



## ***Hilda Hilst – Decifra-me ou te devoro: literatura e filosofia no ensino médio***

**Hannah Feitosa\* e Fábio Jesus\*\***

Não quero ser eu um espetáculo. Quero que me leiam.  
Hilda Hilst

### **Introdução**

No bojo do reconhecimento nacional acerca da produção hilstiana, Alcir Pécora, em 2010, organizou um livro a fim de responder à questão: “Por que ler Hilda Hilst?” Realocando a ideia, nos perguntamos sobre por que ler Hilda no ensino básico, particularmente no ensino médio, como um espaço no qual nosso esforço se colocou em torno das possibilidades de aproximação entre os escolares e o texto áspero e desafiador da autora. Partindo disso, e da proposição de Adorno que identifica lírica e sociedade através da linguagem, nos foi possível produzir essa aproximação numa experiência literária e filosófica junto a estudantes do terceiro ano em uma escola pública de São Paulo. Ao partirmos da leitura dramatizada do texto *VICIOSO KADEK* (Hilst, 2018, pp. 311-312) e de reminiscências de aulas sobre Sócrates, foi possível ler *Fédon* e flertar com o existencialismo, questionar a regime militar no Brasil e refletir sobre a morte e a condição humana; encontros nos quais o entusiasmo dos jovens com o texto hilstiano era patente. O que verificamos não é simplesmente a pertinência do texto na escola ou a capacidade de leitura dos jovens, verificamos, sobretudo, a alta demanda por interações intelectuais, estéticas e filosóficas significativas em sala de aula.

Nosso relato dessa experiência parte de um diagnóstico sobre os jovens, passa por uma reflexão acerca do ensino de filosofia no ensino médio, bem como sobre as possibilidades de articulação entre filosofia e literatura. Expomos uma breve biografia de Hilda Hilst, e como organizamos as aulas em torno do texto hilstiano; realizamos uma apresentação do texto dramatizado em sala de aula e passamos à descrição e

---

\* Hannah Feitosa é Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), mestranda em psicologia e educação pela FE-USP. Professora dos anos iniciais da rede pública, graduanda em Filosofia, FFLCH-USP. [hannah.feitosa@gmail.com](mailto:hannah.feitosa@gmail.com)

\*\* Fábio Jesus Formado em História, graduando em Filosofia, mestre e doutorando em psicologia e educação pela Universidade de São Paulo (USP). [ffjesus@usp.br](mailto:ffjesus@usp.br)

análise do experienciado junto aos jovens. Por fim, propomos algumas aproximações entre o que nos indica Adorno em sua famosa palestra “Lírica e Sociedade” (2003), o que defende Foucault em “A ética do cuidado de si” (2004), e o vivido por esses jovens nessas aulas.

Nossos caminhos para a realização da proposta estiveram ligados a atividades de estágio para licenciatura em filosofia, portanto, a ideia era a de preparar uma aula de filosofia para o ensino médio. Quanto aos métodos e às didáticas nos ligávamos aos autores que nos incitavam a usos de textos literários, e objetos estéticos, de um modo geral, como cinema, artes plásticas, etc., pois “se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente...” (Obiols, 2002, p. 77). Nesse sentido, os métodos utilizados visam promover possibilidades de leituras sobre o mundo ressaltando a relevância da reflexão filosófica dos alunos (Aranha & Martins, 1996).

Uma experiência, portanto, que deve abarcar o exercício do pensar, não visando produzir harmonia, mas a política, que é justamente a diferença entre ela – a experiência – e um frio experimento; ou seja, “se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (Bondía, 2002, p. 28), de modo que assumir um lugar na palavra, no caso a filosófica, é ser exposto a uma experiência com a palavra e na palavra.

### **Os jovens**

A leitura foi realizada no âmbito do estágio de filosofia para ensino médio, portanto para jovens entre a faixa etária média de dezesseis a vinte anos, numa escola pública localizada numa região central na cidade de São Paulo; de modo que parece razoável pensarmos aqui, ainda que brevemente, sobre alguns traços e referências sobre o público em questão. Afinal, é necessário à educação, e ao ensino de filosofia, uma reflexão sobre o imaginário dos jovens na atualidade; de tal forma que nos seria útil observar o contexto sócio-histórico e econômico, bem como o lugar dos jovens pobres, que são a maioria da população brasileira, no cenário político e econômico. Posto isso, o que se busca no fundo é verificar para que público, e sob quais condições sociais e históricas um curso de filosofia atua em nossos dias na realidade paulista de ensino público.

O próprio ambiente escolar, como historicamente localizado, segundo Ariès (apud Checchia, 2010, p. 21), é o espaço, como uma invenção da modernidade, no qual a inserção social dos jovens, diferentemente

da Idade Média, dá-se através de um tipo de mediação cuja especificidade aponta para a passagem da infância para a vida adulta como algo regido por instâncias passíveis de controle – no caso, o controle nos termos do Estado moderno – que orienta as ações dos sujeitos em seu interior visando uma conduta (Foucault, 2014) coerente com as novas necessidades constituídas, na forja das sociedades nascentes no período. Insiste Ariès, segundo Checchia (2010), que isso não é um acontecimento, no sentido do espontâneo, mas um processo histórico, com marcas diluídas ao longo do tempo, que são, representativas, e ocorrem no ritmo das demandas sociais que se apresentam às instituições. A infância e adolescência, por exemplo, são confundidas ao menos até o início do século XX (Checchia, 2010, pp. 41-47).

Para Ribeiro (2014), a transição para a vida adulta é pautada pelo sistema educacional, pelo mercado de trabalho e pelas formas de organização da família num dado tempo histórico:

Além do sistema educacional e do mercado de trabalho, há outra forma de organização social que influencia enormemente as transições para vida adulta. A família muitas vezes é pensada quase como uma segunda natureza, mas, de fato, é uma forma de organização social que se modifica muito ao longo do tempo e entre sociedades. Pense, por exemplo, no papel das mulheres nas famílias. Há algumas gerações, muitas mulheres se dedicavam exclusivamente à família e não trabalhavam fora de casa. O divórcio, por exemplo, era altamente estigmatizado. Hoje em dia o papel das mulheres dentro e fora das famílias se modificou muito. Famílias extensas, em que pais, avós e filhos habitam a mesma residência, eram mais comuns antigamente. Essas e diversas outras formas de organização familiar estão relacionadas direta e indiretamente aos padrões de transição para a vida adulta (Ribeiro, 2014, p. 440).

As tensões entre uma tal constituição da identidade juvenil e sua inserção no mundo adulto expressam também os “conflitos e dilemas da sociedade contemporânea”, trazendo à tona, seja de forma implícita ou explícita, “angústias, medos e esperanças presentes no contexto social” (Checchia, 2010, p. 26). Tensões que também chamam a atenção social na medida em que representam “ameaça[s] para a manutenção da ordem social” (p. 26). Ou seja, uma visão sobre os jovens pode acirrar conflitos com essa parcela da sociedade, além de poder intensificar também as crises internas e subjetivas desses sujeitos na busca por uma identidade socialmente aceita. Marcas sobre necessidades acerca dessa inserção aparecem de fato em um momento temporal da vida no qual a maturidade biológica aponta para “determinadas potencialidades” (p. 26) que indicam o aflorar do período como, por exemplo, uma busca por independência. Embora tal movimento tenha suas especificidades, não é possível falar em um fim da adolescência e início da vida adulta, mas em transformações que parte da vida dos indivíduos. E, se por um lado, devem ganhar alguma estabilidade com o tempo; por outro, as transformações são parte mesma da própria existência humana (Dayrell, 2003, p. 42).

Alguns estudos brasileiros (Freller, 2001; Patto, 2015) revelam a face pouco conhecida dos jovens nas instituições de ensino, em que se queixam do abandono, notam de forma crítica a displicência com que são tratados, o pouco-caso do poder público, o desleixo da escola no relacionamento com eles. Revelando a necessidade e o desejo de irem à escola, de lá realizarem uma aprendizagem significativa. Contudo, é sob a forma de indisciplina e desobediência, da transgressão e da rebeldia, que esses jovens revelam suas resistências e seus desejos, como Freller (2001) nos indica; mediante a comportamentos reativos, de insubmissão, de revolta, de desobediência, de reações defensivas e impulsivas. Entretanto, ante a face mais visível de suas insatisfações, identificamos uma espécie de “pedido de socorro” diante da constante frustração com uma experiência escolar que pouco ou nada lhes oferece. Marcadas pelas inúmeras dificuldades de se escolarizar, suas falas e seus comportamentos revelam o que experimentam cotidianamente nas instituições de ensino devido a falta constante de professores, as arbitrariedades das regras de que discordam, a ausência de regras claras, o descompromisso, o abandono, a troca de agressões, etc., como nos mostra essa autora. Motivo de queixas reiteradas das escolas públicas na atualidade, a indisciplina e a rebeldia revelam uma face pouco conhecida pelos estudos na área, isto é, comportamentos e reações que, de forma impulsiva e reativa, os jovens lançam mão para manifestar insatisfação, frustração e abandono (Freller, 2001, p. 77).

É partindo dessa reflexão crítica sobre o imaginário construído em torno dos jovens, de suas atitudes e demandas, que nos voltamos à escola pública e aos seus espaços de formação, à literatura e à filosofia, essas duas últimas tomadas por nós como conteúdos imprescindíveis na construção de um ambiente em que seja possível essa interlocução e a vivência de experiências singulares. Vejamos mais detidamente o que isso significa.

### **O ensino de filosofia**

Nesse contexto de um curso de filosofia, espera-se a disponibilidade para ouvir esses jovens a fim de construir, com eles, e não sobre eles, formas interessantes e significativas de compreensão de suas vozes, a partir do que elas nos dizem e do que a própria filosofia pode nos apontar. Experiência que apenas pode acontecer se partirmos da escuta e do diálogo com suas ideias e compreensões acerca do mundo. A escola, assim, torna-se um ambiente profundamente marcado por questões sociais e históricas que não podem ser prescindidas ao analisarmos seu interior e ao propormos uma intervenção filosófica, que se mostre relevante para esses jovens. Ou seja, não terá ensino relevante sem nos atentarmos à realidade social na qual estamos inseridos.

Seria, contudo, enganoso, como bem observa Filho (2005), que os jovens encontrassem nas aulas de filosofia alimento para uma crença comum, segundo a qual há na filosofia “a possibilidade de encontrar algo positivo, sejam as respostas para suas inquietações sobre a origem e destino do mundo e dos humanos, sejam as soluções dos problemas pessoais que o afligem” (Filho, 2005, p. 32), uma vez que isso incorreria no risco de escamotear tanto certa aridez da atitude filosófica, nos termos do autor, quanto o caráter placebo que receituários como esse implicam.

Ao não enveredar por um ideário, segundo o qual o ensino de filosofia no nível escolar básico estaria vinculado a certas instrumentalizações, podemos enunciar alguns objetivos dessa experiência, tais como um cuidado com a tradição filosófica; a operacionalização de um modo de pensar, no caso o filosófico; a identificação e a leitura de um texto filosófico; certa ambientação com traços da cultura filosófica, de modo que visássemos a construção de uma reflexão sobre o que e como operamos com os elementos de uma tradição recebida e transmitida, seus pressupostos e suas inerências, suas bases históricas e sociais. Isso tudo, evidentemente, à guisa de introdução, portando de oferecimento aos jovens de lugares nos quais não iriam facilmente se não na escola, justamente porque é papel da escola lhes oferecer tais aspectos da cultura.

No caso, não seria tanto um “ensina-se a filosofar, ensinando-se a filosofia” (Paschoal, 2008, p. 157), mas um ensina-se a filosofia ensinando a filosofar, isto é, seria o caso de partirmos do interesse dos indivíduos; e, não partir prioritariamente dessa grande História da Filosofia para então chegarmos num filosofar ou algo que o valha.

Se o objetivo dessas aulas era a insinuação de um ambiente mental filosófico, temos que, para isto, ferramentas como saber identificar que tipo de problemas são propriamente filosóficos passam a ser competências indispensáveis; além disso, aprender a identificar e colocar perguntas e respostas de um repertório propriamente filosófico, que exigem clareza conceitual e argumentativa. De tal modo, o que a leitura do texto hilstiano pôde proporcionar foi uma espécie de ambiente no qual o gosto pelo filosofar foi cultivado, com a clareza quanto aos limites da proposta, à medida em que não se trataria da produção de novos valores filosóficos, mas justamente uma experimentação da tradição filosófica a partir de um texto literário. Portanto, entre nossos objetivos, estava também o de incitar os jovens a formularem problemas filosóficos como parte de um fazer filosofia (Porta, 2002). Seria, assim, pôr em mira, a um só tempo, o filosofar como um ato, um gesto de pensamento, um processo, uma história, e a criatividade de quem se propõe a essa tarefa (Gallo, 2006, pp. 18-19).

## Filosofia e literatura

Nesse sentido, cabe-nos observar, mesmo que brevemente, o que assumimos por filosofar diante de um texto literário. Isto é, tendo como ponto de partida a linguagem literária e não propriamente um texto filosófico; afinal, nossa proposta em sala de aula se deu a partir de uma obra literária, essencialmente poética, portanto cercada de imagens, metáforas, de características do mundo sensível e não de conceitos ou da verdade do mundo inteligível, algo que estaria mais próximo da filosofia.

Tal descrição caricatural que trata em termos dicotômicos a literatura e a filosofia, tem aqui a mera função de recusar as oposições que frequentemente circundam a reflexão sobre a relação entre filosofia e literatura e que, por vezes, reduzem a questão à diferenciação entre conceitos e metáforas, ou entre ilustração de um problema filosófico realizado pela literatura e elaboração conceitual desse problema a ser feita pela filosofia (Gagnebin, 2016, p. 6). À semelhança de Gagnebin (2016), e nela inspirados, quando nos voltamos à relação entre filosofia e literatura, resistimos a enveredar por caminhos que apontam as diferenças entre uma e outra “disciplina”, ou que ressaltam aproximações as quais tendem a tratar os textos literários como mera “ilustração sensível de conceitos filosóficos”, fazendo da filosofia uma verdade que estaria em outras camadas do discurso literário (p. 6).

Após recuperar as relações históricas entre filosofia e literatura, a autora identifica e procura se distanciar das dicotomias que marcaram presença na tradição filosófica platônica, em que se consagram as separações entre sensível-inteligível, verdade-ficção, metáfora-conceito. Diferentemente, em sua análise acerca da importância do sensível e da narrativa ficcional na própria filosofia platônica, e reflexão sobre a relação da linguagem e mundo como temática central do “indizível”, ela nos chama atenção para o fato de que tanto a literatura como a filosofia vivem do enigma que sustenta as relações entre linguagem e mundo. Ou seja, sem negar a diferença histórica que as caracterizam, também sem tanto medo em tratar dessa relação, Gagnebin (2016) defende que, cada uma a seu modo, tanto a filosofia como a literatura, trilham discussões acerca do indizível. Logo, elas têm como alimento a própria linguagem ou o enigma que sustenta sua relação com o mundo.

Se Gagnebin (2016), ao recuperar a tradição da filosofia platônica e suas proposições dicotômicas em torno da relação entre literatura e filosofia, ressalta que essa separação foi a condição imposta a Platão que o permitiu nomear outro ideal do discurso, isto é, do logos filosófico. Mostra-nos também que um desdobramento disso foi a associação da ficção à mentira, ou inverdade, que passou a caracterizar a literatura, distanciando-a da filosofia. Para a autora, uma das principais diferenças entre os domínios da

literatura e da filosofia, nada tem a ver com a relação verdade ou mentira, falsidade e real, antes com a relação que uma e outra estabelece com o “indizível”, sendo esse aqui entendido como a impossibilidade de descrição da nossa relação com a linguagem e com o mundo (Gagnebin, 2016, p. 10). Por isso não podemos nos distanciar da linguagem e nem do mundo para dizer como um e outro correspondem, em outras palavras, essa relação se caracteriza por um enigma insolúvel e irresoluto.

Assim, se por um lado interessa à filosofia esclarecer esse enigma; ou melhor dizendo, se a filosofia se faz justamente no enfrentamento ao enigma, portanto, nos esforços sistemáticos em saná-lo, ainda que sem conseguir esgotá-lo, intentando ampliar a clareza ao seu redor, à literatura não haveria problemas em manter a opacidade que o caracteriza. Diferente da literatura, a ambição da filosofia é de fato entender o que aconteceu, nesse sentido, encontrar conceitos e reconhecer melhor o ocorrido, tomando, para tanto, certa distância, ainda que curta, do acontecido; enquanto à literatura, a tensão entre o dizível e o indizível, nesse sentido, a coloca pé ante pé numa certa investigação do espírito humano, buscando nuances do ser sem a pretensão última de encontrar a solução pretendida pela filosofia.

Em oposição a esse olhar “retrospectivo” que a literatura também poderia adotar, estaria, segundo a autora, outro olhar que revelaria uma dimensão mais “profética” do texto literário, a qual surge quando ela ousa falar daquilo que ainda não aconteceu, do desconhecido, e por isso inventa outro(s) mundo(s), em torno do qual identificamos a ficção. A esse mundo inventado, que Platão chamaria de mentira, Gagnebin (2016) resalta outras possibilidades para as quais ele aponta, isto é, à existência do porvir que lhe pertence (Gagnebin, 2016, p.11-12).

Não se trata, no entanto, de reduzir a literatura a uma linguagem profética, no sentido simplório do termo, mas em trazer à tona seu questionamento da concepção única de relação referencial, algo que, ao recuperar Paul Ricoeur (1986), a autora chama de “reconfiguração mimética” do mundo através da literatura. Ou seja, trata-se da defesa da dimensão não referencial da literatura, que a torna capaz de nos levar a diferentes mundos, através do confronto daquele que seria o mundo do leitor com o mundo da obra. Algo que a conduz ao enfrentamento da “clássica concepção de verdade como adequação ao real” próprio do discurso filosófico, portanto, tornando-a capaz de “abrir um caminho no real, renovando-o” (Ricoeur, 1986, apud Gagnebin, 2016, p. 12).

Dessa maneira, ainda que cada uma estabeleça a sua relação com o enigma que sustenta as relações entre linguagem e mundo, isso não as distanciam ou marca uma relação dicotômica entre elas. Apesar disso, se

cada uma se voltar do seu modo a esse enigma, entre a literatura e a filosofia, uma pode se ocupar da outra para melhor adentrar naquilo que interessa. Então, à filosofia, pode ser interessante, para ampliar sua zona de clareza, propor uma reflexão sobre suas formas literárias e retóricas. Nesse sentido, ao recuperar o filósofo alemão, Gottfried Gabriel (1990), Gagnebin (2016) ressalta as “formas literárias da filosofia” que estão à serviço do bom entendimento do texto filosófico. Ou seja, são imprescindíveis à sua interpretação.

Do mesmo modo, à literatura, embora não pretenda esclarecer o enigma e, por isso, consiga manter certa tranquilidade frente a sua opacidade, caberia mergulhar nos caminhos do pensamento, próprios da filosofia, para manter as “invenções” e “figurações”, que a caracterizam, sempre renovadas (Gagnebin, 2016, p. 14).

Coube-nos, nesse sentido, explorar os caminhos do pensamento traçados por um dos textos de Hilda Hilst. A poeta – e isso quem nos conta são os seus textos –, parecia ter plena clareza dessa condição da literatura, e de sua necessidade de se aventurar pelos caminhos do pensamento para manter as possibilidades de reestruturação do mundo e de renovação do real. E quando tratamos aqui dessa possibilidade dada, pela literatura, da transformação ou renovação do real, falamos especificamente da possibilidade de ampliação e transformação da experiência humana, trazida por ela, quando coloca em questão o real enquanto critério exclusivo da verdade. Isto é, através da ficção, como nos apontou Gagnebin (2016, p. 12), a construção de um espaço destinado à leitura de textos densos como os de Hilda, tinha em vista essa possibilidade, de enveredamento nas curvas do pensamento e da ampliação da experiência humana que ali, na sala de aula, junto a esses jovens do ensino médio, também significava assumir sua forma coletiva. Ou seja, uma tal construção junto aos jovens, e a partir de suas experiências com o texto, teria como efeito a construção de algo pertencente ao que houvesse de vivaz naqueles espaços de realização coletiva da obra literária. Voltemo-nos a isso, portanto.

### **Hilda Hilst**

Com uma biografia peculiar, Hilda Hilst tem muitas famas. A de escritora difícil, pornógrafa, elitista, incompreendida, dentre outros adjetivos que, longe de nos aproximarem de quem foi Hilda Hilst, tendem apenas a reduzir a potência de sua produção literária. Ao longo da vida, sua genialidade não passou despercebida aos seus pares e aos especialistas mais sensíveis. Ela mesma, desde cedo, reconhecia em si traços de um potencial único e um talento especial para a literatura. Tanto é assim que, logo aos 34 anos, nos quais aparentemente não havia nenhum desperdício de vitalidade, ela decide por uma vida



inteiramente dedicada ao ofício de escritora, deixa sua rotina paulistana de sociabilidade badalada, ocupa parte da fazenda da família ligada à elite cafeeira paulista, numa região interiorana de Campinas, e constrói uma casa que lhe serve de abrigo, santuário, ateliê, onde pôde construir sua obra de forma mais austera, sem as preocupações mundanas capazes de dirimir a tarefa quase espiritual de escrever. Um roteiro que lhe rendeu também a fama de reclusa, enigmática, pouco afeita ao que não estivesse ligado à arte e à literatura.

No entanto, basta uma rápida passada de olho em sua obra para que esses epítetos se esvançam ante um complexo humano denso e profundo. As questões por ela investigadas em seus textos nos colocam frente à temáticas que abrangem um espectro amplo da vida humana: Deus, sexo, política, arte, filosofia, escrita, a condição humana, o ser, o ente, a morte, a metafísica, a putaria. Parece que nada lhe escapa da ponta de lança afiada dos seus escritos. Embora ela tenha escrito em muitas formas, como poesia, teatro, prosa, conto, romance, crônica, seus textos nunca deixam de manifestar uma tensão poética sempre patente. E também todos esses gêneros terminam por se misturar de forma tal que, ao ler um conto, por exemplo, teremos alguma dificuldade em desviarmos da retórica teatral, da carga poética, ou da estrutura romanesca de sua escrita. Isto se deve em boa medida aos profundos estudos realizados pela autora, que, leitora voraz que era, consumia vasta literatura em todos os gêneros, sejam literários, filosóficos, políticos, ou científicos. O humor foi uma de suas características literárias mais comentadas, e que de fato salta aos olhos quando lemos, por exemplo, a história do *sapo Liu-Liu* (2018), que gostava de tomar sol no cu.

Sua escrita se inicia com a poesia, nos anos 1950; nos anos 1960, ela escreve teatro; e, logo em seguida, lança-se à prosa. Alguns de seus livros ganharam uma circulação cuja fama não faz jus à densidade e profundidade que reverberam dessa escrita. Textos, como *Lori Lambe* (Hilst, 2018, pp. 105-151), por exemplo, circulam como se a ‘historinha’ – a história, contada em primeira pessoa, na forma de diário, de uma criança, com oito anos, que se prostitui – formulasse um escândalo, uma polêmica, ou uma aberração. Uma “fama” tal que tende a mutilar as questões que de fato estão em jogo na obra hilstiana, tais como a frágil condição humana ante um psiquismo formado por conflitos sexuais recalçados, a própria prostituição numa sociedade capitalista ultra-sexualizada, ou a bandalheira nacional das operações kitsch e do mal gosto ante uma Xoxa cantando sensualmente para os baixinhos [1].

O texto que escolhemos para leitura em sala de aula no Ensino Médio está localizado nas obras de prosa. *Pequenos discursos e um grande* (2018) é uma coletânea de textos que podem lembrar pequenos contos. Mas, de fato, quando nos detemos na leitura, o que salta é uma grande mistura de gêneros textuais.

“Vicioso Kadek”, o texto lido em sala de aula, no exercício que nos propusemos, ressoa como um diálogo teatral no qual a personagem, Kadek, está observando sua própria história: depois de ser preso e torturado, encontra a morte, a beleza, conversa com Deus, com a natureza, transcende a si mesmo encontrando a si mesmo, avalia o senso comum, ridiculariza a ditadura, critica o nacionalismo tosco, entre outras questões. Uma quase psicodelia literária em duas páginas de prosa corrida, que produziu efeitos encantatórios quando lido em sala de aula.

### **As aulas**

A leitura aconteceu em aulas de filosofia, quando realizávamos estágio de licenciatura. Ao todo foram cinco turmas e a proposta era realizar uma leitura dramática do texto com a pretensão de abrir uma discussão sobre Literatura e Filosofia, a partir de conversas sobre a morte em Hilda Hilst, Sartre e Platão. Para isso precisaríamos identificar as relações possíveis entre filosofia e literatura, tendo em vista texto de Hilda e as reminiscências de aulas anteriores que esses alunos tiveram sobre o mito da caverna de Platão e a morte de Sócrates; buscávamos investigar as relações entre o filosofar e as implicações sociais e políticas da atividade filosófica no mundo antigo e nas ditaduras contemporâneas, particularmente por meio da reflexão hilstiana sobre a ditadura inserida no texto; problematizar e examinar as noções de morte a partir do arcabouço platônico.

O conteúdo da aula, portanto, foi a leitura dramática do texto “Vicioso Kadek” de Hilda Hilst [2] e o tempo de aula foi distribuído nas seguintes etapas: leitura silenciosa do texto “Vicioso Kadek”, com o intuito de permitir aos estudantes uma aproximação livre com o (não raro) desconhecido texto da autora; leitura dramática, sobre a qual ensaiamos uma divisão de vozes internas do texto; análise coletiva do enredo, um pouco para dar conta de um complexo textual de difícil digestão; retomada de Platão, Sócrates e Sartre, em uma tentativa de aproximação com o enredo hilstiano, ou seja, era o caso aqui de recobrar as reminiscências das aulas anteriores.

### **Vicioso Kadek**

No texto, como de resto em toda a obra de Hilda Hilst, o que primeiro salta aos olhos é a forma. Um amontoado textual cujo fluxo demanda boas medidas de franca intimidade com a prosa hilstiana. Não é, portanto, um texto que se apresenta com fluidez ou voracidade. Antes, trata-se de um objeto estético denso, em camadas que demandam concentração, disciplina e serenidade na leitura. Uma poética ascendente, que produz imagens sobrepostas, muitas vezes caóticas, apresentadas sucessivamente em ritmo polissêmico. Seus múltiplos efeitos são percebidos desde o próprio enredo fragmentário, oferecido

ao leitor de modo subjetivo, como se, ao ligar as imagens, a primeira pessoa do eu lírico se confundisse com o narrador ou com o tempo, de modo semelhante a um sonho em atividade. O texto, embora assuma certo enredo como mote para um conto – se é que podemos reduzi-lo a um gênero –, o ultrapassa, nas diferentes vozes que se intercalam, e no papel assumido por Kadek, que, poeta em um mundo cujo tamanho é menor do que a possibilidade de sua existência, tensiona seu “vício de pensar beleza” com os limites do tempo, do espaço e da vida cotidiana.

O que se apresenta é atravessado pela subjetividade profunda de uma personagem que “PENSAVA FARTO”, assim mesmo, em caixa alta, como se o “pensar farto” fosse o norte existencial do Kadek. Uma tal abundância de pensar, invariavelmente o leva à refletir sobre sua condição em todos os aspectos que lhe apeteçam; isto em escala cotidiana. Se, logo na abertura do texto, o narrador coloca os termos em direção à conversa direta que a personagem estabelece com Deus, isto se dá também a mão de uma utilidade estética patente, que reverbera a própria relação da autora com a questão: todo o pensar é na direção de Deus, e, disso, na direção da morte. Conversar com Deus, nesse sentido, é, invariavelmente, refletir sobre a morte. Todavia, também, e provavelmente por isso, conversar com Deus é refletir sobre a vida. Nisso, encontramos o outro, e, encontrar o outro, significa ali produzir uma avaliação sobre si mesmo ante o outro: “queria ser como todos”, mas isso eu não consigo, justamente porque o meu “pensar farto” me distancia dos meus pares humanos; não encontro neles referências para o meu existir, eles não explicam a mim mesmo; e mesmo que eu me “esforce para ser como todos”, ou seja, para pensar “menos farto”, isto não se torna possível porque sou irremediavelmente arremessado nesse fluxo de uma existência densa de pensar; densidade que está posta numa persona que investiga os campos do conhecimento humano na mesma voracidade com que sente a vida: “matemático, psicólogo, espiou a curva de *Mobius* muitos anos, viveu prensado nela, horas pensando”.

Não há como não reconhecer a voz da própria autora aqui, no fundo, avaliando a si mesma, e de sua própria voracidade pelas letras humanas profundas; evidentemente um procedimento de transpor a vida para a obra empobreceria a experiência com a literatura; de qualquer modo uma análise nesses termos também pode iluminar algumas nuances de uma performance literária eloquente. Mas, também, por isso, por conta de uma tal densidade no existir, nossa personagem “pensava bonito”, e isto é a poesia. Deus só pode estar na poesia. O texto vai espelhando essa estrutura e sequência em imagens que buscam dar conta muito mais de estimular o “pensar farto” do leitor, que do enredo propriamente, o qual perde sua importância na ânsia (involuntária e, por vezes, indesejável) de Kadek de perceber sua própria condição.

Nessa trajetória narrativa, identificamos uma personagem cuja densidade parece, de fato, cotidiana, como quando “todos se riam cada vez que olhava pensante”. O “olhando através da testa dos outros” indica justamente esse ar etéreo de uma personalidade imersa nos próprios pensamentos. A tensão construída se dá entre o “eu” e o “outro”, entre “ser como todos” e o “sentir-se diferente”, tensão essa que parece diminuir a frustração de Kadek com as não-respostas, ou com suas incompreensíveis perguntas, as quais não encontram amparo em mais ninguém, a não ser Deus.

Parece ser por isso que Kadek se mistura, tenta se misturar: “bebia como todos o branco-alegria nacional”, “pinguço se fazia como todos”. É na condição de sua morte que ele busca a tranquilidade de estar entre os outros, de se igualar: “assim tu morre, Kadek, pinguço e pobre como todos, igualzinho sim”. Através da necessidade de Kadek de ser como todos, e os meios encontrados por ele para isso, a autora também constrói elementos de uma crítica à cultura nacional, o chamado por ela de “engodo”, que dissimula a possibilidade e necessidade humana de “descoberta plena de si mesma”, algo que, invariavelmente, nos coloca diante das questões que, segundo Hilda, realmente importam, porque nos une enquanto humanos: aquelas que dizem sobre Deus, a Morte, o Amor, a Poesia; Kadek sente a vida com a intensidade da liberdade que essas perguntas trazem.

Assim, por mais que evite, a estranheza de sua condição não passa despercebida por aqueles que o rondam, e, muito menos, ele consegue deixar de lado esse seu “despertar de dentro”, uma espécie de consciência que é a que o leva a uma autocrítica que se estende na mesma tensão dessa crítica ao nacional, uma voz interna que admite os próprios passos, que os percebe atentamente: “também eu não tenho lado de dentro e de fora, e depois: tenho?”.

Esse olhar o de “fora” e o de “dentro” tem esse efeito de iluminação. Quando se vê tal qual a curva de *Möbius*, como num efeito cascata, sua imaginação o leva a se identificar nesse objeto sobre o qual meditara por certo tempo, e que na narrativa logo é sobreposto ao pensar sobre a morte: oras, se por hora, portanto em vida, não tenho lado de dentro e de fora, o que em si mesmo já seria um insight poderoso, o que segue em pensar é se depois – da morte – terei tais dimensões em meu ser. Uma fórmula suspicaz. Abriria por si mesma uma série de questões sobre a narrativa ou a partir dela sobre a vida e a morte, a literatura-arte e a vida, a densidade psicológica e o filosofar, e assim por diante. É frente à liberdade desses seus pensamentos e da possibilidade de afastamento desse outro que ele demonstra certo assombro, desejando deixar de se comparar à complexa curva, para ser apenas uma esfera maciça, sem maiores perturbações: “quis arredondar-se, grão, e não escurecer com a palavra seu estar aqui”.

Identificamos um Kadek cujas relações sociais é marcada pelo estranhamento, análise, e superação: as pessoas que tomam contato com ele mobilizam certos elementos cômicos que sua figura desperta, mas também mobilizam o próprio Kadek na análise de si mesmo ante as “gargalhadas de todos quando passava”. Em sua análise sobre a “metafísica” desse ‘vexame’, suas conclusões chegam à percepção de que sua característica principal é o pensar, e isto leva a que “alguma coisa à sua volta se enche de brilhos, de luminescências, estilhaços”, uma ‘mecanismo’ que não passa despercebido por ele, que se coloca em “passos fosforescentes entre as gentes do bar”, como uma espécie de quase ‘recompensa’ por ele ser o que é, um pensador poeta, capaz de “devolver o mundo” se receber “um revolver mudo”.

Para além de explorar de forma engenhosa a sonoridade das palavras, “mundo” e “mudo” estão atrelados diretamente ao contexto político repressor que passa pela própria linguagem e pela sociedade de um modo geral, no caso a sociedade brasileira cujo autoritarismo não passa ao largo do pensar farto da personagem. Se a ditadura é o “lixo” que “lixa a tua criatividade”, a “pedantocracia” parece não perder em autoritarismo da palavra ou da ‘verdade’ que a palavra pode impor, de modo antidemocrático e vulgar. Um pensar farto de um “pestilento” assim somente poderia, nesse contexto político, ser encarcerado por “dez anos e seis meses” com “muita enrabação, muita pancada”, numa denúncia poética das práticas de tortura, formulada num ritmo lancinante no interior da narrativa através de imagens fortes e inequívoca: o não “pensar farto” apenas pode gerar anti-poesia, miséria espiritual, autoritarismo, ódio, pobreza de pensar e sentir.

Mas, “nem por isso largou o outro vício de pensar beleza, de lembrar”. Onde se revela o “zen” Kadek tem lugar uma reflexão sobre a morte e sobre o morrer. O encontro com a morte parece ao mesmo tempo desejado e libertador, como se ao desejar que a morte viesse ele pudesse dirimir também, ao mesmo tempo, a relação com a própria morte, e com a vida. Por isso, a morte precisa chegar “esfarrapada, bêbada, patível o mais possível”, não poderia chegar solene e grandiosa, mas precisa chegar simples e sem grandes eloquências. Morrer “ético, nada estético” evoca certo estoicismo orientalizado num cristianismo arcaico pouco disfarçado. Não seria simplesmente a negação do floreio, do adorno ou do ornamento, mas a evocação de certa postura ante nossos medos e adversidades mais prementes. Contudo, essa fantasia estoica parece não disfarçar o sublime do encontro com um “alado e ocre pássaro da morte”. Nesse sentido, morrer “totalmente diferenciado” significa morrer sem medo da morte, e, mais que isso, numa relação de igualdade com ela. Ou, de outro modo, igualar-se à morte é diferenciar-se de todos, daqueles que evitam olha-la, pensa-la, condição esta da qual ele não conseguiu fugir.

Essa leitura do texto hilstiano nos serve aqui para explicitar o complexo textual no qual fomos lançados com esses jovens quando nos propomos a tal exercício. Evidentemente, não seria o caso de experienciar tais aspectos em sua integralidade junto aos jovens em sala de aula, mas tão somente de nos atinarmos para a discussão. Ante esse cenário denso, a interpretação do texto precisa trazer à tona suas possibilidades.

### **A leitura junto aos jovens**

Quando nos propomos a recuperar as aulas, para esse esforço de sistematização do que foi a experiência que tivemos junto aos jovens lendo um texto de Hilda Hilst, isso na busca por uma percepção pertinente do que é esse espaço formativo na escola pública, de sua potência e possibilidades de realização, deparamo-nos com um cenário passível de muitos recortes e observações. Nesse sentido, ao nos voltamos para o material produzido a partir das aulas, decidimos desenhar um retrato do que foi produzido em sala com os jovens, recuperando o que lhes foi suscitado nessa vivência em termos de reflexões. Interessava-nos também pensar o lugar da literatura hilstiana nesse processo dos jovens, bem como o impacto que a experiência exerceu sobre eles, que demonstraram ser interlocutores privilegiados, sobretudo por certo desejo patente e indisfarçável nas interações que lhes propusemos; mas, não somente, pois o processo também exerceu profundo impacto sobre nós, como proponentes das aulas e executores da proposta; e sobre a professora, que nos recebeu como estagiários de licenciatura em Filosofia, mostrando sinais evidentes de ter vivido certos percursos não previstos por ela.

Primeiro, é preciso destacar que nossa relação com os textos da Hilda mudou absolutamente depois desse mergulho no Kadek. O processo de identificação das vozes, a entonação da autora dentro do texto. Nesse sentido, a percepção de mudança dessas vozes, as quais aparecem de forma repentina e imprevisível, foram muito significativas para maior aproximação das questões suscitadas por Kadek. Embora já tivéssemos passado por esse movimento de identificação e divisão interna em outras de suas obras, “dar corpo” a elas foi essencial para perceber e reconstruir as conexões propostas, pela autora, entre as diferentes vozes. Após nos relacionarmos com cada uma dessas conexões, e percebermos a dinâmica do texto a partir dessa identificação ao longo de nossos esforços de ensaiar a leitura dramática do texto, paulatinamente também percebíamos novas camadas dessa estrutura e a dinâmica própria do texto, o que foi fundamental para iluminar as ideias, imagens, e insights atrelados ao gesto de ler. Ou seja, no fundo, o que descobríamos, seja no processo de preparação, seja nas aulas junto aos jovens, era uma postura (física, acústica, corporal, espiritual) ante o texto hilstiano e evocado por ele.

O “VICIOSO KADEK” apresenta basicamente três vozes rapidamente identificáveis: o narrador, o Kadek, e algumas personagens genéricas, como o povo e a “voz” do poder ditatorial, que é a voz da tortura, da repressão política ou da repressão espiritual; essa terceira voz, justamente ao ser múltipla, ou multifuncional no interior da narrativa, constrói múltiplos espaços internos que funcionam como possibilidades de entrada no texto. Algo que ficou bastante evidenciado quando, ao longo da leitura em cada uma das turmas, os aspectos do texto iam aparecendo para todos nós no processo.

Embora o convite para adentrarmos na vida e reflexões de Kadek tenha sido feito já através da disposição da sala, das cadeiras em círculo, dispostas de uma folha com o texto, e nossa fala inicial de apresentação, a disposição em aceita-lo se demonstrou mais fortemente quando da leitura dramática, momento em que o texto insurgia nos corpos leitores e se impunha nas diferentes vozes. Essa passagem foi marcada pela surpresa de algumas turmas com o efeito do texto lido em voz alta, um momento crucial para a trazê-los à discussão, em uma tentativa de explicitar aquilo que ali foi vivido por todos.

No exercício, destacou-se o estranhamento dos jovens com o texto. O imbricamento – textual, narrativo e orgânico – das vozes criava dificuldades evidentes na relação com a leitura e o envolvimento dos estudantes que, em sua imensa maioria, não tinham uma relação fina ou prévia com o texto. Tal aspereza do texto, no entanto, muda absolutamente após a leitura dramatizada, indicando outra relação com a narrativa, isso fica claro quando comparamos a leitura silenciosa à nossa leitura dramática: na imensa maioria dos casos foi perceptível o incômodo dos jovens nesse primeiro momento, pois seus rostos expressavam certa indignação com o texto, como se dissessem “eu não entendi nada”, “não faz sentido nenhum”, ou um “quê?!”. Nas turmas, de um modo geral, tivemos basicamente duas reações nesse momento; o daqueles que se arriscaram sem levar tão a sério o texto; e, o daqueles que, sem demonstrar muita abertura para a proposta desde o início, após ter passado o olho pelo texto, aquilo, de alguma forma, chamram atenção. Ou seja, o formato, a apresentação, a primeira impressão de *nonsense* causada pelas mudanças repentinas de vozes, de certo modo intrigaram alguns deles que se viram atraídos ou desafiados pelo próprio estranhamento vivenciado diante do texto.

Seguindo o exercício proposto, depois da leitura dramatizada, abriu-se um leque de possibilidades de interpretação. Por um lado, percebemos um certo alívio, após nossa leitura, pois nesse momento parecia que o entendimento passou a ser possível; por outro, evidenciou-se certo entusiasmo, e não somente nos jovens, mas também na professora. Uma vez que o texto ganha corpo, as vozes surgiam e o texto ganhava possibilidades de sentidos até então obscuros e inacessíveis, as questões não percebidas até então vieram

à tona, e algo da proposta, de conversa, debate, discussão, ganhava certas luzes. Os participantes se animavam em falar de suas impressões, dúvidas, ideias suscitadas, etc. Um dos meninos, inclusive, demonstra isso através da jogada de corpo e de sua expressão de desafogo, como quem diz “agora sim veio o texto, agora foi possível ler...”.

Nesse ponto, quando as dificuldades de leitura eram mais evidentes, vale anotar aqui a relação com as palavras usadas no texto, pois termos como “patível” ou “metafísica” criam barreiras indisfarçáveis, para as quais elaboramos um glossário no mesmo folder em que disponibilizamos o texto de Hilda. Nesse glossário, quisemos formular apenas indicações quanto a possibilidade de consulta, ou seja, deixar evidenciado que as dificuldades com as palavras eram passíveis de consulta ao longo do processo. No entanto, nosso esforço parece não ter surtido os efeitos que esperávamos, e essa relação com as palavras não apareceu. Contudo, também, apesar de ser um aspecto difícil de ser mensurado sem a expressão dos jovens, chamou-nos atenção essa ausência de “consulta” das palavras por expressar, por um lado, certa timidez e, por outro, certa apatia ou falta de percepção do incompreendido. Apesar de incitarmos a consulta, parece que o contexto do texto e as imagens produzidas pela narrativa geral despertaram maior interesse de acesso por parte dos jovens. O desafio de desvendar o que o texto “queria dizer” ganhou maior espaço na discussão, sem necessariamente demandar o entendimento das palavras.

Também em função disso, depois das primeiras aulas, decidimos mudar um pouco a dinâmica, organizando melhor a passagem pelo texto. Como aquilo que propusemos como discussão não foi imediatamente identificado pelos jovens, precisamos garantir uma retomada do enredo, o que, por si só, não reduziu a discussão a uma mera recuperação da ‘historinha’, mesmo porque, os textos da Hilda se caracterizam justamente por subverter essa linha narrativa através de uma relação única que ela estabelece com o tempo e o espaço em sua prosa. Com isso, a nossa própria leitura foi mudando com as aulas. Se no começo não propúnhamos uma leitura mais literal do texto, nas aulas seguintes estávamos explorando as imagens trazidas por ele, e o fazíamos a partir das percepções que a dramatização nos trazia, sobretudo enquanto realizávamos o exercício em sala de aula. Ou seja, transformamo-nos ao longo do processo e no momento mesmo em que as dinâmicas se passavam por nós. A tentativa de recuperar o enredo, portanto, garantiu uma discussão sobre as principais passagens, numa tentativa de desvendar suas imagens e o que elas podiam nos dizer sobre Kadek. No limite, uma discussão bastante filosófica sobre o que e quem era aquela personagem. Um exemplo disso são os três primeiros momentos do texto: pensava farto, pensava menos farto e pensava bonito.



O significado de pensar farto, menos farto e bonito, foi alvo de discussão de uma das turmas que se sentiu provocada por esse movimento apresentado já no início do texto, mas que se repete em diferentes momentos dele, exprimindo as relações de Kadek com o outro e com a vida. O debate ficou marcado pela tentativa de tradução do “pensar farto” em caixa alta no texto, e a tensão se deu entre aqueles que viam em Kadek alguém que pensava muito e aqueles que achavam que isso não expressava com exatidão o sentido de farto assumido no texto. Um dos meninos se arriscou dizendo que pensar farto significava pensar não em termos de quantidade, mas um pensamento pesado, consistente, linha esta que o fez chegar ao “pensar com densidade”. A diferença entre “pensar muito” e “pensar denso”, conduziu a discussão do grupo que via no ato de filosofar um exemplo claro para o pensamento denso e profundo de Kadek. A necessidade de pensar menos farto, que aproximava a personagem das “gentes do bar”, soou-lhes mais óbvia, diante da condição de incompreensão diante dos outros que teria de suportar ou do sofrimento produzido pelo próprio ato de pensar. Nesse momento, uma das meninas comenta, inclusive, que essa intensidade toda é nociva ao próprio Kadek que, afinal, foi preso e torturado por conta disso. Aqui temos um longo período de discussão em que passamos desde o sentido da ditadura no texto, à inversão dessa leitura proposta, a partir das intervenções e comentários que apontam o problema não para o “pensar farto” de Kadek, mas para as circunstâncias que viam nisso um perigo e uma ameaça: ameaça por quê? Para quem?

Esse foi um ponto importante para recuperarmos as aulas que eles já haviam tido sobre Platão e Sócrates, suas vidas e filosofias. Passamos pela morte de Sócrates, as motivações e os sentidos possíveis acerca disso, sua aproximação de Kadek: o que os aproximavam? A inconveniência de sua existência para o mundo em que viviam? O que tinha de tão incômodo? “O vício de pensar beleza, de lembrar”? Todavia, o que era, afinal, pensar beleza em Kadek? Essa foi uma pergunta de difícil resposta, e foi apenas nesta aula em que se chegou a uma possível resolução: a poesia. O “pedra sobre lua baça, o meu amor no teu que passa” dito por Kadek foi percebido como poesia, a beleza das palavras e das imagens que eram irresistíveis a Kadek.

Ao serem apresentados aos movimentos da literatura hilstiana através da leitura dramática, e com a nossa proposta de recuperar o enredo como forma de entrada no texto, o que esses jovens produziram em sala de aula foi, essencialmente, filosofar. Sobretudo se considerarmos que a filosofia é um exercício sistemático, e não um fortuito ou casuístico, portanto, nunca está atrelado a instantes, mas a processos; e, que não existe filosofia para dentro, mas sempre para fora, ou seja, que não existe um filosofar consigo mesmo, mas sempre com outro; ante isto talvez pudéssemos pensar numa espécie de encaminhamento

das aulas e atividades para um espaço de exercícios desses instantes, como um tipo de café filosófico escolar, por assim dizer, no qual os jovens encontrassem espaço, direção histórica e paladar, gosto ou prazer em desenvolver suas questões frente ao texto literário, a partir das provocações trazidas por ele. Pois, são muitos os chamados no texto que impulsionam o leitor a percorrer o caminho da própria autora, isto é, “os caminhos do pensamento” (Gagnebin, 2016, p. 14). Em Hilda Hilst, e pudemos vivenciar isso junto aos jovens: os limites entre a filosofia e a literatura são determinados por linhas muito tênues, seu compromisso com o enigma que caracteriza a relação no mundo com a linguagem. Isto é, sua entrega na tarefa de se aproximar do indizível é patente, e talvez, por isso, passamos de um para outro sem sequer perceber.

O que vimos, assim como nos chama atenção Gagnebin (2016), quando trata da relação entre filosofia e literatura, especificamente das distâncias entre a primeira e a segunda, foi o confronto dos diferentes mundos, a apresentação a novos, a ida inédita a um desconhecido, que se impunha através das tensões, nas diferentes interpretações realizadas e, principalmente, por meio da disposição e esforço desses jovens para o entendimento daquilo que ali estava sendo comunicado através de Kadek, para usar uma palavra cara para Hilda Hilst em sua ânsia por interlocutores. Esse seu convite ao leitor que o instiga a se aventurar não passa despercebido aos mais atentos e não passaram despercebidos àqueles que se dispuseram a este exercício em sala de aula.

A discussão sobre a morte em Kadek que realizamos nas diferentes turmas, é um exemplo emblemático disso, dessas finas passagens, da vivência nem sempre fácil dos diferentes mundos, porque rodeado de medos, tensões e incômodos. Foi curioso como a temática da morte, que atravessa o texto em questão, foi interpretada, por eles, em sua grande maioria, como uma ruptura do sofrimento que só se alongava em Kadek. Em uma leitura romanticamente cristã da morte, eles a interpretaram como um alívio, um descanso à personagem que, além do carma da incompreensão, ainda tivera que lidar com as dores da violência provocadas pela ditadura. A construção e desconstrução da relação de Kadek com a morte, que se faz presente em toda a narrativa, passaram despercebidas; a maneira diferenciada com que a recebe no momento final, foi visto apenas como a libertação de uma dor que, segundo eles, beirava o insuportável. Mesmo àqueles que repararam na tranquilidade de Kadek ao morrer, na sua recepção e desejo por aquele momento, não perceberam a relação poética, e ao mesmo tempo, filosófica, que a personagem consegue construir com a morte, igualando-se, enfim, a ela. A discussão se intensificou e ganhou novas tensões quando sugerimos a leitura de um trecho do texto Fédon, de Platão,

especificamente o momento em que Sócrates justifica a todos sua escolha pela morte, e, antes de tomar cicuta, ele diz:

É chegado o momento que eu exponha a vós, que sois meu juízes, as razões que me convencem de que um homem, que haja se dedicado ao longo de toda a sua existência à filosofia, deve morrer tranquilo e com a esperança de que usufruirá, ao deixar esta vida, infinitos bens [...] os homens não sabem que os verdadeiros filósofos trabalham durante toda sua vida na preparação de sua morte e para estar mortos [...] seria ridículo que depois de ter perseguido este único fim, sem descanso, recusassem e tremessem diante da morte (Platão, 1999, p. 124).

A leitura de Platão desestabiliza a interpretação até então já consolidada em aula. O entendimento se volta à relação entre filosofia e morte, pensamento e morte, e o sentido de uma vida dedicada à sua aceitação. Tudo se passa como se o Kadek pudesse ser uma espécie de Sócrates. Kadek – assim como Sócrates – se distancia de seus pares justamente porque estão todos fugindo da morte: ele consegue se igualar a ela, diferenciando-se dos outros; diferenciação esta que aparece no texto através da poesia dita, percebida (ou lembrada), segundos antes do fim. Como se a poesia – o “alado e ocre pássaro da morte” – fosse a forma de Kadek se igualar à morte, algo que Sócrates faz com a filosofia.

Esses momentos em que o texto parecia mais enigmático, quicá incompreensível, foram os momentos em que mais era perceptível o envolvimento, atenção e entrega de todos na tentativa de destrincha-lo, decifra-lo. Até mesmo o silêncio daqueles que não ousaram compartilhar os pensamentos, ou arriscar sua leitura, era um silêncio de cumplicidade, como se o instante de reflexão fosse quase inevitável, algo que demonstrava a presença e o se deixar afetar pela reflexão. Nesse sentido, foi a professora quem nos chamou atenção para a implicação de todos na discussão. Ficou-nos evidente que as aulas foram na contramão das expectativas construídas por ela. Entregamos algo em sala com os jovens, que não era o esperado, e sua reação e mesmo empolgação nas discussões, com o texto e falas de seus alunos, demonstraram isso. Ou seja, ela também explorou o texto e o espaço junto com os jovens, por eles e a partir deles. Um texto que, apresentado como foi, impunha certos enigmas, certos desafios, que moviam a todos nós; um texto que nos gritava: decifra-me... ou te devoro.

Muito querida por seus alunos, a professora que nos cedeu o espaço das aulas, também demonstrou ter sido afetada pela proposta, pelo envolvimento de seus alunos na discussão, pelos diferentes lugares levados pelo texto, e pela possibilidade de tratar dos caminhos do pensamento construídos pela filosofia através da literatura, os quais foram trabalhados com a maior participação de todos, maior envolvimento, provocados pela dinâmica construída. Isso foi uma observação feita pela própria professora que, ao

recuperar conosco, em conversas, aquilo que para ela foi significativa na experiência (a mudança do espaço físico, a implicação de todos nas discussões, as possibilidades com um texto literário, etc.), resolve vivenciar a aula com suas outras 12 turmas [3]. Com o mesmo texto, no mesmo formato, a mesma aula, mas do seu próprio jeito, encara Hilda Hilst com todas suas turmas do período da manhã, experiência esta que foi descrita por ela com muita empolgação devido aos efeitos em sala de aula. Ela conta com entusiasmo sobre um aluno que, conhecedor dos textos de Hilda, ficou maravilhado em vê-la sendo trabalhada naquele espaço; de outro que, após a discussão e o término da aula, ficou um tempo sentado, parado, atônito, olhando-a fixamente, sem dizer nada, ainda digerindo a própria experiência. O último, em especial, pareceu tocá-la profundamente. Sem dizer sequer uma palavra, ambos saíram da sala em silêncio, numa espécie de cumplicidade por aquele momento vivido.

É, de fato, tocante o envolvimento de todos para que aquele espaço fosse possível naqueles termos. Tivemos aulas que, beirando às 22h30 da noite, isto é, no final do expediente – momento no qual normalmente os alunos e os professores estão ansiosos pelo sinal que indicaria o fim da aula e o retorno esperado para suas casas e para um merecido descanso depois de um longo dia exaustivo –, a discussão ainda acontecia. Aulas que atrasaram o seu término porque o que estava ali sendo pensado e dito era inadiável. Os jovens se mostraram não simplesmente disponíveis para a experiência que propomos, como pareciam ansiar por experimentos significativos, algo que corrobora a necessidade candente de dispormos democraticamente de uma atividade de pensamento ao qual todos temos o direito de acesso. Ao contrário de todo o imaginário que se construiu e se alimenta em torno desses jovens, da escola pública, e de seu espaço formativo, tivemos contato com suas demandas por mais pensamento, com sua disposição para se distanciarem da experiência a fim privilegiar a reflexão sobre o experienciado, e, nesse processo, a literatura ocupou um lugar central, não só pelo acesso à filosofia que ela pode oferecer, mas pela possibilidade de, através dela, explorar formas eloquentes e únicas da experiência humana.

### **Lírica, sala de aula e o cuidado de si**

À revelia dos estereótipos, as forças reais que tentam “lixar a criatividade”, “adormecer”, “ensombrar” a possibilidade de pensamento e de outras experiências que não seja essa, a do cotidiano, apegada às tramas mais superficiais, aos problemas que movimentam os interesses à serviço da manutenção desse “engodo” que é fugir de si mesmo. Apesar disso, o que vimos em sala de aula foram os jovens indo na beleza, no pensamento, na morte, na poesia. Há naquilo que propõe Hilda Hilst através de seus textos, algo que atrai, chama, convoca e faz ficar, algo que estes jovens também sentiram e buscaram alimentar.

É Adorno (2003) quem destaca que um poema não é mera expressão de emoções e experiências individuais; diferentemente, sua qualidade artística, demonstra-se justamente quando, através da especificação adquirida ao ganhar forma estética, ela deixa de ser uma experiência individual para ganhar participação no universal (Adorno, 2003, p. 66). O mergulho no individuado do qual é resultante, a eleva ao universal por manifestar algo de não distorcido, ainda não afetado, no fundo, algo de essencialmente humano. Para Adorno (2003), esse ponto no qual universal e individual se encontram é profundamente mediado pela linguagem, quase como se ela, a linguagem, estivesse “seguindo um caminho que ela mesma gostaria de seguir” (p. 74) quando o eu lírico realiza de forma eficaz sua sintonia com a linguagem. Buscando afastar-se igualmente de certas ontologias ou fenomenologias, o que Adorno parece nos indicar passa pelo olhar atento ao objeto estético analisado de forma que dele reste o que lhe for oportuno, não para si mesmo e em si mesmo, mas para o que pretendia dizer em sua manifestação explícita, portanto em relação ao ser, no qual o sujeito [artista] entra em reconciliação com seu universal.

O fluxo lírico em Hilda Hilst nos revela um movimento que enseja marcas dessa circularidade entre o particular e o universal, numa espécie de esforço permanente em proposições sobre o próprio fazer poético. Sua obra emana da linguagem a própria linguagem (Pécora, 2010). Por isso a experiência estética hilstiana, ao buscar seus fundamentos na própria linguagem, produz inflexão em direção ao espírito, na medida em que faz do ser um fator de permanência; comumente esse movimento é interpretado como sendo um mero objeto religioso, ou quase místico, que surge da busca constante da autora em relação a Deus. Redução esta que distanciou muitos de sua obra.

O que a Hilda queria ao longo da vida tem a ver com o que essas crianças podem e fizeram em sala de aula. Sua necessidade de ser lida, de comunicação, nada se aproxima desse processo de divulgação pela qual tem passado seus textos nos últimos anos, em que se confunde a imagem de sua obra, com a vivência dela; este estaria mais próximo ao espetáculo com a literatura.

Defendemos aqui a ideia de que é a sala de aula esse espaço em que Hilda gostaria de estar, porque é ali que se tem tempo para vivenciá-la, para maturação das questões que ela traz, tempo para o verdadeiro convite pornográfico e obscuro de sua obra: “vamos fazer juntos?”, tempo de construção e possibilidades de PENSAR FARTO. É nesse espaço de formação, em que o esforço é (ou devia ser) o de apresentação do mundo e de uma tradição que o sustenta, que a literatura se transforma em um espaço privilegiado, não um meio, não um instrumento, mas um espaço de vivência em que é possível se deixar afetar por aquilo que é essencialmente humano, isto é, a linguagem, em sua relação com o mundo, com o real ou reais.

Essa passagem do individual para o universal trazido pela literatura é, no limite, o processo de humanização, é o reconhecimento da própria linguagem e de sua (enigmática) relação com o mundo.

A sala de aula também é, nesse sentido, por excelência o espaço para o cuidado de si de que nos falava Foucault. Em “A Ética do Cuidado de Si como prática da Liberdade” (2004), conhecida entrevista de Michel Foucault, o resgate de práticas éticas céticas pauta as relações humanas como prática da liberdade; numa ética tal, os indivíduos estão expostos a certa reflexão permanente sobre si mesmo e suas posições acerca do estar no mundo; espécie de projeto ético singular e universal a um só tempo; liberdade individual e liberdade cívica evocadas a um só tempo. Nele o “conhece-te a ti mesmo” surge como um “cuida-te de ti mesmo”. Não se trataria, contudo, de uma técnica de auto-controle, ou de arrefecimento das paixões, como poderia facilmente soar; mas de perceber certos movimentos no interior do espírito que, seja individualmente, seja socialmente, pressupõe um tipo de catarse na qual o contato consigo funciona como um cuidado capaz de transcender o próprio sujeito, mormente quanto ao reconhecimento de si mesmo no outro e do outro em si. Mas isto não se dá na superfície, e sim na análise e na reflexão permanentes. Esse “trabalho de si sobre si mesmo” (Foucault, 2004, p. 270) situa o indivíduo ante si mesmo e ante seus pares, sejam esses imediatos, como parentes, amigos, amores, seja a própria sociedade.

Talvez, o acesso desses jovens ao texto hilstiano tenha lhes atinado a lugares dentro de si mesmos que, de outro modo, dificilmente acessariam; tanto as condições escolares quanto as condições sociais amplas atreladas a uma ética da velocidade, do consumo rápido, sem maturação ou profundidade, limite as possibilidades de tal acesso; de modo que o exercício realizado, ao funcionar como um mecanismo de acesso à própria potência, opera também como aquele cuidado de si sugerido por Foucault a partir da cultura grega antiga; nesse sentido, o conhecimento não atua em nossa vida simplesmente, por si mesmo, de forma utilitária, instrumental, mas age em nós também como libertação do espírito ante os desafios da vida.

### **Conclusão**

Se por um lado nossa proposta de leitura do texto hilstiano em sala de aula, de início, visava um exercício de filosofar com e através da literatura e de suas possibilidades; por outro, o que foi experienciado junto a esses jovens ultrapassa nossas expectativas iniciais justamente por transbordar dela algo inesperado. Um inesperado que não era o engajamento dos jovens, nem o vir à tona de suas demandas, ou as implicações de suas leituras; também não era a potência do texto lido ou suas possibilidades filosóficas, literárias, existenciais; também não era a potência do espaço, a sala de aula como um locus libertário por

excelência; tudo isso são quase obviedades, justamente porque já foram discutidas, afirmadas e reafirmadas por inúmeros pensadores da educação, da literatura e da filosofia. O que se mostrava inesperado a nós é que, no ensinar filosofia ensinando a filosofar, como nos indicavam os autores já citados, todos esses movimentos pudessem ser realizados e percebidos com tamanha velocidade, voracidade, desenvoltura e entrega por parte de todos os envolvidos. Não seria possível prever essa sede? Talvez fosse se nossos projetos políticos para a educação não operassem movimentos que propõem apartar esses jovens da filosofia, do filosofar, e de certa literatura tida como hermética e de difícil acesso aos jovens das escolas públicas, das possibilidades de perceberem em si o humano universal do qual nos falava Adorno (2003), ou apartados das possibilidades de cuidado de si, nos termos de Foucault (2004). Hilda sabia desse projeto político há muito em andamento entre nós. Por isso, sua literatura é tão necessária em sala de aula, é nesse espaço em que sua “compulsão ética” de não compactuar com esse “embuste” pode ganhar dimensões reais.

## Notas

[1] No texto “Lori Lambe” a autora realiza um trocadilho com o nome da famosa apresentadora, num recurso estético que tende a gerar estranhamento e humor que redundava em crítica ao tom televisivo que sensualizava a imagem da apresentadora num programa infantil dos anos 1980 e 1990.

[2] Para que o artigo ressoe algumas nuances do que foi experienciado nessas aulas, é interessante ter o texto em mente: VICIOSO KADEK “PENSAVA FARTO, pastoso, às vezes em trechos alongados: se às Tuas costas, meu Deus, eu pudesse me fazer, apagar a Tua imagem e de cima de um todo-mim entender minha completa potencialidade desde o meu existir. Menos farto: igual a todos eu queria ser se pudesse, atuar como todos. Pensava bonito: pedra sob lua baça. O meu amor no teu que passa. Colinas, pássaros, teu momento, meu passo. Gazoso Kadek, olhando através da testa dos outros, por isso todos se riam cada vez que olhava pensante, cada vez que bebia como todos o branco-alegria nacional, pinguço se fazia como todos, e delicado um entender de dentro de boca mole mas muito prudente soletrava: assim tu morre, Kadek, pinguço e pobre como todos, igualzinho sim. Antes matemático, psicólogo, espionou a curva de Mobius muitos anos, viveu prensado nela, horas pensando, também eu não tenho lado de dentro e de fora, e depois: tenho? Quis arredondar-se, grão, e não escurecer com a palavra seu estar aqui, gargalhada de todos quando passava, foi ouvindo e alguma vez tentou anotações futuras sobre a metafísica da risada: riem-se porque Kadek estando aqui, passando, pensa também, e alguma coisa à sua volta se enche de brilhos, de luminescências, estilhaços, e passo fosforescente entre as gentes do bar. Se me perguntam Kadek, tu passa e não diz nada? respondo tentando não pensar: eu te devolvo o mundo se me deres um revólver mudo. Risadas. Ou isto: só subi a montanha porque desejava tua impossível cama. Risadas. Ou isto: somos ateus com Deus. Muitas risadas. Pensava summum malum é esse meu viver pensante, essa pedantocracia, esse estético vazio, ético tentou atos políticos, ético Kadek redimensionando “a coisa”, chupava de Sartre “a coisa”, mas dizia: digo coisa para não dizer lixo, ditadura, então minha gente, “a coisa” corrói, empedra, suja, embrutece, suprime, lixa a tua criatividade, adormece, ensombra, letargiante corrosiva coisa, te arranca a alma, senhores senhoras “a coisa”... Pegou dez anos e seis meses, muita enrabação, muita pancada, toma aí pestilento, a coisa é isso aqui, e a rodela de Kadek estremecia eletrizada, os bagos finos pendiam agora inchados, matemático é? repete aí dois mais dois é vinte e quatro. Repetia. Vício foi se fazendo de só ser comido pelos rombudos de farda, os botões duros cutucando-lhe as nádegas, mas nem por isso largou o outro vício de pensar beleza, de lembrar: é melhor estar sentado do que de pé, deitado do que sentado, morto do que deitado. Todo zen, Kadek desejou que a morte viesse, esfarrapada, bêbada, patível o mais possível, teve medo de que viesse tão fria, tão difícil, medo de que um ao lado, um louco, lhe dissesse: chi, Kadek, tu não morre, tá difícil. Foi deitando amortado, o olho tentando o além outro lado, pediu a Jesus que não lhe surgissem palavras, que morresse muito ético, nada estético, olhou o de cima cinzento sem nuvens, nem gaviões, nem pardais, pensou perfeito para a morte de mim, a cabeça virou quase encostada ao ombro, viu bosta de gente a um metro do seu corpo, repetiu: obrigado Jesus, mais que perfeito para a morte de mim, deitado pobre anônimo agora no esturricado capim, muito igualzinho a muitos, ia dizer infundáveis obrigado quando o olhar subiu para o cinzento sem nuvens outra vez, e viu o pássaro. Trincou a língua para não dizer beleza, adelgaçou a vida, mas encolhido poetou entre babas: alado e ocre pássaro da morte. Totalmente diferenciado, então morreu” (Hilst, 2018, pp. 311-312).

[3] A professora neste ano de 2019 tinha 17 turmas.

## Bibliografia

- Adorno, Theodor W. (2003): “Lírica e sociedade”. *Notas de Literatura I*. São Paulo, Duas Cidades, Ed. 34, pp. 65-89.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires (1996): *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo, Moderna, pp. 20-28.
- Bondía, Jorge Larrosa (2002): “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, nº 19.



- Checchia, Ana Karina (2010): *Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em psicologia escolar*. Campinas – SP, Ed. Atomo Alinea.
- Dayrell, Juarez Tarcísio (2003): “O jovem como sujeito social”. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, nº 24, pp. 40-52.
- Filho, Roberto Bolzani (2005): “Sobre filosofia e filosofar”. *Discurso* (35), pp. 29-59.
- Freller, Cintia Copit (2001): *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana (s/r)*.
- Foucault, Michel (2004): “A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade”. Motta, M. B. (Org.). *Ética, Sexualidade, Política*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, pp. 264-287.
- (2014): *Do goveno dos vivos*. São Paulo, Martins Fontes. Tradução de Eduardo Brandão.
- Gagnebin, Jeanne Marie; Silva, A. A. ; Suzuki, M. (2016): “Filosofia e Literatura”. *Limiar*, v. 3, pp. 4-14.
- Gallo, Silvio (2006): “A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade”. *Ethica*, Rio de Janeiro, v13, nº 1, pp. 17-35.
- Hilst, Hilda (2018): *Vicioso Kadek. Da prosa: Hilda Hilst*. São Paulo, Companhia das Letras, v.1, pp. 311-312.
- Obiols, Guillermo (2002): *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Ijuí-Rio Grande do Sul, Unijuí.
- Paschoal, Antonio Edmilson (2008): “Da utilidade da filosofia para a vida”. Azeredo, Vania D. *Nietzsche – filosofia e educação*. Ijuí, Editora Unijuí, pp. 155-168.
- Patto, Maria Helena Souza (2015): *A Produção Do Fracasso Escolar – Histórias De Submissão E Rebelia*. São Paulo, Ed. Intermeios.
- Pécora, Alcir (org.) (2010): *Por que ler Hilda Hilst*. São Paulo, Globo.
- Platão, Fédon (1999): *Coleção os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural.
- Porta, Mario Ariel González (2002): *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo, Editora Loyola.
- Ribeiro, Carlos Antonio Costa (2014): “Desigualdades nas transições para a vida adulta no Brasil (1996 e 2008)”. *Sociologia&Antropologia*. Rio de Janeiro, v.04.02, Outubro, pp. 433-473.