



**A criação de um olhar ético a partir das imagens da literatura:  
arte e educação como possibilidades de outras formas de ver**

*The creation of an ethical gaze from literary images:  
art and education as possibilities of other ways of looking*

Tiago Martins de Moraes<sup>i</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Resumo**

O presente artigo delinea os momentos iniciais de uma pesquisa de doutorado realizada no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e atrelada ao campo da pesquisa em educação e arte. O trabalho parte do questionamento sobre as possibilidades da literatura como ferramenta na formação e no exercício da docência. Por essa senda, desdobra-se de maneira a pensar de que modos a experiência estética com o texto literário pode nutrir a constituição de uma docência, em especial no sentido de promover formações que levem em conta a temática de nossa relação com a alteridade, considerando a importância do tema em nosso contexto sociopolítico contemporâneo. Apresento o germen da pesquisa a partir da analogia do olhar, entendendo o olhar não como uma operação associada e reduzida a um par de órgãos, mas como as formas através das quais nos colocamos em relação com o que nos ronda. Uma vez que a literatura é povoada de imagens (entendidas aqui como cenas, descrições, metáforas, etc.) extremamente potentes, convido algumas imagens dos poemas de Manoel de Barros e do conto *O embondeiro que sonhava pássaros*, de Mia Couto, para movimentar a escrita e o pensamento no sentido de destacar a criação de um olhar ético que se abra para a alteridade radical das existências.

**Palavras-chave:** literatura; formação docente; ética.

**Abstract**

This paper delineates the beginning of a doctorate research within the scope of the Graduate Program in Education at UFRGS and is aligned to the field of education and arts. The work results from the questioning on the possibilities of literature as a tool in teachers'

education and practice. Through this path, the work develops in ways of thinking how aesthetic experience with literary texts can foster the teaching process, especially promoting an education that takes into consideration our relation with the otherness, considering the relevance of the issue in our contemporary sociopolitical context. I introduce the beginning of my research with the analogy of the gaze, understanding it not only as an operation linked to a pair of organs, but as ways in which we put ourselves in connection with everything that surrounds us. Once literature is populated with extremely powerful images (seen here as scenes, descriptions, metaphors, etc.), I invite some images from Manoel de Barros' poetry and Mia Couto's short story *O embondeiro que sonhava pássaros* to put in motion both writing and thinking as a way of emphasizing the creation of an ethical gaze that is opened to the radical otherness of existence.

**Keywords:** literature; teacher's education; ethics.

Enviado em: 30/04/19 - Aprovado em: 10/06/19

### **Além dos olhos**

O olhar – neste escrito ensaístico – projeta-se como uma espécie de alegoria que busca sentidos expandidos para além de uma operação associada (e reduzida) a um par de órgãos. Penso o olhar como uma maneira pela qual nos colocamos em relação com o mundo, agimos sobre ele, absorvemos o que nos ronda. Dessa forma, aposto em uma não centralidade do olho, em uma existência na qual esse órgão/sentido se diluía para experimentarmos outras possibilidades. Que órgãos poderíamos inventar – com a arte e com a educação – para produzir outros modos de ver? O que podemos ver com a ponta dos dedos, com o nariz, com o coração, com o distensionamento dos músculos?

Para aqueles que contam com os olhos como órgãos-possibilidades de visão, não é preciso lembrar o quão pouco desconfiamos deles. Nesse sentido, os olhos aqui também poderiam ser o pensamento que, dentro dos paradigmas da filosofia clássica, seriam inatos ao ser humano; indisconfiáveis. O paradigma moderno de sujeito também pouco estimula que nos coloquemos em cheque, que desconfiemos de nós mesmos, daquilo que pensamos, daquilo que vemos, daquilo em que acreditamos. Na busca por outros paradigmas, talvez seja preciso – como caminho para habitar a vida, como caminho de pesquisa e de prática docente – lembrar com frequência que o olhar é constante produção. Aquilo que vemos com tanta confiança não é representação instantânea da realidade, não é indubitável relação com isso que chamamos de real. Existe aquilo que não vemos, existe aquilo que não podemos ver, existe aquilo que não queremos ver e existe, também, aquilo que não

querem que vejamos. Talvez nada esteja invisível, mas nosso olhar põe molduras ou, ainda, põem molduras em nosso olhar. Moldura que amplia e restringe, convida e exclui, reconhece e rechaça. Às vezes rechaça, porque não reconhece – colocando o estranho em uma zona amorfa – ou – caminho aparentemente mais raro em nosso tempo – acolhe, justamente por não reconhecer.

Antes da confiança no olhar e no pensamento como causas em si temos a possibilidade de – a partir de uma operação outra – nos perguntarmos sobre como nosso olhar foi constituído, sobre como ele foi aparelhado. Se a maneira como enxergamos cria realidades, se ela é responsável por fazer com que tomemos um caminho em vez de outro, se ela permeia discursos e práticas, se ela afeta outros indivíduos (invisibilizando-os ou visibilizando-os), então é possível entender o olhar como uma operação ética. Nadja Hermann nos lembra que “entre ética e educação se estabelece uma relação originária, em cujo desenvolvimento não apenas se evidencia a permanente exigência ética, mas também os diferentes modos como a educação pode ser justificada e articulada com uma ideia de bem” (2001, p. 12).

Para que as palavras não sejam vazias, para estabelecer um acordo com os leitores, busco, em minha pesquisa, um entendimento de ética, no campo da educação, na contramão da “tradição ética de que só temos uma única posição válida [que] atua como expectativa em toda a teoria da educação” (HERMANN, 2001, p. 67). Contagiado por concepções advindas de Nietzsche e de Foucault, acredito em formas de pensar a ética atreladas a uma espécie de interminável criação, como um constante questionamento do agir e uma abertura à pluralidade dos modos de existência. De novo, com Hermann:

trata-se, assim, de uma atitude crítica diante da tentativa de fundamentar uma orientação normativa universal, não mais *o que* fundamenta, mas *como* o sujeito se constitui moral pelas suas próprias ações. Ao perguntar pelo *como*, a ética se defronta com uma variabilidade de modos de ser, um amplo espectro de possibilidades (2005, p. 60).

Os poemas de Manoel de Barros – dentre todas as instâncias daquilo que constituiu o meu olhar (muitas dessas instâncias inidentificáveis e não-rastreáveis, porque radicalmente múltiplas) – foram responsáveis por estimular em mim um desejo: o de atentar para aquilo que não é valorizado por nossa cultura do concreto, da pressa e do fulgurante. Ao longo de décadas de escrita, Manoel de Barros se dedicou ao ínfimo, ao desimportante, construindo uma concepção de poesia na qual o fluxo possível da palavra poética é a de

reorientar a maneira como nós enxergamos a realidade, direcionando-nos a prestar atenção não apenas ao mínimo, mas também a ter uma percepção mais livre, mais pueril e menos presa a conceitos, palavras, razões, utilidades.

Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
como as boas moscas  
(BARROS, 2018, p. 25).

Na sala de aula da Educação Básica, no exercício da docência, de braços dados com Manoel de Barros, estimulava meus alunos e alunas a pensar porque, talvez, muitos de nós olhamos mais para (e nos encantamos mais com) a grande construção de um *shopping center* novo na cidade do que para (ou com) um pássaro que pousa no último galho da árvore que está diante da janela de nossos lares. De braços dados com o poeta que comprou o ócio para se dedicar à literatura, apresentava aos meus alunos e alunas a ideia de que a poesia é aquilo que se debruça sobre “tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mijá em cima” (BARROS, 2010, p. 146). Aparelhados que fomos para pontos de chegada, para utilidades, para a construção do que já foi previamente calculado, sem margem para o acidente criativo, em um ambiente em que a educação é majoritariamente entendida como um fim para a aprovação em vestibulares e rumo ao mercado de trabalho, como nos debruçarmos sobre tudo aquilo que é desimportante? E, para além disso, como reorganizarmos as hierarquias consensuais sobre o que é digno de visibilidade e o que é apenas ruído? Qual pode ser o papel da literatura, no campo da educação, na direção de bagunçar alguns consensos?

A criação de um olhar ético a partir das imagens da literatura:  
arte e educação como possibilidades de outras formas de ver



**Figura 01.** Quando lembro que é primavera, Tiago Martins de Morais

Fonte: Arquivo Pessoal do Autor

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma  
e que você não pode vender no mercado  
como, por exemplo, o coração verde dos pássaros,  
serve para a poesia  
(BARROS, 2018, p. 146).

Ao criar condições para que meus alunos e alunas tivessem a possibilidade da experiência estética com a poesia – no âmbito das aulas de Literatura –, eu não almejava tecer conclusões sobre o que é poesia, nem sobrecarregá-los com informações sobre o gênero ou, muito menos, *explicar* sentidos pré-determinados do texto. Apenas convidava-os a entrar em contato com os versos, com a rebeldia da linguagem e com o desapego da exuberância proposto por Manoel; convidava-os para olhar a realidade de uma forma que talvez fosse, para eles, diversa e que, talvez, fosse levá-los a questionar sobre o porquê

olhamos de uma forma e não de outra.

Uma vez que trazemos para o campo da docência e da pesquisa em educação concepções que questionam o sujeito como causa em si (NIETZSCHE, 2006), uma vez que passamos a nos perguntar não sobre uma essência de sujeito, mas sobre os diferentes modos pelos quais nos tornamos sujeitos, uma vez que pensamos o olhar como uma construção e não como algo dado, podemos estimular práticas educacionais que objetivem a aparelhagem de outras formas de ver. Formas não previamente pensadas, formas não imaginadas. E, ainda que não previamente pensadas, formas de olhar orientadas por um paradigma ético e estético.

### **A prática de um olhar estendido**

No prefácio do livro *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*, de Georges Perec, Ricardo Luis Silva escreve que o autor lançou um olhar curioso sobre a cidade.

Parisiense, escritor sensível à sua cidade, Georges Perec (1936-1982) é um construtor de narrativas da condição urbana. Ao lançar um olhar curioso sobre a Cidade, distende o tempo e as coisas banais do dia a dia e traz à tona uma possibilidade de fazer a Cidade enquanto não se faz nada.  
[...]

Perec constata, já nos anos 1970, nossa ignorância em ver a Cidade. Condenamos nosso ato de ver ao puro condicionamento mercadológico e espetacular. Vemos o mundo com olhos objetivos, mecanizados, procuramos e decodificamos o funcional e utilitário. Fica evidente a conseqüente relação que temos com a construção da cidade. Um olhar utilitário e mercadológico constrói cidades do mesmo tipo (SILVA, 2016, p. 7-8).

Este construtor de narrativas urbanas errou por sua própria cidade por três dias consecutivos e dedicou-se a olhar e a registrar por escrito tudo o que via, “tudo o que estava ao alcance do seu olhar: os acontecimentos cotidianos da rua, a circulação de veículos, pessoas, animais, nuvens, a passagem do tempo. Seu caderno vira uma lista de todos aqueles fatos mais insignificantes da vida cotidiana” (SILVA, 2016, p. 8).

O papel que Perec assume, a sua prática – mesmo que ele já esteja cômico de como nossos olhares podem ver pouco e de nossa *ignorância em ver* –, é uma prática de treinamento do olhar, de aguçamento do olhar; um exercício sobre si mesmo. O exercício de um olhar ampliado, estendido, um olhar que se detém no insignificante e no inesperado e, por isso, uma prática que pode possibilitar a criação de uma operação de enxergar que escape das formas pré-estabelecidas. Olhar para deformar o que está estabilizado, o que

está posto; olhar como uma prática crítica que desconfia do próprio olhar. Abrir o olhar, rasgá-lo, fissurá-lo, rachá-lo.

Lançar um olhar curioso sobre a cidade.

Lançar um olhar curioso sobre o outro.

Lançar um olhar curioso sobre a escola.

Lançar um olhar curioso sobre o corpo.

Lançar um olhar curioso sobre as emoções.

Lançar um olhar curioso sobre mim mesmo como docente, como pesquisador, como autor. Penso que o olhar – esse olhar – seja possível apenas quando fora do automatismo com o qual estamos acostumados. O que constrói um olhar mercadológico e utilitário em termos de educação, de pesquisa, de relações, de lazer, de modos de vida, enfim? Como o “nosso” olhar é constituído? O que essa constituição – a subjetivação de uma maneira de ver – nos faz enxergar no corpo do outro, na beleza do outro, na existência do outro, na beleza de uma casa, de um pôr-do-sol, de uma obra de arte? O que o meu olhar pode?

Perec – segundo as palavras de Silva (2016) – propõe uma outra forma de “estarmos na Cidade”. E eu, misturado às palavras deste prefácio, sigo, pensando que para estar de outra forma, para habitar de outra forma, é preciso ver, também e antes de tudo, de outra forma. A prática de um olhar atento e estendido, disposto ao (in)visível, disposto ao estranho, é um ponto de passagem importante para esse outro habitar, outro agir.

Os caminhos que preciso fazer para acompanhar as pinturas de Basquiat desautomatizam o meu olhar já há muitos anos. Em princípio, talvez, eu buscasse um centro inexistente em suas pinturas; em um segundo momento, talvez ficasse imediatamente arisco a uma suposta quantidade inabitual de informações e cores. Depois, adaptado ao fato de que precisava criar caminhos, inventar um caminho próprio pelas cores e linhas e formas, e também pelas letras, que geram ruídos nas imagens do artista, experienciei a possibilidade de um olhar expandido que se deleita nessa dança sem rumo, mas constante. Desenvolvi o deleite de um olhar errante, escapando de uma formação que nos ensina maneiras corretas de lermos obras de arte, que nos estimula na busca de uma interpretação e de um domínio do visto.



**Figura 02.** Jean-Michel Basquiat, Sem título, 1981. 130 x 143 cm. Obras da coleção Mugarabi.

Fonte: Fotografia do autor feita na exposição Jean-Michel Basquiat – Obras da Coleção Mugarabi. Rio de Janeiro, Centro Cultural Banco do Brasil, 2018.

No espaço de uma exposição, olhos em evidência, exercitando-se, percebo que o restante do corpo, para além dos olhos apenas, participa também da forma como vejo. Se minha mente, parte desse corpo que sou, toma a dianteira, com seus pensamentos altos, com sua sede de categorização, então sinto que algo se perde nessa experiência estética. Estar presente diante de uma imagem deixando que os olhos dançam uma dança não coreografada exige uma espécie de abertura do corpo, uma abertura à experiência, que pode ter a ver com uma despreocupação em interpretar, em usar o raciocínio em demasia, em esperar que as imagens se enquadrem em sentidos, em acreditar que existem sentidos que precisam ser descobertos.



O exercício consciente de Percec em lançar um olhar curioso sobre a cidade, de exercer sobre si mesmo uma prática que estende o olhar, foi exercício – talvez não tão consciente – que estabeleci, desde muito jovem, com a arte, fosse ela visual ou escrita. Artes visuais e literatura foram elementos constituidores da minha subjetividade e, por consequência, em meu exercício profissional, como professor, agir a partir do entendimento de que a arte constitui, bem como estimular nos estudantes uma relação de co-autoria com o texto literário sempre foi o pilar de minhas práticas em sala de aula. Um pilar de forma alguma totalmente claro para mim, de forma alguma consciente e nem pensado ou desenvolvido como um *modus operandi*. No entanto, a partir do encontro com as pesquisas da professora/pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte – que estabelecem um vínculo entre arte, docência e formação estética – o meu caminho prévio em sala de aula como professor de Literatura em nível médio, bem como algumas experiências de trabalho com formação de professores, deu origem ao gérmen de um projeto de pesquisa em educação. Debruçando-me sobre as potentes reflexões e indagações diante das possibilidades que a experiência estética pode trazer para a formação docente pude desenvolver a intuição-gatilho a partir da qual trabalhar e pensar com mais vigor sobre a questão da “arte [...] como plataforma de pensamento, como ponto de vista privilegiado para se pensar sobre a complexidade da vida e, por conseguinte, sobre educação e formação docente” (LOPONTE, 2016, p. 77).

Ao dedicar a minha pesquisa de doutorado às potências que a experiência com o texto literário pode desempenhar na formação estética de docentes de todas as áreas, sou convidado, pelas tessituras e problematizações do trabalho de Loponte a me perguntar sobre qual formação estética estou me debruçando. Aproximo-me de uma formação estética ligada à vida, ao cotidiano, de uma formação estética ligada a uma formação ética, o que pressupõe entender a arte não em uma sagrada torre de marfim, mas aqui, no nível da vida, interagindo e modificando nossas existências.

O que está em jogo é a relação da estética com processos mais amplos do que a própria arte (ainda que seja dela que eles emergem), implicando a ética e os modos de nos conduzirmos no mundo, a política, as relações com os outros e conosco mesmos, os contágios entre arte e vida, os modos de interpretação do mundo em que vivemos (LOPONTE, 2017, p. 432).

Portanto, (re)oriento o meu olhar e as minhas práticas de docente e de pesquisador – adentrando o campo da pesquisa em educação e arte – na busca de ações educacionais que estimulem a construção de outras formas de ver, com destaque para a constituição de

operações do olhar que não rechacem ou temam a alteridade que constituí as existências, que estimulem um olhar estendido, um olhar ampliado e, até mesmo, uma desconfiança da própria maneira de ver, a partir do estímulo à experiência estética com a literatura.

A arte é uma das maneiras de trabalhar na direção da problematização e da invenção de si e do mundo. Essa não é a única estratégia, mas fornece efetivamente condições para evitar automatismos perceptivos. Nessa medida, a arte possui um potencial pedagógico e transformador. [...] A experiência estética pode ser de difícil apreensão, mas, por ter um caráter inquietante, atrai e mesmo obriga a retornar a determinada imagem diversas vezes, interrompendo e voltando, em um vaivém entre o chamado da obra e o desejo de ir além que ela suscita. A experiência estética tem, assim, o potencial de desencadear processos de aprendizagem (KASTRUP, 2016, p. 4).

Kastrup faz uma ressalva importante ao se referir aos processos de aprendizagem. Ressalva que tomo para mim, desejoso de me distanciar de maneiras de pensar/agir que partam de métodos fechados sobre como ensinar ou que almejam que determinados processos educacionais conduzam a resultados previamente estabelecidos na lógica de uma educação sem errância. Segundo a autora, em sua forma de entender,

não se trata de aprendizagem mecânica ou intelectual, nem daquela que se baseia na transmissão de informações. A educação não é uma questão de informação, nem de explicação, nem de formação de opinião. A questão aqui é a aprendizagem inventiva, que inclui a capacidade de problematizar, de criar novos problemas. Trata-se de instaurar uma política cognitiva da invenção (KASTRUP, 2016, p. 4).

Quando, no início desse artigo, escrevo que as práticas educacionais podem estimular formas não pensadas, formas não imaginadas, dialogo com Kastrup no sentido de entender que a educação não é uma questão de *informar para* ou de *explicar para* ou de *formar para* um objetivo unívoco. Não formamos mais para a construção de um mundo previamente pensado, não formamos mais para a construção de uma utopia específica que nos levará à salvação e à felicidade geral, mas isso não significa que a educação não seja o espaço ético onde problematizamos as práticas humanas em suas mais variadas instâncias, onde pensamos em produções de subjetividade outras que não necessariamente reguladas pela mídia, pelo mercado ou pela lógica empreendedora que forma para reduzir a vida à competição, ao lucro e ao sucesso individual. Libertar as práticas educacionais de formas pré-construídas não significa excluir qualquer condução, qualquer orientação de trabalho. A orientação que defendo aqui – em um contexto em que discursos e práticas que

aniquilam o outro parecem estar solapando uma série de construções éticas feitas no seio da história de nossa cultura – é uma orientação ética que busca a construção de uma sensibilidade que se desdobre em atitudes que sejam a favor de outrem, como nos ensina o personagem principal do livro *O filho de mil homens* de Valter Hugo Mãe: “Crisóstomo explicava que o amor era uma atitude. Uma predisposição natural para se ser a favor de outrem. É isso o amor. Uma predisposição natural para se favorecer alguém. Ser, sem sequer se pensar, por outra pessoa” (MÃE, 2016, p. 122).

### **A literatura e a criação de um olhar ético**

No conto “O embondeiro que sonhava pássaros” – presente no livro *Cada homem é uma raça*, do escritor moçambicano Mia Couto – entendo que existem três formas de olhar. Três possibilidades de “mirada” para um mesmo personagem, para uma mesma existência humana. Formas de olhar que constroem realidades e impulsionam movimentos. A pequena história de Mia Couto nos apresenta um passarinho, um velho negro que todas as manhãs “passava nos bairros dos brancos carregando enormes gaiolas” (COUTO, 2013, p. 63). Em uma cidade sem nome de uma Moçambique colonizada pelos portugueses, esse passarinho anda pelos bairros dos colonos, minoria branca em um país de negros, vendendo pássaros exóticos, aves nunca vistas pelos olhos dos intrusos. Esse velho vendedor de pássaros é olhado através da perspectiva das crianças do bairro e, também, através da perspectiva dos adultos. O narrador do conto compartilha conosco os dois olhares em diversos momentos da história.

- Mãe, olha o homem dos passarinhos!  
E os meninos inundavam as ruas. As alegrias se intercambiavam: a gritaria das aves e o chilreio das crianças. [...] O mundo inteiro se fabulava.  
Por trás das cortinas, os colonos reprovavam aqueles abusos. Ensinavam suspeitas aos seus pequenos filhos – aquele preto quem era? Alguém conhecia recomendações dele? Quem autorizara aqueles pés descalços a sujarem o bairro? Não, não e não. O negro que voltasse ao seu devido lugar. Contudo, os pássaros tão encantantes que são – insistiam os meninos (COUTO, 2013, p. 64).

Contudo, os pássaros tão encantantes! *Contudo*. Do olhar que exclui dos colonos, do olhar que destrói e rebaixa, do tipo de olhar que se desdobrou em violências históricas e numa grande ferida ética no desenvolvimento de nossas civilizações, desse olhar que tem peso de aniquilamento do outro, somos convidados a migrar ao interesse das crianças nos pássaros e naquele homem tão interessante aos olhos delas. Aquele homem que vinha de

manhãzinha, junto com o clarear do céu, e que andava de pés descalços. Aquele homem que puxava do bolso uma gaita e produzia sons de formas nunca antes ouvidas, aquele homem que tinha uma cor diferente da cor de todos no bairro. O olhar das crianças do texto de Mia Couto abraça aquilo que – para elas – é estranho. Aquilo que foge da normalidade construída, interessa, move a vida, movimenta-as para fora de casa para acompanhar aquele estrangeiro tão familiar, porque motivo de desejo de aproximação.

As crianças, a partir daí, ficam proibidas de contato com o negro descalço, mas um menino desobedece a ordem. Seu encanto por aquela figura transborda as normas dos pais e ele foge um dia inteirinho para acompanhar o passarinho. O pai desse menino desobediente, em conversa severa, suja e polui o encanto da criança com as suas palavras: “- Foste a casa dele? Mas esse vagabundo tem casa?” (COUTO, 2013, p. 64).

Havia algo que incomodava aos homens brancos do bairro, que em conversas aqui e ali, falavam preocupados sobre a presença do “estrangeiro” entre eles. Incomodava-lhes a beleza daqueles pássaros. A beleza, na verdade, era o que os incomodava! “Teria aquele negro direito a ingressar num mundo onde eles careciam de acesso?” (COUTO, 2013, p. 65). A beleza dos pássaros, a liberdade dos pássaros, a quebra da ordem, a música que vinha da gaita, os pés descalços, a cor da pele, a alegria das crianças, a paixão. Tudo o que era vida incomodava aqueles guardiões da ordem. Tudo o que transbordava. E para conter o perigo da liberdade era preciso ordenar que as crianças ficassem em casa e, de alguma forma, entendessem que aquele estrangeiro não era motivo de paixões, curiosidade, desejo de comunicação, afeto, troca, contato. Qualquer afeto que não o do rechaço não seria da vontade dos pais. Os pais que – em sua prática de restrição – aparelhavam o olhar das crianças não para o amor, não para a abertura, mas para a desconfiança de tudo aquilo que fugisse da ordem, da norma.

Além dessas duas maneiras de olhar, há uma terceira. O narrador olha. O narrador apresenta-se ao leitor logo na abertura do texto dizendo qual é a sua maneira de enxergar:

Esse homem sempre vai ficar de sombra: nenhuma memória será bastante para lhe salvar do escuro. Em verdade, seu astro não era o Sol. Nem seu país não era a vida. Talvez, por razão disso, ele habitasse com cautela de um estranho. O vendedor de pássaros não tinha seque o abrigo de um nome. Chamavam-lhe o passarinho (COUTO, 2013, p. 63).

Há uma opção estética aqui, uma orientação por trás dos olhos do narrador do conto. Seu olhar está aparelhado – tanto quanto o de Manoel de Barros – para gostar de passarinhos, e seu olhar está aparelhado, também, para olhar para o sem nome, para olhar o invisível,

para olhar um homem que “sempre vai ficar de sombra”. O narrador, assim como as crianças de sua história, lança um olhar curioso para o outro. Olha para esse outro fora de práticas de exclusão construídas e aniquilantes. Lança um olhar ético, porque não fere, não despossui, não desumaniza, não afasta.

As três possibilidades de olhar a realidade, neste texto, desdobram-se, me parece, em ações, ou seja, em uma *práxis* que opera e que intervém no mundo. O olhar curioso das crianças faz com que elas abracem o estrangeiro, o olhar curioso de Tiago, a criança rebelde, faz com que ele fuja de casa e passe o dia com o passarinho, aprendendo com ele e o alertando para o fato de que os adultos pareciam querer o seu mal. O olhar, as formas de visão e de percepção dos colonos, age no sentido de uma castração do afeto das crianças, age no sentido de uma perigosa forma de ensinar que estimula a exclusão, uma espécie de rechaço estético, penso, calcado na cor da pele, nos pés descalços, na pobreza. A maneira de enxergar a realidade desses adultos não nomeados durante a história, mas presentes como representação de um poder e de um controle, desdobra-se, na parcela final do conto, na ação de uma perseguição cruel ao passarinho. Por fim, é a forma de ver desse narrador ou desse escritor, que constrói. Cada *homem é uma raça*, que se desdobra em uma ação de escrita; na construção de um conto – e de um livro de contos – que é uma operação sobre a realidade, que estabelece uma relação com uma exterioridade almejando, talvez, modificar percepções ao mostrar-se interessado em narrar homens e mulheres invisibilizados por sua condição social e existencial.

Todo o nosso corpo pode se mover diante da experiência com o texto literário, toda a nossa dimensão sensível tem a possibilidade de se envolver quando somos abraçados por um conto como esse. O movimento de ações da história, a vida dos personagens que de fato existem enquanto estamos “aprisionados” pela narração e também a própria escrita do texto. A afetividade que emana de tessitura de Mia Couto também comunica, também afeta e também ensina. Essa aprendizagem, esse afeto, tem chances de ecoar ao estabelecermos uma relação com a literatura que nos faz caminhar na direção de perguntar para o texto sobre o que ele nos diz como indivíduos e como coletivo. Uma experiência com a literatura, que nos impulse a entender e a problematizar o presente que vivemos, é um exercício de construção de si a partir do texto literário, é um exercício ético e, por consequência, um exercício político. Um exercício ético-estético. Daí, penso, e minha pesquisa vai nessa direção, a importância de criarmos práticas educacionais que proporcionem, de fato, a experiência com a arte, e não apenas o acúmulo de informações históricas sobre obras e autores ou o aprendizado sobre supostas formas corretas de interpretação de um objeto artístico.

Debruço-me sobre as potências desses exercícios estéticos e éticos (mais especificamente com a literatura) no campo da educação, partindo da concepção de que a experiência com o texto literário tem o potencial de criação de formas éticas de se olhar e agir. O texto de Mia Couto não aponta uma verdade, uma solução, não cria um mundo ou uma moral adequada e ideal para a qual deveríamos nos dirigir. E nem o trabalho, acredito, em sala de aula, com esse texto deveria apontar um modo unívoco de ser-estar. Mesmo, no entanto, sem apontar verdades, isso não quer dizer que não haja uma orientação do olhar. E a orientação é na direção da ética e na direção da construção de relações mais abertas à alteridade e ao processo sempre inaugural que é a existência humana.

Carvalho (2011) capturado por um dito de José Saramago em Ensaio sobre a Cegueira – *se podes olhar, vê. Se podes ver, repara* –, entende que o autor português opera a partir de uma arte de ver que não mais pressupõe um longo aprendizado a partir da introjeção de certos paradigmas, mas que propõe um olhar apaixonado e comprometido com “uma função claramente política, se entendermos por política um tipo de vida interessada e comprometida com a existência de outros homens e mulheres” (CARVALHO, 2011, p. 222).

Para concluir, teço algumas perguntas que seguirei perseguindo em minha pesquisa. Se a experiência é aquilo que nos atravessa, que nos toca e que possivelmente perturba a ordem do sensível, como podemos pensar formas de ensinar calcadas na experiência estética com a arte e com a literatura? A perturbação da ordem do sensível pode ser um objetivo pedagógico? Como essas práticas educacionais com literatura podem ser incluídas na formação de professores? Como professores de diversas áreas poderiam se apropriar de uma formação ético-estética a partir dessas cenas da literatura para a construção de suas aulas? Como nossas escolhas de práticas docentes refletem um projeto de criação de um olhar? Que tipo de produção de subjetividade nossas aulas estimulam? A preocupação com a construção de subjetividades menos avessas à alteridade, ao estranho, ao estrangeiro, poderia ser um objetivo pedagógico partilhado por diversas áreas? Como podemos estender o nosso entendimento do que significa aprendizagem e praticar um agir docente a partir desse entendimento expandido?

## Referências

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BAROS, M. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CARVALHO, C.R. Arte de ver não ver: “quem tem olhos para ver, veja! quem vê, repare!” In: PASSOS, M.C.P.; PEREIRA, R.M.R. (Orgs.). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

COUTO, M. **Cada homem é uma raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

A criação de um olhar ético a partir das imagens da literatura:  
arte e educação como possibilidades de outras formas de ver

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KASTRUP, V. Educação e invenção em tempos de incerteza. *In*: VOLZ, J.; PRATES, V. (Org.). **Incerteza viva**: processos artísticos e pedagógicos - BIENAL DE SÃO PAULO, 32. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 1-5.

LOPONTE, L. Artes visuais como plataforma para pensar e viver: outros espaços para a docência. *In*: CHAVES, S.N.; BRITO, M. dos R. (Org.). **Formação, ciência e arte**: autobiografia, arte e ciência na docência. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

LOPONTE, L. Tudo isso que chamamos de formação estética. Ressonância para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr-jun. 2017.

MÃE, V.H. **O filho de mil homens**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, R.L. A experiência do inútil, enfim. *In*: PEREC, G. **Tentativa de esgotamento de um local parisiense**. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

---

<sup>i</sup> Doutorando em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, Licenciado em Letras - Português/Inglês e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Como citar esse artigo:

MORAIS, Tiago Martins de. A criação de um olhar ético a partir das imagens da literatura: arte e educação como possibilidades de outras formas de ver. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 2, p. 72-86, mai./ago. 2019.