

## ENTRE O DECALQUE E A METÁFORA: A LEITURA LITERÁRIA COMO FORMAÇÃO ESTÉTICA

Leandro De Bona Dias <sup>1</sup>

### Resumo

Neste texto, a partir de uma passagem de Michele Petit, apresento uma perspectiva da leitura literária como potência para a formação estética docente a partir da compreensão do gesto leitor como metáfora, ou seja, deslocamento e abertura, em contraposição ao decalque, cujo resultado seria a mesmidade. Para defender essa ideia mobilizo os conceitos de equívoco controlado, conforme proposto por Eduardo Viveiros de Castro, e de estética/anestésica, tomado de Susan Buck-Morss, a fim de sugerir a leitura literária como um gesto capaz de oferecer a possibilidade da experiência estética na formação docente. Com base no referencial teórico explorado, a conclusão a que chego é a de que a leitura literária pode se constituir como um meio capaz de oferecer ao estudante uma formação estética compreendida como experiência durante o seu período de graduação, o que o ajudaria a também propor situações de formação estética em sua prática futura como professor.

**Palavras-chave:** Leitura literária; Estética; Formação docente.

## BETWEEN DECAL AND METAPHOR: LITERARY READING AS AESTHETIC FORMATION

### Abstract

In this text, based on a passage from Michele Petit, I present a perspective on literary reading as a potential source for aesthetic teacher education, understanding the reading gesture as a metaphor—that is, displacement and openness—in contrast to decal, which results in sameness. In order to defend this idea, I mobilize the concepts of controlled equivocation, as proposed by Eduardo Viveiros de Castro, and aesthetics/anesthetics, proposed by Susan Buck-Morss, to suggest literary reading as a gesture able to offering a possibility of an aesthetic experience in teacher education. Based on the theoretical referencial explored, my conclusion is that literary reading can offer students an aesthetic experience during their undergraduate studies, enabling them to develop aesthetically formative situations in their future teaching practice.

**Keywords:** Literary Reading; Aesthetic; Teacher education.

<sup>1</sup>Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professor do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e bolsista Fapesc (edital 20/2024) de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC. Criciúma, Santa Catarina, Brasil. E-mail: debonalettras@unesc.net

## ENTRE LA DECALQUE Y LA METÁFORA: LA LECTURA LITERARIA COMO FORMACIÓN ESTÉTICA

### Resumen

En este texto, a partir de un pasaje de Michele Petit, presento una perspectiva de la lectura literaria como potencia para la formación estética docente a partir de la comprensión del gesto lector como metáfora, es decir, desplazamiento y apertura, en contraposición al calco, cuyo resultado sería la uniformidad. Para defender esta idea, recurro a los conceptos de equívoco controlado, tal y como lo propone Eduardo Viveiros de Castro, y de estética/anestésica, tomado de Susan Buck-Morss, con el fin de sugerir la lectura literaria como un gesto capaz de ofrecer la posibilidad de la experiencia estética en la formación docente. Basándome en el marco teórico explorado, la conclusión a la que llego es que la lectura literaria puede constituirse como un medio capaz de ofrecer al estudiante una formación estética entendida como experiencia durante su periodo de licenciatura, lo que le ayudaría también a proponer situaciones de formación estética en su futura práctica como profesor.

**Palabras clave:** Lectura literaria; Estética; Formación docente.

*"[...] as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição sujeito. [...] Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora"*

Michèle Petit (2010, p. 32)

### 1. A metáfora e o decalque

É já bastante conhecido o trabalho de Michèle Petit no campo da mediação de leitura em contextos de adversidade, conforme subtítulo de seu livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2010). Ao longo desta obra a pesquisadora francesa elabora reflexões sobre as diferentes maneiras pelas quais a leitura pode agir como uma forma de reconstrução da subjetividade de pessoas em situações de diáspora, conflitos armados e todo tipo de violência que, por vezes, anula a capacidade de ver a si próprio como sujeito. Dentro desse panorama mais abrangente de sua obra, capturo da passagem que serviu de epígrafe a este texto a ideia de que a leitura se torna mais potente quando vista não como decalque, mas como metáfora. Qual seria, portanto, a diferença entre decalque e metáfora? Meu objetivo central, neste ensaio, parte dessa pergunta para responder de que modo a leitura literária como experiência estética pode atuar na formação do sujeito docente.

Começo esse percurso chamando a atenção para a etimologia dos dois termos. Decalque vem do latim *de=fora* + *calcare=empurrar*, este último aparecendo também em inculcar (forçar algo para dentro). Saltando daí para os sentidos dicionarizados, encontraremos referências à imitação e à reprodução de um modelo ou uma obra (Geiger, 2011, p. 435). Passemos à metáfora, palavra que circula com maior frequência no vocabulário de quem lida com a literatura, mas que, da mesma forma, merece ser posta em suspenso. Do grego *metaphorá*, *meta=sobre* + *pherein=transporte, mudança, transferência*. Do modo como os estudos literários dela se apropriam, a metáfora é, comumente, tida como uma figura de linguagem que designa uma associação entre duas ideias. Cabe citar o dicionário de termos literários da Universidade Nova de Lisboa:

De facto, e tendo como base o significado etimológico do termo, o processo levado a cabo para a formação da metáfora implica necessariamente um desvio do sentido literal da palavra para o seu sentido livre; uma transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originariamente não lhe pertencia. Ao leitor é exigido no processo interpretativo uma rejeição prévia do sentido primeiro da palavra, para a apreensão de outro(s) sentido(s) sugerido(s) pela mesma e clarificada pelo contexto, na qual se insere (Mendes, 2010, *online*).

A partir dessa primeira aproximação percebe-se o contraste entre, de um lado, a ideia de reprodução, imitação e, de outro, a de transferência de sentido por meio de uma diferença. Voltando à frase de Petit (2010), a leitura literária seria, portanto, potencializada na medida em que deixa de ser imitação para se tornar diferença. Admitindo esta hipótese, passo agora a explorar seus desdobramentos.

O primeiro deles, no que diz respeito ao texto literário e a relação entre ele e o leitor, é o de que este, ao se deparar com os personagens de uma obra, pode ali encontrar formas de agir e de pensar que se assemelham às suas. Por exemplo, um leitor que acaba de se tornar pai lê um romance no qual o personagem principal compartilha da mesma situação e passa por experiência semelhante à sua durante a descoberta da paternidade. Aqui, ainda que não seja, obviamente, um fac-símile do leitor, a identificação com o personagem pode estabelecer um vínculo entre ambos capaz de conduzir a leitura do livro por meio de uma espécie de autoindulgência. No entanto, embora seja uma estratégia válida para conquistar leitores, tal leitura decalcada teria, segundo Petit (2010), menor potência do que aquela tida por ela como metáfora. Nesse sentido, uma obra cujas personagens apresentem características diversas e, por vezes, antagônicas às do seu leitor proporcionariam um exercício de transposição, conforme sugere a figura da metáfora. Chegamos aqui ao segundo desdobramento possível.

Se a metáfora pressupõe a negação de um sentido aparente e inicial de determinada ideia para, por meio de um movimento de transferência, chegar-se a outra possibilidade de enxergá-la, uma aproximação entre leitor e obra que

partisse desse pressuposto corresponderia, portanto, a uma potencialização do exercício de alteridade. A experiência de leitura a ser privilegiada, desse modo, seria estabelecida não pelo encontro consigo mesmo na obra, mas por uma diferença geradora de sentido.

É a partir desse ponto que, no primeiro momento deste ensaio, trago o conceito de equívoco, conforme elaborado por Eduardo Viveiros de Castro (2018), e o aproximo das ideias de excedente de visão, tomada de Mikhail Bakhtin (2011), e de leitura literária, como proposta por Rildo Cosson (2022), para explorar a importância da alteridade no gesto da leitura literária como metáfora. No segundo momento, mobilizo os conceitos de estética e de experiência, com base em Susan Buck-Morss (1996) e Jorge Larrosa (2025), respectivamente, a fim de, no terceiro momento do ensaio, problematizar o lugar desses elementos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Magistério (2024) a fim de defender uma formação docente com ênfase na experiência estética a partir da leitura literária.

## **2. O equívoco: a leitura como metáfora**

Para começar essa aproximação será necessária uma pequena incursão pela antropologia proposta por Viveiros de Castro (2018) em parceria com Tânia Stolze Lima no desenvolvimento do conceito de perspectivismo ameríndio. Tal ideia teria surgido a partir de uma história contada por Lévi- Strauss, segundo a qual os espanhóis, durante a conquista da América, enviavam às Antilhas comissões para saber se os povos nativos possuíam alma, ao passo que estes, após capturarem e matarem os espanhóis, afundavam os cadáveres na água para saber se eles apodreceriam, ou seja, para descobrir se realmente possuíam um corpo. A história demonstra que, segundo o antropólogo, “[...] os europeus nunca duvidaram de que os índios tivessem corpo (os animais também os têm); os índios nunca duvidaram de que os europeus tivessem alma (os animais e os espectros dos mortos também as têm)” (Viveiros de Castro, 2018, p. 37). Grosso modo, está aí a gênese do perspectivismo, ou seja, para os povos ameríndios todos os seres possuem uma alma/espírito e se veem como humanos, compartilhando assim de uma mesma cultura, mas a experienciando de modos diversos de acordo com as suas corporeidades. Por isso todos os seres

[...] veem seu alimento como alimento humano (os jaguares veem o sangue como cerveja de milho, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas (com chefes, xamãs, festas, ritos...) (Viveiros de Castro, 2018, p. 45).

No entanto, não há uma simultaneidade entre essas potencialidades. Uma onça se vê como pessoa diante de sua presa, mas essa mesma presa, quando assume o papel de predador diante de outro animal, verá esse animal como presa e a si mesma como pessoa. Todos os seres, portanto, possuem uma

potencial perspectiva. Não é, contudo, possível assumir concomitantemente a perspectiva do outro, sob pena de ter sua alma capturada. Assim, a onça e sua presa não podem, ao mesmo tempo, verem-se como pessoa. Estaria reservado apenas aos xamãs a habilidade de transitar entre diferentes perspectivas:

O xamanismo ameríndio pode ser definido como a habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades “estrangeiras” de modo a administrar as relações entre estas e os humanos (Viveiros de Castro, 2018, p. 49).

A ideia de que todos os seres, no fundo, são humanos, ou seja, possuem uma alma, é baseada em uma noção segundo a qual num princípio pré-cósmico todos os seres eram almas/espíritos. Por isso, tal concepção crê que todos os seres possuem ainda essa espécie de fundo comum e radicalmente diferente de sua forma atual, adquirida em um momento posterior a esse princípio pré-cósmico unificado. A adoção dessa perspectiva demonstra a profunda diferença que marca os corpos de todos os seres.

A exposição do que seria o perspectivismo ameríndio coloca em pauta outro tema caro à antropologia e também à literatura: o da tradução. Como saída para o problema de como traduzir em termos de nossa cosmologia uma visão ameríndia, Viveiros de Castro (2018) propõe o conceito de equivocidade controlada. O autor explica o termo recorrendo a outra narrativa, esta mais geral, sobre um europeu que, perdido em uma floresta na América, é encontrado e convidado por indígenas para tomar cerveja de mandioca. Ao chegar na aldeia os nativos lhe oferecem uma cuia com sangue humano. Para o antropólogo brasileiro, o episódio serve para explicar que, mesmo quando estão falando das mesmas coisas (a cerveja de mandioca) ambos não estão falando das mesmas coisas. Ao dizermos, na tradução, que o sangue humano está para os nativos daquela tribo assim como a cerveja está para os não-nativos, estamos traduzindo com base em um equívoco controlado

[...] no sentido em que se pode dizer que andar é um cair continuamente para a frente de um modo controlado. [...] o equívoco aparece ali como o modo por excelência de comunicação entre diferentes posições perspectivas, e portanto como condição de possibilidade e limite da empresa antropológica (Viveiros de Castro, 2018, p. 87).

Assim, diferente do que a palavra sugere no seu uso rotineiro, o equívoco aqui deve ser entendido não como erro, mas como a condição mesma de comunicação entre duas perspectivas cosmológicas diferentes. É por isso que podemos dizer que a tradução acontece não apesar do equívoco, mas graças a ele. Essa compreensão do fenômeno da tradução antropológica, tal como proposta por Viveiros de Castro (2018), pressupõe uma exacerbação da diferença em detrimento da mesmidade. Esse princípio se aplica, dentro do conceito de perspectivismo ameríndio, ao que comumente se entende como identidade

A propósito de ilustração desse modo de compreender a identidade, cabe citar uma história contada por Viveiros de Castro (2005) sobre quando lhe pediram para escrever uma nota na contracapa do álbum *Txai*, de Milton Nascimento, a fim de explicar ao público a tradução do termo, que havia sido escolhido pelo compositor para batizar o trabalho por ser o modo como os indígenas se dirigiam a ele durante uma passagem sua pelas tribos da região amazônica. Os produtores do álbum pediram que a nota mencionasse algo relacionado à fraternidade, à irmandade pretensamente expressa pela palavra *txai*, no entanto o antropólogo conta que:

[...] não cabia escrever a nota nesses termos, visto que *txai* podia querer dizer tudo, salvo, justamente, "irmão". Expliquei que *txai* é um termo que um homem aplica a certos parentes: a seus primos cruzados, ao pai de sua mãe, os filhos de sua filha [...] Em suma, *txai* significa algo como "cunhado" (Viveiros de Castro, 2005, p. 155-156).

A partir dessa história podemos depreender duas formas diversas de tradução: o modo multiculturalista, da antropologia, e o modo multinaturalista, do perspectivismo. O primeiro compreende a identidade como aquilo que funda uma espécie de irmandade, de comunhão, na qual todos os seres ocupam um ponto de vista comum em relação ao mundo. O segundo admite a possibilidade de pontos de vista diversos, estando na diferença entre eles o que interessa, o que propõe uma proximidade, uma vez que é com o diferente que se aprende, e é com ele que se pode estabelecer uma relação capaz de fugir à ideia de identidade como mesmidade. Por isso a palavra *txai* deveria ser traduzida como primo-cunhado, procedimento que manteria a dimensão do equívoco (da diferença em relação à palavra irmão), mas resguardando o significado do vocábulo dentro do contexto dos povos ameríndios. A aceitação da diferença como uma forma de composição do sujeito se aproxima, portanto, da leitura como metáfora, gesto que compreende a experiência a partir de uma profunda relação de alteridade.

### 3 Leitura como alteridade

É a partir da concepção de perspectivismo explicitada na seção anterior que entendo ser possível tomar a leitura literária como um espaço de alteridade que convoque ao movimento, retomando a própria etimologia da palavra metáfora, conforme demonstrei anteriormente. A transferência presente no ato de interpretação exigido pela metáfora teria, assim, a potencialidade de conduzir, portanto, a uma posição sujeito não da mesmidade, como espécie de um reencontro consigo, imagem que aponta para uma reconciliação, mas levaria, pelo contrário, a uma apropriação de si como forma em movimento. Ainda com base em Viveiros de Castro (2005; 2018), defendo que a leitura literária pode ser vista como potência justamente nos momentos em que, tal qual um xamã, o leitor se vê em uma situação de cruzamento durante a qual deverá lidar com a perspectiva de uma subjetividade estrangeira sem, contudo,



deixar-se capturar finalmente por ela, pois isso significaria se tornar presa ou, do ponto de vista do leitor, anular-se diante da narrativa. A leitura como metáfora também se assemelha ao modo como age o xamã porque “[...] o encontro ou o intercâmbio de perspectivas é um processo perigoso, e uma arte política – uma diplomacia” (Viveiros de Castro, 2018, p. 49).

Ainda dentro desse espectro xamânico, o escritor argentino Jorge Luis Borges cita, em uma conferência dedicada ao livro, o poeta norte-americano Emerson, dizendo que, para este: “[...] uma biblioteca é uma espécie de gabinete mágico. Nele se encontram, encantados, os melhores espíritos da humanidade, mas que esperam nossa palavra para sair de sua mudez. Temos que abrir o livro; aí, eles despertam” (Borges, 1987, p. 10). Tal imagem se assemelha a isso que poderia chamar de um leitor-xamã, capaz de realizar o exercício da leitura como metáfora sem deixar-se capturar; um leitor que se exercita na perigosa tarefa de deixar-se estar na encruzilhada, no entrelugar, na terceira margem do rio.

Podemos ver um exemplo concreto desse leitor, que poderia também se assemelhar à figura do tradutor, no caso de Antonin Artaud, dramaturgo, ator e escritor francês, cuja história de vida conturbada é retomada pelo rabino e filósofo francês Marc-Alain Ouaknin em seu livro *Biblioterapia* (1996), a fim de exemplificar como a literatura pôde atuar como uma forma de retomada de si para Artaud. No capítulo dedicado a ele, o filósofo relata a internação do ator em um asilo e a submissão a processos de eletrochoque e a todo tipo de tratamento cuja violência era a tônica. Diante disso, Artaud silencia-se e repete a todo instante “estou morto”, frase que demonstra a atuação da linguagem como componente vital. A saída encontrada por ele é pedir à instituição que lhe permita trabalhar na tradução do livro *The looking-glass*, de Lewis Carroll. Com foco nessa experiência, Ouaknin assim descreve o processo de tradução:

A tradução é um imenso desvio, uma viagem ao estrangeiro, um encontro com outra palavra que somos obrigados a escutar bem para poder levá-la além em outras palavras. [...] Para Artaud, esse trabalho de tradução “lhe prescreve ir adiante, o leva a renovar seu dialeto”. “Ir adiante” é o próprio sentido da existência (Ouaknin, 1996, p. 133).

Aqui se exemplifica o argumento de que a perspectiva da tradução, conforme a exposição acima, conecta-se com a ideia de equívoco controlado em Viveiros de Castro (2018) e confirma a potencialidade da leitura do texto literário como forma de existência e da construção de si por meio da alteridade. Além disso, devo destacar a ideia de movimento (metáfora) como vida, presente no verbo da expressão “ir adiante”.

Cabe lembrar agora que a diferença estabelecida e que obriga, de certa forma, a uma experiência da fala do outro não deve ser tomada como certo discurso que, procurando defender a literatura, a caracteriza como uma forma de se colocar no lugar do outro. Essa afirmação rasa não resiste a um contraponto de ordem física: só posso ver as coisas a partir do meu ponto de

vista. Uma afirmação que poderia ser, à primeira vista, interpretada como solipsista deve, pelo contrário, estabelecer uma ideia de coletividade contida justamente no reconhecimento do direito à diferença. Mikhail Bakhtin (2011) contribui com essa perspectiva ao escrever sobre o que chamou de excedente de visão (ou exotopia):

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a sua expressão —, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e de relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos (Bakhtin, 2011, p. 21).

O trecho acima destaca o fato de que isso que vejo a mais que o outro e vice-versa é o excedente de visão que cada sujeito possui em relação ao outro. De modo inescapável, portanto, faltaria sempre a cada um de nós esse excedente de visão que reside no outro e que nós, do lugar que ocupamos no mundo, somos incapazes de ver. Essa ideia se assemelha ao exercício xamânico anteriormente citado. Ou seja, se não há modo de ver as coisas de um lugar outro que não o que ocupamos no mundo, torna-se necessário lançar mão de elementos que possam funcionar como uma forma de ter acesso a uma perspectiva diferente da de onde estamos no mundo, mas sem anular ambas as subjetividades, ou seja, investindo mais na alteridade do que na identidade. Vejo, portanto, que o texto literário ofereceria um modo de transitar por essas subjetividades outras ao mesmo tempo em que preservaria a diferença e se reconheceria a alteridade.

Outra ressalva importante a ser feita é a de que a leitura como experiência de alteridade não se confunde (como já esboçado anteriormente) com uma fuga da realidade, aspecto enfatizado também por Michèle Petit ao especular acerca da leitura como um espaço em que o sujeito pode habitar:

[nessa leitura] o aspecto que primeiramente se destaca parece ser a dimensão do “deslocamento”, do afastamento saudável do que está perto, o salto para fora do quadro habitual graças à descoberta de que existe um outro mundo, mais longe. [...] essa saída de sua realidade ordinária provocada por um texto não é tanto uma fuga, como frequentemente se diz de maneira depreciativa, e sim um salto para um outro lugar no qual o devaneio, o pensamento, a lembrança e a imaginação de um futuro tornam-se possíveis (Petit, 2019, p. 46- 48).

Nem vivência da realidade do outro, nem fuga de sua própria realidade. A leitura literária experienciada como metáfora caminha, como já disse, na



direção de uma terceira margem. Assim como na tradução o resultado não é nem uma identificação final com a língua para a qual se traduziu, nem um retorno ao mesmo texto original, a leitura como metáfora não é o que foi nem o que é, mas o movimento entre esses dois espaços.

As consequências da compreensão dessa posição diante da leitura não anulam, por óbvio, as possíveis identificações geradas pelo encontro com situações que assemelham às experiências do leitor. Aliás, mesmo nessas situações de um reconhecimento de si nas personagens de uma narrativa poderíamos afirmar que ocorre uma tradução de si por meio do equívoco, nos termos de Viveiros de Castro (2018). Ou seja, não há como escapar do exercício de se ver como outro na leitura de um texto literário. Um exemplo extremo desse pressuposto é o texto autobiográfico. Ora, como seria possível afirmar que autor e personagem são a mesma pessoa quando a própria transição para o escrito consiste em um gesto metafórico? Ainda assim, o que sugiro neste texto é uma defesa das possibilidades de abertura causadas especificamente por textos que nos colocam de modo constrangedor e perigoso diante de uma outra dinâmica de ser.

É a partir da compreensão desse movimento de saída de si e de encontro com o outro que as contribuições desse tipo de leitura podem favorecer uma formação estética. Esse exercício passaria, em primeiro lugar, pela leitura do texto literário e pelo momento em que na mediação dessa leitura se buscasse provocar e explorar as inquietações causadas seja pela não identificação com as personagens e situações das narrativas, seja pelas diferentes posições a partir das quais cada leitor se verá diante dos acontecimentos presentes no texto lido. É nesse sentido que um trabalho a partir da leitura de um mesmo texto e de um momento de diálogo responsivo, também conforme Bakhtin (2011), é imprescindível. Rildo Cosson, autor que pulula em trabalhos a respeito da leitura de textos literários na escola, corrobora com esse argumento ao afirmar que:

Para ler literariamente, o leitor literário empreende simultaneamente dois percursos: um que é feito em direção a si mesmo, um percurso de conhecimento interno ou mais propriamente autoconhecimento que consiste em compor com suas experiências e conhecimentos as demandas do texto. [...] O outro percurso é feito em direção ao mundo que o texto evoca, os deslocamentos que fazemos sem sair do lugar, presos às palavras que nos imobilizam enquanto nos levam ao desconhecido que é a experiência do outro. Nessa caminhada, descobrimos outros mundos, desvelamos outras realidades e aprendemos pela experiência da leitura que a vida, como nos ensina Cecília Meireles (1942), só é possível quando reinventada. [...] É o momento, por fim, em que compartilhamos o que experienciarmos literariamente na leitura do texto e por meio desse compartilhamento ampliamos nossas experiências de ser e construir o mundo por meio das palavras (Cosson, 2022, p. 19-28).

Os dois percursos citados por Cosson, o interno e o externo, equivalem aqui à leitura como metáfora, ou seja, ao movimento que situa o leitor literário no meio do caminho, na encruzilhada entre a palavra do outro que tem diante dele e da tradução exigida como resposta a esse texto. Tradução essa cuja única possibilidade de materialização se dará por meio do equívoco, do reconhecimento e da diferença que funda todo sujeito.

#### **4. Estética e formação docente**

A partir da discussão feita até aqui, nesta última seção procuro problematizar e sugerir os movimentos que poderiam compor uma proposta de formação estética docente a partir da ideia de leitura como metáfora. Tal proposta surge a partir de uma leitura etimológica da palavra *estética* feita pela filósofa norte-americana Susan Buck-Morss (1996). Segundo a autora "Aistitikos é a palavra grega para aquilo que é 'perceptivo através do tato' (perceptive by feeling). Aistisis é a experiência sensorial da percepção. O campo original da estética não é a arte mas a realidade – a natureza corpórea, material" (1996, p. 13). A palavra estética em sua origem estaria, portanto, ligada à ideia de uma experiência sensível do corpo diante do mundo, ou seja, a algo que ocorre com o sujeito e o afeta. Ainda de acordo com a autora, o caminho histórico percorrido pela palavra fez com que ela se distanciasse desse sentido primeiro, passando então a ser usada para denominar o campo de estudo da arte, do belo ou a uma forma de se referir propriamente àquilo que é da ordem da aparência. É curioso que, de modo contrário, o seu antônimo, anestesia ou anestético, tenha mantido intacto esse mesmo sentido de ausência daquilo que afeta o corpo.

Buck-Morss (1996) segue por essa linha de raciocínio para ler o famoso ensaio de Walter Benjamin sobre a obra de arte na era da reprodutibilidade e ver nele o argumento a respeito da escassez de experiência como uma forma de anestética, ou seja, da ausência da experiência estética. Como corolário disso, Buck-Morss (1996) diz que o sujeito moderno se assemelharia a um corpo anestesiado que, diante das inúmeras experiências com as quais lida, utiliza uma espécie de mecanismo de defesa para se proteger. Uma vez anestesiado, o corpo pode ser cortado, dilacerado sem sofrer, sem sentir. Contudo, o efeito colateral de tal dispositivo é anular a possibilidade de qualquer tipo de afetação desse corpo. Em suma, toda a experiência estética tende a ser, portanto, anulada. A partir dessa leitura da estética não somente como aquilo sobre o que se pode pensar teoricamente, mas como experiência capaz de afetar nossos corpos é que vejo a potência que a leitura literária como metáfora pode ter na formação de professores.

Tal proposta toma como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Magistério, documento que, cancelado em maio de 2024, propõe as bases para a formação de professores no país e no qual se insere a dimensão estética como um elemento a ser considerado dentro dos cursos de licenciatura:

A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e

do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões **científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos** (Brasil, 2024, grifos meus).

O trecho citado é apenas um exemplo do modo como a dimensão estética se faz presente no documento, que também aponta para o desejo de uma formação integral do sujeito durante o período de estudos para se tornar professor. Embora seja importante, a palavra estética dentro do texto oficial não é discutida e nem se define o que se entende por estética na formação docente. Uma pista do modo como esse termo é adotado pelo documento pode ser encontrada na passagem abaixo:

Art. 13. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos dos seguintes núcleos: I - Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científico educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando:

[...]

d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar *sobre* o ser humano e práticas educativas, incluindo *conhecimento* de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões **física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial** (Brasil, 2024, grifos meu).

Chamo a atenção para a preposição *sobre*, que aparece logo no início da letra d), e para a palavra *conhecimento*. Em conjunto elas apontam para a estética (e para as demais dimensões citadas) como um saber a ser adquirido e não como uma experiência a ser vivenciada. Obviamente não pretendo desprezar a necessidade do pensamento crítico a respeito da formação estética (o que é aliás um dos objetivos deste texto), no entanto, a compreensão da estética como sendo somente um elemento a ser aprendido para um uso posterior, neste caso uma ferramenta a ser aplicada com as crianças ou adolescentes com os quais o professor irá trabalhar, não contribui para consolidar no currículo de formação docente a possibilidade de uma experiência estética. Aqui é onde vejo que a literatura poderia desempenhar um papel importante capaz de oferecer esse tipo de experiência, caso seja considerada nos termos que aqui venho defendendo, ou seja, como uma forma de deslocar-se, de colocar-se em movimento em direção àquilo que é diferente, em direção àquilo que deve afetar o leitor de alguma forma.

Jorge Larrosa (2025), autor fundamental para qualquer texto que discuta experiência e educação, afirma que: “[...] a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo [...]” (2025, p. 36). Ora, isso não soa parecido com a visão que venho tentando construir até aqui a partir do equívoco controlado em Viveiros

de Castro (2005; 2018), do excedente de visão em Bakhtin (2011), da fuga como deslocamento para um futuro possível em Petit (2019), do encontro entre dois mundos na afirmação de Cosson (2022), e que ressoa na biblioteca repleta de espíritos na fala de Emerson ressuscitada por Borges (2000) e que volta surgir, não como um fim, senão um novo começo, como num ciclo, no gesto xamânico que evoca esse mundo outro?

Nesse ponto da discussão, penso que já caberia perguntar-nos: o que, afinal, garantiria a experiência estética? E minha resposta seria que nada é capaz de fornecer essa garantia. Voltando a Larrosa (2025), uma das preocupações do filósofo espanhol é justamente com relação ao modo como a palavra experiência pode ser tomada como uma nova moda pedagógica, sendo capturada, conceituada e aplicada, ações que a tornariam estéril. Ao escrever sobre isso, ele dirá:

[...] talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la... não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento [...] (Larrosa, 2025, p. 43).

Ao ler essa espécie de antidefinição em defesa da impossibilidade de uma apropriação metodológica da experiência como acontecimento, a impressão que tenho é a de que a palavra literatura poderia substituir, ou melhor, juntar-se à palavra experiência, uma vez que a ela se aplicam as mesmas preocupações. O texto literário é algo que escapa a qualquer determinação, que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-lo. A literatura é uma trapaça linguística, como já pensou Roland Barthes (2013), e por isso sua ambivalência como objeto de ensino é ao mesmo tempo angustiante e potente para pensar, justamente, nos termos da experiência como acontecimento estético, conforme aqui proponho.

Contudo, não se trata de abandonar qualquer diretividade, uma vez que no interior da maioria das instituições dentro das quais se dá a formação de professores o que acontece e o que pode acontecer é determinado, em grande parte, pelas diretrizes que os cursos de graduação seguem. Não se pode negar, portanto, o papel que nós, docentes, temos diante da formação integral desses sujeitos com os quais nos encontramos periodicamente. Assim, se não é possível oferecer uma metodologia aplicável (como já deve ter ficado explícito até aqui) para uma formação que dê conta dessa dimensão estética, uma concepção desta palavra como experiência nos deve colocar diante do compromisso com uma atitude que possa oferecer oportunidades para que ela possa acontecer.

Em termos de práticas formativas, portanto, atividades que encarem a leitura literária como formação estética devem oferecer aos sujeitos em formação leituras capazes de mobilizar um deslocamento, de forçar um movimento capaz de colocar o leitor diante de uma perspectiva outra. Nesse sentido, conhecer o grupo de estudantes com o qual se pretende trabalhar e realizar a seleção de textos que possam provocar esse gesto leitor como

metáfora é, de modo geral, uma atitude que se aproxima da formação docente proposta por este ensaio.

O convite, portanto, é para oferecer-se ao risco, (a) riscar-se em ambos os sentidos, ou seja, lidar com a abertura e a imprevisibilidade necessárias ao considerar o estudante como corpo sensível e, ao mesmo tempo, inscrever-se (riscar-se) dentro desse próprio movimento, colocando-se também como corpo a ser afetado. A esse respeito, cabe voltar a Viveiros de Castro (2018) para repisar a ideia de que, para as cosmologias ameríndias, conhecer é subjetivar e não objetificar o outro. Esse é o movimento que defendo quando falo aqui em formação estética ou, antes e mais modestamente, em momentos de formação estética, tendo em vista a transitoriedade e a inconstância que acompanham o próprio exercício desse tipo de atividade.

## **5. Conclusões e possibilidades para uma formação estética**

Considerando a estética como uma das dimensões da formação integral do sujeito, conforme propõem as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais do Magistério, neste ensaio busquei defender a proposta de que a literatura pode ser uma forma de propiciar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura uma formação estética não como um conhecimento a ser adquirido, mas uma experiência a ser vivenciada por meio do exercício da leitura literária como metáfora. Retomando agora a distinção do início do ensaio, tal leitura pode funcionar como um meio de oferecer ao estudante de licenciatura uma experiência estética durante seu período de graduação para que, também como metáfora, esse estudante possa ser capaz de elaborar situações de abertura semelhantes em sua prática futura como professor. Reitero que não se trata de uma espécie de estética aplicada, mas de um posicionamento que compreende a dimensão estética como componente necessário de uma formação docente comprometida com uma educação que não anestesia, mas que busca permitir ao sujeito ser e exercitar suas potencialidades.

Colocando a questão de modo mais prático, por enxergar o texto literário como um discurso poroso, que não se deixa capturar e resiste a uma imobilidade final, é que vejo nele um lugar privilegiado no oferecimento do risco necessário ao exercício de uma formação estética. Na ausência de uma discussão que possa adotar essa perspectiva como diretriz nacional, cabe sugerir àqueles que lidam com a formação de professores que possibilitem o trânsito de obras literárias em suas aulas, que busquem proporcionar momentos de leitura e discussão com seus estudantes de modo a colocar em ação os percursos interno, em direção à si, e externo, em direção ao outro, conforme Cosson (2022), para que, na travessia entre esses dois mundo, o estudante possa, quem sabe, agir como um leitor-xamã, flagrando-se com um sujeito no meio do caminho, metáfora e movimento, leitor e tradutor de si e das vidas, tempos e mundos possíveis.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeia de semiologia literária do Colégio da França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº. 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial Superior de Profissionais do Magistério da Educação escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 24 fev. 2025.

BORGES, Jorge Luis. **Jorge Luis Borges**: cinco visões pessoais. Tradução de Maria Rosinda Ramos da Silva. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e Anestética: O ensaio sobre a arte de Walter Benjamin reconsiderado. Tradução de Rafael Lopes Azize. Travessia. **Revista de Literatura da Pós-Graduação**, n. 33. EDUFSC, 1996.

COSSON, Rildo. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola. In: FRITZEN, Celdon; MÜLLER, Fernanda (Orgs.). **Ensino de literatura na escola**: reflexões e práticas de letramento literário. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

GEIGER, Paulo (Org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

LARROSA, Jorge. A experiência e suas linguagens. Tradução de Cristina Antunes. In: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2025. Coleção: Experiência e sentido.

MENDES, Paula. **METÁFORA**. E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia. junho de 2010. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metafora>. Acesso em: 07 nov. 2024.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.



OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. Tradução de Nicolás Niyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Equívocos de identidade. In: GONDAR, J.; DODABEI, V. (Orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005. p. 145-160

Recebido em: 14 de agosto de 2025.

Aceito em: 30 de novembro de 2025.

Publicado em: 05 de janeiro de 2026.