”. Assim sendo, não cabe à leitura buscar a interpretação mais fiel do texto literário a partir do conhecimento da biografia do autor, do contexto histórico-social em que se produziu e/ou da escola literária à qual se vincula.

Nessa direção a leitura consistiria no empenho em desvendar o que o autor pretende expressar de seu “mundo psíquico” ou as idéias e as posições que pretende comunicar sobre “a realidade” em que vive. A partir daí, muitas vezes cobram-se dele valores tais como coerência pessoal e artística ou engajamento político. Tal abordagem, bastante valorizada nos dias de hoje, novamente, obstaculiza a realização de obra impingindo-lhe a personalidade do autor, e o mundo social e literário instituídos. Como se o leitor, ameaçado pela abertura que a obra é, buscasse preenchê-la com significações que remetem à verdade de um sujeito, de uma época ou de um saber literário. Ao contrário, cabe à leitura liberar a obra de possíveis resquícios e amarras da autoria: “o que o autor quis realmente dizer”, ou mesmo, “a verdade do texto”.

O que é um livro que não se lê? Algo que ainda não foi escrito. Ler seria, pois, não escrever de novo o livro, mas fazer com o que o livro se escreva ou *seja* escrito - desta vez sem a intermediação do escritor, sem ninguém que o escreva. O leitor não se acrescenta ao livro mas tende, em primeiro lugar, a aliviá-lo de todo e qualquer autor... (BLANCHOT, 2011, p. 209).

Mas “aliviar a obra do autor” consiste em um gesto que não vem sozinho. A narrativa carrega a todos para longe do porto ou mesmo do navio seguro. Tal qual canto da sereia, diz Blanchot (1984), seduz e arrebatava homens experientes do mar, que são lançados para longe, para tal desconhecido e aberto, que só podem daí renascer ou sucumbir. É ainda da mesma

coisa que falamos: do misterioso, do desconhecido, do problema ou signo-enigma, que arromba certezas, lugares naturais e nos lança à deriva. “Aliviar a obra do autor” articula-se ao movimento de dissolução, despersonalização também do leitor. É necessário que ele se torne anônimo, com "olhar modesto", para deixar que obra se faça. A leitura precisa afirmar-se "coisa sem autor, e também sem leitor", enfatiza Blanchot (2011, p. 210).

A "realidade do leitor" apresenta-se como ameaça à leitura autêntica. Tudo aquilo que o leitor arrasta como seu mundo, seu olhar pessoal, as marcas de uma personalidade, põem em risco a experiência de leitura. Sua "imodéstia" leva-o a impor-se à leitura, a sobrepor-se à obra. A essa imodéstia pode associar-se o empenho em manter-se ileso, intocável face ao poder da obra. Talvez temendo *potência de diferenciação*, o leitor agarre-se ao "eu", às suas experiências e modos de pensar, afirmando-se como identidade imutável.

Outra ameaça à leitura é "querer ser um homem que sabe ler em geral." (ibid., p. 215). Vontade que vem sendo reforçada pelos ideais educacionais, até daqueles que se colocam criticamente em relação às práticas escolares. Atualmente, como reação às dificuldades concernentes à leitura em geral e ao desinteresse pelos textos literários, surgem propostas visando ensinar estratégias de leitura. Proliferam livros e métodos que pretendem propiciar a fluência e a eficiência da leitura, a entrada no texto, a “compreensão ideal”. Constituem-se como fórmulas que pressupõem organizações invariantes segundo as quais os textos se estruturam, assim como o leitor. Novamente gestos marcados pela identidade e totalização, que vão na contramão da diferença, da *força de diferenciação* que marca a literatura. Gesto, risco, ao qual também nos vemos expostas em nosso cotidiano “entre crianças e livros”.

Mesmo considerando tantos riscos vinculados ao leitor, ele pode se encontrar em uma posição privilegiada em relação ao escritor. Mais do que este último, que em certo sentido está presente no processo de feitura da obra literária, o leitor pode dar-se conta de que é dispensável, ou precisa ser dispensado. Além do mais, já assinalamos com Levy, que o leitor tende a aproximar-se do livro em busca da aventura, de outros mundos, de novas experiências. "O leitor, quando procura um texto, não o procura a fim de nele encontrar uma voz conhecida. Ao contrário, procura uma realidade diferente, a descoberta de algo inesperado, de uma palavra estrangeira." (LEVY, 2011, p. 41). Isso provavelmente torna-o mais disponível a ausentar-se de si, a expor-se à violência da *potência de variação*. Entra assim em um movimento de despersonalização, movimento que interroga as formas constituídas de ser, coloca em xeque modos de pensar cristalizados e comportamentos habituais.

Mais do que a mera dissolução de posicionamentos morais e políticos, a *solidão da obra* implica na destituição do sujeito do lugar de centro de toda e qualquer produção do pensamento. O canto abismal da sereia arrasta para longe do que tradicionalmente se concebe como humano. O sujeito precisa deixar a cena para não constranger a *criação*, pois essa mobilidade infinita instauradora de novos sentidos percorre os interstícios das formas. Trabalha em prol de sua dissolução, do desfalecimento de qualquer identidade e unidade. Dessa maneira, em lugar das figuras conhecidas do escritor e do leitor, insinua-se o outro, o desconhecido, o estranho, na verdade, o estranhamento insistente do movimento vertiginoso.

Essa passagem para o outro, essa dimensão que prescindir do sujeito é pensada por Blanchot como o “neutro” (LEVY, 2011). Sobre ela Pelbart (2009, p. 85) comenta, “o neutro é um desconhecido” ou “o neutro é o desconhecido”, e é dessa dimensão estrangeira, em que impera a heterogeneidade, que a literatura se alimenta. Pois há uma “verdadeira incompatibilidade entre linguagem e sujeito, entre ‘aparência da linguagem em seu ser e a consciência de si em sua identidade.’” (ibid., p. 104). A literatura não é “coisa” do sujeito dono da verdade, nem expressão de um eu interior. “Quanto mais se afasta do *eu*, mais presente se torna a literatura”, diz Levy (2011, p. 39). Essa dimensão ou potência de variação tem seu caminho especialmente aberto na *experiência de leitura* em que o leitor “alivia a obra do autor”, e ao mesmo tempo se afasta. Nessa experiência ganha espaço a “palavra poética” trazendo infinitos sentidos. Faz-se necessária a dissolvência do leitor em suas formas cristalizadas a fim de que obra se faça na inventividade que lhe é própria, diz Blanchot (2011).

Parece assim que, ao arrastar nessa navegação para sempre mais longe, despojando das referências de si, a narrativa leva à “região de nascente e de origem” (BLANCHOT, 1984, p. 11) para o lugar ou tempo em que tudo emerge, a partir do qual tudo vem a ser, inclusive o leitor.

E assim como ser 'artista' é ignorar que já existe uma arte, ignorar que já existe um mundo, ler, ver e ouvir a obra de arte exige mais ignorância do que saber, exige um saber que investe uma imensa ignorância e um dom que não é dado de antemão, que é preciso de cada vez receber, adquirir e perder, no esquecimento de si mesmo. (BLANCHOT, 2011, p. 208).

O fragmento parece trazer outra nuance à questão da leitura da obra literária. Fala de um “dom” que, paradoxalmente, não é dado *a priori* e definitivamente, mas cabe receber e perder a cada vez. Dom, ou aprendizagem, marcada pelo “esquecimento de si mesmo”. Quanto aos nossos encontros de leitura, somos levadas a pensar não na aprendizagem de

estratégias fixas e eficientes, nem em competências abrangentes que, mesmo assim, mostram-se redutoras e sobrecodificadoras, mas a considerar novamente o aprendizado da *escuta* à dimensão disruptora do *silêncio*, que promove o movimento de dessubjetivação e incita à criação de outras *estórias*.

Reinventando Caminhos

A abertura ao que se passa “entre crianças e livros” no Novo Horizonte e além-mar como signos-enigmas, nos deixa sem o solo das certezas, nos desagrega aqui e ali. Também nos incita a cavar trilhas, a inventar caminhos na experiência de leitura como *criação*. Mas parece-nos complexo o movimento de aprendizagem que vai do signo-enigma, ao estranhamento de tudo, à quebra da subjetividade estratificada do leitor, daí à abertura à *potência de criação* e, por fim, à configuração de outros rumos de pensar e ser. Incitadas por intermináveis interrogações e pela abertura que vem a partir do que se deixa para trás, buscamos forjar condições para que a leitura sintonizada com o *silêncio* e com o *tempo de criação* possa se realizar. *Tempo de experiência* que se insiste, no fazer, desfazer, refazer, desfazer e fazer de novo. *Tempo de experimentação*, que dá espaço ao que não é posto, ao que ainda não foi feito, e, quem sabe, compõe-se com o antigo, em um ritmo imprevisível que pode trazer o novo. Tessitura que parece jogar com o que se passa, com os fios das contingências, em uma improvisação inventiva de novos sentidos.

A busca de cultivo da experimentação inventiva guiada pela escuta às diferenças que nos interrogam, há muito vem aparecendo em nossas *estórias*. Entretanto, de agora em diante, nos deteremos sobre caminhos possíveis para a leitura como *criação de estórias*, levando em conta as discussões relativas à aprendizagem e às diferentes experiências de aproximação à literatura, tratadas neste capítulo. Ao falarmos da invenção de procedimentos de aprendizagem, não queremos exaltar nossa capacidade criativa, que viria promovendo uma espécie de progresso em nossa trajetória. Já esclarecemos que a invenção de novos olhares e modos de existir faz-se a partir de *potência de criação* que não é propriedade de ninguém, não é faculdade psíquica de um eu individual e organizador. Caracterizamos essa força *fora* das formas como “o impessoal”, “o neutro”. Além disso, indicamos que as novas composições engendram-se a partir da dissolução de antigas formas, das quais se aproveitam algumas linhas, e outras precisarão ser dispensadas. Não se trata de criação a partir do nada, mas que se faz no encontro com *potência inventiva*, necessariamente sob determinada configuração.

Dela pode-se extrair algo da matéria prima que entrará nos novos desenhos. Nesse sentido, se diferentes encaminhamentos vêm se fazendo no percurso da experiência de leitura aqui discutida, isso ocorre a partir das próprias situações que nos interrogam.

Além de tudo, os encaminhamentos que precisam ser incessantemente reinventados não conduzem a uma espécie de progresso, nem garantem a superação dos impasses assinalados. Discutimos anteriormente que, embora a *potência de criação* seja constitutiva das formas subjetivas, ela requer o esforço de ser incessantemente reconquistada. Trata-se da necessidade de cultivo que responde pelo processo de aprendizagem. A cada lance da *experiência*, há que se estar atento e cuidar desse trânsito incessante em meio ao movimento e às composições, pois como já assinalamos, vários são os riscos que trazem a ameaça de dela nos desviarmos.

Nesse exercício de invenção de novos caminhos na experiência de encontro com as narrativas literárias, guiamo-nos cotidianamente pelas sugestões vindas direta ou indiretamente da participação das crianças do Novo Horizonte, dos modos como são, ou não são, afetadas pela leitura e pelas atividades que visam fortalecê-la. Inspiramo-nos ainda nas parcerias que já ressaltamos ao falar da nossa pequena grande equipe, assim como no contato com outros projetos afins como o "Programa Prazer em Ler", o "Projeto de Pesquisa ELOS"⁵³, as "Oficinas Literárias" coordenadas por Pantaleão⁵⁴ e as pesquisadas coordenadas por Kastrup⁵⁵. Ao lado de todas essas fontes, novas estratégias também se delineiam a partir de conversas informais acerca de experiências de aprendizagem e de aproximações diversas com o campo das artes ou com a literatura especificamente.

Muitas pistas e trilhas surgiram também nas discussões em torno da "*Littérature de Jeunesse*": quanto à escolha dos livros, às estratégias de aproximação às narrativas, à exploração do mundo das ilustrações, e a tantas outras questões. Emergiram inclusive das experiências das colegas de curso, através de diversos procedimentos pontuais em vários

⁵³ "Prazer e Ler" é um programa desenvolvido por organizações apoiadas pelo Instituto C&A e dedicadas à educação de crianças e adolescentes. O "Projeto de Pesquisa ELOS" focaliza a questão daquilo que funciona no apoio a crianças e adolescentes que vivem em comunidades de baixa renda no Rio de Janeiro. Especificamente quanto ao programa citado, fornece elementos para compreendermos melhor "os mecanismos que favorecem a formação de leitores e, em particular, de leitores de literatura" (Barros, 2009). O projeto vem sendo desenvolvido pelo CIESPI - Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância. A postura desses e de projetos afins, expressa na afirmação "criança não é risco, é oportunidade", certamente nos auxiliará no enfrentamento dos vários desafios ainda por vir.

⁵⁴ Tivemos acesso à experiência de Pantaleão em "oficinas literárias" através da leitura de seu trabalho "Da paisagem literária à escrita inventiva", apresentado para o exame de qualificação de doutorado, no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRJ, sob orientação da prof^a Dra. Virgínia Kastrup.

⁵⁵ Referimo-nos às experiências relatadas nos artigos "Sobre Livros e Leitura: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias" e "Cartografias literárias" (2008).

níveis de escolarização e contextos de leitura. Em meio a tantas viagens, que vêm perpassando esses escritos, impressionou-nos a forma singular e intensa como cada professor do curso lia os inúmeros fragmentos que atravessaram nossas aulas: um texto de Tournier ou de Le Clézio sobre a leitura, o leitor e a literatura; a volta de Ulisses ainda disfarçado a Ítaca; a viagem a um dos países imaginários de François Place; ou mais uma reescrita do chapeuzinho “*rouge*”.

Mas a temporada das aulas acabou em Paris. E depois de tanto frio, “um inverno longo, intenso e sem luz”, como comentavam duas amigas no Jardim de Luxembourg, às vezes esquentava um pouco. Foi quando saímos a campo, a novos campos de experiência de leitura. Tinham nos indicado a Biblioteca Diderot, perto da Gare du Nord, onde se realizam clubes de leitura que reúnem crianças e adolescentes. A pessoa que nos recebeu disse que, para observarmos atividades e entrevistarmos profissionais, precisaríamos encaminhar um pedido de permissão à instância que coordena todas as bibliotecas de Paris. Redigimos a carta e fomos ao local indicado, onde nos receberam gentilmente e nos encaminharam a outro prédio. “O prédio de um banco, não estranhe!” Da portaria falamos com a secretária que estava em reunião e esta orientou-nos a deixar a carta com o segurança, que nos disse que não poderia se responsabilizar. Este nos encaminhou para um segundo segurança, que nos conduziu a um terceiro, que nos levou ao chefe da segurança que telefonou novamente à secretária e, por fim, recebeu nossa carta para posteriormente encaminhá-la. Enfim, fomos a Marais e não conseguimos a autorização para visitar a Biblioteca Diderot. Bem, pelo menos ela não chegou até sairmos de Paris, um mês depois.

Porém nesse meio tempo, arriscamo-nos a ir até a Biblioteca L’heure Joyeuse⁵⁶, a primeira biblioteca infantil da França. Pensamos que poderíamos tentar agendar uma visita a ser realizada depois de conseguirmos o consentimento oficial. Qual não foi nossa surpresa ao nos permitirem visitar a biblioteca, consultar o acervo sobre “*Littérature de Jeunesse*” e sermos recebidas pela coordenadora. Esta acolheu-nos e, antes que nós pedíssemos, dispôs-se a responder às perguntas que nos interessassem⁵⁷. Das tantas coisas que conversamos, vem à lembrança a importância da *estória* como caminho para a leitura. O fascínio vindo da escuta de histórias podendo conduzir as crianças aos livros. Afinal, segundo ela, “o prazer é a história”, o livro é um meio de chegar a esse prazer. Falando de *estórias*, Mme R. referiu-se à importância da nossa escuta, nós “mediadoras de leitura”, às *estórias* que circulam em uma

⁵⁶ “A hora alegre”.

⁵⁷ As perguntas que orientaram essa e outras conversas que tivemos com profissionais voltados para a experiência de leitura, encontram-se nos anexos.

comunidade. Trata-se da valorização da cultura oral, que não pode ser desqualificada com a importância dada ao livro. Referiu-se, em nosso caso, à importância das histórias indígenas. O comentário ressoa como pista para possíveis agenciamentos “entre crianças e livros”.

Ao valorizarmos a proliferação de *estórias* em vários níveis, e ainda a experiência do fazer mais prolongado forjando novas produções, surge a possibilidade de, quem sabe, trabalharmos um pouco os “casos” da comunidade. Talvez possamos incitar a escuta das crianças às *estórias* ao seu redor, e ainda, a buscar *estórias* mais ou menos perdidas na memória da avó, do pai, da mãe, do vizinho, do Mestre Dengo, deles próprios e, daí tecer novas narrativas. Na cidade de Macaé, onde vivem as crianças, confluem pessoas de diferentes cantos do estado e do país. Deste país multifacetado, rico em linguagens, em expressões artísticas, em experiências sofridas e em *criação* de possibilidades. Quem sabe, ao lado da escuta às narrativas literárias, possamos aproveitar a leitura também desses outros “textos”? Uns reverberando sobre os outros, e engendrando várias outras *estórias*, escritas, desenhadas, dramatizadas, vividas...

Aliás, ao mergulharmos na longa história da Biblioteca L’Heure Joyeuse, espécie de presente dos aliados americanos no período do pós-guerra, o entrelaçamento literatura e vida mais uma vez reforçou-se. Lemos relatos de vários dos antigos frequentadores, trazendo-nos o clima dos encontros com os livros, as diferentes atividades e o papel fundamental das bibliotecárias:⁵⁸

L’Heure Joyeuse, e mais particularmente o acolhimento das bibliotecárias, me ajudaram e me deram o gosto da leitura, numa época em que eu não teria tido nem a ideia, nem os meios de comprar um livro. *Marcel Senders*, um dos primeiros leitores – 1924⁵⁹ (EZRATTY; LEVÈQUE; TENIER, s/d, p. 33).

Era uma reserva inesgotável de sonhos, cores, aventuras, descobertas. *Maurice Cling*⁶⁰ (ibid., p. 38).

⁵⁸ Témoignages réunis par Viviane Ezratty, Françoise Lévêque et Françoise Tenier. Agence Culturelle de Paris, Fonds Kertesz.

⁵⁹ “L’Heure Joyeuse, et tout particulièrement l’accueil des bibliothécaires m’a aidé et donné le goût de lire, à une époque où je n’aurais eu ni l’idée, ni les moyens d’acheter un livre.” *Marcel Senders*, un des premiers lecteurs – 1924. (EZRATTY; LEVÈQUE; TENIER, p. 33).

¹⁷ “C’était une réserve inépuisable de rêves, de couleurs, d’aventures, de découvertes.” *Maurice Cling* (ibid., p. 38).

¹⁸ “Certains soirs une petite reunion avec quelques lecteurs nous donnait l’occasion d’apprendre à raconter, à lire à haute voix, et c’était l’heure du conte.” *Raymond Kwort*, ancien lecteur, 1931-1936 (ibid., p. 34).

Certas tardes, uma pequena reunião com alguns leitores nos dava a oportunidade de aprender a contar, a ler em voz alta, e esta era a hora do conto. *Raymond Kwort*, antigo leitor, 1931-1936⁶¹ (EZRATTY; LEVÈQUE; TENIER, s/d, p. 34).

[O leitor] é o amigo que busca se instruir ou se divertir. E para chegar a este objetivo, não somente as bibliotecárias deram-lhe esta liberdade, mas forneceram-lhe ocupações variadas e interessantes, dando-lhe uma certa participação na vida da biblioteca. (...) preparando exposições, festas (...) E sobretudo, as festas desenvolvem a cultura literária e artística dos leitores e valorizam os pequenos talentos de cada um.⁶² (ibid., p. 33).

E fala-se ainda dos passeios e leituras ao sol, de atividades de teatro e de organização de um jornal “no qual são relatadas todas as novidades da Biblioteca e que contém um grande número de artigos sobre todos os temas”⁶³ (ibid. p. 40-42). O entrelaçamento da leitura com outras atividades, com os interesses e potencialidades dos leitores, corrobora a possibilidade de fortalecermos a aproximação ao texto literário na associação com outras formas de expressão.

Mme R. nos esclareceu também sobre as atividades realizadas pela biblioteca. Estas abrangem orientações práticas quanto ao uso do espaço, encontros de estímulo à leitura e atravessam suas fronteiras com a “*Bibliothèque hors des murs*”, no verão, e a ida a escolas, a fim de se discutir sobre a escolha de livros a serem lidos nesse contexto. Entre as atividades desenvolvidas no cotidiano da biblioteca, foram destacadas, por exemplo, a “*Ronde des livres*”, em que várias obras são apresentadas para que os frequentadores possam fazer suas escolhas; “*l’heure du conte*”, em que as portas são abertas para as crianças da comunidade a fim de escutarem *estórias*, com ou sem a presença do livro. Organizam-se também “*Clubs de lecture*”, em que crianças maiores reúnem-se com intuito de debater sobre um mesmo livro lido ou partilhar diferentes leituras. A Biblioteca L’heure Joyeuse situa-se no mesmo prédio de uma creche, o que facilita um trabalho de intercâmbio entre ambas. Regularmente pequenos grupos de crianças da creche vão à biblioteca para ouvirem *estórias* e se aproximarem dos livros. A partir daí as bibliotecárias têm acesso aos interesses das crianças, o que se reflete em futuras sugestões no que diz respeito aos frequentadores da própria

⁶² Le lecteur “c’est l’amie qui vient chercher à s’instruire ou à s’amuser. Et pour arriver à ce but, non seulement les bibliothécaires lui ont donné cette liberté mais elles lui ont fourni des occupations variées et intéressantes en lui donnant une certaine participation à la vie de la bibliothèque. [...] préparant des expositions, des fêtes [...] Et surtout, les fêtes développent la culture littéraire et artistique des lecteurs et mettent en valeur les petits talents de chacun.” (EZRATTY; LEVÈQUE; TENIER, s/d, p. 40-42).

⁶³ Un journal “dans le quel sont relatées toutes les nouvelles de La Bibliothèque, et que contient un grand nombre d’articles sur tous les sujets” (ibid., p. 40).

biblioteca e a crianças de outras escolas. As várias atividades modulam-se a fim de lidar com as singularidades do público infantil. Como a associação do livro com a escuta da *estória* em um CD, no que concerne às crianças disléxicas.

Porém, em qualquer das atividades, a ênfase recai sobre o prazer da leitura. Mme R. comenta que, de início, as crianças apreciam a leitura, mas ao longo da escolarização, vão se desinteressando. A escola parece não conseguir promover a aproximação das crianças com o livro. Ler por si mesmo pode ser difícil, daí a importância do ambiente e da participação do “mediador”, nas nossas palavras, do intercessor. Nesse sentido, a biblioteca busca acolher todas as crianças. Mesmo que, a princípio, muitas a procurem como um refúgio das inúmeras atividades cotidianas que lhes são impostas. “A biblioteca é um lugar de prazer, de transmissão viva.” “Ler é um presente”,⁶⁴ é uma oportunidade de compartilhar emoções, diz ela.

Enquanto isso no Novo Horizonte...

Lucia reinventa caminhos⁶⁵:

Querida amiga,

Faz um tempão que quero te escrever mas acontece qualquer coisinha e eu vou deixando....enfim, agora vamos lá! Recebi os cartões postais e terça-feira irei para o primeiro encontro com as crianças. Vou preparar algo sobre eles para falar com elas.

Pensei em levar um livro sobre questões referentes a namoro e ler com elas algumas perguntas formuladas nele. Esse livro veio naquela leva que a Monica deu para nós. Acho que é uma proposta meio ousada, mas vou tentar e ver o que acontece. Acho que você não vai concordar muito comigo em eu ler questões fora do âmbito da literatura, mas acontece que eu acho que este assunto vai interessar às crianças mais velhas e, por isso vou fazer uma tentativa.

Ainda não escolhi o texto literário que lerei na terça-feira. Quero que seja pequeno, pois tenho percebido que se for grande, as crianças perdem o interesse.

Mande-me os textos sobre literatura e juventude, ou então me diga em que sites eu procuro.

⁶⁴ “La bibliothèque est un lieu du plaisir, du transmission vivante.” “Lire un livre est un cadeau”.

⁶⁵ No período em que estive ausente, Lucia deu continuidade aos encontros “entre crianças e livros”. Todavia, como não era certo termos a participação de outras pessoas para também encaminhar as atividades, consideramos que conviria realizar encontros mensais. Desse modo, manteríamos os encontros, sem contudo sobrecarregá-la. Em seguida, trazemos o clima dos encontros “entre crianças e livros” ao longo desses quatro meses, através dos relatos que Lucia nos enviou.

Ah! novidades....estou montando uma biblioteca na ONG Centro Social Abraço (veja o site do grupo no Facebook - tem duas páginas)....já levei os Suplementos Mais da Folha de São Paulo, as revistas Cult, Bravo, Ventura, Leitura Compartilhada, Entre Livros e alguns livros. Agora estou esperando doações. Depois te conto com calma como foi que isso aconteceu. Minha amiga, aproveite bastante a viagem, faça muitas caminhadas, pois Paris é uma cidade linda....

Depois escrevo sobre o segundo encontro.

Um beijo grande, Lucia

Oi Daisy,

Ontem foi o primeiro encontro que tive com as crianças durante a sua viagem. Vou contar tudinho para você...

Cheguei com o Arthur por volta das 4 horas da tarde, mas tinha passado antes naquele mercadinho que sempre vamos e comprei biscoitos e dois refrigerantes (ah! eu sei que deveria ter sido um suquinho, mas foi "veneno" mesmo).

A porta está com problemas na fechadura e ficamos um tempão para conseguir abrí-la.

Quando entrei....SURPRESA....a sujeira imperava! Aquele quarto onde ficam as coisas do Dengo nem vou te dizer como está....a bagunça é tão grande que não encontrei balde, pá de lixo, material de limpeza..nada, nadinha! Uma loucura!!!!!!

Enfim, as crianças foram logo chegando....*Pimentinha*, *Lulu* (que me disseram que vão mudar para o Aeroporto), *Gata Marie*, *Moreninha*, *Gotinha de Amor*, *Branca de Neve*, *Princesa*, *Bia* e um pouco depois *Ferrari* e *Biel*. No começo das atividades as meninas leram poesias do livro do Vinicius e viram os jornais novos que chegaram (2 edições). Levei o computador para mostrar as fotos que você mandou e depois pensamos que poderíamos tirar fotos no próximo encontro para te mandar... vou fazer isso no dia 11 de Abril.

Li uma crônica do Luis Fernando Veríssimo, *Minhas Férias*, e pedi para eles escreverem sobre as férias deles....foi muito legal, todos eles escreveram mas eu só li o da *Gata Marie* que foi a festa de Ano Novo que ela passou em Rio das Ostras.....

Ah! *Branca de Neve* "escreveu" um texto para nós dizendo que gosta muito de mim e de você...eu pedi para ela desenhar como tinham sido as férias dela e aí ela falou que ia escrever para nós...eu falei, está bom, escreva....e ela "escreveu"... um monte de letras, um hieróglifo incompreensível mas, que para nós, é de uma compreensão absoluta..."texto exemplar".

Tô meio cansada...amanhã continuo.....

Um beijo grande,

Lucia

Minhas férias

As minhas férias eu fui para o Rio das Ostras. Foi muito bom porque eu passei o natal. Teve seia de ano novo e tudo eu amei...

Juju

Foi muito legal, briguei, brinquei, contei História e escrevi e assim foi maneiro.

Gotinha de Amor

Eu passei as minhas férias no Rio das Ostras. Eu passei o natal na casa da minha tia ela fez uma ceia muito bonita com algumas frutas que eu nem conhecia! ... O ano novo também foi muito bonito. Teve muitos fogos de artifícios, um mais bonito do que o outro... Eu passei o carnaval em casa porque o meu pai e minha mãe estavam trabalhando.

Gata Marie

Eu fui a sodrelandia. Lá em sodrelandia tem a cachoeira mais bonita que eu já vi... Na cachoeira quase morri. Rafaela se tornol minha melhor amiga ela é mais divertida do que você pode imaginar.

Bia

No primeiro dia eu fui pra casa da minha vó eu adorei, foi direto pra casa das minhas amigas de infância, fui na cachoeira, fui na pitisaria todo dia...

Moreninha

Foi muito bom, porque eu conheci muitas pessoas novas e legais. Comi muito até ganhei uns quilinhos mas foi bom

Pimentinha

Ah!!!!Daisy...então vamos com as novas estórias do "Entre Crianças e Livros".....terça-feira estive com as crianças.....infelizmente *Lulu e Pimentinha* mudaram-se, foram morar no Aeroporto, muito longe do Novo Horizonte, não as vi e talvez não as vejamos mais, o que acho muito triste, pois gostava delas.

O encontro começou com *Moreninha*, *Gotinha de Amor* e *Naná*, imaginei que seria fácil de fazer pois eram poucas crianças, e aí, eu teria condições de melhor organização (organização não é comigo)... Ledo engano....

Foram surgindo crianças, e mais crianças, crianças...foi uma loucura! Bem, vamos por partes...

Quando estava com as três meninas, estávamos sentadas em volta da mesa, comecei a falar do livro sobre problemas com o namoro. Só *Moreninha* falou. Contou sobre o menino de quem ela gosta e como ele a evitava apesar de também gostar dela. Contava várias situações em que eles estiveram juntos mas que não rolava nada. *Naná* não falava nada e *Gotinha de Amor* se mostrou como cúmplice de *Moreninha* em suas empreitadas amorosas. Ela falou para mim que nas situações contadas pela *Moreninha*, ela foi conivente com quase todas. Aí as crianças começaram a chegar..., eu ainda estava lendo algumas perguntas e respostas do livro sobre namoro e *Branca de Neve* e *Juju* chegaram...

Comecei a ler o livro de adivinhações - Meu livro de Folclore - na parte Moça Formosa, Pai Carrancudo (advinhas populares) e as crianças adoraram e fiquei fazendo os jogos de adivinhação e elas querendo adivinhar as respostas.....foi uma confusão geral.... aí a situação ficou um pouquinho mais complicada porque chegaram: *Nego Cabuloso*, *Theus*, *Titi*, *Gata Marie*, *Juju*, *Princesa*, *Mires* e um outro menino chamado *Vide*.....Continuei com a brincadeira das adivinhações, mas como aumentou o número de crianças, todas respondiam ao mesmo tempo e a situação ficou um pouco difícil. Pedi, então, que eles me contassem o que tinham feito nas férias e aproveitei para ler a primeira estória do livro Amazonas do Thiago de Mello sobre o começo do rio Amazonas.....sobre as águas do rio Amazonas e sua constituição. Eles ficaram em silêncio....nunca sei ao certo se eles estão ouvindo a estória, porque um fica olhando o celular, o outro desenhando com o lápis que está na mesa, mas ficaram em silêncio. Um detalhe... depois que eu tinha começado a estória, *Moreninha* passou aquela caixinha azul para recolher os celulares....todos eles colocaram na caixa, menos *Nego Cabuloso*.

A atividade foi desenhar sobre a estória e quase todos desenharam sobre o Amazonas. No final mostrei seus postais e falei um pouco sobre cada um deles. As crianças ficaram maravilhadas e *Moreninha* sabia da torre Eiffel e do Louvre, e quer ir para Paris de qualquer jeito. Disse que vai guardar dinheiro para visitar Paris nem que seja por um dia.

Ferrari e *Biel* chegaram na hora do lanche, já eram quase 18:20 quando eles apareceram. Parece que os dois tiveram que ficar na escola fazendo os deveres e por isso se atrasaram. O lanche foi muito legal, com as crianças ajudando a colocar os biscoitos nos pratos e os refrigerantes nos copos. Houve alguns percalços, como por exemplo o *Titi* deixando um vidrinho cheio de canudinhos cair no chão e fazer a maior confusão e sujeira.

O quarto estava mais arrumado e o Dengo colocou algumas estantes e deu uma ajeitada nas roupas que estavam jogadas pelo chão.

Aquela caixa grande com as nossas garrafas pet, acho que sumiram, pelo menos não as vi terça-feira.

Durante o lanche as crianças ficaram brincando de estarem possuídas pelo demônio, e *Nego Cabulosoas* exorcizava. O que me impressionou foi como elas berravam.....a imitação era perfeita. Realmente é um dado que faz parte da realidade delas.....

Vou descansar agora, porque já está tarde. Amanhã te conto o resto dessa estória....amanhã, depois de amanhã, depois, depois.....

Um beijo grande para Nana e Palu.

Para você SAUDADES...

Ontem foi o terceiro encontro e foi ótimo.....o Jeferson - da ONG em que estou montando a biblioteca - foi comigo e ajudou muito....ele ficou com as crianças menores – *Branca de Neve, Princesa, Juju e Mires* - e eu fiquei com as maiores – *Gotinha de Amor, Moreninha, Gata Marie, Ferrari e Biel*....foi um trabalho muito legal...pela primeira vez eles ficaram lendo os jornais, se interessaram pelas matérias e por aquelas curiosidades que todos eles tem...eu tinha recebido três exemplares novos, levei-os e foi a melhor coisa que fiz.... *Gata Marie* começou a ler, *Moreninha* se interessou e *Gotinha de Amor* participou de uma forma exemplar....a leitura que fiz foi a do livro Amazonas do Thiago de Mello e dessa vez li sobre os pássaros, sobre o tucano e o beija flor...foi o melhor encontro que fiz.....

Escrevo depois para você te contando com maiores detalhes todo o encontro.....

Oi Daisy,

Ainda estou com muita tosse, o que tem me tirado a pouca energia que restou depois da gripe. Infelizmente, não recebi seus cartões postais, mas mesmo assim o último encontro foi muito legal. Fizemos um livro para você com os trabalhos desenvolvidos nos encontros e ficou bom. Depois as crianças leram alguns poemas de Cecília Meireles e tudo terminou no funk Poderosas da Anitta.

Desculpe a concisão, mas ainda não estou me sentindo muito bem.

Te escrevo quando me sentir melhor.

Um grande beijo, Lucia

Enquanto isso Além-mar...

Fomos à biblioteca L'Heure Joyeuse várias outras vezes com muito “*plaisir*”. Chegávamos até lá pelo Boulevard Saint Michel, passando pelas ruazinhas estreitas do Quartier Latin, no início da manhã quando tudo ainda é meio começo. Saíamos já no burburinho efervescente de turistas e de garçons com seus menus nos convidando a entrar. Normalmente chegávamos antes do horário de abertura da biblioteca, a tempo de admirar a igreja logo em frente, as construções antigas e até de aproveitar a fala de algum guia turístico passando com seu grupo. Chegávamos a tempo ainda de admirar, na entrada da biblioteca, uma espécie de vitrine que mostra fragmentos de sua história através de pequenos textos e fotografias, em meio à decoração colorida. Já no interior do prédio, no hall de entrada, acompanhando as escadas até a entrada do salão principal, estendia-se uma amostra sobre ilustração nos livros infantis. Eram apresentados os vários momentos de sua história, principais influências e questões polêmicas relativas à contemporaneidade, como a transformação dos livros em outros suportes (filmes, gibis, etc) e o surgimento dos produtos derivados, alvo de consumo não necessariamente de leitores.

Em nossa segunda visita, conhecemos a miateca no andar térreo e o pequeno auditório onde tem lugar “*l’heure du conte*”. Um pequeno grupo de crianças do *quartier* vai chegando, acompanhadas por adultos. No início, são narradas duas estórias ilustradas por gravuras, que vão se substituindo em uma espécie de pequeno palco colocado sobre a mesa. Em seguida, quase todas as luzes são apagadas, e dois “mediadores”, do fundo do auditório, narram *estórias* enquanto projetam as ilustrações. A narração das *estórias*, todas sobre animais, explora suas vozes, diferentes sons e entonações, assim como busca a participação das crianças. Inicialmente, são apresentadas estórias mais curtas e descritivas, como a do pássaro, ou a do peixe em meio às cores das profundezas, que encontra a estrela do mar, fazendo surgir a comparação entre o mar estrelado e o céu. Essas *estórias* misturam-se a outras um pouco mais longas, com enredos mais complexos. Chama-nos a atenção, nesse dia e nos outros encontros com as crianças, uma fala que se repete antes das estórias: “Vocês estão prontos para a próxima história?”⁶⁶ A pergunta parece pretender instaurar um *tempo de passagem* para o mergulho na leitura, uma parada, a fim de abrir espaço para o encontro com a *estória*.

⁶⁶ “Vous êtes prêts pour la prochaine histoire?”

Fomos mais duas vezes a L'Heure Joyeuse para os encontros de leitura com crianças da creche ao lado. Chegando ao primeiro andar, passamos pelo salão principal onde os livros imperam, organizados, ora por gêneros literários (romances, contos de diferentes países, história de vários continentes), ora como humor, mangás, "*petits*", entre outros. A sala de contação de estórias também dispõe de muitos livros em pequenas estantes e em grandes caixas de madeira que formam uma semi-lua ao redor das almofadas. Na parede ao fundo, espalham-se animais e plantas em uma pintura colorida. Há ainda pequenas cadeiras e uma mesinha onde a bibliotecária H. coloca os livros que vai ler. Ela nos conta que, normalmente, seleciona um conjunto de "álbuns" em função de algum critério, como por exemplo: do tema, animais, como nesse dia; das ilustrações geométricas características de certo período, como mostrado na exposição; ou livros só com ilustrações, para que as crianças criem as estórias. Além dos livros sobre a mesinha, podem surgir outros se as crianças quiserem.

H. vai ao encontro do grupinho e da professora, lá em baixo, na entrada. Sobem e se ajeitam nas almofadas, já querendo mexer nos livros, mas a bibliotecária as interrompe, dizendo que primeiro escutarão as estórias. As crianças que costumam comparecer aos encontros têm entre dois e cinco anos. Demonstram variações no que concerne à atenção à leitura, reações às vezes relacionadas ao cansaço, outras a diferenças quanto ao interesse pelos livros. A maneira como participam também é marcada pela diversidade, nos diz H. Vimos uma das meninas bocejar algumas vezes ao longo da leitura realizada pela narradora. No segundo momento, em que podia mexer nos livros, pede a H. para ler algo, anima-se e faz comentários. A professora nos relata que algumas das crianças, quando na escola, pegam os livros segurando-os e folheando-os na frente dos colegas, tornando-se assim as narradoras.

"*Vous êtes prêts?*" E vem uma estória atrás da outra, temperada com vozes referentes aos animais, gestos e expressões da narradora. Os quatro livros iniciais se esgotam, e surgem outros a cada pedido de mais uma estória. A cena composta de olhares, pequenos movimentos, silêncios, falas dos "*petits enfants*" na escuta às estórias, escapa das nossas possibilidades de mexer com as palavras... Na conversa com a professora da creche, sabemos que elas são habituadas aos livros desde bebês quando chegam à creche. Segundo a mesma, as escolas possuem bibliotecas, há sempre a oportunidade de se comprar livros com preços "*d'occasion*", e assim ela não percebe variações quanto ao interesse ou facilidade relativos à leitura em crianças de diferentes classes sociais. Parece-nos que aquelas cinco crianças poderiam ficar entre os livros por mais tempo ainda, porém a professora diz ser hora de voltar à creche para se alimentarem. E lá vão elas acompanhadas por H. até a entrada. Ficamos por

lá em meio ao silêncio da biblioteca ainda não aberta ao público. Escrevemos as notas do diário de campo em uma das mesas do salão, próxima a uma janela colorida por desenhos feitos de mosaicos de papel. Do outro lado, a igreja, o pátio antigo com a grande árvore e o céu ainda cinza.

Em outro momento, um outro dia, nos surpreendemos com o burburinho. Olhamos com curiosidade de dentro da salinha, onde nos deleitamos com as estórias-testemunhos sobre L'Heure Joyeuse, e vemos crianças andando entre as estantes, folheando livros, lendo sozinhas ou com alguém. E o silêncio de uma biblioteca? “Havia também a atmosfera viva da Biblioteca, sempre acontecia alguma coisa, cada leitor era conhecido, esperado.” *Renée Hemartre* – estagiário (EZRATTY; LEVÈQUE; TENIER, s/d, p. 25). Até 1920 quando L'Heure Joyeuse foi criada, as bibliotecas apresentavam “horas limitadas de abertura, arrumação triste, livros encadernados com tecido preto e protegidos por grades ou uma barreira.” (ibid, p. 17). Após 1920, seguiram-se leituras e teatros, “leitura ao sol”, festas, livros e músicas, muitas estórias sempre.⁶⁷

Abrir um livro como abrimos uma porta para um outro mundo, é o que L'Heure Joyeuse ensinou a milhares de jovens. Ensinar-lhes a respeitar o silêncio e o recolhimento dos outros, necessários à leitura. Segurar e manter o livro como um tesouro ou herança, um meio de transmissão do pensamento, do saber, da inteligência, da alegria ou da tristeza. *Raymond Kwort*, antigo leitor 1931-1936⁶⁸ (ibid. p. 34).

Vem a fala de Mme R. de que a biblioteca é um lugar de prazer, “vivante”. “Não se exige que as crianças fiquem imóveis, elas podem mexer-se e prestar atenção.” Podem falar e viajar entre os livros, e escutar o silêncio da palavra poética!

Estórias! Um senhor japonês já idoso resolve voltar à cidade onde costumava vender seus bombons e contar estórias. Mas tudo está mudado. Em meio às novas construções, o barulho do trânsito, o movimento das pessoas, perde-se em suas lembranças. Até que ouve uma voz que diz ser aquele menininho que gostava das estórias, mas não dos bombons.

⁶⁷ “Il y avait aussi l'atmosphère vivante de La Bibliothèque, il se passait toujours quelque chose, chaque lecteur était connu, attendu.” *Renée Hemartre* - stagiaire (EZRATTY; LEVÈQUE; TENIER, s/d, p. 25). Até 1920 quando L'Heure Joyeuse foi criada, as bibliotecas apresentavam “maigres heures d'ouverture, a ménagement triste, livres reliés en toile noire et protégés par des grillages ou une barrière.” (ibid., p. 17) Após 1920, seguiram-se leituras e teatros, “lecture au soleil”, festas, livros e músicas, muitas estórias sempre.

⁶⁸ “Ouvrir un livre comme on ouvre une porte sur un autre monde, c'est que L'Heure Joyeuse a enseigné a des milliers de jeunes filles et garçons. Leur apprendre à respecter le silence et le recueillement des autres, nécessaires à la lecture. Tenir et maintenir le livre comme un trésor ou un héritage, un moyen de transmission de la pensée, du savoir, de l'intelligence, de la joie ou de la tristesse.” *Raymond Kwort*, ancien lecteur 1931-1936 (ibid., p 34).

Voltamos à Bibliothèque e reencontramos os Kamishibai, antes presentes na “*l’heure du conte*” (sem ainda os reconhecermos) e agora nas palavras de uma narradora e estudiosa do tema. Mme S. é quem encaminha este encontro com os pequenos da creche. E as quatro meninas, e o menino que chega chorando, são bem pequenos! Cantamos enquanto aguardamos a chegada do outro grupo. As apresentações então começam. As gravuras cenários atravessam em certo ritmo o pequeno teatro, desdobrando-se junto com um texto conciso que focaliza ações e personagens.

Nas palavras de Mme S., o Kamishibai vai “sempre ao essencial”. Há ainda a magia de uma “cortina que se abre e algo vai se passar”! Em suas origens, com o velhinho japonês, seus bombons e estórias, a narrativa é sempre interrompida...“para criar a fidelidade” da plateia. As peculiaridades do Kamishibai nos soam como pistas interessantes. A concisão da estória nos leva mais uma vez ao *tempo*. Um tempo quase que pontual que pode conter toda a força dos encontros que afetam e transformam. Uma pequena estória, um fragmento dela, o *silêncio*... e algo se dá. Após outras estórias, narradas de maneiras diferentes, as crianças se vão e continuamos a viajar com o Kamishibai: sua história, as marcas das mudanças políticas, das relações com outras culturas, as recriações europeias, a comercialização e a possibilidade de construí-lo.

Sáimos da biblioteca com vontade de trazermos para o Novo Horizonte uma estória Kamishibai, só os cenários e a estória, pois o palco é coisa mais complicada e... bem cara. Depois de idas e vindas a uma das livrarias da editora École des Loisirs, conseguimos uma versão francesa, com cenas gravuras em três dimensões, uma alternativa diante da impossibilidade de obtermos o pequeno palco. A estória de Lola chega “entre crianças e livros” no início da primavera de 2013. Mas para Lola era outono e o colorido do bosque a seduz para um passeio. Prepara o piquenique e convida sua amiga que não pode acompanhá-la porque espera a visita dos irmãos. Lola vai andando pelo bosque, maravilhada com as tonalidades das folhas. Começa a arrumar seu piquenique e nem percebe que está sendo espreitada por um... lobo. O tal vai surpreendê-la quando... no exato momento, uma borboleta pousa em seu focinho. Lola vê e lhe diz para ficar imóvel, a fim de não espantá-la. Ao final da estória, a amiga de Lola, com um batalhão de irmãos coelhinhos, depois de certo sobressalto ao se depararem com o lobo, juntam-se aos dois em um “Piquenique que deu certo” ou “Un pique-nique três reussi”.

Na plateia improvisada diante da mesa com os cenários que se desdobram, as crianças “curtem” a estória. Ficam curiosas e querem ver de perto cada cenário. *Bia, Wally, Tatá* e a

irmã chegam depois da narrativa. Propomos então recontar a estória através da apresentação de cada cena pelas crianças que desejassem. Todos se envolvem. Lançamos depois a ideia de criarem outros cenários ou personagens para a *estória*, ou para novos desdobramentos dela. Iniciam-se os trabalhos com as sucatas. Separamos as mesas em dois grupos para que todos caibam com seus materiais. *Gata Marie, Moreninha, Juju, Naná e Theus* trabalham juntos a fim de montar uma cena. Na outra mesa, *Bia e Tatá* resolvem criar algo sobre a estória de Chapeuzinho Vermelho em um pedaço de papelão, enquanto *Dudu* faz uma colagem com papéis coloridos e *Tati* também trabalha concentrada. Chega *Ferrari* parecendo choroso dizendo que sua tia morreu. Banhadinho e com a camiseta do projeto, diz que vai embora. Com um abraço o trazemos para o grupo. *Biel* chega com *Jonas*. Mostramos o Kamishibai e contamos a estória resumidamente. *Ferrari* começa a construir um ônibus com a caixa de sapatos e *Jonas* cria uma filmadora bem interessante. Na falta de caixas, damos a *Biel* uma cartolina e ele começa a desenhar uma árvore parecida com a da estória, em algum momento com a ajuda de *Bia*.

Flashes: o desenho cuidadoso de Lola feito por *Juju*. Uma personagem de sucata montado por *Gata Marie*. Os fundos das grandes caixas brancas se enchendo de árvores. *Moreninha* e *Naná* dançando. Os pequenos, barulhentos, jogando almofadas em *Biel*; interiro duas vezes, mas todos parecem estar gostando, e desisto... Encaminhamos a finalização das atividades e convoco a todos para a organização. *Gotinha de Amor* e *Naná* ajudam a guardar os materiais. *Juju* varre grande parte do salão. *Princesa* prepara a pequena mesa colorida com grandes cadeiras em volta, para receber o lanche. Os irmãos, *Branca de Neve* e mais alguém levam biscoitos, copos e suco de maracujá, para acalmar, diz *Gotinha de Amor* e concordamos. *Mires* pede para levar um livro, a irmã diz que ela não sabe ler e que vai rasgar e perder. Fazemos inúmeras combinações e o emprestamos.

Mais uma tarde “entre crianças e livros” no Novo Horizonte... Dessa vez no *tempo* do Kamishibai!

Da Biblioteca à Escola

Em seu artigo sobre a escolarização da “*Littérature de Jeunesse*” na França, tendo ressaltado as mudanças nos discursos sobre a leitura a partir do final dos anos 50, Poissenot (2012, p. 112), afirma:

Trata-se de desempoeirar a relação com a leitura. A questão do prazer torna-se a ordem do dia. As bibliotecas através das quais a literatura juvenil foi instituída, transmitem à Escola as referências e a “canção do prazer”. O mundo escolar se converteu progressivamente a esta concepção, o que facilita a difusão desta forma de literatura no momento em que ela encontra novos públicos, por causa da escolarização de massa. [...] A leitura não se relaciona mais somente ao ascetismo cultural, mas ao registro de prazer pessoal, da revelação de si.⁶⁹

Esses comentários de Poissenot e o texto como um todo, nos ajudam a entender um pouco mais nossa passagem por uma das bibliotecas parisienses e depois por uma de suas escolas. Mais do que isso, como uma espécie de genealogia do interesse atual pela Literatura Infanto-Juvenil, nos interroga sobre os rumos do nosso próprio trabalho com as crianças do Novo Horizonte. Fazemos parte dessa onda que envolve escolas, bibliotecas, pesquisas e cursos universitários. Mas até que ponto? Em sintonia com o *tempo de criação*, será que enveredamos por caminhos singulares em nossa experiência?

Através de um colega professor, presente em um dos cursos que frequentamos em Cergy Pontoise, somos encaminhadas ao Collège Jean Zay ao encontro do trabalho de leitura de textos literários de Mme L. com adolescentes. Tão logo chegamos, nos vemos em meio a uma grande movimentação. A chuva havia dado uma trégua e o sol começava a ganhar espaço, o suficiente para que mesas e cadeiras fossem colocadas no pátio para o início da atividade. Um grupo de professores e outro de estudantes haviam lido uma série de livros previamente sugeridos e, agora, colocam-se um frente ao outro para uma espécie de campeonato. Ambos haviam preparado questões diversas sobre os livros a fim de serem sorteadas e propostas ao “adversário”. Duas professoras atuando como árbitras leem as perguntas e de acordo com as respostas atribuem a pontuação, registrada nas colunas “*étudiants*” (apenas um menino) e “*adultes*”, sob exclamações de alegria e/ou protestos. Outros estudantes, que vão chegando para o recreio, cercam os grupos constituindo a plateia.

As perguntas versam sobre diferentes aspectos dos livros: nomes de personagens e lugares, acontecimentos, suas razões, desfechos de situações, entre outros. Elas foram escritas em pequenos papéis, com as respectivas respostas e o título do livro. Qualquer componente do grupo interrogado pode responder, havendo um pequeno intervalo, que permite uma rápida

⁶⁹Il s’agit de dépoussiérer le rapport à la lecture. La question du plaisir devient à l’ordre du jour. Les bibliothèques par les quels la littérature de jeunesse s’est instituée transmettent à l’École des références et la “chanson du plaisir”. Le monde scolaire se convertit progressivement à cette conception, ce qui facilite la diffusion de cette forme de littérature au moment où il rencontre des nouveaux publics du fait de la scolarisation de masse. [...] La lecture ne relève plus seulement de l’ascétisme culturel mais du registre du plaisir personnel, de la révélation de soi.” (POISSENOT, 2012, p. 112).

consulta ao texto. Embora todos os livros devessem ter sido lidos pelo grupo, era esperado, e notório, que alguns componentes houvessem lido mais do que os outros. O clima é de empolgação de ambas as partes e as relações hierárquicas professor-aluno se diluem. Ao término de uma disputa difícil, o grupo de adultos vence com uma diferença pequena e, após recolhermos todo o aparato, reunimo-nos na biblioteca para um lanche.

Inicialmente, a atividade iria envolver dois grupos de estudantes, o do Collège Jean Zay e o de outra escola. Com a desistência do último, Mme L. propôs a alguns colegas professores que participassem. O “jogo” que presenciamos é parte das atividades desenvolvidas pelo “clube de leitura”. No início de cada ano, os estudantes são estimulados a escolher um “clube” a fim de realizarem atividades paralelas às aulas regulares. Duas vezes por semana, o grupo participante do “clube de leitura” frequenta a biblioteca a fim de ler, em geral individualmente, os livros que interessarem. Mme L. ressalta que as indicações de um estudante para outro são as que mais funcionam. Se um gosta de um livro, fala para o outro, que conta para mais um e assim vai. Em resposta às nossas questões quanto a observações relativas a dificuldades na leitura e diferentes formas de atenção, enfatiza que o objetivo do clube não é pedagógico, e sim estimular o gosto pela leitura. Muitas vezes, diante do hábito dos estudantes de frequentarem livros pequenos, apenas estimula “leituras um pouco mais ambiciosas”. Os jovens são incentivados também a frequentarem a biblioteca pública local, e a descoberta de livros que lhes agradam transforma-se em indicação para novas aquisições por parte da biblioteca da escola.

A aventura com o “clube de leitura”, naquela manhã, nos trouxe ânimo, pistas e várias questões. Retornamos mais uma vez à escolha dos livros a narrar, a apresentar, a comprar, enfim, nos quais apostar. Olhando os grandes livros de capas coloridas que passavam de pilha em pilha, de mãos em mãos, lembramo-nos dos que havíamos visto em Cergy na apresentação do editor de coleções infanto-juvenis, e dos que havíamos manuseado e discutido com Mme Mongenot nas aulas de Antony. Ela nos falou sobre a tendência contemporânea na direção de narrativas lineares, contínuas, centradas nas aventuras e na figura do herói. Sublinhou que no âmbito dessas produções, o trabalho com a linguagem se realiza dentro dos limites estreitos de certos modelos, e as questões sociais não têm lugar. No contexto dessa discussão sobre a qualidade literária das obras infanto-juvenis contemporâneas, emergem questões quanto a se promover ou não certas leituras e como fazê-lo.

Pensamos em livros que tentamos evitar, cujos textos encerram sentidos fechados, “lições de moral”, personagens estereotipados, linguagem clichê ou um caráter

excessivamente pedagógico. Textos que trazem mundos já vividos e personagens absolutamente reconhecíveis, e assim não suscitam estranhamento, nem espanto. Queremos nos referir a tendências discursivas instituídas e homogeneizantes, que atravessam os meios de comunicação e certos textos modelados, impondo-lhes padrões facilmente digeríveis por todos. Seguindo por outra via, temos tentado optar por narrativas da Literatura Infanto-Juvenil que se desviam das descrições de mundo e da mera expressão subjetiva, que se distanciam do pensamento e da linguagem representacionista, como também da “palavra bruta”. Assim sendo, quando vemos os participantes do clube de leitura serem arrastados pelas aventuras dos grandes livros coloridos estilo Harry Potter, novas interrogações emergem. E ressoa em nós o relato de um antigo participante da Biblioteca L’Heure Joyeuse:

Na primeira vez, a bibliotecária sugeriu Dickens ou um “belo” livro para a juventude. Lembro-me de ter preferido o menos honrado O Circo Piccolo de Magdeleine de Genestoux, que tinha começado a ler na casa de um amigo, o qual terminei graças à L’Heure Joyeuse e que nunca mais esqueci desde então. *É uma obra de arte? Sim, na minha vida...* L’Heure Joyeuse, não são apenas os escritores que a fazem nascer. É necessário também que os leitores tenham talento, e fazê-la nascer é um belo trabalho, de criadores e criadoras de milhares de horas alegres [grifo nosso] *Claude Roy*⁷⁰ (EZRATTY et al. s/d, p. 30).

O efeito instigador de outros olhares por parte da obra literária e seu estímulo à invenção, se dão de modo tão complexo no encontro leitor-livro que, como já sublinhamos, não podemos atribuí-los de modo determinista ao texto. Não são passíveis de traduzir-se *a priori* no que tendemos a considerar como “literatura minoritária”, de acordo com as considerações apresentadas ao final do primeiro capítulo. O lugar de “signo da arte” parece não estar garantido de antemão, nem definitivamente alijado de determinado escrito. Assim parecem dizer Roy, o pessoal do Clube de Leitura, a turma do Novo Horizonte, o aluno adolescente de escola pública do professor Rodrigo que conta, todo orgulhoso, do começo de uma biblioteca em sua pequena estante. Mesmo os textos literários mais padronizados, como toda e qualquer forma de ser, comportam vacúolos, porosidades. Ao lado das linhas rígidas

⁷⁰ “La première fois, la bibliothécaire m’a suggéré Dickens ou un “beau” livre pour la jeunesse. Je me souviens d’avoir préféré, moins honorable Le Cirque Piccolo de Magdeleine de Genestoux, que j’avais commencé à lire chez un camarade, que j’ai terminé grace à L’Heure Joyeuse et que je n’ai jamais oublié depuis. *Est-ce un chef d’oeuvre? Oui dans ma vie...* L’Heure joyeuse, ce ne sont pas seulement les écrivains qui la font naître. Il faut aussi que les lecteurs aient du talent, et le faire naître, c’est un beau travail, celui des créateurs et des créatrices de milliers d’heures joyeuses” [grifo nosso] *Claude Roy* (EZRATTY; LEVÈQUE; TENIER. s/d, p. 30).

que os configuram, vigora *potência de variação*, que pode ser ativada a partir das circunstâncias em jogo.

Logo, pensamos não ser uma questão de acolher ou não determinado livro, mas de considerar vários aspectos que podem entrar em cena quando selecionamos um texto ou assentimos e potencializamos uma leitura. Muitos desses aspectos já foram discutidos quando falamos da “solidão da obra” e do universo da “palavra poética” que se abre a partir dela. Outros tantos apareceram em nossas histórias sobre a experiência de leitura no Novo Horizonte. Além de tudo isso, impõe-se o critério do prazer, parecem repetir em uníssono bibliotecárias, professores de lá e de cá, e outras tantas vozes. Não vamos entrar aqui nessa complexa discussão que reclama diferentes perspectivas e níveis de análise. Só queremos sublinhar que, como tudo que *é*, o prazer mostra-se plural e se metamorfoseia. Além do mais, já sublinhamos que não se trata de remeter as reverberações da leitura aos polos do leitor ou do livro, e sim à dimensão do encontro, do “entre” as formas, à imprevisibilidade do plano de produção. Nesse sentido, quanto às práticas de leitura, cabe pensar sobre os usos que podemos fazer dos fios que já estão aí e nos remetem a diferentes interesses, às coleções, às aventuras, e também aos ditos clássicos ou eruditos, às palavras clichês, às que se reinventam com Bojunga, Machado de Assis, Caneco e tantos outros...

Como “mediadores de leitura”, afirma Mme Mongenot, cabe criar condições para que os leitores percebam as diferenças entre as várias produções literárias, promovendo assim novos interesses e experiências. Importa seguir sugestões, propor outras, brincar, parece dizer Mme L. O tempo todo, emergem questões e pistas, nessa viagem da biblioteca à escola, e ainda ao Novo Horizonte. Mas também à rua, às “*Bibliothèques de Rue*”.

Da Escola à Rua

Desde o nosso primeiro encontro, ainda no Brasil, quando falamos um pouco sobre a intervenção “entre crianças e livros”, o Professor Gilles Monceau referiu-se às “Bibliotecas de Rua”. Chegamos a Paris com uma ou outra informação, mas só ao final de maio, conseguimos ir ao seu encontro na sede da ATD Quart Monde. Saímos na chuva e no frio de uma manhã da primavera parisiense que parece não querer chegar, embora árvores verdes e flores, ignorando o inverno que persiste, já invadam as ruas, os parques e as praças, substituindo a outra beleza da paisagem incolor que entremeia prédios cremes e árvores ainda nuas. Vamos para as imediações do Operá e, andando por pequenas ruas, chegamos ao prédio onde somos

acolhidas, conversamos e compramos o livro de Marie Aubinais (2010) sobre a experiência das bibliotecas nas ruas de diferentes países. Surge uma senhora que, durante 10 anos, foi animadora de Biblioteca de Rua. Ela nos apresenta, empolgada, a coleção Tapori⁷¹. Estórias reais, diz ela, trocas de experiências de crianças que participam dos encontros de leitura nas ruas do mundo. Ela nos narra algumas de suas *estórias* preferidas, daquele jeito envolvente dos herdeiros de Sherazade.

Um dos livrinhos Tapori que consegui em português, de Portugal, chega às crianças do Novo Horizonte, no segundo encontro de 2013, após nosso retorno ao Brasil. Nessa tarde, estamos sozinha, Lucia nos ajuda nos preparativos e na pós arrumação, mas não pode ficar. Está às voltas com a finalização de um dos nossos projetos para solicitação de recursos. Levamos para a mesa pequenos livros com as pinturas de Monet e de Van Gogh. Mostramos a *Branca de Neve*, que parece maravilhar-se com Monet. Em algum momento pergunta qual o vestido que gostamos mais entre os das duas damas nos jardins. Ou florestas!? “Por que ele pinta tanta floresta?” Monteiro Lobato também vai para a roda com “As caçadas de Pedrinho”, as histórias de Emília e as de Peter Pan. Comentamos sobre os personagens do sítio e as crianças lembram-se da música e das aventuras na TV.

De repente, surge o pai dos meninos procurando por eles, pois teriam fugido a alguma combinação, refere-se especialmente a *Ferrari* como o que “apronta”. *Biel* parece, em alguns momentos, dividir-se entre a postura de irmão mais velho que repreende e aconselha, “Não pode xingar as meninas!”, e irmão que não deixa que falem mal do caçula. Mais tarde, vemos *Biel* perto de uma das janelas e nos aproximamos para convidá-lo a juntar-se ao grupo... e sair da janela, que pode ser sempre um lugar de perigo. Ele nos conta então que olha as luzes da cidade e tem vontade de voar até lá, até o mar. Um tanto perdidas e encantadas, sussurramos “como...” “Como um anjo!”, diz ele.

Custamos a começar a ler o livro Tapori sobre o menino africano Boureima. Muitas conversas, vai e vem, e enfim conseguimos. Tentamos chamá-los para a estória das mais diversas maneiras: com o olhar, com perguntas, coletivizando os comentários e por aí fora. Boureima vive e trabalha com outros colegas nas ruas de uma cidade africana. Um dia é

⁷¹ “Tapori é como uma corrente de amizade entre crianças de todos os meios sociais que se comprometem, nos sítios onde vivem, a lutar, para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades e sejam tratadas por igual. Tapori foi criado em 1967 pelo Padre Joseph Wresinski (1917-1988), fundador do Movimento ATD Quarto Mundo. [...] O nome de Tapori foi escolhido pelo Padre Joseph Wresinski em homenagem às crianças muito pobres que vivem na Índia e que passam o dia a apanhar as migalhas que os passageiros deixam cair nos bancos dos comboios. Com efeito, lá na Índia, chamam a essas crianças os TAPORI”. (Meninos corajosos: Livrinho Tapori).

atropelado pela “motorizada”. “E dizer que momentos antes estavam todos tão contentes! Yacouba, o melhor amigo de Boureima, tinha achado uma lata, onde restava um pouco de leite condensado, lá no fundo. Boureima agarrou nela e correu para a fonte que se encontrava na praça para acrescentar um pouco de água. Assim haveria mais leite a dividir com todos.” Na volta, foi quando tudo aconteceu. Boureima teve que ser operado e os amigos se revezaram no hospital para ajudar a cuidar dele. *Bia* intrigada pergunta sobre a família de Boureima que não está lá, junto com ele. Lançamos a questão para o grupo, a fim de suscitar a curiosidade de todos para o que se passa ao longo da *estória*. Descobrimos com o avançar da narrativa que a família do menino mora em uma aldeia muito longe da cidade, para onde ele retorna após a saída do hospital. Mas, “custa-lhe voltar para casa sem ter nada para ajudar a sua família...! E ainda por cima, por causa da ferida, será mais uma preocupação para os pais!” Os amigos despedem-se e tentam animá-lo, dizendo que logo estará curado e poderá ajudar os pais a “cultivar a terra.”

Ao longo da *estória*, *Biel* pergunta o que é “cinta” que, a princípio parece óbvio para *Bia*. Aproveitamos para chamar a atenção para as diferenças entre o nosso português e o de Portugal. *Ferrari* pede para ler o final da *estória*, titubeando um pouco nas palavras; e *Gotinha de Amor* lê a parte do livro referente à proposta de escrevermos para Boureima. Algumas crianças questionam um dos formatos sugeridos - e.mail - ora em função do menino africano, ora por nossa causa. Propomos também outra atividade possível, a criação de uma *estória*, sobre algum menino ou menina. *Gotinha de Amor* recolhe-se perto da janela e escreve seu texto, depois de reclamar por ter tido que escrever também na escola. *Bia* e *Tatá* parecem estar contentes por se reencontrarem e comentam as respectivas *estórias*, em que fazem referência uma à outra. *Tatá* lê para todos a *estória* de “*Bia* quase morta”, com a participação animada, quase escandalosa, da protagonista.

Em algum momento *Bia* também senta-se sozinha a fim de escrever, e em seguida nos chama para ouvir a *estória* sobre seu sonho. Escutamos em dois tempos e com uma atenção dividida, pois temos que dar conta de todos, inclusive dos mais miúdos. Lembramo-nos que os personagens eram amigos que saíam para um passeio, atravessavam um rio e chegavam a uma casa misteriosa. Havia acidentes, talvez assassinatos e muitas mortes. Ao final, ela apresenta para o grupo outro texto em que fala dos nossos encontros e da nossa presença divertida. Os outros desenham, *Princesa* vai para baixo da mesa e lá fica com papel e lápis coloridos. Sugiro que saia, mas ela vai ficando. Tivemos ajuda na distribuição do lanche: *Biel*,

Ferrari, Princesa e Branca de Neve. Lucia junta-se a nós e fechamos mais um encontro, dessa vez tendo como convidado especial Boureima, que veio lá de longe...

A partir da visita à sede da ATD, fomos convidadas a uma reunião para conhecer os objetivos da organização e os projetos em curso. Naquela manhã de sábado, a Biblioteca de Rueville constituiu uma das experiências apresentadas por P., coordenador do trabalho em Belleville. Demonstramos nosso interesse em conhecer mais sobre a experiência e, de chofre, ele nos disse que haveria um encontro à tarde com as crianças. Agarramos a oportunidade e lá fomos nós. No caminho, vem o assunto relativo à formação dos animadores das atividades e P. enfatiza o conhecimento “*partagé*”, como máxima do movimento. Proposta que já havia sido destacada quando da exposição sobre a Universidade Popular. Questiona-se o conhecimento descendente, mera transmissão de saberes prontos, e afirma-se o espaço para a troca de saberes.

Vamos em direção ao 20^{ème}, passamos pelo canal de San Martin e vemos as pessoas espalhadas por suas margens aproveitando o sol. Subimos uma longa rua movimentada, com lojas e letreiros em... japonês, chinês? Passamos por pessoas cujos traços, falas, roupas traziam ainda a África e o Oriente Médio. Mais uma Paris. Chegamos à praça no alto de um parque, onde descarregamos o carro. Uma espécie de tapete verde e bege, três pequenos bancos de armar, algumas cadeiras baixas pretas e duas azuis mais altas para os mais velhos, diz P.. Em uma prancha com rodinhas levamos as caixas de plástico branco transparente, do carro até o local. Uma caixa pequena com os “jogos de sociedade” (*jeux du société*) e outras cinco grandes, cheias de livros coloridos... e novos! Álbuns para os menores, álbuns para os maiores, “*documentaires*”⁷² também para os dois grupos. E ainda uma última caixa com livros de jogos.

Descobrimos com M., que também foi conosco pela primeira vez, os pequenos livros de Monsieurs e Madames: desligados, curiosos, mal humorados e outras caricaturas cômicas. Ressoa uma fala das aulas de *Littérature de Jeunesse*, sobre o sucesso atual dos livros “*drôles*” (humorísticos), embora, pelos comentários de Monique, aqueles pareçam já atravessar gerações. P. retorna com dois meninos irmãos que, depois do incêndio no apartamento em que residiam, mudaram-se para mais longe. Eles chegam, falam “*bonjour*” e apresentam-se, incitados por P.. Com o menor entramos um pouquinho na caixa dos jogos e descobrimos um “*jeux de famille*”. Em seguida, passa pelo nosso canto um grupinho de

⁷² Esses livros apresentam um caráter mais pedagógico, como por exemplo, os que falam sobre tipos de aves ou os diferentes pelos-peles de animais.

crianças do projeto, que vai para a piscina com uma das animadoras. Ela já havia combinado a atividade com P., assim que vira o sol.

O estar/passar pelo espaço aberto de leitura vai se fazendo de várias maneiras. Três menininhos que passeavam com as mães pela feira de arte da praça, “se chegam” e começam a participar do jogo misturando regras e línguas. Todos se divertem em diferentes ritmos, de diferentes modos. Depois se dividem entre livros e jogos, até que suas mães retornam do passeio. Duas irmãs frequentadoras da Biblioteca passam um bom tempo lendo uma para a outra. Depois a maior mergulha em suas próprias leituras e a pequena se aconchega em M. para ouvir estórias. Outros frequentadores surgem e brincam com seus patins, com uma corda ou uma bola. Fazem outra coisa que ler! Como os dois irmãos do início, que perambulam com P. pela feira de artes. Em certo momento param e observam P. pousar para um desenho, uma caricatura com grandes orelhas, o queixo proeminente e “*un grand ventre*”, conforme observa a maior das irmãs. Os meninos interessam-se depois por um trabalho com fotografias que viravam pequenos quadros. “O maior é muito curioso”, diz P., “e ganhou uma medalha no rugby!” Vem à lembrança os comentários de Marie Aubinais (2010, p. 113) sob o título “Resultados modestos ou às vezes extraordinários”: “O tempo da biblioteca de rua é vivido por muitas crianças como um momento feliz, o que não é um pequeno benefício.”⁷³

O grupo de crianças que surge por último traz M., “*un petit garçon*” de quatro anos. Pega um livro, e nos oferecemos para lê-lo. Sentamos em um canto do tapete e começamos a ler sobre os dois coelhos, marrom e branco; amigos, depois inimigos atrás dos seus muros. Ameaçados pelo lobo que se aproveita de uma de suas brigas, voltam por fim à amizade, temperada por implicâncias aqui e acolá. Lemos a *estória*, tropeçando em uma palavra ou outra do francês, mas tentando dar vida à narrativa, como temos admirado desde o Brasil nos narradores à nossa volta. M. se interessa depois por alguns dos “*documentaires*”: o abecedário dos animais e outros livros sobre os diferentes olhos e patas dos animais. Ficamos ao lado, fazendo um comentário ou outro, como uma companhia discreta... M., em algum momento, mostra uma figura, fala os nomes dos animais, volta o seu olhar para mim e assim “lemos” juntos, para nossa surpresa, ao longo de meia hora. Até começar a mobilização do lanche. As crianças ajudam na arrumação e no transporte até o carro. Despedimo-nos com apertos de mãos e beijos.

⁷³ “Des résultats modestes ou parfois extraordinaires”: “Le temps de bibliothèque de rue est vécu par nombre d’enfants comme un moment heureux, ce qui n’est pas un petit bénéfice.” (AUBINAIS, 2010, p. 113)

Ficamos sabendo através de uma das animadoras que em torno de 15 crianças da vizinhança frequentam regularmente os encontros, e outras tantas passam por eles. Lembramo-nos dos comentários de G., na reunião, sobre os frequentadores do ateliê de pintura, e de Aubinais (2010) em seu livro. A intenção não é formar guetos, mas facilitar a troca entre pessoas diversas, de origens diferentes, que possam partilhar conhecimentos. Encontramos mais crianças e outros animadores no sábado seguinte quando voltamos a Belleville. A praça estava ocupada por diferentes atividades de um evento do “*quartier*”. Organizamo-nos em um canto e aprendemos com uma simpática senhora animadora, que cada livro é marcado por um adesivo colorido redondo correspondente à caixa-classe onde é guardado. Acabamos por importar a ideia para as nossas tentativas de organização dos livros no espaço do Novo Horizonte. As animadoras consideram que não haverá muitas crianças, em função do evento, mas algumas vão chegando. Primeiro, as duas irmãs da outra vez com a mãe. A maior, K., logo desaparece praça afora. Começamos a ver um livro-jogo com a menor, com seu dedinho sempre na boca, e ela parece se interessar. De repente, surge o palhaço que andarilha pela praça, ela deixa o livro, completamente encantada. Sua expressão se transforma, abre-se em um grande sorriso, ela mexe no nariz do palhaço e segue-o pela festa...

Um menino novo se aproxima, começa a ver os livros e prefere ficar quando o pai insiste que o acompanhe pela festa. Envolve-se com vários livros, depois descobre a caixa de jogos e um dos animadores junta-se a ele na atividade. M. chega com sua mãe sob o véu muçulmano, pega o livro “*Mimi et les saisons*” e nos pede para ler. Vamos descobrindo juntas a *estória* e também a maneira de fazer aparecerem as figuras escondidas. Aprendemos assim os nomes de diferentes objetos que fazem parte da *estória*. Narrativas vão se dando entre animadoras e outras crianças. Os dois irmãos que vêm de mais longe circulam também pela praça, até que uma animadora mais jovem chega e o menor tenta surpreendê-la escondendo-se atrás de sua cadeira. Os dois parecem contentes por se encontrarem. Na hora do lanche, os dois irmãos preparam sanduíches com pedaços de chocolate, e servem o suco para todos. Lembramo-nos das crianças daqui, também sempre animadas a participar da organização do lanche.

Deixamos nosso segundo e último encontro com crianças, livros e o vaivém da praça de Belleville. Atravessamos o parque e chegamos, pelos trilhos do metrô, à margem do Sena. Em meio a árvores, pombos, vento, o sol do fim de tarde e, obviamente, turistas, escrevemos sobre nossos encontros com a Biblioteca de Rua e os estranhamentos que nos interrogam. E também sobre possibilidades. Possibilidades de nem sempre lermos as mesmas coisas com

todos, ao mesmo tempo. Às vezes sim, outras vezes não. A possibilidade de enquanto lemos algo para o grupo, *Nego Cabuloso*, frequentemente mais afeito aos lápis e aos desenhos, ler outra coisa. A possibilidade de *Wally* descobrir o cata-vento que serve à decoração do espaço, sair correndo com ele nas mãos para fazê-lo rodar colorido. E, depois, só querer inventar seu cata-vento... A possibilidade de a leitura não se constituir como o centro dos encontros. Algumas possibilidades já presentes entre “crianças e livros” e em relação às quais não raro resistimos.

Questões, pistas e pistas que trazem mais reverberações do fragmento de Poissenot que apresentamos ainda há pouco. Em dado momento, o autor interroga toda a mobilização em torno da estimulação à leitura aliada à nova compreensão da criança como “portadora de uma identidade pessoal irredutivelmente singular e autêntica”.⁷⁴ (POISSENOT, 2012, p. 113). Chama nossa atenção para a possível consciência e desconfiança dos jovens quanto ao esforço conjunto das bibliotecas e das escolas em torno do livro e da literatura. “Por que esta mobilização? Até que ponto ela se destina ou se constrói como uma estratégia a fim de manter um lugar importante para a literatura e para aqueles que lhe devem sua posição? (ibid., p. 114).⁷⁵ Poissenot sublinha ainda a sutileza dessa mobilização que, sob o pretexto do prazer, impõe a leitura e, até certo ponto, uma determinada leitura. Estranha confluência entre o distanciamento da leitura, sua imposição e a afirmação da autonomia das crianças. Parece nos dizer que há que se suportar o “não” à leitura. Ou melhor, a afirmação de outros interesses. É possível...

Obra e Dinâmica de Criação

Viagens e aprendizagens, marcadas por estranhamentos, por interrogações, pela perda de rumo e pelo não sentido. A tal deriva imposta pelo canto da sereia! Enigmas a cada encontro, quebra de olhares, dissolvências, despersonalização. Linhas se soltam e intensidades ganham a cena. Assim abrem-se oportunidades de mais viagens, de aprendizagens como invenções do pensar e de modos de existir. Movimentos complexos que se imbricam e reverberam uns sobre os outros. Movimentos que vêm atravessando nossas “viagens” e entretecendo várias *estórias*.

⁷⁴ A compreensão da criança como “porteur d’une identité personnel irrédutiblement singulière et authentique” (POISSENOT, 2012, p. 113).

⁷⁵ “Pourquoi cette mobilisation? Jusqu’auquel point est elle destinée ou releve-t-elle d’une stratégie pour maintenir une place importante à la littérature et à ceux qui lui doivent leur position?” (ibid., p. 114).

Em tudo isso evidencia-se a insistência da *diferença* em atravessar e aproximar as dinâmicas próprias à *aprendizagem* e à *viagem*. “Diferença-enigma” que arromba o já pronto, o dado, o instituído, palavras, olhares, fazeres habituais, e impõe movimento. As diferenças instigando a aprendizagem. E novamente é a *diferença*, ou melhor, a *variação* que marca o desenrolar da *aprendizagem*, pois responde pelo caminho imprevisível, que se desdobra junto com as próprias regras ou condições que o conduzem. São linhas, fragmentos, fios soltos, que se entrecruzam guiados pela diferença e assim trazem-na de volta, pois também os efeitos da “aprendizagem inventiva” confundem-se com o novo, com o que traz a potência de diferir de si. Deste modo aliam-se *aprendizagem e singularização*.

Evidencia-se também a insistência da aprendizagem a exigir um eterno retorno sobre si! E assim precisarmos aprender e reaprender a escutar o signo-enigma, o silêncio da “palavra poética”. E faz-se necessário ainda estarmos cotidianamente dispostos a aprender a nos sintonizarmos com o *tempo de criação*, pois transitamos sempre *entre* mundos estratificados e o *fora* de todos os mundos. Em meio a “palavras brutas” que nos asseguram a relação pragmática com as coisas e a “palavra poética” que nos distancia delas. Em meio à compreensão cognitiva, à palavra cúmplice da lógica asseguradora, ao pensamento invenção, à multiplicidade de sentidos. Viajamos porque transitamos inevitavelmente em meio a formas sujeito, a configurações existenciais e à velocidade despersonalizante do “a-subjetivo”, à força que lança sempre rumo à alteridade. Movemo-nos nesses paradoxos.

Deleuze fala de fuga, associando-a à ruptura, desterritorialização, à morte do sujeito, de toda identidade. A fuga diz respeito a tudo trair, quaisquer referências, quaisquer permanências asseguradoras de estados e caminhos previsíveis. “O traidor é o personagem essencial do romance, o herói. Traidor do mundo das significações dominantes e da ordem estabelecido.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 54). O autor distingue a fuga da viagem, pois esta pode ser planejada, obediente a organizações que mantêm mundos intocados e à integridade de um “eu” que circula de um ponto a outro. Mas afirma adiante que, mesmo quando se distinguem as duas, “a fuga continua a ser uma operação ambígua” (ibid., p. 51). Guarda sempre a possibilidade, ou poderíamos dizer os riscos, do retorno aos territórios já conhecidos ou de se enveredar por novas trilhas em busca do mesmo. Como, no nosso caso, participar da criação de encontros de leitura fora das instituições escolares, preservando os mesmos modelos, ou deslocar-se para o outro lado do oceano a fim de corroborar modos de pensar e fazer.

Ao falarmos em *viagens*, queremos sim trazer as fugas que a compõem, mas também o inevitável trânsito por todos esses riscos. O movimento complexo em meio a dissoluções e composições, compreensões e interpretações, palavras clichês e as ressonâncias do “não-linguístico”, recongnição e invenção... Como essa movimentação não é simples, e é, ao mesmo tempo, inevitável, há que aprendê-la. Com a literatura! Mais especificamente, com a leitura, pois através dela a dinâmica de criação se dá em toda sua inteireza.

Em certa ocasião, acompanhamos o Gato de Botas e outros personagens dos contos de fadas na tentativa de libertar "A bela borboleta" (ZIRALDO, 1980a)⁷⁶.

“- Convocação geral!!!...

- *Tenho uma grave revelação a lhes fazer!...*

- *As borboletas foram feitas para voar, não foram?*

- *Claro! – responderam todos.*

- *Pois, hoje, eu vi a borboleta mais bonita do mundo!...*

- *Mas ela está presa!... dentro de um livro.”*

Pelbart, a partir do diálogo com Nietzsche e Foucault, associa o *fora* das formas ao “caos”. "Nome equívoco, organizador, signo-substantivo cuja função é fazer entrar na ordem do discurso aquilo que não tem ordem, substância nem unidade." (PELBART, 2009, p. 161). Descreve-o como turbilhão de fluxos em metamorfose constante, "estados descontínuos e incoerentes", conjunto de intensidades, pensadas como "oscilações descontínuas, movimento sem começo nem fim". Tal qual Deleuze, Pelbart salienta a necessidade de "cavalgarmos tais linhas", de lidarmos com o "movimento-caos" que está no cerne dos modos de existência e os interroga o tempo todo, ameaçando lançá-los a uma deriva sem volta.

A essa ameaça é preciso responder com um véu - o véu da arte, da interpretação, da vida, dos valores. Contra essa "estranheza", "ausência de ordem, de articulação, de forma, de beleza, de sabedoria", como diz Garnier, o "pragmatismo vital". A vida se defende da ameaça de dissolução vinda por parte de O-Mais-Terrível. "A vida e a arte são duas palavras para qualificar o mesmo ato criador que ordena o Caos, estabiliza o devir, inventa as categorias pelas quais as figuras e as constelações se organizam a partir da verdade-abismo". (PELBART, 2009, p. 162).

O fragmento acima parece ir ao encontro da afirmação de Deleuze de que o pensamento consiste em enfrentar o *fora* ou o caos. O pensamento, diz ele, não vem de

⁷⁶ Apresentaremos fragmentos do livro “A bela borboleta” entremendo as considerações sobre “Obra e dinâmica de criação”.

dentro, nem tampouco do mundo exterior, conforme proposto nas várias versões do modelo da representação. Nem mesmo de uma suposta interação dialética que preservaria a anterioridade e substancialidade dos polos sujeito e objeto. Ele "vem desse Fora, e a ele retorna" (DELEUZE, 1992, p. 137). O pensamento, entendido aqui como *experiência de criação*, emerge da violência desse estranhamento, e o torna vivível dissimulando-o, fazendo-o recuar sob o véu de alguma forma de existência. Para Deleuze e Guattari (1992), o pensamento realiza-se de modo especial através da Filosofia, das Ciências e das Artes, cada uma com as suas peculiaridades.

Todavia, enquanto a Ciência tende a querer controlar o caos de um modo que, frequentemente, parece comprometer sua *potência de criação*, a arte trilha outro caminho. Os "signos da arte", os modos de expressão da literatura, no nosso caso, alimentam-se desse turbilhão, conservam-no e ainda contagiam os que se aproximam. A "palavra poética" toma essas linhas silenciosas e violentas, compondo-as e assim fazendo-as falar. Falar o quê? Da "viagem ao farol", do encontro com "Moby Dick", das aventuras do "Chapeuzinho adormecido no país das maravilhas" ou dos homens que "estão batendo na porta": "Homem sério chega cedo, olha seco pras pessoas, [...]. Homem forte chega imenso, abre a porta tropejando, [...]. Homem errado entra torto, quebra o vaso tropeçando, cai na sala, rasga a calça, ri aflito e vai sentando." (AZEVEDO, 1998, p. 5-11).

A "palavra poética fala de tudo isso, mas nisso tudo, dá voz ao *silêncio*, ao "infinito escondido em todo finito". Exibe a ausência dissimulada em toda presença, isto é, o movimento de dissimulação em que consiste todo aparecer. Mostra que as formas pretensamente naturais têm uma história. Ou, podem ser *estórias*. A literatura evidencia que a realidade não está, nem nunca estará pronta, não é dada de uma vez por todas. É insistente movimento de vir a ser. Nesse sentido, sempre por fazer, sempre obra. E já vimos que tudo isso ela faz pela violência do seu poder de contestação, à medida em que subverte as regularidades da linguagem, desloca mundos, destitui saberes e verdades. Assim, dizem, ela carrega em si uma espécie de errância. Cava no âmago da linguagem o "não-linguístico" e o deixa atuar equivocando os padrões da gramática, os clichês da tradição literária e a lógica da linguagem-conhecimento. Na literatura a linguagem pode realizar sua essência criadora sem constrangimentos. Do mesmo modo, ao promover a dessubjetivação do escritor e do leitor, abre espaço para o plano "a-subjetivo". O *silêncio*, nos planos da linguagem e da subjetividade, é como que insuflado com a obra literária, potencializando assim a criação de novos sentidos, de modos de existência inéditos.

Pelbart (2009, p. 93) em seu texto sobre "forma e força na arte", tece o seguinte comentário em relação à pintura: "O corpo visível mostra as forças invisíveis pelas marcas que elas deixam nele, e tornando-as visíveis ele as potencializa e eleva a um nível superior, vital." A observação, que pode se aplicar também à literatura, insinua o grande risco que todo tempo ronda a obra literária. Isto é, ao trazer em seu "corpo" as marcas da *criação*, coloca-se em perigo. Ao ficar face a face com a ausência, o vazio, ao expor-se à velocidade estonteante do plano de produção corre o risco de anular-se (ibid.).

Identificamos aí o paradoxo que está no cerne da obra de arte. Em sua intimidade com a essência, que é *potência de variação*, equilibra-se sobre o fio tênue da composição e da decomposição. A obra faz-se à custa da contensão do movimento de variação. Opera-se a lentificação de sua velocidade, relacionada à possibilidade de conexão das linhas moventes e heterogêneas, na composição artística. Doma-se por um tempo o desvario das intensidades, até que estas irrompam novamente, acarretando a dissolução do que foi produzido e o mergulho na indistinção do caos. É o "desobramento" no âmago da obra, diz Blanchot (2011). O turbilhão sempre a estremecê-la. Na interpretação de Pelbart (2009, p. 72), Blanchot parece indicar que "a obra só pode ser erigida sobre a dissolução de sua própria base. O 'fundamento' da obra acaba sendo o abismo aterrador com o qual (e contra o qual) ela foi construída, e sobre o qual ela se sustenta por um instante ao menos, na iminência, sempre de ser engolfada de vez."

"A borboleta abriu e fechou suas asas. Abriu e fechou mais uma vez e todos ficaram ali, parados, os olhos muito abertos, olhando muito encantados..."

Ao discorrer sobre a experiência de leitura, Blanchot (2011) caracteriza-a como espaço em que a obra vem a ser o que ela é. A obra ainda escondida sob o livro ganha então sua liberdade. O livro como produto da escritura, presença marcada por todos os tipos de matéria prima que o atravessam (uma determinada língua, recursos literários, condições histórico-sociais, entre outros) tende a dissimular a força que mais radicalmente o instaura. A dissimulação mostra-se por meio da leitura. "Fazer cair essa pedra parece ser a missão da leitura: torná-la transparente, dissolvê-la pela penetração do olhar que, com ímpeto, vai mais além." (BLANCHOT, 2011, p. 212). Vai mais além e lê o que não está escrito, escuta o *silêncio* da obra. Se a leitura liberta o movimento que é *obra*, ela é assombrada pelo risco apontado acima. O "desobramento" avassala a experiência de leitura. Ela é palco de uma

ruptura violenta entre livro e obra, "a passagem do mundo onde tudo tem mais ou menos sentido, onde existe escuridão e claridade, para um espaço onde, propriamente dito, nada possui ainda sentido, em direção ao qual, entretanto, tudo o que tem um sentido reverte como sua origem." (BLANCHOT, 2011, p. 212). Desobrar implica no abandono dos sentidos únicos, das certezas e fundamentos absolutos. Diz ainda da suspensão de mundo dado e do afastamento de sujeito e do indivíduo encapsulado na identidade do "eu". É como se tudo isso implodisse com a proximidade excessiva com o caos, facilitada pela leitura. Nessa experiência, a produção literária sai das mãos do autor que participou da sua gênese, e é liberada dos seus ranços, das suas vivências e intenções. O leitor, por sua vez, em busca do estrangeiro, despreocupando-se com a verdade da obra, abre-se ao sem sentido, sendo arrebatado pelo desconhecimento, inclusive de si. Afastam-se escritor e leitor, lançados nessa zona de indeterminação que corresponde ao "desobramento". A leitura não se apóia em nada que lhe esteja presente, insiste Blanchot (2011). Ela participa da "solidão essencial" da obra.

Mas a leitura parece apresentar certos privilégios em relação à escrita. Mesmo levando o leitor a essa proximidade quase irrespirável com o aberto, o sem forma, algo da angústia do escritor lhe escapa. Este precisa abandonar tudo, abandonar-se e mergulhar no puro movimento em favor da realização de obra. Novamente dele se exige o afastamento face ao livro já escrito. Por sua vez o leitor está diante do plano indeterminado de produção, só que através do livro já realizado. Dispondo-se a abdicar dos modos de ser habituais, a descolar-se da própria história, pode acolher a "generosidade da obra", o que ela doa, comunica. Mas "a comunicação da obra não está no fato de que ela tornou-se comunicável, pela leitura, a um leitor." (ibid., p. 215).

Aliás, salienta Proust "sobre a leitura" (1989), não cabe aos livros nos darem respostas, deles podem surgir apenas incitações. Como entender essas incitações e que espécie de comunicação emerge na leitura? A necessária comunicação entre ausência e presença, a relação inextricável entre movimento de produção e aparecer, entre força e forma. "Desobramento" sim, mas a partir daí "desdobramentos" de novos mundos, de outros modos de existências. Melhor dizendo, a leitura apresenta-se como visão da possibilidade de infinitas formas de viver. Pela generosidade da obra, partilha-se a dinâmica de decomposição-composição e decomposição na composição, e novamente composição, incessantemente. Na leitura, essa dinâmica é experimentada em sua natureza paradoxal, alheia ao reducionismo no produto que o livro é, ou à ameaça do vazio estéril. Nas palavras poéticas de Blanchot (2011, p. 222, p. 216), trata-se da comunicação "da claridade do começo para a obscuridade da

origem", e ainda, "comunicação em que é o obscuro que deve fazer-se dia, em que deve haver dia algures na obscuridade, revelação onde nada aparece, mas onde a dissimulação se faz aparência."

"-PAREM!...

- *Eu não estou presa, porque cada vez que uma menina - que gosta do Gato-de-Botas, por exemplo - abre este livro e move as suas páginas, eu bato as minhas asas!*

- *Eu não estou presa porque cada vez que o pai de um menino - com saudades do Peter Pan - tira este livro da estante e torna a passar suas páginas eu volto a voar...*

- *Eu vôo... quando alguém abre o livro*

e folheia minhas asas

ou faz mover estas páginas –

terminou a borboleta,

toda emocionada,

quase virando poeta.”

As crianças parecem também encantar-se com a borboleta, prestam atenção e começam a comentar. *Nego Cabuloso* reclamou que Shrek e o burro não aparecem. *Moreninha* lamenta a ausência de Poli e *Bia* argumenta que Poli quase não aparece em estórias. *Moreninha* chama a atenção para o caramujo que acompanha o Gato de Botas ao longo da aventura, mas fica para trás, ao final, entre as ferramentas que seriam utilizadas para salvar a borboleta. *Ferrari* emenda falando do caramujo africano, como é perigoso, sendo preciso matá-lo. Os comentários se sucedem, multiplicando *estórias*.

A leitura potencializa o movimento de criação presente desde os primeiros traços do escritor, e que se insiste na aparente estabilidade do livro. Revela que o livro nada mais é que *obra* dissimulada e ainda que "obra só se pode afirmar na espessura, tornada presente, dessa dissimulação" (BLANCHOT, 2011, p. 212). O escritor precisa ser tomado por essa dinâmica a fim de fazer-se escritor. A cada livro, a cada palavra cunhada, o já feito precisa ser esquecido, ele próprio precisa ser abandonado e tomado por *força criadora* para que um "novo começo" se escreva. Também esse movimento, de "desobramento" e "desdobramento", é próprio da leitura autêntica. Na verdade, o poder de comunicação do movimento de *criação* da obra, que é obra, intensifica-se com a leitura, e assim repercute em modos únicos de ler, ver, pensar... Como diz Blanchot (2011), é a leitura que, radicalmente, deixa *obra* ser o que é. Ou seja, esbanjamento de criação, comunicação, contágio desse movimento que vai da ausência à presença, da indeterminação às novas composições. Obra só é, só se faz, ao fazer reverberar movimento de *criação* para todos os lados, dando nascimento ao escritor, ao leitor, ao livro. É isso que a leitura permite, a propagação da *força de criação* que forja o texto

literário. Como experiência de participação na dinâmica de obra, deixa transbordar a tensão "infinito-finito", que inspira novas *estórias*.

Cabe atender ao apelo de obra, diz Blanchot. Escutar o *silêncio* mais audível na "palavra poética", abrir-se à revelação da *potência de criação* que tudo atravessa. Atender a esse apelo é sintonizar-se com o movimento próprio de *obra*, que vem do *silêncio* e tudo a ele devolve, e daí tirar força de vir a ser. Assim pode-se escapar à mera reprodução de histórias, criando-se *estórias* como possibilidades de vida que dialogam com as ameaças do "giro no puro caos". E já sabemos que embrenharmo-nos na *experiência de leitura* sintonizada com *obra* requer aprendizagens. Implica em aprender a escutar o "canto das sereias", que nos transporta para "verdadeiras nascentes" (BLANCHOT, 1984, p. 11). Aprendizado difícil que exige abandonar embarcações e portos seguros, lançar-se à deriva e ir ao encontro de gênese. E ainda, tão desafiador quanto abrir-se a esse "canto do abismo", é o aprendizado do "tempo de criação". O que deixar para trás, quando fazê-lo, que fios incluir nas novas composições, como tecê-los. Afinal há sempre o risco de "lançar âncora cedo ou tarde demais" (ibid., p.12).

Arte e vida

Mariana chega e sentamos à mesa para conversarmos. Perguntamos se anda escrevendo novas *estórias*, lembrando-nos dos quadrinhos que havia criado ano passado. Ela diz que está sem criatividade. Dissemos não ser possível, que a criatividade está aí. Ela falou de preguiça. Momentos depois, folheando o livro sobre as obras de Monet, diante da pintura azulada das ninfas, diz: "Se eu vejo coisas bonitas vem a criatividade!"

Os comentários sobre a dinâmica de obra e, na verdade, as *estórias* que vêm se enredando até aqui, trazem em seu bojo a afirmação de que o modo de ser da arte é o modo de ser da própria vida. A vida como coisa nenhuma. Nada de coisa em si, ou substância desde sempre e irrevogavelmente dada. Mas obra a ser construída, realidades a serem engendradas. Em lugar do que é e sempre foi de modo unidimensional e imutável, o eterno vir a ser, que traz o inusitado, a multiplicidade de apareceres. Cada modo de ser de vida é movimento de realização singular a partir de si, autoengendra-se, conserva-se de pé sozinho tal qual obra de arte. Configurações, ordens e composições portam o amorfo, o indeterminado em que mergulham para se fazerem outras. Isto porque cada realização se dá no paradoxo, na mistura de fronteiras singulares e da diferenciação. *Potência de criação* necessariamente dá-se em uma forma determinada, finita, específica.

Fogel (2002) denomina esse aspecto da dinâmica de criação "interesse". "É, assim, poética de finito, de limite. Limite é o nome da circunscrição do interesse". (ibid., p. 49). Paradoxo, pois na circunscrição de limite todo o complexo movimento de vida como geração se faz. Gênese, emergência de formas de existir e como força própria aí tem lugar. Paradoxo já que cada concretização, em sendo movimento, vir à realização, comporta transformação, ultrapassamento de si, ou seja, variação. O mesmo que é, alterando-se. A pintura de Dalí, a arquitetura de Niemeyer, a poesia de Manoel de Barros, reconhecíveis em sendo, ao mesmo tempo, sempre outras.

Em sua persistência e abundância, a vida guarda outro paradoxo, algo que vira e mexe se insinua e, de algum modo, aparece quando falamos sobre a imposição que é realizar-se sempre no limite de uma forma. *Força de criação* doa-se, é a própria vida, é imanente a todo e qualquer modo de ser, ao mesmo tempo em que precisa ser incessantemente retomada. Não existindo em si, traz o desafio de realizar-se como obra de um fazer - pintura, escrita, plantio - como contorno de uma subjetividade e de um mundo que a ela se liga. Assim sendo, o movimento de emergência perfaz-se em cada sentido de realização singular, e em cada realização precisa ser insistentemente retomado, sustentado face ao risco eminente de perder-se na cristalização das formas. Como se o tempo linear que traz modelos *a priori* e ideais absolutos sempre espreitasse podendo subsumir o tempo renovador da *criação*. A decadência, o desvio dela mesma, apresenta-se como constitutivo da vida, reclamando um esforço contínuo de resgate (FOGEL, 2011).

O homem, em outros termos, a subjetividade, como modo de realização de vida participa da dinâmica da *criação* e dos seus riscos. Em sendo nada, nenhuma natureza absoluta posta desde sempre e de uma vez por todas, é um precisar criar-se. É o equilibrista sem chão ou, mais tragicamente na versão do rei Lear de Kurosawa, o jovem cego sozinho (que perde a flauta companheira!) prestes a dar um passo à beira do absoluto aberto do abismo. O abissal como última cena... Ou seria para nós a primeira? Talvez sempre experiência primeira, pois diante do nada pronto, repete-se o precisar fazer, a exigência de percorrer um caminho, de nos criarmos. Sempre a experiência primeira porque não é desafio de um único momento, apenas do início da caminhada, mas persiste, vigora cotidianamente. Pois para o homem, para a subjetividade, a vida parada, garantida por princípios absolutos e percursos previsíveis, é sempre uma sedução. Modelos do pensar, padrões do perceber, sentir e agir, *faces-formas* das realizações, ameaçam o tempo todo roubar a cena, enfraquecendo a

variação. Se a vida humana é passo a passo exigência de vir a ser, de construção a partir de força própria - autorrealização - impõe-se incansavelmente retomar *potência de criação*.

Essa retomada não se dá como nenhum crescimento evolutivo, como nenhum processo somativo e aglutinante, i. é, como nenhum 'progresso' ou seja, como nenhum agigantamento numa escala evolutivo-progressiva de infinita sucessão linear de acréscimos - mas como a recuperação da totalidade como intensidade e insistência, i. é, re-tomada ou re-petição de toda origem na diferenciação, na diversificação, nesta 'hic et nunc' determinação ou concretização (FOGEL, 2002, p. 49).

A retomada de *força de criação* sempre em sua inteireza e radicalidade consiste em escapar às formas cristalizadas do existir, em silenciar a hegemonia do conhecimento-representação e mergulhar na *experiência criadora*. O que não é simples e exige encontros que forcem a pensar. O encontro com o inusitado, o estranho que faz estranhar e, principalmente, estranhar-se. O acaso de um encontro que traz a necessidade do movimento que interroga os sentidos do pensar e ser em vigor, reclamando novos. Trata-se de enredar-se com algo que traz a diferença, a potência de diferenciação. O infinito que habita o finito, poetizam Deleuze e Guattari (1992). Ou, nas palavras de Fogel (2002), trata-se da admiração face à "revelação da vida como devir".

Aqui retornamos aos "signos da arte", ao quão profícuo promete ser o encontro com a arte, com esse fazer que pode, de modo especial, nos lançar na *experiência*. Em seu descompromisso com as exigências utilitárias do cotidiano e com a verdade almejada pelo pensamento-representação, nos coloca face a face com *potência de criação*. O encontro com a arte apresenta-se assim como oportunidade de aprendizagem, desse esforço constante de nos colocarmos à *escuta* da vida como *devir* e de segui-la, obedientemente. "A necessidade da arte", a arte como encontro necessário e promissor para nos auxiliar na retomada cotidiana, a cada passo, dessa força infinita nos limites de nossa realização singular. Ao instaurar incessantemente novas formas, a arte traz às claras a *potência de criação* que atravessa a vida, que é vida. Nos limites desses escritos, da nossa experiência "entre crianças e livros", é ao encontro da literatura que temos ido a fim de aprendermos tudo isso. É nela que apostamos para tirar-nos do "cotidiano solto e desatento, na vigência do bom-senso e da opinião pública" e promover o "salto", lançar-nos em outro plano (FOGEL, 2002). É deixando obra ser o que é através da leitura, que aprendemos seu movimento e novas *estórias* podem ser narradas.

Experiência de Leitura e Singularização

Mas...

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. (DELEUZE, 1988, p. 270).

É essa nossa impressão diante dos caminhos que vêm sendo ensaiados nos encontros "entre crianças e livros". Não sabemos de antemão o que vai envolver o grupo e cada um, podemos sim perceber alguns efeitos. Signos! Mas até que ponto é possível acompanhar o jogo de afetações e as repercussões em movimentos de singularização? De qualquer modo, trata-se de aprendizagem. Somos aprendizes de cartógrafo, como já ressaltamos com Kastrup (2009). Nós também estamos envolvidos com o cultivo da *escuta ao silêncio* e ao *tempo de criação*. E, a esta altura dos nossos escritos, em que começamos a arrematá-los, algumas questões retornam. Os encontros "entre crianças e livros" vêm se constituindo como ocasião, como *tempo de criação de histórias*? Novos horizontes vêm sendo abertos reverberando na composição de olhares e fazeres inéditos? Não apresentaremos respostas diretas, nem conclusões precisas, mas considerações, quase finais, entrelaçando *histórias*.

Sabemos que, em sendo *experiência*, a leitura diz respeito a realizações que se fazem como caminho. Nenhum princípio *a priori*, nenhum fundamento corporificado no sujeito leitor ou autor, nem no formalismo do texto. O encontro que a leitura é não se refere a realidades substanciais, mas coloca em comunicação planos de produção, ou seja, a dimensão de força nas bordas de toda forma de ser. Daí enfatizarmos o "entre", esse plano imanente de produção insistentemente associado à dissolução e constituição das formas. A partir daí emergem leitor e texto literário. Crianças leitoras e narrativas literárias nascem graças à *força de criação* que é liberada pelo próprio movimento da leitura.

A tentativa de compreendermos e acompanharmos melhor os efeitos da experiência de leitura no que concerne aos processos de subjetivação, leva-nos a pensar nas formulações de Nietzsche (2006, p. 67) sobre a "psicologia do artista", em que discute a *embriaguez como condição indispensável* à "atividade e contemplação estética". Não temos a pretensão de realizar uma interpretação exaustiva desse texto, nem de outros que mencionaremos a seguir, mas apenas lançar mão de comentários que possam nos ajudar a pensar as questões aqui levantadas. O filósofo contrapõe modos de "relação" que caracterizariam a arte e a antiarte.

Quanto ao primeiro, fala de enriquecimento "de todas as coisas com nossa própria plenitude". "Esse *ter* de transformar no que é perfeito é - arte. [...] o ser humano frui a si mesmo enquanto perfeição." (NIETZSCHE, 2006, p. 67). Por outro lado, considera os "antiartistas" como "famintos de vida: que necessariamente têm de tomar as coisas, consumi-las, fazê-las *mais magras*." (ibid., p. 68). A "relação" sintonizada com a arte parece implicar em um tipo de encontro ou comunicação não redutível à sobrecodificação de um termo dado sobre outro, a partir de algum tipo de hierarquia. Como nos indicou o conceito de "agenciamento", também não diz respeito à síntese que anula as diferenças em prol de um terceiro termo homogeneizante. Não se trata de um encontro que torne um ou todos os envolvidos, coisas "mais magras", desnutridas, sem força de vida própria. A experiência da arte potencializa *força de criação* e, nesse sentido, faz proliferar a diferença.

Trata-se de duplo movimento, pelo qual a cada encontro de uma produção artística com o espectador, com o ouvinte ou com o leitor, ambos se recriam. Os encontros com os impressionistas tiram-nos da imobilidade das telas, dando-lhes vida. Os céus de Van Gogh cumprem seu destino, fazem-se novos, arrebatam-nos quebrando percepções habituais e levando-nos a ver nuvens que são pinceladas atravessando azuis. A arte nos torna também criadores, não porque vamos pretender pintar os céus de Van Gogh, os jardins de Monet, compor o Tango Jazz de Piazzola ou escrever como Clarice Lispector, mas porque eles não perdoarão nossa imobilidade e quebrarão em pedaços percepções, sentimentos, padrões de pensar e agir. E não contentes, exigirão que nos levantemos sem chão e façamos de nós novas composições, outras formas de olhar, de ouvir, de pensar e fazer, absolutamente singulares. Tal qual equilibristas seremos incitados a desenrolar nossa corda, inevitavelmente bamba, e a caminhar sobre ela.

Que a arte seja uma máquina de produzir, e notadamente de produzir efeitos, disso Proust teve plena consciência; efeitos sobre os outros, visto que os leitores ou espectadores se porão a descobrir, neles mesmos ou fora deles, efeitos análogos aos que a obra de arte produziu. (DELEUZE, 2003, p. 145).

Quanto à experiência estética da leitura, também não é a voz do autor que se impõe, nem a do leitor ou do texto "em si". Nem é a leitura uma síntese harmônica dessas vozes já pronunciadas. A leitura se faz como encontro violento que derruba autor, leitor, assim como textos vividos e cristalizados. Traz à tona a força de realização que os atravessa, alimentando-a, tornando-a plena, cheia, na especificidade necessária de modos ou trajetórias de existência. Assim leva a *potência de criação* a perfazer todo seu percurso. Ou per-fazer-se, fazer-se toda,

plenamente, em um modo de ser. "Transformar no que é perfeito", isso é arte, diz Nietzsche (2006, p. 68). Transformar em movimento de vir a ser algo, de tornar-se. Não se trata de identificação, nem imitação ou redução. É processo de heterogênese. Ao contrário de enfraquecer a vida como força de diferenciação, de criação, a *experiência de leitura* nutre-a. Nascem escritor, leitor, texto literário, na diferença, na plenitude em que cada um, a seu modo, traz toda *potência de criação*.

Acho que foi assim que nasceu:

O Pavão

"Era uma vez um pavão que se gabava muito, ele se achava o rei do pedaço, o banbam. Ele dizia que não queria que ninguém tocasse nele, nem por um motivo grave.

Um belo dia, ele falou vou passear e começou a asobiar e dançar, distraído ele não viu o buraco e caiu e gritou:

- Aí! Soocooro! Me ajude. E todos da selva ouviram e disse:
- Quem é? Quem é? Quem é? E todos correram para ver, e lá estava ele caído chorando. E gritaram:
- Quer ajuda? Ele disse: - Não.
- Como você vai sair?
- Não sei mais não me ajude.
- Então tabonThau.
- Valeu.
- Não, não, me ajude por favor?
- Tabon mais com uma condição?
- O que?
- Você para de se gabar?
- Acho que não?
- Então Thau.
- Ta eu prometo.

E todos ajudaram a tira ele do buraco ele disse:

- Obrigado.

E aprendeu a lição de não ser metido.”

Segue-se à estória, um pavão colorido, com peito em forma de coração, um leque na mão, dançando no fundo azul e verde, com traçados alaranjados. Provavelmente o pavão nasceu de muitos encontros. O encontro com a fábula de Esopo sobre o "Pavão e o corvo", por exemplo. O encontro com o texto de outra criança sobre "o que as palavras revelam"⁷⁷: "Ao escrever, nos revelamos bastante... E foi me descobrindo que pude experimentar o prazer que a leitura e a escrita podem proporcionar. Com a leitura, aprendi novos assuntos, entendi o

⁷⁷ Como mencionamos anteriormente, apresentamos textos de outras crianças leitoras e escritoras antes de iniciar a elaboração do nosso livro coletivo. Esse e outros textos foram encontrados na pesquisa de Pantaleão (2012) citada anteriormente.

passado, pude até mesmo viver outras vidas, como personagens de alguns livros..." *Pimentinha* pareceu especialmente tocada quando leu esse texto. Sua expressão facial mostrou um misto de devaneio e mobilização ao aproximar-se do "que as palavras revelam". Nesse dia, escreveu sobre um passeio com as amigas. No encontro seguinte, escreveu a *estória* do "pavão" quando propusemos que escolhessem um personagem de "A festa no céu" (LAGO, 2005) e contassem a experiência a partir dele. Na última reunião, chegou com um novo texto, dessa vez sobre a experiência de uma turma na escola.

O "Pavão" não é uma imitação do texto da colega de outra oficina, por exemplo. Parece-nos, ao contrário, que os encontros que mencionamos, assim como outros que certamente nos escapam, deram vida aos textos "O que as palavras revelam" e "O pavão e o corvo"; fizeram com que se realizassem como "signos da arte", como esbanjamento, contágio de *força de criação*. Ao mesmo tempo, nasce o "Pavão", surge *Pimentinha* como leitora e "escritora". Sim, com todos os erros gramaticais, como alguém poderia apontar; com um estilo ainda tosco, como outro poderia dizer. A questão não se reduz a isso. Parece, como menciona Beatriz em seu texto (PANTALEÃO, 2012, p. 16), que se fez ou está se fazendo a experiência do "prazer que a leitura e a escrita podem proporcionar". Dá-se a possibilidade de nos "revelarmos", de "viver outras vidas". Tomamos *revelar* aqui não como a expressão de uma forma preexistente, mas como o desenrolar do signo em novos sentidos. Desenrolar que diz respeito à "essência", à *força de vida* engendrando novos modos de pensar e existir. Tudo parece enriquecer-se na experiência narrada, os diferentes movimentos de realização se fortaleceram enquanto tais. O encontro com as narrativas literárias abre espaço para a *força criadora* ecoando em novas experimentações de si. Tem lugar a reverberação da experiência de leitura em processos de subjetivação.

Ainda a propósito da *psicologia do artista*, Nietzsche (2006, p. 68) refere-se a "uma vontade carregada e avolumada. - O essencial na embriaguez é o sentimento de energia e de plenitude." Isso que se dá na experiência da arte, que se faz como reverberação do encontro de movimentos díspares, esse avolumar-se da vontade, pode ser entendido como "elevação da força". É também a Nietzsche que pedimos emprestado esta formulação. "O sentimento de embriaguez como correspondendo, de fato, a um *incremento de força*...". (NIETZSCHE, 2008, p. 398). É isso que "se conserva" na arte, na experiência como arte, uma espécie de propagação de potência de criação. Retomando a afirmação de Deleuze e Guattari de que a Arte se "conserva em pé sozinha", podemos dizer agora que o faz graças a essa força de gênese; e ainda, que a conserva e tudo com ela contagia. Em contraposição ao

"embelezamento como expressão de uma vontade triunfante", a feiúra refere-se a "uma decadência na força *organizadora*" (NIETZSCHE, 2008, p. 398). Nesse sentido, a "elevação de força" corresponde à intensificação da *potência de criação* como movimento de composição de novas formas de ser. O incremento de força de *criação*, de diferenciar, faz-se na plenitude de uma diferença, de um rumo singular de existência. Acentua-se a potência de realização na singularidade de um leitor, de um escritor, de uma narrativa literária. Ou, inspiradas em Clara Luz, poderíamos pensar a "elevação de força" no encontro com a literatura como abertura de outros horizontes, e aí vir a ser a partir de certo horizonte. Lembramo-nos da aula de Horizontologia em que estivemos com toda a turma "entre crianças e livros".

Em resposta à pergunta inicial da professora a respeito do que sabe sobre o horizonte, Clara Luz diz: "- Saber mesmo, não sei, não. Mas tenho muitas opiniões... A minha primeira opinião é que não existe um horizonte só. Existem muitos." (ALMEIDA, 2003, p. 18-19). Diante da insistência da professora, que segue estritamente o manual das fadas, Clara convida-a para terem a aula "no horizonte, mesmo". A professora "escuta" o convite da fadinha e pula "sobre o horizonte". Descobre que há inúmeros horizontes para além do manual, escorrega a valer no arco-íris e acontece uma "mágica" com seu cabelo: "agora estava dividido em duas tranças, igualzinho ao que ela usava quando tinha dez anos" (ibid., p. 22).

Uma mágica ou paradoxo, pois ao descobrir a pluralidade de horizontes, a professora ativa em si a criança, acessa o seu mais próprio. Não no sentido de uma identidade originária perdida, mas da conquista de fazer-se outra a partir de um horizonte singular. A "elevação de força" que organiza, configura, compõe formas, não concerne a nenhum tipo de totalização, a um mesmo horizonte fundamento de tudo o que há. Paradoxalmente, faz-se na especificidade de um aparecer. A intensificação da *potência de criação* é abertura para novos sentidos, para caminhos singulares de existência.

Caminhos, pois o que se cria com a intensificação de força não é da ordem da substancialidade, da identidade e permanência, mas faz-se na provisoriedade do que é múltiplo e mutante, pois "não é nada em si [...] final, absoluta, definitiva" (FOGEL, 2003, p. 9). Pensa-se assim qualquer forma de existência como movimento de tornar-se real, vir a ser que comporta a multiplicidade e a transformação. Irredutível a um modo de existência cristalizado, as formas de realização fazem-se sempre outras ao mesmo tempo em que fortalecem um movimento singular. Tedesco (2008) chama "estilo" ao modo singular de operar força de criação, ao modo como se quebram as regularidades da linguagem e da

subjetividade, através de gestos que se repetem, ao mesmo tempo em que forjam e se forjam no novo. Trata-se da elevação de força na singularidade de um horizonte.

Caminhando ainda um pouco mais com Nietzsche, podemos pensar o que se dá quando no encontro com a literatura, na experiência como arte, potência de criação é mobilizada e transborda, fazendo surgir leitores. Nessa embriaguez, "as sensações de espaço e de tempo se alteram: a vista alcança enormes distâncias, e elas se tornam perceptíveis pela primeira vez" (NIETZSCHE, 2008, p. 398). Como se as estruturas de tempo linear e de um espaço habitado por formas estratificadas e estáticas se equivocassem nesse movimento de gênese. Algo como sentir-se des-locado, fora do tempo.

Novas paisagens surgem, e "elas se tornam perceptíveis pela primeira vez" (ibid.). O sempre visto e vivido, o habitual, parecem dar lugar a "visões' como mencionamos em relação aos "perceptos" produzidos na experiência da arte (DELEUZE; GUATTARI, 1992). As sensações parecem apresentar um frescor e uma vivacidade ímpares, afinal, dá-se também a "percepção de muitos detalhes minúsculos e fugidios." (NIETZSCHE, 2008, p. 398). O que aparece, desenrola-se em seu caráter multifacetado e dinâmico, muitas dimensões parecem mover-se e entrecruzar-se incessantemente. É o que acontece ao lermos e relermos um romance, um conto, uma poesia e, a cada encontro, novas construções linguísticas aparecem, outros desdobramentos do personagem e da trama têm lugar. Algo como a excitação que experimentamos quando descobrimos festas e mais festas nas ilustrações de "A Festa no céu" (LAGOS, 2005) . A possibilidade de muitas estórias extraídas de cada cena, nos fez resistir aos protestos de Lucia em relação à visão estereotipada do urubu-rapina que lança vingativamente a tartaruga do alto céu. Há ali muitas estórias, não só essa.

Voltando à dimensão da experiência como o viver algo pela primeira vez, surgem para nós cenas que envolvem expressões, exclamações, movimentos das crianças ao ouvirem uma estória ou um fragmento dela, ou ao escutarem uma música, ou ainda ao envolverem-se com algum material nas produções artísticas. O olhar brilhante de *Dudu*, o riso de *Branca de Neve*, o sorriso mais discreto da *Princesa*, a fala só às vezes entusiasmada de *Juju*, a rara quietude concentrada de *Nego Cabuloso*, o desligamento absorto de *Lulu* sentando sobre o pano para montar o quebra-cabeça ou fazendo-o de lenço que envolve a cabeça num andar quase teatral. Vem também o olhar e o fazer de *Ferrari* com os rolos de papel toalha e os potes de sorvete. Viraram chaminés, torres e, no encontro com um visitante e as fitas coloridas, se tornaram uma "instalação", que ele vaidosamente exibiu e violentamente defendeu.

Essa embriaguez ligada ao "incremento de força" propiciado pela arte é caracterizada ainda pela "adivinhação" ou "sensibilidade 'inteligente'", provavelmente um modo de conhecimento distante da lógica unívoca da reconhecimento. Em lugar do raciocínio que se desenvolve a partir de premissas inquestionáveis trazendo conclusões esperadas, o pensamento inventivo irrompe não se sabe bem de onde. Um novo olhar, outra compreensão e direção do fazer, que parecem advir do cruzamento de fluxos, do entrelaçamento de fragmentos a princípio distantes. Movimento raro que rompe a repetição do reconhecimento e do fazer padrão, e parece poder-se dar entre as crianças e os livros e, especificamente, no nosso próprio caminho com eles. Como quando, no meio da noite, na viagem de ônibus ou ao ouvir uma música, sentidos da experiência aparecem conjugando momentos, pessoas, atividades. Aí pode surgir também a proposta do livro coletivo, o encaminhamento de um encontro, ou a sugestão de leitura de um novo livro.

O texto de Nietzsche (2008) fala ainda que a intensificação de força de criação tem como consequência a "simplificação lógica e geométrica". Lembramo-nos dos comentários de Fogel (2011) sobre a necessidade de concentração dessa potência, sua concisão em uma forma de ser ou, melhor dizendo, em um movimento de realização. Talvez quisesse evitar o risco de uma espécie de esparramar-se de força que, no fio tênue do um e do múltiplo, pode perder-se no movimento estéril e na diversidade homogeneizante, pode derivar-se para tantos lados, tantas possibilidades e não obrar nada. Fala-se então da "simplificação" numa forma, da concentração de força na produção de um estilo, em outros termos, da repetição na dose certa para que diferenciação se dê. Persiste o desafio tantas vezes assinalado em nossos escritos. No entrelaçamento força-forma, atentar à ocasião de afrouxar, dissolver, abandonar, e ao tempo de compor na simplicidade e concisão de uma forma, poderíamos falar também de uma trama, de um enredo.

Tudo isso nos aproxima da *criação de histórias* através do encontro entre crianças e narrativas literárias. *Histórias* a partir do "entre", desse não lugar, não presença, que é o impessoal, o fora, o caos, como diversamente nomeamos e formulamos até agora. Dimensão na qual somos lançados a partir do impacto e estranhamento experimentados com a leitura. Operam-se nesse movimento rupturas com mundos vividos, com modelos de linguagem, com padrões de conhecer e ser. A partir dessa espécie de esvaziamento de muitos pesos, pode abrir-se a escuta ao *silêncio criador*. O destino de obra realiza-se ainda na medida em que linhas e fluxos liberados das formas vão compondo sentidos surpreendentes. Com a leitura, dá-se a "elevação de força", a propagação de potência de variação ecoando em narrativas.

As narrativas na literatura trazem o enredamento de personagens, situações, cenários, palavras, musicalidade, na produção incessante de acontecimentos. Estes são como novas cenas prenes de força inovadora; capazes de sustentar a disparidade que as constitui, desdobram-se em outras e sempre mais outras. Nos encontros "entre crianças e livros", também se entrelaçam muitos fios díspares, forjando cenas-acontecimentos, compondo e recompondo bordados. Narram-se *estórias*.

Experiência é portando isto: uma viagem. A viagem que se é. A viagem que é, que são as coisas, cada coisa. É assim, como viagem, que experiência é envio, destino e destinação, remetimento, relacionamento - estória. (FOGEL, 2002, p. 96).

Estórias e não histórias. A leitura, ao mesmo tempo, convoca e potencializa a *força de criação*, e assim reverbera em *estórias*. Lembramo-nos do comentário de *Nego Cabuloso* sobre o "erro" ortográfico no cartaz das propostas-regras: "ouvir e contar estórias". É "história", ele corrige. Dizemos que tal escrita é intencional. Explicamos que antes havia uma diferença entre os dois termos, um referente aos fatos históricos, e o outro vinculado ao que é criado pela imaginação. Afirmamos que queremos resgatar a palavra *estória* e enfatizar justamente o sentido de *criação*, estamos envolvidos com *leitura e criação*. *Moreninha* começa a brincar com os sons, dizendo que então em vez de bala pode dizer baba, balo... Dizemos que na literatura isso é possível e que no mundo das *estórias* tudo é possível.

Sim, a *criação* é sempre possível. O movimento de abertura ao *silêncio criador*, a novos horizontes e à narração de *estórias* é sempre possível. Porém, quando mais uma vez fazemos essa afirmação, somos lembrados da necessidade de cultivo dessa potência que alia conhecimento e ser. Falou-se sobre "elevação de força", não conquista *da* força. Esta última formulação traz novamente o sujeito que, definitivamente e por sua vontade, apropria-se da força como poder abstrato e preexistente. Parece uma formulação equivocada, que se assenta na busca de garantias e segurança. Se podemos falar de conquista, é em outro sentido, atrelada a caminho, percurso que insistentemente precisa ser atravessado. Rupturas com formas estratificadas, afastamento do que é dado, dissolução ou dessubjetivação, entretecer de fios, composição de fragmentos em novos modos de existência. Dinâmica de criação que precisa repetir-se sempre outra vez fazendo *estória*. O silêncio que é necessário escutar e nos arrebatado é de algum modo preenchido, e precisará ser novamente auscultado e seguido, para que não se perca vida. Mais uma vez o risco do desencanto, do tédio que pode tudo assolar quando os horizontes se estreitam. Por isso cabe dizer "elevação de força", referindo-nos à necessidade

de *potência de criação* ser sempre retomada e mobilizada no encontro com o intercessor, no nosso caso, com os signos literários.

Por fim, ainda para não nos equivocarmos na compreensão e no fazer da experiência da *leitura como criação de estórias*, prestamos mais uma vez atenção ao que nos diz Deleuze, agora em suas interlocuções com Foucault:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetividade sequer tem a ver com a "pessoa": é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. (DELEUZE, 1992, p. 123).

Vem a imagem de "corte no caos", através da instauração de conexões que dão consistência a formas de ser inusitadas. Individuação, que diz do momento de irrupção de modos ou sentidos de existência singulares, a partir do movimento estonteante e indeterminado, associado à dimensão do *fora*. Esses recortes que trazem com toda vivacidade a multiplicidade de fluxos que os compõem não são redutíveis às polarizações sujeito-objeto, eu-mundo, indivíduo-sociedade. Distantes de configurações cristalizadas, dizem de acontecimentos que entrelaçam de forma inextricável realizações que ora nomeamos como subjetivas, ora como objetivas. Lembra-nos a tessitura de um bordado que parece o tempo todo portar a dinâmica do desmanchamento e da composição, tal qual o trabalho de Penélope à espera de Ulisses. Ou as *estórias* de Sherazade: entretecer de acontecimentos que se desdobram ao infinito entre a vida e a morte. Afinal, diz Deleuze (1991), a linha do fora pode ser mortal, pode arrastar-nos num turbilhão sem volta. "A subjetivação é uma operação artista [...] é a única maneira de enfrentar a linha e de cavalgá-la." (DELEUZE, 1992, p. 141). Criar sentidos de existência parece ser a única maneira de habitar o aberto. Viver exige abandonar-se ao movimento e assim deixar para trás histórias; ao mesmo tempo requer tirar força desse mesmo movimento para participar da criação de *estórias*.

De tudo isso nos parece falar a narrativa de Guimarães Rosa (1958, p. 42) sobre a "primeira tocada sua...".

"Meu pai que era vaqueiro mestre, achou que era o dia de experimentar minha força...

- Você pensou alguma coisa na hora, Raimundão? Que foi que você sentiu?

- Só na horinha que o bicho partiu em mim, eu achei que ele era grande demais... Mas isso foi assim num átimo, porque depois as mãos e o corpo da gente mexem por si, e eu acho que até a

vara se governa... Quando dei fé a festa tinha acabado... Meu pai disse 'Meu filho, tu nasceu para vaqueiro, agora eu sei'

Começo bom, Raimundão." [grifo nosso]

Pleno começo, pois aí já está toda a força. Mas só começo, pois a força de vaqueiro, a cada "tocada", precisa ser retomada e ser per-feita. Assim também em nossas leituras, trata-se do insistente movimento de aprendizagem da *escuta ao silêncio e ao tempo de criação de novas estórias*. Nossa aposta é de que tal aprendizagem possa concorrer para a “operação artista”, de que nos fala Deleuze (1992).

Enfim é o que pudemos narrar, *estórias* da aprendizagem da leitura como *criação de estórias*...

“Narrar é preciso.

Narrar é resistir.

Narrar é ancorar-se.

Narrando o mundo se recria.

A gente diz “era uma vez” e abre-se uma possibilidade infinita.”

(Afonso Romano de Sant`Anna)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias de aprendizagem narradas envolvem a todos nós participantes da pesquisa. Nossos olhares e práticas, como pesquisadora narradora, foram insistentemente interrogados pelos acontecimentos do campo. Novas perspectivas impuseram-se, ao mesmo tempo em que foram convocados procedimentos de incitação à leitura mais atentos às peculiaridades de cada situação. É nessa condição de pesquisadora aprendiz que enfatizaremos, de agora em diante “dissoluções de pontos de vista” (PASSOS; EIRADO, 2009), deslocamentos, e o que assim se pôde inventar a partir das alianças com as crianças participantes, com outras experiências de leitura e com contribuições engendradas em diferentes campos de saber. Abrimo-nos à escuta das ressonâncias da Psicologia, da Filosofia, da Crítica Literária, da Análise Institucional, da Socioclínica e da Cartografia, sobre nossa prática de intervenção no que diz respeito aos processos de subjetivação. Acreditamos que, de algum modo, questões discutidas no âmbito da Psicologia possam se beneficiar das transposições que operamos em favor da compreensão e da atuação em torno da experiência de leitura como invenção de *estórias*.

Iniciamos nosso trabalho anunciando um pouco do que compõe nossos encontros: o espaço, a equipe de pesquisadoras, as formas de expressão “artísticas” e, em especial, as crianças e os livros. Ao apresentarmos as crianças do Novo Horizonte, nos orientamos pela “perspectiva da subjetividade”, a fim de contemplarmos a heterogeneidade e o dinamismo que as atravessam. Enfatizamos o afastamento de compreensões calcadas na identidade e no isolamento em instâncias individualizadas. Afirmamos a subjetividade como processualidade, como produção que se faz através de conexões de linhas as mais diversas (GUATTARI; ROLNIK, 2000). Tal perspectiva nos permite estar atentas aos riscos de olhares e práticas que constroem as possibilidades de ser aos limites de determinismos biológicos e/ou sociais. Nesse sentido, os comentários inicialmente apresentados sobre os participantes ou “atores” de nossa pesquisa dizem respeito apenas a algumas linhas que os atravessam, sem contudo conduzi-los de modo fatalístico por esse ou aquele caminho de existência. Na verdade, pretendemos concorrer para a ampliação dos seus horizontes de realizações, introduzindo outros fios, novas possibilidades de conexões através do encontro com as narrativas literárias.

Em outras palavras, encontros com a *força de criação* ostentada pelos signos da arte. Afirmamos em vários momentos do trabalho e, de modo especial, no tópico “arte e vida”, que potência de criação é inerente a toda forma de existência, que as forças instituintes estão sempre presentes no instituído. Entretanto, vimos também que a estabilidade das

configurações tende a dissimular o movimento estonteante de variação que responde continuamente por sua emergência. Ao mesmo tempo, em nossas alianças com Deleuze, Guattari e Fogel, pudemos perceber que há modos de realização que tendem à cristalização, e outros que comportam maior porosidade. Enquanto a ciência, por exemplo, apoia-se mais nas regularidades e nas redundâncias, a arte deixa-se guiar pela variação. Nela os vacúolos predominam, abrindo para a proliferação de sentidos. Assim a arte, e no âmbito do nosso trabalho os signos literários, fazem-se exemplarmente como movimento de *criação*, pois trazem à cena a força presente em toda forma.

A escrita tem sido privilegiada quando se pretende analisar o tema da *criação* na literatura. Contudo, ao longo de nossa pesquisa, o empenho consistiu em dar visibilidade à força da leitura. Não se trata aqui de pensarmos a criação de um produto literário, mas da própria vida como obra de arte. É quanto ao movimento de invenção da subjetividade que quisemos destacar o papel da leitura. Sem dúvida a cunhagem de uma narrativa literária reverbera sobre o escritor. Conforme assinalamos no primeiro capítulo a respeito da *solidão da obra*, a escrita literária exige o abandono de mundos dados, da linguagem já sedimentada, de formas literárias consagradas, assim como da reconhecimento em sua aliança com o sujeito da razão e a linguagem formal. Nesse movimento, parece também a figura do autor com todas as marcas que poderia pretender impor à obra, sejam elas as de suas competências cognitivas e especificamente literárias, ou de suas vivências pessoais.

O texto literário forja-se a partir dessas mortes e oferece todo um universo novo. Universo de temáticas, enredos, jogos linguísticos, acoplamentos com imagens, e tudo o mais, que vem comparecendo nos acontecimentos “entre crianças e livros”. Aliás, riqueza e força que parecem acentuar-se no âmbito da Literatura Infantil, a qual não se trata de uma literatura menos importante, que requer menores cuidados em sua feitura, por voltar-se para um público também desqualificado, visto como quem “ainda não é”. Vimos, ao contrário, que a interlocução da Literatura Infantil com diferentes narrativas, escritas e orais, e com outros signos da arte, associa-se a certo escape de classificações rígidas, e intensifica seu poder de interrogar o instituído.

Nesse sentido, a escrita literária já abarca as dimensões de desconstrução e composição próprias à dinâmica da *criação*. Ela exige o processo de dessubjetivação do escritor, que abre mão de mundos e experiências vividas, sendo levado a abandonar-se. Na verdade, o escritor coloca-se face a face à velocidade e imprevisibilidade do plano de produção, tanto no processo de confecção do texto, quanto no momento de seu acabamento.

Momento em que o livro escapa de suas mãos, ganha o mundo e multiplica-se através da leitura.

Sim, a leitura é multiplicadora. Queremos afirmar nesta tese que a leitura constitui-se como encontro em que a variação, a obra escondida no livro, nas palavras de Blanchot (2011), é libertada. O produto livro de algum modo encobre, dissimula o processo de escrita orientado pela escuta ao *silêncio criador*. Argumentamos em nosso trabalho, em especial nas considerações sobre “obra e dinâmica de criação”, que a leitura percorre outro caminho. Ela rompe com a aparente estabilidade do livro, traz à cena a polifonia que o atravessa e acessa a dinâmica que o forjou. Assim sendo, ainda é pouco o que se dá por ocasião da feitura do livro, não se tem aí o exercício efetivo da literatura. Afirmamos que é insuficiente a transformação imposta ao escritor, pois a literatura pode mais. O livro precisa ser lido a fim de que se cumpra o destino de obra, que consiste no transbordamento da *potência de criação*.

É esse o privilégio que reclamamos para a leitura, a propagação da *força criadora* em realizações subjetivas inéditas. Só através dela a potência inventiva ostentada pelos signos da arte se realiza por inteiro. A cada leitura o texto ganha vida através dos desdobramentos de sentidos, distanciando-se da imposição de significados únicos e definitivos. Ao mesmo tempo em que a narrativa literária reinventa-se, contagia outros com esse movimento. Deste modo, *criação* reverbera para todos os lados, dando lugar a rumos de existência originais. Isso acontece a partir da força proliferante da leitura.

Ao trazer o novo, o inusitado, o signo literário provoca o espanto e o estranhamento. Prenhe da *força de variação* nos arranca dos cenários conhecidos, nos priva de olhares e fazeres habituais. Morre também o leitor, ocorre a dessubjetivação, que instaura a ausência de referências e solos firmes. Todavia, parece não ser tão grande o risco de o leitor perder-se nessa deriva, pois é toda a dinâmica de obra que lhe é comunicada através da leitura, “desobramento”, mas também “desdobramento”. O livro como produto do movimento de *criação* está diante dele e, portanto, a possibilidade de novas composições a partir da desconstrução. Não é só a ausência de contornos que se impõe através da derrocada do já feito, e sim a abertura para novos fazeres. A dinâmica de obra se apresenta por inteira; desconstrução, construção e, insistentemente, dissoluções e composições originais.

É a expansão da *potência de criação* em novos rumos de existência que a leitura viabiliza de modo especial. O movimento de criação, que se inicia com a escrita, é ampliado e perpetuado pela leitura. Seu trabalho contínuo para além da composição inicial do livro implica no cultivo da *potência inventiva* que atravessa a escrita. Responde pela conservação

da mesma e sua reverberação para além das fronteiras do texto literário, em direção aos processos de subjetivação. O que pretendemos defender nesse trabalho é justamente a especificidade da leitura em acessar a dinâmica da *criação* e assim fomentar movimentos de singularização.

Através da nossa pesquisa abrimos espaço para outra possibilidade de se pensar a aproximação entre literatura e *criação*, não pelo viés apenas da escrita, mas também pelo da leitura. Observamos que esta última vem sendo relegada a um plano secundário. Nossa proposta, no entanto, é destacá-la e sublinhar sua especificidade. A leitura literária consiste no gesto responsável por mobilizar insistentemente a *força de criação*, fazendo-a ressoar em muitos domínios da vida. Não se trata de, restritos à escrita, valorizarmos apenas o livro como realização artística. Afirmamos a leitura em seu poder de disseminação do movimento criador, cujos efeitos confundem-se com *estórias* de vida. É a vinculação estreita entre leitura e movimento de singularização que buscamos compreender e mobilizar em nossa pesquisa, o que nos levou a pensar acerca das condições necessárias a tal experiência. O cotidiano da intervenção no Novo Horizonte chama a atenção para a importância de duas condições em especial: o *silêncio* e o *tempo*.

A questão do *silêncio*, ou melhor, das várias modalidades de silêncio, vem se impondo em nossos encontros “entre crianças e livros”, e suscita interrogações, alianças teóricas e a contínua reinvenção de nossas práticas. Ao longo do segundo capítulo, vimos sua complexidade, ao pensá-lo ora como condição da experiência de leitura, ora como um possível sinal de sua realização. Mais uma vez fomos obrigadas a abandonar antigas compreensões e concluímos que não é tão simples assim, e que podemos falar inclusive de uma espécie de *barulhento silêncio criador*. Além de nos depararmos com diferentes modalidades de silêncio, relativas à fala e à agitação motora, suas diversas interações e combinações associam-se também de modos singulares à leitura. Tudo isso nos exige aproximações que atentem para a particularidade de cada momento dos nossos encontros.

O que experimentamos em relação às condições da leitura de textos literários colocamos ainda diante da necessidade de abordarmos o *silêncio* sob duas dimensões. Nesse sentido, forjamos a distinção entre *silêncio disruptor* e *silêncio instaurador*. Como vimos, o *silêncio disruptor* cala tudo aquilo que silencia a *potência de criação*, sejam as compreensões restritas à representação, ou as práticas habituais. Ambas fortalecem padrões rígidos de leitura e de aprendizagem, modelos de leitor e de aprendiz, percursos de existência predeterminados. A dimensão *disruptora do silêncio* atua através da suspensão dos juízos, sempre convocados

pelo pensar que visa tudo categorizar e hierarquizar em função de fundamentos *a priori* da razão e de modelos do existir. Ela precisa operar, não só na relação dos meninos e meninas participantes com a leitura, mas principalmente em nossa aproximação, como pesquisadora narradora, a tudo que se passa “entre crianças e livros”. Começando pela quebra de nossa expectativa de trabalharmos com crianças reunidas em silêncio, tomadas exclusivamente pela leitura...

A partir da atuação dessa dimensão do *silêncio*, instaura-se uma abertura em que algo mais pode ser escutado. Kastrup (2004) fala do redirecionamento da atenção e do “deixar vir”, que se associam à suspensão. Escutam-se as diversas paisagens-viagens que a “palavra poética” traz, as variações que ela arrasta, ou melhor, o poder de variar que ela exhibe. Escuta-se o *silêncio criador* do “não-linguístico” da linguagem. E, além disso, já que o *silêncio* em sua dimensão criadora não se restringe à palavra poética, torna-se possível acessá-lo no âmbito da subjetividade. É no plano indeterminado, marcado pela velocidade e pela diferença – plano imanente de produção – que têm lugar as afetações *entre* crianças e livros. Assim iniciamos o título dessas histórias chamando à cena o *entre* as formas, o meio. Vem novamente o refrão: “As coisas começam a viver pelo meio.” (DELEUZE; PARNET, 1998).

As crianças, do seu próprio modo, referem-se a tudo isso em uma conversa recente sobre o que fazemos juntas nos encontros no Novo Horizonte e o que se transforma para nós. Falam do mundo das palavras que se amplia, de não se limitarem sempre às “mesmas palavras chatas”; de verem e viverem coisas novas; de conviverem com os colegas; e ainda de poderem vir a viver outras coisas pela leitura, como “ter um emprego bom, ter dinheiro, e essas coisas...”

Nosso cotidiano entre as crianças e os livros mostrou-nos a complexidade de nos tornarmos sensíveis ao *silêncio criador*. Nossas *estórias* trouxeram zonas de embotamento dessa escuta, que tentamos, até certo ponto, deslocar no sentido da abertura. Referimo-nos, em especial, às relações entre o grupo, que tantas vezes são marcadas por disputas e apegos a identidades modelares. Nosso recurso vem sendo experimentar o grupo como dispositivo, ativando o poder disruptor do encontro das diferenças, do encontro com o “coletivo”, ou diríamos, com a própria força que faz variar. Assim sendo, já em relação à atenção ao *silêncio criador*, aparece a importância da aprendizagem por parte de todos nós envolvidos na experiência de leitura. Aprendizagem inclusive sobre diferentes funcionamentos da atenção (KASTRUP, 2004), assim como de certos manejos que nos permitam escapar à polaridade

dos extratos sujeito leitor e objeto literário, e acessar o plano de produção que atravessa a literatura e a subjetividade.

Entretanto, a suspensão da atenção recognitiva em favor da atenção afeita à mudança, isto é, ao *silêncio* que abre para novas possibilidades de realização, não tem se mostrado como única condição do encontro com narrativas literárias. Ao duplo movimento do *silêncio* atrelam-se as várias *figuras do tempo*, desdobramento que engendramos a fim de darmos conta da complexidade que vigora no campo de pesquisa. O *silêncio disruptor* promove a falência das formas instituídas, e assim abre espaço para a ausência de referências e para o *silêncio criador*. O dado, o feito, dá lugar ao por fazer, ao fazer-se que é tempo. *Tempo de criação* de outros modos de viver a experiência de leitura, quem sabe de viver com a leitura.

Já ao falarmos de experiência, enfatizamos o percurso, algum percurso, como necessário à leitura. Necessário e, simultaneamente, imprevisível, pois alia-se ao *tempo do esquecimento*. Este implica na ruptura com modelos identificados com a origem e a finalidade, e permite escapar aos caminhos predeterminados. Imprevisível ainda, pois a variação impera quanto ao ritmo e à qualidade do *tempo* que perpassa nossas relações com a leitura, uns com os outros e com as “atividades artísticas” que fazem ressoar as *estórias*. Tal dinamismo acentua-se em função das peculiaridades do *tempo* na escuta às narrativas literárias, pensadas aqui duplamente, como “gênero” e como estratégia de mediação. Com o *tempo de tessitura*, é ainda o tom da diferenciação que se imprime aos agenciamentos das linhas díspares dos planos “não-linguísticos” e “a-subjetivo”, em novas composições. As próprias regras de composição reinventam-se, inviabilizando efeitos esperados. Talvez possamos falar de alguma orientação ao entretecer das linhas, vindas de seu próprio movimento; novas conexões que pedem passagem no *tempo oportuno*. Algo mais a escutar!

Ainda quanto ao *tempo*, uma questão nos instigou e trouxe-nos possibilidades surpreendentes; referimo-nos à duração necessária à *criação*. Ressaltamos a importância do *tempo da experiência*, a necessidade de frequentar o texto literário para que algo aconteça. Todavia verificamos em nossa intervenção, e encontramos apoio no conceito de “autonomia do tempo” proposto por Prigogine, que esta duração não corresponde necessariamente a um tempo cronológico mais longo. Observamos que as afetações que a leitura promove podem dar-se também na rapidez de um único encontro “entre crianças e livros”, na fugacidade de certas palavras de um poema ou de um acontecimento secundário de uma narrativa. Como a repercussão para Titi, do desmaio da moça diante da entrada do Seu Tatá no ônibus. Em um tempo cronológico maior ou menor, o que importa é a realização da dinâmica complexa do

tempo ou “instante” de *criação* (NIETZSCHE, 1989). A volta ao passado, que simultaneamente deixa para trás o já feito e retoma a *força de criação*, assim lança ao por vir e dá lugar ao desdobrar-se de algo novo. Passado, futuro e presente como parte de um mesmo movimento criador.

Também no que concerne às *figuras do tempo*, expostas no decorrer do terceiro capítulo, a aprendizagem se impõe. Embora o *tempo* atravesse a literatura e a subjetividade, as composições que graças a ele se produzem o dissimulam. A aceleração, o excesso de “dados” e o controle homogeneizante que marcam a contemporaneidade acentuam o embaçamento do *tempo de criação* em modos de pensar padronizados e reações mecânicas. Assim, no cotidiano “entre crianças e livros” deparamo-nos insistentemente com a necessidade de cultivo das próprias condições da *experiência de leitura*⁷⁸.

Estratégias de mobilização da escuta ao *silêncio* e de sintonia com o *tempo de criação*, foram aparecendo nas várias *estórias* desde o início do trabalho. No entanto, no último capítulo, explicitamos que, mais uma vez, não se trata de algo nos moldes da representação, e sim da aprendizagem radicalmente marcada pela invenção (KASTRUP, 2000). Inspiradas nos deslocamentos e nas aberturas que a literatura propicia, aproximamos *viagem e aprendizagem*, e buscamos entender a dinâmica que lhes é comum. A experiência com a literatura no Novo Horizonte, assim como em outros espaços de leitura - biblioteca, escola e rua - trouxeram diferentes interrogações e a importância do próprio gesto problematizador. Anunciaram também a necessidade de habitar, no *tempo certo*, o sem sentido, a ausência de referências prontas, que vêm à tona a partir do problema. Tempo suficiente para evitar que padrões cognitivos e práticas habituais dominem. O *tempo da experiência* comparece, indicando a importância de nos distanciarmos de abordagens modelares e acompanharmos a singularidade do que se passa. E assim “deixarmos vir” os fragmentos que podem compor novos sentidos no desenrolar da decifração de signos. Nossas viagens de aprendizagem também nos levaram ao encontro do processo mesmo de tessitura de inúmeras *estórias*, em vários planos, através de

⁷⁸ Na conversa com as crianças, mencionada anteriormente, chamou-nos a atenção que questões práticas relativas ao silêncio e ao tempo apareceram como obstáculos à nossa experiência coletiva de leitura. Em meio a discordâncias, acusações e quase tapas, destacaram-se brincadeiras com celulares, “falações”, atrasos e entradas barulhentas fora de hora. Em um futuro encontro, a partir da exibição do vídeo que foi realizado da conversa, pretendemos retomar a discussão das três temáticas propostas, a saber: por que participam dos encontros “Entre crianças e livros”, e qual o papel de cada um de nós (crianças e pesquisadoras); se algo se modificou para elas, em suas vidas, a partir dessa experiência; o que atrapalha nossos encontros coletivos com os livros e o que podemos fazer em relação a isso. Pensamos que será interessante reconversar, operando o distanciamento de um contexto em que os participantes sabiam estar falando para uma espécie de plateia. Porém essa história ficará para outra ocasião.

agenciamentos diversos. De tudo isso surgem pistas, que dão visibilidade ao novo e inspiram outros manejos na aprendizagem da leitura literária “entre crianças e livros”.

A oportunidade de entrarmos em contato com diferentes experiências de leitura literária e os efeitos conceituais que suscitaram, expressos nas reflexões sobre o *silêncio* e o *tempo*, abriram novas perspectivas práticas. Os relatos apresentados em torno das atividades “entre crianças e livros” deram visibilidade a uma espécie de experimentação de procedimentos visando mobilizar as condições relevantes à *leitura como criação*. Tais manejos ganharam várias nuances em função das circunstâncias específicas às quais estiveram associadas. Observaram-se ainda efeitos diversos, até mesmo quando da repetição de certas estratégias. Pudemos trazer um pouco desse cenário ao longo do nosso trabalho. Neste momento, queremos apenas lembrar algumas das práticas que vêm se produzindo em nosso exercício cotidiano ao longo desses três anos.

A seleção dos textos a serem lidos ou disponibilizados ganhou maior complexidade ao longo do processo. Se, por um lado, fomos orientadas pelo leque de leituras que se abre a partir das reflexões sobre a *solidão da obra*, discutida no primeiro capítulo, por outro lado, novas direções surgiram com a prática. O tamanho do texto se impôs como um critério importante de escolha. Se de início lamentamos a limitação que o texto menor poderia oferecer, aos poucos nos demos conta da possibilidade de afetação, que pode igualmente se dar na fugacidade do *tempo*, conforme consideramos no terceiro capítulo. Percebemos também que os efeitos inventivos de uma narrativa literária não estão garantidos *a priori* e podem nos surpreender. A potência de variação presente em toda forma pode vazar por entre os constrangimentos dos modelos rígidos que se impõem a certas produções literárias, bastante populares na atualidade. Há que intensificá-la quando esses textos se apresentam como trilhas que conduzem à aproximação das crianças e adolescentes à literatura. Nesse mesmo contexto, surge como pista a ser mais explorada as sugestões de leituras oferecidas por um participante a outro.

Para além da seleção cuidadosa e aberta dos textos, a narração dos mesmos destacou-se como fator importante na mobilização das várias modalidades de *silêncio* que podem concorrer para o encontro criador com a literatura. Afinal, a escuta à narrativa literária tem sido privilegiada em nossos encontros. Apostamos em seu poder de afetação e verificamos sua pertinência ao alcançar também as crianças que ainda não sabem ler. Múltiplos artifícios vêm se delineando nesse sentido, como diferentes entonações, expressões faciais e gestos ao longo da leitura, a variação de “vozes” para cada personagem, ou ainda a participação de mais

de um narrador. Observamos também que a quebra da narrativa com perguntas pode aproximar os ouvintes da estória, do mesmo modo que nosso olhar passeando entre eles, visando atraí-los. Trata-se da associação dos signos literários a outros que vão se mostrando relevantes à intensificação do seu poder de transporte. Alianças cujas modalidades alteram-se a propósito do tipo de texto, das crianças participantes e de suas reações ao longo da narração. Da mesma maneira, os efeitos sempre imprevisíveis podem variar a cada jogo de circunstâncias específicas.

Ao lado dessa aproximação ao texto proporcionada por nós pesquisadoras narradoras, percebemos ao longo desses três anos o prazer das crianças em lerem, elas próprias, em voz alta. Essa parece constituir uma entrada importante no mundo da literatura. Enveredam por palavras e sentidos, mesmo que às vezes tropeçando. Soa-nos como uma ocasião em que tomam nas mãos o dispositivo proposto por nós, tornando-o delas. A opção de pegar alguns livros emprestados a cada encontro, ou ainda de não querer fazê-lo, parece seguir na mesma direção. Através dos empréstimos, pretende-se ampliar e diversificar as oportunidades de aproximação ao livro, e assim prolongar as viagens que ele proporciona.

A nossa proposta de associar a leitura a distintas formas de expressão artísticas com o objetivo de intensificar os efeitos dos signos literários, vem se mostrando profícua. Desenhos, pinturas com tintas, produções de cenários e personagens com massinha ou sucata e dramatizações têm sido sugeridos de acordo com as peculiaridades do texto lido e ainda buscando atender aos interesses das crianças participantes. No contexto de nossos propósitos, que não consistem em promover uma formação artística nesta ou naquela área, apostamos na interferência mútua desses vários signos e em seus efeitos. Além dos produtos que são assim gerados, ora expostos, ora guardados nas caixas decoradas por cada um, observam-se gestos, expressões e comentários que traduzem esse jogo de afetações, assim como a animação, sempre muito grande, diante da possibilidade de pinceladas com as tintas guache coloridas.

É interessante sublinhar também o convívio das crianças em torno dessas atividades: as conversas, os comentários e sugestões sobre os trabalhos uns dos outros, e muitas vezes a participação coletiva na confecção dos mesmos. Lembramo-nos dos pedidos das menores para que *Gata Marie*, considerada por elas muito habilidosa, as ajude a desenhar esse ou aquele personagem ou objeto. Como já ressaltamos, essas atividades em grupo oportunizam o acesso à dimensão coletiva correspondente ao plano de produção, ajudando a quebrar certas tendências à disputa, a implicâncias que frequentemente reafirmam cristalizações de olhares e práticas.

Sem querermos esgotar os manejos insistentemente reinventados a fim de abriremos maiores espaços para as *viagens* propiciadas pelas narrativas literárias, acrescentamos um último comentário. Trata-se de algo que surgiu com o desenrolar dos encontros a partir dos interesses e sugestões das crianças participantes. Referimo-nos a escapadas das atividades e até dos contextos habituais, inserindo a leitura em passeios e festividades. Estes outros espaços para a narrativa literária, algumas vezes pareceram associar-se ao seu enfraquecimento em função da ocorrência de certa dispersão em muitas atividades. Em outros momentos, tivemos a impressão de que as novas alianças repercutiram em atitudes, falas e relações uns com os outros, inusitadas. Como nas festas de fim de ano ou no passeio ao Horto de Rio das Ostras, que relatamos anteriormente. A quebra das situações habituais, a ocasião de estar em meio a novas paisagens, trouxeram surpresas, estranhamentos, que se somaram aos efeitos da leitura, promovendo dessubjetivação e a invenção de olhares e gestos.

Reapresentamos sinteticamente práticas que vêm se configurando e reconfigurando a fim de favorecer o cultivo de condições possibilitadoras da *leitura como criação*. Cabe agora tecermos outro comentário a respeito das relações entre aprendizagem e experiência de leitura, comentário que retorce o que dissemos e lhe atribui uma espécie de circularidade. A aprendizagem da atenção ao *silêncio* em suas dimensões *disruptora e criadora*, e do deixar-se guiar pelas *figuras do tempo*, mostra-se extremamente importante ao encontro com a obra literária. Entretanto, tal aprendizagem se realiza com a própria experiência de leitura. Afinal, temos denunciado desde o início de nossos escritos a incompatibilidade entre *criação* e condições para além da experiência. Porém, ao lado disso, o que queremos efetivamente enfatizar é que a leitura literária consiste em um espaço privilegiado de realização da aprendizagem inventiva, em outras palavras, de exercício do cultivo de *força criadora*. Pois como afirmamos no início dessas considerações, é a leitura que propicia a propagação da *potência de criação* intensificada na palavra poética, permitindo que ela alcance esferas da vida para além dos produtos literários.

O encontro com as narrativas literárias através da leitura confunde-se com o perfazer do *tempo de criação*. Diz respeito à *viagem* em que se deixa os lugares habituais, vive-se a surpresa, o desconhecimento, e a errância, que anunciam a possibilidade de infinitos caminhos, os quais fazem-se com o próprio caminhar. Nessa trajetória observamos aspectos do movimento de aprendizagem salientados no terceiro capítulo. Como a importância do problema, que provoca estranhamento, desestabilização e a ruptura com a hegemonia do modelo representacionista do pensar. A partir daí, abre-se um espaço que, se sustentado o

suficiente, no *tempo certo*, viabiliza novos agenciamentos das linhas liberadas das antigas formas. Composições inéditas vão se fazendo no *tempo da experiência*, segundo regras imanentes ao próprio processo. Composições também marcadas pela heterogeneidade e pelo movimento, sempre suscetíveis de serem problematizadas e novamente arrastadas pela dinâmica da invenção. Assim sendo, se por um lado, a leitura como criação exige aprendizagem, de outro, ela se constitui como oportunidade especial de mobilização da aprendizagem inventiva.

Contudo, não queremos com isso aludir a uma leitura ideal, produtora de determinados efeitos previsíveis. Nossos encontros “entre crianças e livros” daqui e de além-mar nos dizem outra coisa. Afirmam sim que é a leitura que dá vida ao livro, que viabiliza a proliferação da *força criadora* em novas trajetórias de existência. Mas não na exclusividade desta ou daquela forma, e sim através de inúmeras e surpreendentes formas. Acreditamos que a *variação* dá o tom. O que em outros escritos falamos (TEDESCO; QUEIROZ, 2013) sobre aprendizagem aplica-se à experiência de leitura, afinal dizemos que a escuta à narrativa literária é uma espaço privilegiado de aprendizagem na via da *criação*.

Referimo-nos ao lugar da diferença nos vários momentos do processo - crianças de muitas idades, cores, línguas, jeitos de ser, de se chegar ao livro. Jeitos que se estranham uns aos outros, aos nossos próprios, e fazem os encontros de leituras, aqui e por aí afora, variarem. É também a diferença na ou no que é a “palavra poética” que inaugura a experiência de leitura, trazendo o espanto e a quebra dos sentidos vigentes. Têm lugar jogos de relações singulares, afetações e efeitos múltiplos. Tudo isso nos incita, como narradoras e pesquisadoras, a guiarmo-nos também pela *variação*, a nutirmos a escuta ao que se dá nos encontros, como signos enigma, e não como coisas já vistas e pré-conhecidas, a suportarmos o não saber, as indecisões, e buscarmos novos caminhos, outros manejos, que considerem o cenário singular em vigor, as linhas em jogo, as novas composições que parecem se insinuar. A partir dessa abertura, os diversos fios soltos que se associavam nas antigas formas podem se conectar de maneiras imprevisíveis, trazendo ressonâncias inusitadas do encontro com o texto literário. Trata-se da natureza heterogênea e heterogenética da *experiência de leitura*. Os efeitos desse movimento de *variação* comportam também a *diferença*, melhor dizendo, a possibilidade de sempre alterarem-se. Pesquisadoras e narradores diferindo, muitos estilos de leitor, leituras sempre recriando-se.

Percebemos assim que a experiência de leitura e a aprendizagem aproximam-se ao compartilharem a dinâmica guiada pela *variação*. A essa altura damo-nos conta de que um

mesmo movimento atravessa a leitura, a aprendizagem e a obra de arte – o *movimento de criação*. A leitura libera a obra dissimulada no livro, trazendo à tona o processo de desdobramento e desdobração, propaga variação e inspira movimentos de dessubjetivação e reinvenção de si. Nesse sentido, o insistente frequentar do texto literário que é a *experiência de leitura*, propicia o exercício de contínua retomada da *potência de criação*. Experiência de leitura e aprendizagem inventiva vinculadas de modo inextricável. É essa aproximação que torna o encontro com os signos literários uma oportunidade especial que dá visibilidade à *potência de variação* presente em toda forma de ser, à insistente criação que é a própria vida. Ocasão propícia para que essa potência reverbere em processos de singularização. A circularidade ressaltada por Kastrup (2008), “a vida no texto e a poesia na vida”.

Ao longo desses três anos, a valorização do que se dá em meio aos encontros do Novo Horizonte interroga também expectativas quanto a uma espécie de protagonismo da leitura. As *estórias* que aí se tecem trazem, junto com as mais diversas modulações, a intensidade da leitura como propagadora de *movimento de criação*. Lembramo-nos de que, na conversa recentemente realizada com as crianças maiores, houve uma tendência a dizerem que participam dos encontros a fim de aprenderem, e algumas ressaltam a leitura. Quando perguntamos se algo vem mudando para elas, sublinham o interesse pela leitura.

A importância da leitura sim, mas de diferentes modos, nada parecido com um lugar central que determinaria ou daria um sentido único a tudo o que se passa. Talvez se trate de muitas maneiras de fazer e ser com a leitura. O que significa que *estórias* se constroem no cotidiano de leituras no Novo Horizonte, em um enredamento intrincado e imprevisível das linhas heteróclitas que aí circulam. A compreensão de qual seria a importância da literatura ganha maior amplitude. Leva-nos a ficar atentas à armadilha de forçarmos o protagonismo da leitura literária, impingindo um pretense interesse nessa direção.

Os encontros “entre crianças e livros” acolhem um conjunto de circunstâncias, em meio às quais a aproximação às narrativas literárias se faz presente. Cria-se um território em que a leitura aparece como disparadora de afecções, e de agenciamentos que repercutem na proliferação de sentidos. Ela está ao lado de outros fatores e práticas, cada um com sua própria relevância. Uns interferem sobre os outros, promovendo uma complexidade que rompe com interpretações deterministas apoiadas sobre polarizações cristalizadoras. A leitura alia-se às formas de expressão artística, ao convívio entre os participantes, ao lanche, aos passeios, podendo reverberar em germes de transformação. E tudo isso se dá nas margens das formas, no encontro dos diversos fluxos que percorrem o espaço “entre” as crianças e os

livros. Melhor do que dizermos que novas realizações se dão a partir da leitura, ou em torno dela, seria concluirmos que participamos de *estórias* que vão se compondo *com* a oportunidade de leitura de narrativas literárias. Nosso esforço consiste então em valorizar a leitura como essa abertura à produção de muitos encontros, fazendo proliferar novos sentidos para a vida.

Livros e crianças. A propósito vem ainda à lembrança a afirmação de *Bia*, na conversa mencionada, de que “leitura não tem idade”. Ela provavelmente pensava em nossas tentativas (insistentemente reconsideradas) de colocarmos alguns limites de idade para a participação no projeto. A questão surge novamente agora quando buscamos retomar os fios de nossas discussões, fazendo-os ressoar sobre a proposta de nossa pesquisa sintetizada no título. Uma proposta envolvendo crianças; mas quem são efetivamente os participantes de nossos encontros? Crianças de 5, 7, 10 anos. Crianças ainda com 14, 15 anos? E, às vezes, uns pequenos infiltrados de 3 anos... Sem dúvida, como já descrevemos, essa variação tem exigido manejos diversos. Contudo, a questão ganha outro sentido a partir de nossas afirmações sobre a relação estreita entre a leitura literária e a aprendizagem inventiva, a qual diz respeito a todos nós participantes dos encontros: meninos e meninas do Novo Horizonte, e também pesquisadoras. Somos levadas a considerar a *criança* na experiência de leitura sob outra perspectiva, novamente a da *criação*.

Faz-se necessário ser criança para participar dessa experiência. E mais uma vez, sob a tônica do paradoxo, podemos dizer que participar dela nos permite viabilizar a condição de criança. Condição, pois não se trata de algo substancial, uma natureza marcada por competências, potencialidades nessa ou naquela direção, que remetem de algum modo ao adulto ideal. Falamos de condição ou abertura. Criança como abertura ao “eterno dizer sim” ao movimento de criação, diria Nietzsche (1989). Como disposição de deixar-se interrogar pelo *silêncio disruptor*, de escutar o *silêncio* em sua dimensão afirmativa e de mover-se nos vários ritmos do *tempo*. Como se todos nós atores da experiência de leitura estivéssemos diante da tarefa de nos construirmos como crianças, de aprendermos a aceitar o convite de viajarmos com a obra literária, de nos envolvermos com a dinâmica de *invenção de estórias*.

Leitura e *criação de estórias*. Nada a ver com uma relação causal, segundo a qual detectaríamos transformações consideráveis na vida escolar e/ou familiar dos meninos e meninas do Novo Horizonte, a partir da relação modelar com o mundo da literatura. Tendo em vista o que ressaltamos quanto à natureza heterogênea e heterogênica da leitura, desaparecem a possibilidade e a relevância de avaliarmos seu percurso e efeito em termos de

graus ou encaixando-os em alguma hierarquia. Cai por terra a figura do leitor ideal, considerado como condição e/ou meta da leitura literária. Tivemos algumas oportunidades de ouvir familiares sobre mudanças no interesse das crianças pela leitura, ou em suas realizações escolares e relações familiares. Elas próprias, em diferentes contextos, nos contaram sobre tudo isso. Mas não se trata de inferirmos ligações causais entre a aproximação aos textos literários e possíveis mudanças concebidas individualmente em cenários para além dos nossos encontros.

Consideramos, a partir da perspectiva da imanência da experiência, enfatizada em nosso trabalho, que o que se dá nos encontros não se refere à expressão de algo para além. O que aí tem lugar traz as condições e os efeitos da leitura literária como *criação*. O que pudemos e podemos fazer é acompanhar e participar de miríades de acontecimentos envolvendo crianças e livros a cada encontro. Lembramo-nos das falas experientes de Rizzini (2010) e de Aubinais (2010), de que as transformações por onde a leitura passa se dão em pequenos fazeres, gestos, palavras, olhares que, acrescentamos, vão se combinando e recombinando de maneiras inusitadas.

A imersão silenciosa de *Gata Marie* com o texto nas mãos em meio ao alarido do início do encontro; as perguntas de *Ferrari* sobre as artes do personagem porco com a argila; o jeito envolvente com que *Bia* narra suas histórias; *Princesa* ouvindo a história contada para os menores e dirigindo-se ao grupo dos maiores para ouvir mais uma; o movimento dos pequenos corpos na direção do livro à medida que a narração se dá; diante do desenho de *Juju*, a visão de *Tatá* do pedaço de diamante que parece voar...

O que nos importa não são apenas efeitos mais contornáveis, identificados, por exemplo, com produções escritas ou outras vinculadas às diversas formas de expressão artísticas, por nós estimuladas. Não se trata de considerarmos as mudanças presentes apenas no que é mais facilmente perceptível. Se enfatizamos que a experiência de leitura concerne ao plano “entre” as formas, à dimensão que é movimento, indiscernibilidade, linhas diversas, não podemos restringir os efeitos de transformação ao campo das totalidades organizadas. Precisamos aguçar o olhar para perceber o pequeno, os fragmentos, os signos que em um *flash*, dizem de acontecimento. Também não podemos pretender listar os signos que apontam para a dinâmica de dessubjetivação e construção do novo. Trata-se de uma falsa questão, pois são inúmeros e podem nos surpreender quanto à própria maneira como expressam movimentos de *criação*.

“A existência não como sujeito, mas como obra de arte”, diz Deleuze (1992, p. 120). Fios diversos que vêm compondo estórias “entre crianças e livros”: estórias dos afetos na escuta de uma narrativa e/ou na participação de outras atividades, estórias de um encontro, dos encontros de tal ano, estórias dos empréstimos a *Branca de Neve*, estórias das estórias narradas, estórias que estamos acabando de contar agora, por ora... Leitura e proliferação de estórias, muitas estórias, em diferentes planos, inúmeros recortes possíveis. Não estórias pessoais, que evidenciam ou não os efeitos da leitura. Não estórias de uma e de outra criança, mas estórias que nascem *entre* elas e os livros. *Estórias* que são deslocadas do plano pessoal, para uma dimensão que interroga as figuras estanques de leitor, de narrador, de pesquisador. Não que isso signifique tudo igualar, ao contrário, a diversidade e o dinamismo constitutivos dessas figuras provisórias, é que vigoram. Falamos de estórias narradas no ir e vir de olhares e práticas modelares, e de experiências de deslocamentos geradores de outros sentidos possíveis. Estórias tecidas no plano coletivo, através do agenciamento de fios diversos que percorrem os encontros das crianças com a obra literária. As *estórias* que podemos narrar não vêm tardiamente como consequências diretas da leitura, mas estão aí com as leituras. Leitura e construção de estórias fazem-se juntas, na mesma cadência do *tempo da criação*. Narrativas inspiram outras e mais outras narrativas, reafirmando que, entre crianças e livros, *leitura é criação de estórias*.

O falatório, cores de tintas, o traço de desenho delicado de *Gata Marie*, o sorriso dengoso de *Branca de Neve*, seu enfrentamento poderoso até dos maiores, a textura colorida da terra da lendária Abissínia, as palavras do “leilão do Jardineiro” ressoando, o som do papel celofane de peixinhos nas mãos de *Dudu*, e aquele olhar de surpresa contente, o gosto do pão macio com mortadela, os casos e desenhos de Ferraris vermelhas com *Ferrari*, cenas coloridas de massinhas, uma “Máquina maluca”, a quadrilha na Festa Junina, *Juju* e Anne Frank, um pontapé, o suco quase azedo, o olhar de *Biel* para as luzes lá longe e a vontade de voar, coreografias coletivas fazendo-se ao som de “Fico assim sem você”...

Leituras múltiplas e mutantes libertam o “infinito” encerrado no livro e deixam propagar-se a dinâmica de obra. Abrem-se horizontes de realizações que são estórias, narrativas. Várias estórias possíveis. E como tais, como teias de acontecimentos, nos relembram mais uma vez o necessário desapego de resquícios do eu pessoal, da autoridade de um sujeito, por exemplo, do pesquisador narrador. Somos pesquisadoras também aprendizes, convencidas do lugar fundamental do narrador como intercessor na experiência de leitura. O narrador como “mascate de metamorfoses”, nas palavras poéticas de Carrière (2009). O que

podemos fazer é contar e mobilizar *estórias*, participar de jogos de narrativas. Podemos cartografar seu movimento e, de diferentes modos, buscar fortalecer tendências que se inclinam no sentido da invenção de olhares e práticas. Podemos e queremos forjar alianças com o que aparece como pequenas aberturas a *processos de singularização*. E assim, novamente por se tratarem de narrativas, e de aprendizagem, apostamos que o que se dá “entre crianças e livros” venha a transbordar em novos horizontes de realização. Apostamos que a função fortemente proliferante da leitura reverbere no cotidiano das vidas, em suas diferentes dimensões. Acreditamos na força dos encontros “entre crianças e livros”, em suas ressonâncias em infinitas formas de narrar. As *viagens* com os textos literários podem sempre multiplicá-las, mobilizando existência como obra de arte. Reverenciando Sherazade, apostamos com ela na força de vida que as *estórias* trazem.

Como toda estória, a que acabamos de narrar é apenas um recorte possível. Preenhe de inúmeras outras estórias e aberta à criação de muitas outras. As estórias “entre crianças e livros” continuam...

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. *Meus oito anos*. Projeto editorial, organização e comentários de Alberto Guerra. Ilustrações de Juan Cunha. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2009.
- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, ciência e profissão*. 2003, 23(4), pp. 64-73.
- ALBAGLI, F. *O cavalo do mocinho*. Ilustrações de Patricia Gwinner. Rio de Janeiro: Zit Editora, 2005.
- ALMEIDA, F. L. *O equilibrista*. Ilustrações de Fernando de Castro Lopes. 2.ed. São Paulo: Ed. Ática, 1983.
- _____. *A fada que tinha idéias*. Ilustrações de Edú. 26.ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.
- _____. *As mentiras de Paulinho*. Ilustrações de Michele Iacocca. São Paulo: Ed. Ática, 2008.
- _____. *Seu Tatá vai ao circo*. Ilustrações de Luiz maia. São Paulo: Ed. Àtica, 2010.
- ALTOÉ, A. (org.) *René Lourau: Analista Institucional em tempo integral*. São Paulo, HUCITEC, 2004.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. São Paulo: Editora LTC, 1981.
- AUBINAIS, M. *Les bibliothèques de rue: "quand est-ce que vous ouvrez dehors?"* Paris: Bayard, 2010.
- AZEVEDO, J.; HUZAK, I.; PORTO, C. *Serafina e a criança que trabalha*. Ilustrações de Michele. 13.ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.
- AZEVEDO, R. *Dezenove poemas desengonçados*. 4.ed. São Paulo: Ed. Àtica, 1998.
- BANDEIRA, P. *O que tinha de ser*. Ilustrações de Avelino Guedes. São Paulo, Seed Editorial Ltda, 2000.
- BAPTISTA, L. A. A fábula do garoto que quanto mais falava mais sumia sem deixar vestígios. Cidade, cotidiano e poder. In: MACIEL, I. M. (org.) *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p. 195-209.
- BARBOSA, I. *O pato que chocou*. Ilustrações de Anielizabeth. Rio de Janeiro: Zit, 2009.
- BARROS, L. P. *Leituras em Elos: o prazer em ler com crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Instituto C&A, CIESP, 2009.

- BARROS, B. M. E.; LUCERO, N. A. Da máquina cibernética à máquina autopoietica: a cognição autopoietica (ou da adaptação à invenção de problemas). In: BARROS, B. M. E.; SILVA, A. A. (orgs) *Psicopedagogia: alguns hibridismos possíveis*. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000. p. 255- 286.
- BARROS, R. D. B. Dispositivos em ação: o grupo. In: SILVA, A. do E. et al. *Saúde e Loucura – Subjetividade: questões contemporâneas*. n. 6 São Paulo: Hucitec, 1997. p. 183-191.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BEDRAN, B. *O palhaço Biduim*. Ilustrações de Cristina Biazetto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLANCHOT, M. *O livro por vir*. Lisboa: Relógio D'Água, 1984.
- _____. *O espaço literário*. Rio de Janeiro, Rocco, 2011.
- BLOCH, P. *Bulunga, o rei azul*. Ilustrações de Carlos Edgard Herrero. São Paulo: Ed. Moderna, 1983.
- BOJUNGA, L. *O sofá estampado*. Ilustrações de Elvira Vigna. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1981.
- _____. *A casa da madrinha*. Ilustrações de Regina Yolanda. 19.ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.
- BRASIL *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8069 de 13 de Julho de 1990.
- BUARQUE, C. *Chapeuzinho Amarelo*. Ilustrações de Ziraldo. 27.ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2011.
- CAIAFA, J. *Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. (Conexões; 4).
- CALIMAN, L. V. et. al. Um diagnóstico controverso e fronteiro : o TDAH nas políticas de Educação em Vitória. In: Cadernos do Programa. *I Seminário Internacional "Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e Outros Supostos Transtornos"*. Cadernos do Programa. São Paulo - UNUP, 11 a 13 de novembro de 2010. Disponível em <http://www.crsp.org.br/medicalizacao>. Acesso em: 20 de abril de 2010.
- CALVINO, I. *Cidades invisíveis*. Rio de Janeiro: O Globo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.
- CARRIÈRE, J. C. *Contos filosóficos do mundo inteiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- CASARES, A. B. *A Invenção de Morel*. Rio de Janeiro: Rocco Ltda, 1986.

CLAIR, J. Kairos: la notion de moment opportun dans l'oeuvre de Cartier Bresson. In: CARTIER-BRESSON, H. *De qui s'agit-il?* Fondation Henri Cartier-Bresson. Paris: Gallimard/Bibliothèque Nationale de France, 2003.

CLERC, C. L'idée a l'image. *Les sentier de la création*.

CORAZZA, S. M. O que faremos com o que fizeram da infância? In: LINHARES, C. F.; GARCIA, R. L. *Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente*. Rio de Janeiro: Editora Ágora da Ilha, 2001. p. 53-64.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____ *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____ *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka. Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____ *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DESPRET, V. *The body we care for: figures of anthropo-zoo-genesis*. SAGE Publications, London, Thousand Oaks and New Delhi. v.10 (2-3), p. 111-134. 2004.

ESCÓSSIA, E.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 92-108.

EZRATTY, V.; LÉVÈQUE, F.; TENIER, F. *Témoignages réunis par Viviane Ezratty, Françoise Lévêque et Françoise Tenier*. Agence Culturelle de Paris, Fonds Kertesz.

FERNANDES, A. M. D. et al. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do "aluno-problema". In: Machado, A. M.; Fernandes, A. M. D.; Rocha, M. L. (orgs.) *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 145-166.

FOGEL, G. *Da solidão perfeita: escritos de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ *Da solidão perfeita: escritos de filosofia II*. Petrópolis: Vozes. 2001.

_____ *Por que não teoria do conhecimento? Conhecer é criar*. In: *Cadernos Nietzsche*. n.13, p. 89-107. São Paulo: Grupo de Estudos Nietzsche, 2002.

_____ *Conhecer é criar: um ensaio a partir de Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora Ijuí, 2003.

_____. *Arte: uma festa para os olhos!?* (Ou, no caso: ser só pintor). Petrópolis: 2006. (mimeo.).

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Portugália Editora, s/d.

FRAISSE, E. La littérature de jeunesse: une question de littérature. In: *Recherches et formations em Littérature de jeunesse: état de lieux et perspectives*. Actes du colloque. Bibliothèque Nationale de France/Centre national de la littérature pour la jeunesse, 2012. p. 11-15.

FRANK, A. FRANK, O. H.; PRESSLER, M. (Edição definitiva) *O Diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008

FURNARI, E. *Umbigo indiscreto*. São Paulo: Moderna, 2000.

GERULEWICZ, M. V. Marina e Montanhês. In: WERNECK, L. *Contos da América latina para crianças de todo o mundo*. Ilustrações de Eliardo França. Rio de Janeiro: Primor, 1979. p. 15- 17.

GORP, H. et al. *Dictionnaire des termes littéraires*. Paris: Honoré Champion, 2005. (Collection Champion Classiques).

GRIBEL, C. *Depois da Montanha Azul*. Ilustração de Bebel Callage. São Paulo: Editora Salamandra, 2001.

GRIMM, J.; GRIMM, W. *Os músicos de Bremen*. Ilustração de Yara Souza. Porto alegre: Kuarup, 1993.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 12-20.

_____. Introdução à Psicoterapia Institucional. In: *Psicanálise e transversalidade: ensaios de Análise Institucional*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004. (Coleção psicanálise Século I).

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973.

KAMKHAGI, R.; SAIDON, O. (orgs.) *Análise Institucional no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus Ed., 1999.

_____. Cartografias Literárias. *Revista do Departamento de Psicologia UFF*. Niterói, v.14, n.2, p. 75-94. Jul/Dez 2002.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & sociedade. Revista de Ciências da Educação*. Campinas, v.26, n.93, p. 1273-1288, Set./Dez 2005.

_____. Sobre livros e leituras: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (orgs.) *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 21-45.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

_____. *Pesquisar, formar, intervir*. Texto apresentado na mesa-redonda: Pesquisa em Psicologia: formação, produção e intervenção no XIII Simpósio da ANPEPP, em Fortaleza, maio 2010.

KATY, S. *Nós somos só filhos!* Ilustrações de Mauricio Negro. Rio de Janeiro: Zit, 2011.

KIEFER, C. *A menina e o mendigo*. Ilustrações de Marília Bruno. Rio de Janeiro: Galera Record, 2011.

LA FONTAINE, J. *Fábulas de Esopo*. Adaptação de Lúcia Tulchinski. Ilustração de Claudia Ramos. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

LAGO, A. *A festa no céu: um conto do nosso folclore*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

LAMIHI, A.; MONCEAU, G. (orgs.) *Institution et Implication: l'oeuvre de René Lorau*, 2002.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LEVY, T. S. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LISPECTOR, C. *O Mistério do Coelho Pensante*. Ilustração de Marina Massarani. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1967.

LIVRINHO TAPORI *Boureima: menino de África*. Tapori – ATD Quarto Mundo. Suíça, 2005.

LLOSA, M. V. *Fonchito e a lua*. Ilustrações de Marta Chicote Juiz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

LLOYD, S. *Super Sid: O bobo Cão Salsicha*. São Paulo: Editora Ciranda Cultural, 2010.

LOURAU, R. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

_____. In: ALTOÉ, S. (org.) *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo, HUCITEC, 2004.

MACAÉ: de Princesinha do Atlântico à capital do Petróleo. *Revista Instituto Histórico e Geográfico de Macaé*. Macaé. Ano.1, 1.ed., jan.2008.

MACHADO, A. M. *Camilão, o Comilão*. Ilustração de Fernando Nunes. São Paulo: Salamandra, 1996. (Coleção Batutinha)

_____. Pelas frestas e brechas: importância da literatura infanto-juvenil brasileira. In: *Balaios: Livros e leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MACHADO, A. *Campos de Castilla*. Espanha: Editora Renacimiento, 1912.

MAJA, D. *Illustrateur jeunesse: comment créer des images sur les mots?* Paris: Éditions du Sorbier, 2004.

MARINHO, J. C. *O Caneco de Prata*. Ilustrações de Erika Verzutti. São Paulo: Editora Global, 2008.

MAUGHAN, S. *Servidão humana*. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

MEIRELES, C. *Ou isto aquilo*. Ilustrações de Beatriz Berman. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, S. S. (org.) *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p. 29-46.

MONCEAU, G. Techniques sócio-clínicas pour l`analyse institutionnelle. In: MONCEAU. G. (org.) *L`analyse institutionnelle des pratiques: une sócio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris: L`Harmattan, 2012.

_____. Effets d`une pratique clinique de recherché. In: KOHN, R. C. *Pour une demarche clinique engagée*. Paris: L`Harmattan, 2013.

MUNDURUKU, D. *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*. Ilustrações das crianças Munduruku da aldeia Katô. São Paulo: Petrópolis, 2001. (Coleção memórias ancestrais: Povo Munduruku).

NEILL, A. S. *Liberdade sem medo*. São Paulo, Editora Ibrasa, 1963.

NESTROVSKI, A. *Agora eu era*. Ilustrações de Laerte. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

NIETZSCHE, F. Sobre o nihilismo e o eterno retorno. In: *Obras incompletas*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)

_____. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Escritos sobre história*. Friederich Nietzsche. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *A vontade de poder*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

ORTHOF, S. *Mudanças no galinheiro, mudam as coisas por inteiro*. Ilustrações de Gê Orthof. 11.Ed. Rio de Janeiro: Memórias Futuras Edições, 1985.

_____. *Zoiúdo; o monstrinho que bebia colírio*. Ilustrações de Tato. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

PACCE, C. F. *Com vontade de voar*. Ilustrações de Osnei. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção girassol).

PAES, J. P. *Lé com Cré*. Ilustração de Alcy. São Paulo: Ed. Atica, 2012.

PAIXÃO, F. *Poesia a gente inventa*. Ilustrações de Lismedeiros. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma poética da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2009. p.150-171.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 109-129.

PELBART, P. P. Literatura e Loucura. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzsceanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 287-298.

_____. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. 2.ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

PENNAC, D. *Como um romance*. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008. (Coleção L&PM Pocket; 722).

PESSOA, F. *Poemas para crianças*. Ilustrações de Lu Martins. São Paulo: Martins, 2007.

PIÉGAY-GROS, N. *Le lecteur*. Paris: Flammarion, 2002.

PIRES, F. A *O menino que queria abraçar as baleias*. Ilustrações de Fernando e Isabel Pires. São Paulo: Brasiliense, 2009.

POISSENOT, C. Scolarisation de la littérature de jeunesse et appropriation juvénile. In: *Recherches et formations en Littérature de jeunesse: état de lieux et perspectives*. Bibliothèque Nationale de France/Centre national de la littérature pour la jeunesse, 2012. p. 111-116.

PRIGOGINE, I. *O nascimento do tempo*. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. *Do ser ao devir*. São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Federal do Pará, 2002.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

RECHERCHE ET FORMATIONS EM LITTÉRATURE DE JEUNESSE: ÉTAT DE LIEUX ET PERSPECTIVES. Actes de colóquio. Bibliothèque Nationale de France/Centre national de la littérature pour la jeunesse, 2012.

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA - UFF Niterói, v.14, n.2. Jul/Dez 2002.

REYNOLDS, P. H. *O ponto*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIZZINI, I. et al. *Crianças e adolescentes com direitos violados: situação de rua e indicadores de vulnerabilidade no Brasil urbano*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, CIESP, 2010.

ROCHA, R. *As coisas que a gente fala*. Ilustrações de Cecília Jucá. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

_____. *A máquina maluca*. Ilustrações de Ivan Zigg. São Paulo: FTD, 1994.

_____. *O Reizinho Mandão*. Ilustração de Ono Walter. São Paulo: Salamandra, 1997.

_____. *O amigo do rei*. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Salamandra, 2009.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformação contemporânea do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROSA, J. G. O burrinho pedrês. In: *Sagarana*. 5.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958, p. 3-72.

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: DISLEXIA, TDAH e OUTROS SUPOSTOS TRANSTORNOS, UNUP. São Paulo, 11 a 13 de novembro de 2010. Disponível em <http://www.crsp.org.br/medicalizacao>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

STANISIÈRE, I. *A Agenda de Carol*. Ilustrações de Marcella Nobre. Belo Horizonte: Leitura, 2004.

TEDESCO, S. *Estilo e subjetividade*: considerações a partir do estudo da linguagem. Tese de doutorado em Psicologia Clínica apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1994.

_____. Literatura e clínica: ato de criação e subjetividade. In: MACIEL JUNIOR, A.; KUPERMANN, D.; TEDESCO, S. (orgs.) *Polifonias*: clínica, política e criação. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria Ltda/Mestrado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, 2005, p. 141-152.

_____. Mapeando o domínio de estudos da linguagem: por uma abordagem pragmática das palavras. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (orgs.) *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina. 2008a, p. 21-45.

_____. Linguagem: Representação ou criação? In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (orgs.) *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008b. p. 113-135.

_____. Estilismo de si: ato de fala e criação. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (orgs.) *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008c. p. 177-196.

TEDESCO, S.; QUEIROZ, D. Éducation et diversité: la necessite d'interroger la catégorie d'« élève à problèmes ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. n.56, p. 213-227. 4e trimestre, 2011.

_____. Éthique de la différence et apprentissage inventif. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. n. 61, p. 95-108. 1er trimestre, 2013.

TEDESCO, S.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: *Fractal*, Revista do Departamento de Psicologia – UFF. Niterói, v. 25 n. 2, p. 299-322. Maio/Ago. 2013.

TABUCCHI, A. *Os voláteis do beato Angélico*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TCHECKOV, A. *As três irmãs*: contos. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

TRIGO, C. *O arco das sete cores*. Ilustrações de Clauber Cecconi. São Paulo: Cedibra, 1982.

VICENTIM, M. C. G. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (orgs.) *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 167- 184.

WOOLF, V. How should one read a book? In: *Great Essays*. U.S.A: Pocket Books, 1954. p. 373-384.

_____. *Rumo ao farol*. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

ZILBERMAN, R. O que é que a literatura tem? In: *Como e por que ler Literatura Infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005.

ZIRALDO *A bela borboleta*. São Paulo: Melhoramentos, 1980a.

_____ *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1980b.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. (Conexões; 24).

ANEXO A

Entrevista sobre a experiência de leitura de obras de Literatura Infanto-Juvenil⁷⁹

- As atividades desenvolvidas
 - . Características do público (idade, escolaridade, classe social);
 - . Objetivos;
 - . Rotina de trabalho: principais práticas.

- A escolha dos livros
 - . Como se realiza;
 - . Os principais critérios.

- As leituras
 - . Interesse demonstrado;
 - . Preferências (tipo de livro, prática de leitura);
 - . Aspectos relativos à atenção, ao tempo, à postura, ao silêncio;
 - . Condições que facilitam a experiência de leitura;
 - . Principais obstáculos e dificuldades.

- Os efeitos da experiência de leitura sobre os participantes

- As trocas
 - . Há alguma forma de intercâmbio com as escolas e os familiares?
 - . Há algum tipo de parceria?

- O papel e a formação do mediador de leitura.

⁷⁹ Trata-se de um roteiro de entrevista, que foi utilizado nas conversas com os mediadores de leitura da Biblioteca L'Heure Joyeuse, do Colégio Jean Zay e da Bibliothèque de Rue. Os pontos propostos foram adequados às peculiaridades de cada contexto, ao longo dos encontros realizados. No Anexo B, apresentamos o roteiro tal qual foi concebido inicialmente.

ANEXO B

Entretien sur l'expérience de lecture de la Littérature de Jeunesse

- *Les activités développées*

- . Caractéristiques du public (âge, scolarité, classe sociale, local du résidence);
- . Objectifs;
- . Routine du travail (pratiques).

- *Le choix des livres*

- . Comment il se réalise;
- . Les principaux critères.

- *Les lecteurs*

- . Intérêt démontré;
- . Préférences (type de livre, pratique de la lecture);
- . Aspects par rapport à l'attention, au temps, à la posture, au silence;
- . Conditions qui facilitent l'expérience de la lecture;
- . Principaux obstacles et difficultés.

- *Les effets de l'expérience de la lecture sur les enfants*

- *Les échanges*

- . Est-ce qu'il y a quelque forme d'échange avec les écoles et les familles?
- . Est-ce qu'il y a des partenariats?

- Le rôle et la formation du médiateur de la lecture.