Caderno de Leituras
n. 152 | 2022

Aprender e escrever - Maria Gabriela Llansol e as crianças da escola da Rua de Namur

Maria Carolina Fenati

Nota da editora

Este texto é parte da tese de doutorado defendida pela autora em 2015 na Universidade Nova de Lisboa, orientada pela Professora Doutora Silvina Rodrigues Lopes e intitulada: *Escrever, escrever – Diários, Exílio e Escrita em Maria Gabriela Llansol*. A bibliografia citada está indicada no final do ensaio, os fragmentos dos diários inéditos da escritora portuguesa estão indicados em nota de rodapé, e os livros publicados, por meio de siglas no corpo do texto, sendo elas:

F: *Finita – Diário II* (Lisboa: Assírio e Alvim, 2005)

LC: *O Livro das Comunidades* (Lisboa: Relógio D'Água, 1999)

LC2: «Apontamentos sobre a Escola da Rua de Namur» (In: *O Livro das Comunidades*. 2a. ed. Lisboa: Relógio D'Água, 1999. pp. 77-105)

LH1: *Uma Data em Cada Mão* – Livro de Horas I (Lisboa: Assírio e Alvim, 2009)

LH2: *Um Arco Singular* – Livro de Horas II (Lisboa: Assírio e Alvim, 2010)

LH3: *Numerosas Linhas* – Livro de Horas III (Lisboa: Assírio e Alvim, 2013)

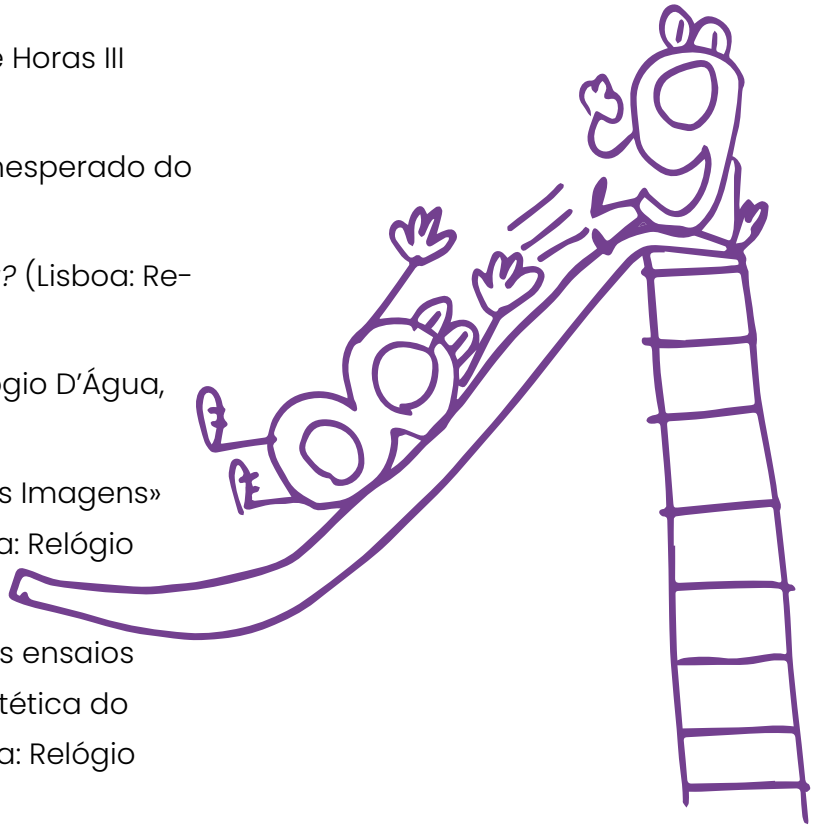
LL1: *Lisboaleiozig 1* – O Encontro Inesperado do Diverso (Lisboa: Rolim, 1994)

OVDP: *Onde Vais, Drama-Poesia?* (Lisboa: Relógio D'Água, 2000)

RV: *A Restante Vida* (Lisboa: Relógio D'Água, 2001)

RV2: «O Pensamento de Algumas Imagens» (In: *A Restante Vida*. 2a.ed. Lisboa: Relógio D'Água, 2001. p. 103-123)

SH: *O Senhor de Herbais* – Breves ensaios literários sobre a reprodução estética do mundo, e suas tentações (Lisboa: Relógio D'Água, 2002)



Em 1971, a escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol e Augusto Joaquim, seu marido, participaram da criação de uma pequena escola, a Escola da Rua de Namur, fundada para acolher filhos de imigrantes em Lovaina, na Bélgica. Llansol dedicava-se a ensinar e a exercitar a escrita e a leitura com crianças de diferentes nacionalidades, e vivia as alegrias e os desafios da aprendizagem, e também as dificuldades do trabalho em grupo. Em 1975, a Escola mudou-se para Lovain-la-Neuve, tornou-se uma Cooperativa de Produção e Ensino denominada *La Maison*, e passou a ocupar a grande casa da Quinta de Jacob. Lá Llansol dedicava-se à confecção de pão e menos frequentemente à de perfumes, e continuava os exercícios com as crianças. Em 1976, ela escreve: «ali há apenas uma grande casa e dois palmos de terra e nós, sendo perto de cem, com cães, gatos, galos, nossas vidas singulares, somos uma imensidade de seres vivos» (LC2, 92). Llansol lia e escrevia entre crianças, e entre elas e os adultos participava da criação de atividades para a Escola, confeccionava os produtos que lhes proporcionavam a sobrevivência econômica, experimentava as possibilidades da criação coletiva, reinventava modos de resistir e afastar «a horizontal homogeneização dos grupos».[1] Nessa época, Llansol vivia com Augusto Joaquim na casa de Lovaina e, mais tarde, na casa de Jodoigne, e, nos dias em que não havia Escola, ela dedicava-se ao tempo do silêncio e da escrita – nos seus diários lemos o devir outro da língua portuguesa, a composição dos livros da trilogia *Geografia de Rebeldes*, e a decisão de dedicar a sua vida à escrita. Em finais de 1978, Augusto Joaquim e Maria Gabriela Llansol decidem deixar a Escola, e no verão de 1980 partem para a pequena vila de Herbais.

Nos diários de Llansol entre 1971 e 1978, há muitas páginas escritas a partir do convívio com as crianças, além de notas e pensamentos sobre as relações, tensas e amorosas, que os participantes da Escola teciam

1 – Retiro esta frase de um texto de Llansol sobre a Escola: «Desejando sempre, no íntimo, manter-me estranha e estrangeira (afasto sempre a horizontal homogeneização dos grupos), descubro que esta realidade de grupo finamente criou uma constituição interna e um sentido – é espontaneamente original […]» (LC2, 92). A tensão entre a experiência de grupo e a afirmação da singularidade não deixará de retornar ao longo desta leitura, e, nesta citação, horizontal não se opõe a vertical, mas, mais precisamente, a nivelamento ou hierarquia. O decisivo no fragmento é a ruptura com a homogeneização, com a fixações de funções e lugares.

entre si. Além de fragmentos dispersos pelos diários, há ainda páginas destinadas a um livro que ela buscou escrever, e que teria por título precisamente *O Livro da Escola*.[2] Ainda que esse livro nunca tenha sido concluído, Llansol guardou muitas páginas que são os rastros da sua preparação, folhas manuscritas ou datiloscritas que narram suas experiências com as crianças e entre os adultos, pensamentos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, e também notas nas quais meditava sobre os desafios que a tentativa de escrever aquele livro lhe trazia. Algumas páginas desse material seriam mais tarde publicadas por ela com o título de «Apontamentos sobre a Escola da Rua de Namur», e inseridas na segunda edição de *O Livro das Comunidades*. No espólio há ainda cartas, pequenas histórias que ela escrevia para as crianças, além de breves pensamentos, por vezes posteriores, nos quais rememora a vivência daqueles anos. No rascunho de uma carta escrita em Herbais, no verão de 1980, por exemplo, Llansol remete aos tempos em que começava *O Livro das Comunidades*:

> faço parte de um grupo pedagógico de belgas e portugueses fundadores da Escola da Rua de Namur em que se inscreve, pela vitalidade, invenção, desejo de conhecimento, a própria qualidade do texto. O que da escrita passou à educação, o que do convívio e saber das crianças passou à escrita, é complexo determinar, talvez fique ainda para além do que julgo.[3]

Nessa breve passagem da carta, Llansol busca relacionar a experiência da Escola e a escrita. Na primeira frase ela afirma com decisão, e mesmo com uma convicção rara nos seus textos, que na Escola se inscrevia a própria qualidade do texto, e a proximidade entre essas experiências é descrita com as palavras mais generosas: a invenção, a vitalidade, o desejo de conhecimento. Na frase seguinte, distinguindo entre escrita e educação, Llansol abre uma pequena distância para se interrogar sobre

2 – Este é o primeiro título que encontrei nas anotações de Llansol, e foi escrito no seu diário em 18 de outubro de 1972 (Espólio de M. G. Llansol. Cad. 2.05, p. 23). Entre 1971 e 1978, Llansol persistirá na tentativa de escrever este livro, e ao longo dos anos imaginará outros títulos, entre os quais: *A Experiência da Rua de Namur* (F, 24); *Rua de Namur/Ferme Jacob* (LH1, 185); *Rua de Namur, Ferme Jacob – Observação participativa* (Espólio de M. G. Llansol. Cad. 2.08, folha de rosto); *Herbário de Faces* (LH2, 43 e 200).

3 – Herbais, junho de 1980. Carta a Maria Helena. Espólio de M. G. Llansol. DOA24, p. 6.

a vizinhança, ou a troca mútua entre elas (o que passou de uma a outra?), e é então que afirma: «é complexo determinar». Não é difícil aceitar que insistir em determinar as relações rasuraria as suas complexidades. Ainda na passagem da carta, a possibilidade de relações indeterminadas sobrevive, e, já na última frase do fragmento, Llansol escreve: «talvez fique ainda para além do que julgo». Esta leitura migrará entre fragmentos dispersos (páginas de um livro que nunca existiu, folhas de diários, pequenas narrativas), apostando que, para lá do julgamento e da determinação, talvez as relações entre a escrita e a experiência da educação, não sendo evidentes, possam ser infinitamente refeitas.

Ler e escrever

– Mas tu não dizes nada, Gabi.
– Ele também não, Ad.
– Então por que mexes os lábios?
– É uma língua que ando a aprender.
– Quem ta ensinou? – quis saber.
– Rapazinhos como tu – respondi-lhe.
– Mas eu faço-te sofrer.
– Fazes, fazes – confirmei.
– Nunca mais aprendo a ler – E pusemo-nos a rir.

Lisboaleipzig I – O Encontro Inesperado do Diverso, pp. 138-139.
Maria Gabriela Llansol

A Escola da Rua de Namur era composta de imigrantes, o que implica que ali não se partilhava uma única língua materna: em casa, cada um ouvia e falava uma língua diferente, e na escola todos se deslocavam para o francês. Talvez essa multiplicidade de línguas (ou a ausência de uma única língua) seja o limite de uma situação que se encena em todas as relações de ensino: não há língua única, como um bem a ser repartido, mas cada língua não é senão a abertura de um espaço em-comum para o qual se destinam, diferindo-se e diferindo-o, todas as

inteligências. Num dos textos escritos por Llansol para as atividades da Escola, lemos:

> Sendo assim, as línguas, continuando a ser o francês, o flamengo, o português, não importa quais, respiram todas o mesmo ar: espaço total a decifrar, transformação do que experienciamos através da palavra, a memória desperta, a explicação directa ou metafórica do desejo. É som, ouvido, mão, todos os campos do saber, concepção de morte ou de vida, luta entre a demanda do sentido que devora e a gramática que, por vezes, a preserva para a devolver (Quinta de Jacob, 8 de junho de 1975. LH1, 82).

Nesta Escola, quase todos os adultos ensinavam as crianças de diferentes idades e nacionalidades a ler e escrever em francês, e algumas das mais velhas ajudavam as mais novas nessa aprendizagem.[4] Nos cadernos de Llansol, há pequenas histórias que ela escreveu para as crianças, frases ou textos breves que elas mesmas haviam escrito e ainda fragmentos nos quais as palavras de Llansol se misturam às das crianças para compor textos que seriam mais tarde lidos por todos. Sobre os textos que na Escola eram produzidos, Llansol escreveu: «Desde a nossa implantação na Rua de Namur produzimos uma enorme variedade de textos que atravessaram, agindo ou não agindo, a opacidade do nosso caminho. Davam-nos como que uma estrutura falante a juntar ao modo de viver que, às vezes, antecediam, que, às vezes, concluíam» (LC2, 86). No diário de 8 de junho de 1975, um texto destinado às atividades da Escola começa assim: «Quando estamos juntos, de manhã, tenho a impressão de que tudo em _____ estamos a produzir e a tentar

4 – No seu diário sobre a Escola, Llansol anota uma lista de atividades para o ano de 1977, na qual a aprendizagem da leitura e da escrita surge como responsabilidade de quase todos os adultos: «*Danny*: teatro/décor em relação com o seu próprio ofício. Fazer *um texto*. Horas e dias a determinar. *Jacqueline*: natação, plantas, passeios; ensinar a ler; algumas horas quarta-feira horta e botânica. *Com Catherine*: ensinar a fazer todo o trabalho da padaria a uma das crianças mais velhas. *Catherine*: piscina, e segunda-feira todo o dia, fora dos ateliers produtivos, ensinar a ler e a escrever. Pauline e Letícia: terça e sexta leitura e escrita. Eventualmente *passeios* […]». (Quinta de Jacob. 23 de setembro de 1977. Espólio de M. G. Llansol. Cad. 2.08. p. 177). Sobre a ajuda das crianças mais velhas, lemos nos «Apontamentos sobre a Escola da Rua de Namur» uma fala de Annick, uma das crianças de doze anos que frequentavam a Escola: «Annick: – O caso de Hubert e de Thomas, e o caso de Aischa são diferentes. Aischa faz um esforço enorme, mas tem de andar devagar por causa de Hubert e de Thomas que não fazem esforço nenhum. – Annick, Cristophe e Siegfried dizem ir propor a Anabela o seu apoio como auxiliares de leitura.
Sigfried: – Thomas tem medo das palavras. Não ousa pronunciá-las» (LC2, 95).

decifrar potencialmente um texto que valha a pena ser lido. Por vezes um texto banal ou inocente, já percebemos que uma língua 'é um pedaço de pele', como diz o Jean Phillipe» (LH1, 80).

Ensinar a ler é convidar uma criança a entrar em qualquer biblioteca, mas isso não significa necessariamente elucidá-la sobre o peso acabrunhante da cultura, e menos ainda destiná-la à reprodução estéril das falas (aqui mora uma forma diferida do problema entre infância e futuro: reproduzir falas feitas é contribuir para a manutenção dos lugares fixos, da ordem vigente, da lógica majoritária que esquece que há, em cada um, a potência de diferir). Aprender a ler é tornar-se destinatário dos textos que vêm de outros, e assim aprender que toda palavra já foi sempre previamente escrita, grafada ou dita por alguém. E, se aprender a ler é perceber na língua outra espessura, ou o relevo das suas memórias, essa aprendizagem é simultânea à da escrita, e, assim, da possibilidade de grafá-las outra vez. Pela simultaneidade entre aprender a ler e a escrever, a criança sabe (aprende, saboreia) que, se toda palavra já foi dita ou grafada, ela vive porque pode voltar a sê-lo agora, mais uma vez e sempre pela primeira vez, e assim experimenta que se a história da língua é tão antiga quanto futura é porque ela vive, em cada corpo, a revolução permanente que possibilita a sua duração. Talvez por isso abre-se aqui a possibilidade de reafirmar, em cada um, a possibilidade de criar e desejar aquilo que diz ou, como algures escreve Francis Ponge, a possibilidade de «ensinar a arte de *resistir às falas*», «a arte de não dizer senão o que se quer dizer, a arte de as violentar e de as submeter».[5]

5 – As citações de Ponge foram retiradas de um poema intitulado «Rhétorique», publicado em *Proêmes*. Li-o pela primeira vez por meio de um texto intitulado «Marcas do desespero», de Silvina Rodrigues Lopes, que nos acompanhou nesta leitura. Nele lemos: «O poema [de Ponge] começa pela apresentação de um problema: 'salvar alguns jovens do suicídio e alguns outros de entrar para os bombeiros ou para a polícia'. Trata-se de salvar aqueles que não querem ser exclusivamente falados (admitamos, kantianamente, que há em cada um uma centelha pela qual se pode salvar desse suicídio em massa que prepara a sociedade de mortos-vivos), aqueles que se sentem desesperar por só encontrar frases feitas. A solução é clara: 'É então que ensinar a arte de *resistir às falas* se torna útil. A arte de não dizer senão o que se quer dizer, a arte de as violentar e de as submeter. Acima de tudo, fundar uma retórica, ou antes, ensinar a cada um a arte de fundar a sua própria retórica, é uma obra de salvação pública'» (Lopes, 2012, p. 65).

Noutro texto destinado também às crianças da Escola, Llansol afirma: «A palavra é a escrita dos meus desejos e dos meus conflitos»; «A palavra é como uma praça comum para onde dão todas as portas do corpo – pode através da articulação reunir várias sensações» (11 de junho de 1972. LH1, 28); e no texto de junho de 1975: «Quero que as crianças participem desse texto e pergunto-lhes o que estamos nós a fazer aqui, a folha e a 'bic', um livro, às vezes nada, tentando lembrar-nos do que vamos escrever; ou ver no dicionário, o depósito das palavras, como isso se constrói» (LH1, 80).

Nessa aprendizagem, alguma das crianças poderia formular uma questão como esta: «Como determinar a minha parte de palavras se todas as palavras são potencialmente minhas e se nenhuma se deixa apropriar inteiramente?».[6] Quem se dedica a ensinar-lhes a deslocar-se entre as palavras não pode pretender resolver essa questão. A criação do próprio idioma (escolher algumas palavras, articulá-las e voltar a destiná-las) é sempre singular, nunca está dada de uma vez por todas, nem adquirida como uma propriedade. Criar modos de articular e diferir a língua é um movimento que só pode nascer em formas passageiras, de modo que aquela questão retornará, diferindo-se, para sempre. Se aprender a língua é uma equação sem solução definitiva, ela exige de cada um o movimento contínuo da resposta: entre o passado a reinventar e o futuro como promessa, falar, e também escrever, é responder.

Da escrita não há senão exemplos, e talvez seja por essa convicção íntima que Llansol, quando acompanhava uma criança nessa aprendizagem, não recorria a manuais nem apenas a textos da literatura infantil. Em 27 de dezembro de 1976, ela escreve sobre os materiais escolhidos para estar em companhia de Annick, uma criança de doze anos: «Alguém se lembra […] de rememorar com ela o perfume de algumas vidas: Lou Salomé, Rilke, Freud, Nietzsche. Não como História, mas como pessoas que viveram no centro, e nas margens, de uma época, e que

6 – Retiro esta formulação do texto de Silvina Rodrigues citado na nota anterior, no qual ela pensa a questão da citação (Lopes, 2012, p. 64). O gesto de citar relaciona-se com o desejo de percorrer a linguagem em busca de um idioma, e essa inquietação (por vezes desesperante) talvez seja um jogo que começa na infância e que se prolonga pelo tempo que dura a vida de alguém.

indiferenciadamente eram elas mesmas e a sua sombra».[7] A mulher e a criança rememoravam a vida de outros que, tal como elas, há tempos viveram também a sua luta íntima, que se arriscaram a percorrer a linguagem à procura de um idioma.[8]

Todas aquelas vidas haviam destinado ao futuro alguns textos, e por meio deles Llansol multiplicava exemplos para o que nunca pode ter forma definitiva – escreve ela: «'A manhã e a noite são momentos importantes do dia, mas não momentos únicos'. Sirvo deste aforismo para explicar a Annick o que é um aforismo».[9] Llansol mostrava a quem agora aprendia como outros haviam feito, oferecia, partilhava e dispunha-se a escutar palavras vindas de outras épocas, retirando fragmentos de uma biblioteca que agora se destinava também àquela criança. No fragmento de dezembro de 1976, continua Llansol: «O material de base era a correspondência e as obras em prosa de Rilke, alguns textos de Freud, enfim, toda uma sucessão de livros, falas, imagens, movimentos que se apresentavam como um móvel mar recordado».[10] Imagino que, a partir de tudo isso, ela e a criança poderiam conversar, dar voz aos textos experimentando a sua corporalidade – para as crianças, Llansol dizia: «a voz é o que falta ao texto. Se queremos encontrar a corporalidade do texto, falemos dele» (Lovaina, 11 de junho de 1972. LH1, 30). Nos «Apontamentos sobre a Escola da Rua de Namur», ela relembra a aprendizagem de Annick, que pela leitura descobria palavras desconhecidas, tempos e lugares distantes, outras vozes que contam e vivem e que partilhavam a mesa com a folha em branco:

7 – Quinta de Jacob, 27 de dezembro de 1976. Espólio de M. G. Llansol. Cad. 2.08, p. 75.

8 – Em *O Mestre Ignorante*, Jacques Rancière escreve sobre a aprendizagem da escrita: «É preciso aprender, buscar nos livros os instrumentos dessa expressão. Decerto que não nos livros dos gramáticos: eles ignoram completamente essa viagem. E, não no livro dos oradores: eles não buscam se fazer *adivinhar*, eles querem se fazer *escutar*. Eles nada querem dizer, eles querem comandar: ligar as inteligências, submeter as vontades, forçar a ação. É preciso aprender com aqueles que trabalharam o abismo entre o sentimento e a expressão, entre a linguagem muda da emoção e o arbitrário da língua, com os que tentaram fazer escutar o diálogo mudo da alma com ela mesma, que comprometeram todo o crédito de sua palavra no desafio da similitude dos espíritos» (Rancière, 2004, p. 101).

9 – Quinta de Jacob, 25 de janeiro de 1977. Espólio de M. G. Llansol. Cad. 2.08, p. 108.

10 – Quinta de Jacob, 27 de dezembro de 1976. Espólio de M. G. Llansol. Cad. 2.08, pp. 74-75.

> Annick: – Eu não tenho lido e escrito de modo a poder, mais tarde, ler e escrever adequadamente. – O tempo passou. Eu encarreguei-me de ensinar a ler e a escrever a Annick. É curioso assistir à progressão de Annick, a partir de Lou Andreas-Salomé. Um livro aberto sobre a mesa, uma vela acesa para nos iluminar, uma folha em branco, um ou dois aforismos de Nietzsche antes dos de Annick, um pensamento para a libertação dos servos, na Rússia, uma palavra desconhecida, o momento de uma infância lúcida no século passado, um momento da infância de Annick no século presente, vozes que na minha voz contam e vivem, escrita e leitura que vão conhecendo uma criança de doze anos que, lentamente, se esquece, apaziguada, das terríveis e imutáveis representações dos sexos (LC2, 94).[11]

O que são aqueles livros abertos sobre a mesa? Um convite à rememoração, não de conteúdos e tradições à espera de serem transmitidos, mas do «perfume de algumas vidas», como escreve Llansol. Antes de transmitir qualquer saber ou tradição a uma criança que aprendia a escrever, essa pequena multidão de textos tornava talvez presente a própria decisão de escrever, de destinar a palavra a outro.[12] Essa possibilidade é sempre renovada, e era mais uma vez agora, quando aquela criança começava a conhecer a escrita e a leitura – elas estariam ao redor do livro como quem está ao redor de um tambor, e também o livro poderia vir a soar, no contato com as mãos de quem dele se aproxima. A aprendizagem era a de arriscar articular algumas palavras recorrendo a outros textos, mas também deles se distanciando, para abrir espaço

11 – Em *Finita*, lemos: «Com Annick, o ponto de partida será a infância de Lou Andreas-Salomé. […] Não foi por acaso que fiz esta escolha: Annick recusa-se a usar saias, fala dela mesma no masculino; não há identificação de mulher que lhe valha, até agora; há, dir-se-ia, uma ocultação do próprio inconsciente. É inteligente, prepara-se para dominar, e sem prudência, embora com muitos vislumbres de bondade. Deveria tentar lançar entre nós, duas mulheres, vultos com grandeza que não se perderam nem no obrigado das suas vidas, nem à face do que lhes pertence» (Jodoigne, 9 de janeiro de 1977. F, 172-173).

12 – Escrevo aqui em companhia de Agamben: «antes de transmitir qualquer saber ou qualquer tradição, o homem tem necessariamente de transmitir a sua própria distracção, a sua própria não-latência indeterminada, pois só nela se tornou possível qualquer coisa como uma tradição histórica concreta. O mesmo se poderia dizer através da constatação, aparentemente trivial, de que o homem, antes de transmitir seja o que for, tem de transmitir a linguagem (é por isso que um adulto não pode aprender a falar: foram as crianças, e não os adultos, os primeiros a aceder à linguagem; e, mau grado os quarenta milénios da espécie do *homo sapiens*, aquilo que constitui precisamente a mais humana das suas características – a aprendizagem da linguagem – permaneceu estreitamente ligado a uma condição infantil e a uma exterioridade: quem acredita num destino específico não pode, verdadeiramente, falar)» (Agamben, 1999, p. 93).

ao que naquela criança era apenas desejo, e assim tomar a palavra para dizer e querer o que se diz – no fragmento escrito em 11 de junho de 1972, Llansol escreve também às crianças: «*o que leva a palavra a falar é o desejo*» (LH1, 28). Imagino que, ao perceber que as palavras lhe eram também dirigidas, a pequena Annick pudesse interrogá-las, dizer o que delas pensava (como se responde a alguém que lhe fale) ou ainda delas partir para pensar aquilo que lhe acontecia. Os livros são também aquilo que neles não está escrito: neles estão inseparáveis a vida e a sombra, é o que Llansol diz ainda para as crianças, e talvez se trate de participar num segredo. Annick poderia ainda estar atenta ao que ali não estava, às coisas à sua volta ou a tudo o que resta e restará sempre por dizer – para as crianças, Llansol também dissera: «a palavra suscita a não palavra, o não dito não é todo o silêncio, é uma forma de silêncio» (LH1, 28). Se aprender a língua é uma possibilidade para todos e cada um, isso só se dá pelo longo caminho do dissemelhante: acontece quando a singularidade de uma voz atravessa a língua e a põe a caminho – ainda em janeiro de 1977, Llansol copia no seu caderno um texto de Annick:

> Uma destas crianças que manifestavam uma grande dificuldade, e também um grande desejo, de aprender a ler e a escrever, exprimia-se, pouco tempo depois, num texto que intitulou O Deus do céu e o Deus do mar:
>
> «O céu não é de Deus, mas de todos que aí vão. Mas o céu faz-se limpo para nós, que o fazemos sujo. O mar é do deus que o agita. Pode-se nele tomar banho graças ao deus, mas fica-se sujo graças ao homem. Quando se vai ao mar não se pensa que há perigo porque o deus protege-nos. Mas, quando se nada, arriscamo-nos a afogarmo-nos para encontrar o céu» (LC2, 95-96).

As crianças liam e escreviam, e poderiam continuar indefinidamente esse exercício com as palavras. «Escrever é aprender a escrever», dizia ela também para as crianças, é fazer coisas com as mãos, alinhar palavras e pensamentos, recordações, e atentar para a «fábrica interna da palavra» (LH1, 82 e 29). Llansol sabia, desde pequena, que a aprendizagem da língua, ao contrário da educação, não pode ter fim e, sem criar dependências, continua a ser experimentada, mesmo na solidão,

mesmo na ausência de movimentos.[13] Com tantos textos, as crianças da Escola poderiam vir a compor livros, desenhando ao redor das letras grafadas por elas e por outros:

> E já que lemos muitas vezes livros variados, de origens diversas, sobre matérias bastante diversificadas, diz-se que «lemos livros». Livros são folhas com coisas escritas em cima. As coisas são sobre os homens, as plantas, sobre o todo. Inventamos histórias que não são verdadeiras, que saem da nossa cabeça, e por vezes isso serve para meter medo às crianças. Ou seja, o texto escrito por nós torna-se prazer e fruição, viagem e indagação para os outros. Então eles dizem: a nossa língua é o que dizemos. E sendo um livro, por definição, um conjunto de folhas escritas, sabemos muito bem que é possível produzir um objeto idêntico utilizando diferentes materiais legíveis: «os pequenos desenhos dão prazer às letras». «O livro está bem feito, é bonito, fizemos desenhos para que ele ficasse mais bonito. Podemos continuar a fazer livros, parar, continuar. Os livros servem para ler. E porquê livros? Para aprender, para conhecer, para nos divertirmos. Escrevo histórias para que as pessoas 'saibam' ler.» (LH1, 80-81).

Ainda no texto de 8 de junho de 1975, Llansol lembra que na Escola os exercícios com as palavras aconteciam também nas conversas, no dia a dia da partilha oral: «Mas não existe apenas a leitura e a escrita, existe a língua, a língua oral, o momento suspenso daquilo que ainda não foi fixado» (LH1, 81). Nos cadernos, Llansol refere-se muitas vezes a essas conversas, nas quais as crianças, com um ou mais adultos, eram convidadas a tratar, verbalmente ou com mímica, um assunto cotidiano, e durante as quais se apostava no improviso como desejo de lançar palavras, figuras, comparações, oferecer o pensamento aos outros.[14] Abriam-se assim muitos planos e realidades, e falava-se de tudo – por meio dessas conversas, as crianças aprendiam a afirmar, a opor-se,

13 – Em 6 de março de 1976, Llansol escreveu no seu diário: «Quanto mais a casa de Jodoigne é bela _____ tanto mais me recordo que, em criança, brincava a correr e a dançar; antes de saber que não poderia dançar (ser bailarina), não comecei a escrever. Correr pelo corredor era o meu jogo maior, uma espécie de canal. Mas os bailarinos necessitam de professores, de uma rigorosa aprendizagem e a língua aprendia-se por si mesma, não criava dependências e, mesmo quando eu permanecia imóvel, provocava uma deliciosa perturbação» (F, 124).

14 – Sobre essas conversas, ver especialmente: Quinta de Jacob, 30 de novembro de 1976. Espólio de M. G. Llansol. Cad. 2.08, pp. 18-20.

(«Opor-se é também uma necessidade de expressão, uma afirmação de si mesmo na total fragilidade»[15]), a escutar, tomar a palavra, a silenciar. Sobre a fala, escreve ainda Llansol num dos textos para a Escola, «desoculto o código íntimo do meu corpo àqueles que estão disponíveis e que podem fazê-lo» (LH1, 28), e com elas buscava-se o «desbloqueio afectivo das crianças», isto é, «ser capaz de tomar a palavra; exprimir, sem temor nem embaraço, os seus sentimentos» (LL1, 127). Abrir espaço para a escuta mútua, para a partilha dos desejos entre crianças, imagino, seria abrir um sem-fim de assuntos, livres da cadeia que os liga pelo princípio da não contradição, desprendidos das ordenações lineares, fascinados pela aventura. No fragmento de 8 junho de 1975, Llansol escreve o que diziam as crianças, e na leitura talvez ainda seja possível escutar o som de vozes infantis a descobrir e inventar segredos no mundo:

> As crianças dizem: fala-se de tudo:
> Era uma vez a revolução
> Fala-se do «meu» questionário
> Fala-se da festa
> Fala-se de nada
> Escreve-se sobre as formas e em figuras, a festa do Sol, sobre Marie, pensa-se sobre a Quinta de Jacob, fala-se do nosso mistério
> Fala-se sobre o mundo
> Fala-se sobre o que vamos fazer na vida como nascemos
> Diz-se que «Siegfried é mau» (é o que dizem as meninas...)
> Fala-se das nossas canções
> Fala-se dos nossos sonhos
> Fala-se de coisas más [?]
> Fala-se da luz e do globo terrestre
> Fala-se da Lua e de não sei que mais
> Fala-se do mar. (LH1, 81-82)

Se para Llansol a paixão pelas crianças era alimentada pelo convívio, talvez isso seja também inseparável da confiança de que a infância não é apenas um estágio temporal, mas a força de um devir que pode sempre acontecer, diferido, em corpos em que há lugar para ela – no

15 – Quinta de Jacob, 17 de março de 1977. Espólio de M. G. Llansol. Cad. 2.08, p. 132.

diário de 22 de junho de 1928, Llansol elabora algumas «máximas sobre a Quinta de Jacob», entre elas: «uma criança não está em qualquer criança; mas está no homem de qualquer idade em que houver lugar para ela» (LH2, 213). Noutro fragmento, escrito no Natal de 1976, lemos: «sinto o meu corpo de criança, intacto, dentro do meu corpo de hoje; vejo-o dormindo tranquilamente, abraçado às suas sensações, e à sua própria fome de forma; a forma era encontrar a sua língua no ar, reconhecê-la, e depois torná-la inconscientemente destino dentro de mim [...]» (F, 159). Nesse fragmento do diário as palavras estão no ar, soltas e indeterminadas; o corpo infantil está dentro daquele da mulher, e é essa espécie de força informe que joga com as palavras, abrindo o seu corpo à multiplicidade das sensações e ao desejo de (a fome de) dar-lhes forma. Talvez a possibilidade de devir criança se relacione sempre com esse jogo entre a indeterminação e a invenção de novas formas, entre o não saber e o nascimento da singularidade da voz, e, se Llansol afirma a própria língua como um destino, é na medida em que esse jogo não terá fim, mas será insistentemente retomado e diferido. Como as crianças, ela escrevia lançando-se na aventura da nomeação e, entre escutar, falar e escrever, aprendia aquilo que não poderia sequer desconfiar e sentia, a cada palavra, crescer tudo o que resta por saber e que não se extinguirá. Talvez por tudo isso, em novembro de 1974, enquanto escrevia *A Restante Vida*, Llansol anote no diário que o texto, respondendo ao desejo de movimento que Tomás Müntzer afirma repetidamente, seria escrito por crianças (LH1, 62). E ainda: com as crianças, Llansol reaprendia também a persistir – no diário, ela anota uma conversa entre ela e as crianças da Escola:

> Li este texto às crianças e elas disseram:
> – Às vezes não percebia nada, outras vezes sim.
> Eu disse-lhes:
> – Por vezes, para cada um de nós, a língua é assim...
> – Falamos dos nossos mistérios.
> – Sim, é verdade.
> – E um campo de ruínas, o que é?
> E recomeçámos a escrever, a ler e a falar ao longo dos dias. (LH1, 82-83)

Isabelinha Fernandez

> Ela acalmou-se, e acabou por dizer **o que mais temor lhe inspirava**: – Anda brincar com **os outros**.
>
> *Lisboaleipzig I* – O Encontro Inesperado do Diverso. p. 128.
> Maria Gabriela Llansol

Isabelinha Fernandez era criança quando foi levada à Escola da Rua de Namur.[16] Filha de espanhóis, ela mal balbuciava o francês e não interrompia o choro quando estava na Escola – em outubro de 1971, Llansol dedica-lhe algumas páginas, em que lemos: «Chora, usa óculos, molha os óculos. Nada do que existe ali pode interessá-la porque vive presa a uma imagem que tomou, mecanicamente, a forma de um nome: *Mummy, mummy, mummy*. Não olha, não vê, ouve uma evocação que a prende».[17] Por vezes Isabelinha recusava-se a entrar na Escola e ficava imóvel na porta da rua, vestida sempre com o casaco; quando conseguia ultrapassar a porta e entrar, carregava os sapatos de um lado para o outro, à espera de poder calçá-los e partir. Uma das pessoas que trabalhavam na Escola era espanhola e tentava aproximar-se dela, falando-lhe numa língua que talvez lhe fosse mais familiar; Llansol escreve que lhe oferecia o seu colo para que ela descansasse, por vezes a levava a dar passeios, a pisar as folhas secas e ouvir o seu ruído, ou propunha uma brincadeira com figuras geométricas. A pequena «Isabelinha de força caótica soberana»[18] concentrava-se por breves momentos, e então desinteressava-se do que estava a fazer, voltando à mesma

16 – Reúno aqui uma breve lista dos textos de Maria Gabriela Llansol nos quais há referências a Isabelinha Fernandez. Entre os textos publicados, ver: «Nós estamos de volta», publicado em *Lisboaleipzig I* (pp. 88-93), e, principalmente, «O extremo ocidental do Brabante», também publicado em *Lisboaleipzig I* (pp. 124-134), além da breve referência na nota que abre os «Apontamentos sobre a Escola da Rua de Namur (LC2, 78). No espólio de M. G. Llansol, há fragmentos sobre Isabelinha Fernandez no dossiê «Apontamentos sobre a Escola da Rua de Namur» (pp. 65-78); parte desses fragmentos, escritos em Lovaina, e com data de 17 de outubro de 1971, foram reescritos e datilografados, e estão reunidos noutro dossiê (ver: Espólio de M. G. Llansol. DOA11, pp. 4-8).

17 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 4.

18 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 5.

lamentação – aquela criança, escreve Llansol, acabava por passar as manhãs «a gritar o seu estribilho que já quase ninguém suporta».[19]

A Escola da Rua de Namur acabara de ser fundada, e, entre as decisões cotidianamente tomadas, era preciso talvez pela primeira vez discutir, a partir da experiência com uma das crianças, o sério problema da inclusão/exclusão. Apesar das tentativas da equipe que lá trabalhava, a pequena Isabel não se inseria entre as outras crianças, era um pequeno ser estranho e estrangeiro que errava pelos limites da Escola sempre à beira de partir. Seria melhor que ela partisse? Essa possibilidade não poderia ter sido colocada sem alguma angústia: decidir excluir alguém do convívio de um grupo pode ser fatal para quem é excluído, e pode ser igualmente fatal para o grupo. Por um lado, o excluído é mais uma vez relegado ao abandono, e isso poderia vir a significar a reafirmação de suas supostas incapacidades. Por outro, para o grupo que exclui, não basta indicar a incapacidade dos educadores como uma justificação pedagógica para o ato da exclusão, nem transferir para a criança estrangeira a responsabilidade pela sua não inclusão. Quando um grupo impede alguém de nele se incluir, isso implica determinar as condições de quem lhe pertence ou não, e, assim, delimitando as suas fronteiras, esse mesmo grupo pode tornar-se subitamente asfixiante: a exclusão é oposta à inclusão, e o afastamento do que é estranho funda, mesmo que apenas por oposição, uma identidade definidora (ou, ainda, impondo um limite para afastar aquilo lhe é estranho, um grupo mede o alcance da identidade entre todos os outros que dele participam). Na Escola fundada para acolher crianças de diferentes nacionalidades acontecia assim, pela chegada inesperada de mais um estrangeiro, o dilema das fronteiras, das dinâmicas de pertença.[20]

19 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 6.

20 – É certo que a experiência de exclusão escolar é mais recorrente do que gostaríamos de pensar, e que muitos deixaram dela memória. Derrida escreve sobre a sua expulsão do liceu em outubro de 1942, pouco tempo antes do desembarque dos Aliados no Norte da África, e naquelas páginas lemos o duplo movimento que os traumatismos da exclusão lhe provocaram: «por um lado, o desejo de me fazer aceitar de novo pelos colegas, as famílias, o meio não judeu que era o meu meio, e por conseguinte de romper com o impulso gregário que se constituíra em resposta à agressão e ao traumatismo. Não queria de certa maneira pertencer à comunidade judaica, tinha faltado à escola durante quase um ano inteiro antes de aceitar ir de novo para o liceu judeu

Muitos anos mais tarde, num texto lido em Bruxelas em 7 de outubro de 1991 e intitulado «O extremo ocidental do Brabante», Llansol rememora a chegada de Isabelinha à Escola, as tentativas de ajudá-la, o desejo de que as dificuldades não implicassem a exclusão e o processo que retirou a criança da angústia que a afastava do encontro com os outros. Nele, lemos:

> [...] eu trabalhava numa Escola que, com alguns amigos, havíamos criado em Lovaina, na rua de Namur. O espírito de Maio de 68 reinava ainda. E, para nós todos, era muito importante, a mesmo título que a aquisição de conhecimentos, o desbloqueio afectivo das crianças; ser capaz de tomar a palavra; exprimir, sem temor nem embaraço, os seus sentimentos.
>
> Foi aí que encontrei um pequenino ser dominicano, que falava um francês de trapos, submetido à terrível contradição de querer vir à Escola chorando sempre com medo do Outro, e transpirando uma angústia que não tinha cabimento naquele lugar. Decidi que devia ajudá-la a libertar-se, pois instintivamente adquirira a certeza de que acabaria por socorrê-la – mesmo contra toda a esperança –, porque **o logos de ser só** também era a minha terra conhecida.
>
> Mas, apesar do afecto que nos ligava, e da minha determinação de curá-la, o choro não estancava nunca; assim passava os dias e, no seu isolamento, piorava sempre, acabando a equipa por reconhecer que tinha falhado, e que o melhor seria ela sair da Escola. Pedi, então, vinte e quatro horas para uma última tentativa. Tinha a plena consciência de encontrar-me face a face com uma criança, numa língua que não era a minha, nem era a dela, tentando desesperadamente abrir caminho para a palavra. Caminho que encontrámos finalmente, no dia seguinte, de modo fulminante, sentadas no chão do sótão, a brincar com uma gasta boneca de trapos, enfronhadas

---

de Argel, criado com os professores judeus expulsos e onde me tinham inscrito. Não suportava o encerramento nessa comunidade, e portanto tinha-se efectuado em mim uma ruptura afectiva profunda. Por outro lado, tornei-me extremamente vulnerável a qualquer manifestação de anti-semitismo e de racismo, muito sensível às injúrias que choviam a todo instante, sobretudo por parte das crianças. Essa violência marcou-me para sempre.

É desse momento que data sem dúvida o sentimento, o desejo de solidão, de recuo relativamente a qualquer comunidade, ou até mesmo a toda a 'nacionalidade', e o sentimento de desconfiança perante o próprio termo 'comunidade': assim que vejo constituir-se uma pertença um tanto natural demais, protectora e fusional, desapareço... É uma sequela dessa época que me é própria, mas que pode hoje justificar uma ética mais geral» (Derrida, 2004, pp. 16-17).

> no jogo do **eu/tu/ela**, que repetíamos, e repetíamos até que os pronomes, e o que eles representavam, se destacaram da sua massa amorfa.
>
> Ela acalmou-se, e acabou por dizer **o que mais temor lhe inspirava**: – Anda brincar com **os outros**.
>
> Chamava-se Isabelinha Fernandez.
>
> O texto a que me refiro está na origem de «**O Livro das Comunidades**», onde o texto da **sobreimpressão** começa verdadeiramente. (LL1, 127-128).

Nesse fragmento, Llansol descreve a interrupção do choro de Isabelinha e a sua decisão de afirmar a voz para lá do medo e do abandono, de arriscar uma palavra que, sem apagar a solidão, deseja a relação com os outros. É uma breve cena que começa com um face a face entre a mulher e a criança, as duas a brincar sentadas no chão, e, no texto que Llansol escrevera exatos vinte anos antes deste (em outubro de 1971), o encontro começa pelo olhar: «Olho para ela – ser pequeno e esquivo. Olho de mim para mim mesma – ser já grande e esquivo […]».[21] Entre elas, criava-se uma relação de descontinuidade, abria-se uma distância sem medida, e, no intervalo entre um rosto e outro, os desconhecidos se miravam – não há medida comum em nenhuma relação eu/tu, e isso é também o que se aprende na escola.[22] A língua falada não era nem o espanhol nem o

21 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol, DOA11, p. 4. A distância entre a mulher e a criança é incomensurável, o que naquela citação é legível pela perturbação dos mecanismos de oposição. A criança é pequena, a mulher é grande, mas isso não as dispõe em etapas diferentes de uma evolução necessária. Há ainda um adjetivo que lhes é comum (esquivo), e que, sem identificá-las, abre o espaço do entre dois das solidões: a distância entre elas parece ser a de desconhecido a desconhecido e isso não se equaliza por uma medida comum. Na Escola e noutras instituições, a assimetria das relações eu/tu é muitas vezes transformada em hierarquia, engajando os termos em lugares fixados. Todavia, a estagnação das diferenças em posições de poder é uma decisão histórica e torna-se ainda mais cruel quando é aplicada como uma lei supostamente natural – a sua recorrência não é mais do que um vício arraigado das instituições, e não hesito em dizer que em qualquer encontro ela pode ser questionada, verificando-se que ela não é a única possibilidade. Todo o esforço de Joseph Jacotot para verificar a igualdade das inteligências me parece um apelo à não hierarquização das diferenças – «A igualdade, ensinava Jacotot, não é nem formal nem real. […] A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verificá-la*, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação» (Rancière, 2004, p. 16).

22 – Blanchot lê a aprendizagem dessa desmedida no encontro entre o mestre e o discípulo – entre eles «existe uma separação e uma espécie de abismo, separação que dali em diante

português, e as duas deslocavam-se mutuamente para o francês, língua que não era nem de uma nem de outra. Talvez isso implicasse algum desconforto, e também o desapego da familiaridade que poderia haver na língua materna – de todo modo, a cena é marcada pelo instante de suspensão da espontaneidade de qualquer língua.

«Creio que o choro a protege da vida exterior, sobretudo dos ruídos e dos elos que poderiam ligá-la à palavra»,[23] escreve Llansol no texto de 1971. A mulher e a criança procuravam «abrir caminho para a palavra», e Llansol não poderia saber *como* ou *se* isso aconteceria. Nas páginas escritas na época em que convivia com Isabelinha, Llansol lembra as suas diversas tentativas: «Digo-lhe que só quando parar de chorar poderá ir brincar com os outros. Mas nem o outro, nem esta linguagem explicativa, têm qualquer efeito para ela. Se lhe digo com o mesmo ritmo de 'mummy, mummy, mummy', 'não chores, não chores, não chores', ela não reage».[24] Llansol escreve ainda que tentava agarrá-la com força e oferecer-lhe, «sem reservas, a força pujante da escrita»,[25] ou endereçar-lhe um murmúrio silencioso:

> Nada faz a não ser destruir, lançar cadeiras ao chão, e agredir-me; eu, ou a acaricio, ou fico impassível. Exige um grande equilíbrio em mim, pois à medida que me torno, para ela, fisicamente inexpugnável, vou murmurando sem nenhum som, nem nenhum traçado que se exprima em palavras – como te estou a amar, Isabelinha Fernandez, como te estou a amar, Isabelinha Fernandez.[26]

No encontro com a pequena Isabel, Llansol afirmava a sua decisão de ajudá-la a libertar-se, e a convicção íntima de que isso era possível é,

---

irá tornar-se a medida de todas as outras distâncias e de todos os outros tempos», ou ainda, a presença do mestre introduz para o aluno, e consequentemente também para o mestre, «uma *relação de infinidade* entre todas as coisas, e, antes de mais nada, na palavra que assume essa relação» (Blanchot, 2001, p. 33).

23 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 8.

24 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 6.

25 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 4.

26 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 5.

todavia, simultânea à experiência de que nada a poderia garantir – nas páginas que restam no espólio, lemos que os métodos pedagógicos experimentados em nada resultavam, e lemos principalmente que as palavras endereçadas à criança escapavam à lógica da eficácia, permanecendo suspenso o cálculo dos seus efeitos. O isolamento da criança era terrível, e, ainda que Llansol (e imagino que qualquer um que de Isabel se aproximasse) estivesse disposta a fazer tudo para retirá-la da angústia que reduzia a sua voz ao choro, só se poderia esperar, e não garantir, que a sua palavra viesse a nascer – a criação de um espaço para a palavra é um acontecimento e exige, portanto, persistência e confiança no talvez. Se tudo é improvável, pode ser que aconteça o que parecia impossível.

No texto de 1991, Llansol escreve que estava face a face com uma criança, «tentando desesperadamente abrir caminho para a palavra. Caminho que encontrámos finalmente, no dia seguinte, de modo fulminante, sentadas no chão do sótão, a brincar com uma gasta boneca de trapos [...]» (LL1, 127). Entre a busca e o encontro de um caminho para a palavra, o texto de Llansol abre um intervalo, isto é, literalmente, um espaço em branco. Por esse intervalo passa a indeterminação do nascimento, a força que irrompe não se sabe de onde, e que surpreende por afirmar-se para lá de qualquer horizonte de previsibilidade. A mulher, a criança e a boneca estavam envolvidas num jogo simples, cuja dinâmica era a da repetição dos pronomes que nomeavam aquelas que estavam presentes – eu/tu/ela. As duas repetiam e repetiam (e no texto Llansol insere aqui outro intervalo, outro espaço em branco que cria um halo de indeterminação) até que os pronomes se destacaram do bloco amorfo (talvez aquele que metia medo e que alimentava a dicotomia inclusão/exclusão). Entre proximidade e distância, criava-se o espaço da relação, abrindo o tão desejado caminho para a palavra. Isabelinha acalma-se, interrompe o choro e, pouco a pouco, liberta-se da angústia, abrindo a possibilidade de a sua palavra se endereçar a qualquer outro – a pequena criança diz uma frase que é afirmação desse desejo: «Anda brincar com **os outros**» (LL1, 128). Por meio da palavra, afirmam-se

simultaneamente a solidão e a destinação, contestando a fronteira entre aqueles que participariam do em-comum e os restantes, que estariam presos a seu canto no mundo, quando não invisíveis. Isabelinha poderia estar entre os outros e, dizendo eu/tu/ela, abandonar o isolamento e colocar-se em relação, ainda que, como Llansol e as outras crianças, continuasse a viver a sua solidão: «Aqui, Isabel Alice satisfaz a sua necessidade de brincar em silêncio e as crianças mais velhas que, às vezes, formam bandos e matilhas, lutam com forças contraditórias, baixando as vozes» (LC2, 83).

Pelos fragmentos que escrevera, Llansol parecia tão surpreendida quanto, imaginamos, estaria Isabel. Ela ajudara a criança a libertar-se, mas isso não aconteceu porque a mulher fez com que a criança retomasse o caminho em direção a uma verdade que estaria dada, ainda que escondida, desde o princípio. De todo modo: haveria possibilidade de transmitir, como se fosse um conteúdo, a presença de todos os outros, de tudo o que pode ser evocado por um pronome? Ou, ainda, de ensinar a desmedida entre todas as coisas, a distância que não anula a possibilidade de nomeá-las e nomear-se e assim lançar-se no jogo sempre indeterminado das relações? Era um conteúdo impossível, e um acontecimento experimentado. Não é difícil imaginar que, sem a presença da mulher, a criança, pelo menos naquele dia, não se libertaria da angústia. Llansol estava com ela, não a abandonara, e destinava-lhe a palavra. Todavia, a palavra não nasceu de uma instrução, nem mesmo de um ensinamento: foi a força do encontro, de que Llansol é apenas um dos termos, que se tornou o princípio de aprendizagem. Entre a criança e a mulher reafirmava-se a confiança de que, quando cada termo de uma relação se torna para o outro a experiência da desmedida (e assim também a da desmedida de todas as coisas), talvez uma palavra possa vir a nascer, também ela marcada pela desmedida.[27] Sem dúvida, isso não se aprende de uma só vez,

27 – Recorro aqui a um fragmento de Blanchot, retirado de «O pensamento e a experiência de descontinuidade», texto que, mesmo que quase silenciosamente, acompanha esta leitura. Naquelas páginas, Blanchot lembra que, entre os sujeitos que se lançam numa relação de aprendizagem, o desconhecido sempre está em jogo, e é por ele que se abre uma relação de

mas experimenta-se a cada vez, e, tornando-se possível, continua a ser inesperado. Talvez essa experiência tenha sido o acaso de que fala Rancière sobre Jacotot, o acaso da pedagogia que tantas vezes ensina mais do que os manuais.[28]

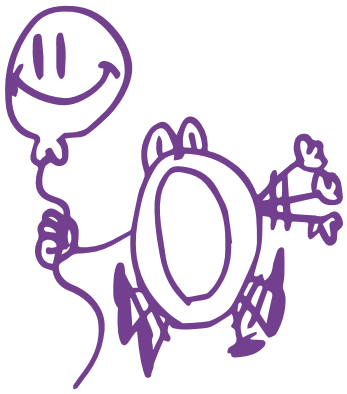
Essa experiência não poderia ter sido a mesma para a criança e a mulher, ainda que ambas tenham vivido os seus desdobramentos. No texto de 1971, Llansol continua a escrever sobre Isabelinha: «Começa, no dia seguinte, a participar na vida da casa. É a cozinha que prefere. Dedica-se especialmente a tentar fazer bolas de carne mas, não conseguindo enrolá-las, espalma-as em tiras [...]. A sua actividade preferida é regar a terra, ou pegar-lhe húmida. Ou então projectar no ar a terra seca, e vê-la cair».[29] Llansol continua a arriscar a sua voz na palavra escrita, e começava naquela mesma época a escrever *O Livro das Comunidades*, aquele que mais tarde afirma ser o livro «fonte da sua escrita», no qual deu o passo irreversível que tanto hesitou em dar «para um texto capaz de conferir

descontinuidade, de dissimetria, de distância absoluta, ou, ainda, uma relação de infinidade. Historicamente, a força do desconhecido que envolve as relações de ensino foi reduzida a um conteúdo ou objeto a desvendar, e a diferença que separa os sujeitos foi frequentemente cristalizada em hierarquias que sustentam a superioridade dos mestres. Todavia, não foi, nem é, sempre assim. A relação criada a partir do desconhecido é a abertura de um espaço desmedido, intransponível, uma experiência de interrupção, no qual, paradoxalmente, nasce a possibilidade da palavra. Escreve Blanchot: «conhecer por intermédio da medida do 'desconhecido', avançar para a familiaridade das coisas mantendo a sua estranheza, referir-se a tudo por intermédio da própria experiência da *interrupção* das relações, nada mais é do que ouvir falar e aprender a falar. A relação mestre-discípulo é a própria relação da palavra, quando nela o incomensurável se faz medida e a irrelação, relação» (Blanchot, 2001, p. 33).

28 – Nas últimas páginas de *O Mestre Ignorante*, Rancière afirma que o princípio da igualdade das inteligências, ainda que muito simples, é difícil de escutar – «Este discurso, um homem pode, com muita dificuldade, compreendê-lo; mas nenhuma *capacidade* jamais o entenderá. Joseph Jacotot, ele próprio, nunca o teria escutado sem o acaso que o fizera mestre ignorante. Somente o acaso é forte o suficiente para derrubar a crença instituída, encarnada, na desigualdade» (Rancière, 2004, p. 182). O acaso é talvez aquilo que permite experimentar que a aprendizagem acontece mesmo no fracasso de todos os métodos pedagógicos instituídos (ou sobretudo aqui). É certo que a história da pedagogia conhece dissonâncias que insistem em questionar os métodos tradicionais, e, mesmo que estas sejam frequentemente mais instrutivas do que as proposições mais racionais, elas são esquecidas sempre que se pretende edificar escolas, programas e pedagogias. Todavia, e continuamos com Rancière, são essas dissonâncias que é preciso voltar sempre a escutar. Talvez Isabelinha tenha sido para Llansol aquilo que os alunos holandeses foram para Jacotot: um grão de areia que desestabiliza a harmonia progressiva da ordem pedagógica e abre possibilidades insuspeitadas, sem esquecer que «o que se dá uma vez é sempre possível» (Rancière, 2004, p. 29).

29 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 8.

uma expressão actual a gritos humanos e não humanos, abafados pelo 'assim é' da história, do mundo, do poder de espezinhar» (SH, 323). É a partir desse livro que a escrita de Llansol se torna desejo pelo inesperado, ou afirmação da confiança no que parecia impossível – sobre esse livro, ela escreve: «Tudo se pode esperar. Tudo pode vir a ser».[30]



*

Llansol rememora o encontro com Isabelinha como uma das linhas de força que operaram o nascimento de *O Livro das Comunidades* e, noutros fragmentos, lembra-se de outras crianças – talvez o encontro com elas tenha sido uma das origens para o que nunca pode ter origem definitiva.[31] Da escrita, quando ela é força informe e singular, nunca saberemos diagnosticar as razões; ou, ainda, escrever talvez seja sempre tentar o impossível, como escreveu Bonnefoy em *Rimbaud* (2004, p. 24), e a literatura, recusando-se a qualquer determinação, só poderia ter como origem uma espécie de caixa negra, de onde irrompem as forças do caos e as que lhe dão ordenações infinitamente transitórias (Lopes,

30 – s/l, s/d. Espólio de M. G. Llansol. Fada 0250r.

31 – Llansol repetidas vezes remete aos tempos da escrita de *O Livro das Comunidades* imaginando e diversificando as suas origens. Ela abandona a lógica da causalidade e, sobre o nascimento desse novo texto, resta a indecidibilidade da sua origem, e a simultaneidade de diversas linhas de força e encontros – ela relaciona-o, por exemplo, à experiência do exílio (LH2, 70-71), ao encontro com os textos de São João da Cruz (LH3, 289); ou com *Sade, Fourier e Loiola*, de Roland Barthes (LH2, 272 e LH3, 289); e também à sua visita ao beguinage de Bruges (LL1, 88-89 e 126 ss).

2012, p. 22). Todavia, entre os fragmentos sobre Isabelinha Fernandez há experiências decisivas que relacionam o encontro com aquela criança à escrita de Llansol: a busca de Llansol por reeinventar a própria voz e escrever sobre aquela criança; o nascimento da singularidade da voz, ou, ainda, o desejo de que a solidão seja também endereçamento ao outro; a possibilidade de a palavra (e a escrita), libertando lentamente a sua força, vir também a libertar um jeito anônimo, diferido e disperso de estar em relação. Numa das páginas que restaram no espólio, lemos:

> A Isabel Fernandez e *O Livro das Comunidades* são da mesma época. Ela curou-se, confundida com o livro e à medida que eu o escrevia. Era uma confusão que permitiu que ela – pequena doente dita mental – saísse da acção da escrita, e do meu trabalho com ela, completamente livre e renovada no seu ser.
>
> Não sei se ela é a criança que nasceu do livro, ou se foi ela a clara criança livre da doença que mo atirou / que o gerou.[32]

Nesse fragmento, a simultaneidade entre a cura de Isabelinha e o nascimento de *O Livro das Comunidades* torna indecidível se foi a criança livre da doença quem nasceu do livro ou se foi ela quem o gerou. Imagino que Llansol remeta aqui à decisão de, em outubro de 1971, dedicar algumas páginas à angústia de Isabelinha, e às tentativas para que ela se libertasse.[33] A sua atenção concentra-se na descrição do que acontecia com aquela criança e também na procura de compreendê-la, e essa busca é inseparável do que só na escrita poderia acontecer – pelo exercício das palavras, Llansol pensava aquilo que desconhecia, procurava caminhos por onde a palavra pudesse passar, e arriscava a sua voz nessa busca. Aquela experiência fazia com que ela escrevesse interrogando-se, desejando transformar o que vivia (e não transmitir o que já sabia). Repetidas vezes, a dor da criança é o enigma do qual Llansol se

32 – s/l, s/d. Espólio de M. G. Llansol. Dossiê «Apontamentos sobre a Escola da Rua de Namur», pp. 91-92.

33 – Llansol refere-se ao texto escrito a partir do encontro com Isabelinha em «O extremo ocidental do Brabante», quando, no final daquela breve história, afirma: «Chamava-se Isabelinha Fernandez. O texto a que me refiro está na origem de '**O Livro das Comunidades**', onde o texto da **sobreimpressão** começa verdadeiramente» (LL1, 128).

aproxima com cuidado, mas também o seu corpo está em cena e, pelo menos uma vez, ela rememora as suas próprias dores, e imagina a palavra como aquilo que a poderia afastar do medo, uma claridade rara que por vezes oferece a nitidez da afirmação de um desejo.[34] O acontecimento desse texto só poderia ser para ela inesperado, e difere do que ela até então se dedicara a escrever – naquelas páginas a dor é inseparável do desejo de saúde, da invenção das possibilidades de vida e de partilha, e da escrita como um dos modos de operar e conviver com os desvios que afastam a estagnação. Talvez seja por isso que Llansol, nas páginas que restam no espólio, comece por afirmar: «É uma alegria igual à de escrever – a alegria de ajudar a curar».[35] A alegria de escrever e a de ajudar a curar partilham o desejo de inventar outras formas de vida, de libertá-las onde quer que elas estejam aprisionadas, e de afirmá-las pela palavra. A relação entre a vida e a escrita era o acontecimento imprevisto que explodia daquele encontro e, naquelas páginas sobre Isabelinha, escrever era um processo, um devir, uma passagem de vida.[36] Nenhuma das frases ali escritas foi publicada n'*O Livro das*

34 – Nas páginas do espólio dedicadas a Isabelinha Fernandez, Llansol pensa também a sua própria angústia, e a libertação pela palavra: «Às vezes, de manhã, estou deitada na cama; batem as horas de depressão e, depois de muito tempo, no lugar da cabeça, começa a surgir um campo de luz que ilumina outro campo mais escuro, e dá uma enorme claridade ao campo seguinte, e próximo. Surge uma ideia clara, uma frase que se diz nitidamente, e que é o arrebol de uma luz intensa. Levanto-me com a sensação de ter sido segura pela claridade da frase que me estimula, e que tenho de guardar. É um início, o fim da noite saturante, e extraio fios de ouro da cor de fogo que tomaram as nuvens» (Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 4).

35 – Lovaina, 17 de outubro de 1971. Espólio de M. G. Llansol. DOA11, p. 4. Em «O Pensamento de Algumas Imagens», texto publicado na segunda edição de *A Restante Vida*, Llansol publica uma fotografia tirada no início dos anos 1970, na Bélgica, e, no pequeno texto que acompanha, lemos ainda uma vez a relação entre escrita e cura: «Só muito mais tarde me dei conta do que significou passar por estes lugares. Onde escrita e vontade de curar se confundiram. Curar é uma espécie de efeito com agente ausente; trazer alguém à fala, através do fio de água de si. O texto pertence ao mesmo sinal. Quem se cura, não conta, é uma narrativa pobre, um chão quase seco, um olhar em toda a parte» (RV2, 112-113).

36 – Remeto aqui a um texto de Deleuze, que já muitas vezes citamos ao longo desta leitura: «Não se escreve com as próprias neuroses. A neurose, a psicose não são passagens de vida, mas estados em que se cai quando o processo é interrompido, impedido, colmatado. A doença não é processo, mas parada do processo, como no 'caso Nietzsche'. Por isso o escritor, enquanto tal, não é doente, mas antes médico, médico de si próprio e do mundo. […] Qual saúde bastaria para libertar a vida em toda parte onde esteja aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros e no interior deles?» (Deleuze, 2004, pp. 13-14).

Comunidades, mas isso não impede que Llansol afirme que o livro nasceu daquela tentativa, como uma continuidade imprevista e não menos desejada – ela continuava a escrever, e os primeiros fragmentos publicados em *O Livro das Comunidades* foram escritos naquele mesmo ano de 1971.

O encontro com Isabelinha Fernandez e o nascimento de *O Livro das Comunidades* relacionam-se pela experiência do nascimento da singularidade da voz – a da criança e a de Llansol. A experiência da emancipação é a possibilidade de tomar a palavra afastando as identificações imaginárias às quais nos encontramos sempre submetidos em alguma medida, e abrir uma distância em relação àquelas que capturam as singularidades, àquelas nas quais as diferenças são alienadas. Libertar-se pela palavra (ainda que isso não aconteça de uma só vez, mas seja uma persistência diferida na experiência) é singularizar a língua, o que não implica apenas a inscrição do desejo único e insubstituível (aquele que, no limite, é o segredo que dá forma a cada voz), mas a possibilidade de destiná-lo, e destinar-se, a outros. Talvez no encontro entre a mulher e a criança uma nova forma de colocar-se em relação tenha sido afirmada pela palavra, e assim seja possível compreender que Llansol dele se tenha recordado, reescrevendo-o, repetidas vezes. Na dinâmica do jogo, as duas buscavam abrir caminho para a palavra, nomeando os corpos que se colocavam em relação, distinguindo-os sem os determinar. Essa busca era também uma tentativa de pensar o outro, ou a relação eu/tu que não trabalha para alcançar o horizonte da unidade nem pressupõe uma identidade originária a ser restabelecida. Buscar a palavra sem anular ou medir as distâncias abre a possibilidade de criar relações marcadas pela desmedida, e que assim são não apenas indeterminadas, mas indeterminantes. Talvez, pela partilha da palavra, se afirmasse simplesmente que os sujeitos da língua estão desde sempre mutuamente destinados: eu/tu/ela são modos de chamar o outro para que, desconhecido, ofereça o seu rosto. Tudo isso não é senão aprender a falar e aprender a escrever, tarefas que ninguém ensina, mas que só se aprende na partilha.

Aprendizagem, escrita, destinação

Eu vos escrevo
plantas,
contradições,
homens que crescem,
homens que já não crescem,
animais,
conceitos,
percepções,
amor de mim mesma,
tudo.

Jodoigne, 24 de janeiro de 1976.
Maria Gabriela Llansol
Uma Data em Cada Mão – Livro de Horas I, p. 116.

Entre 1971 e 1978, Llansol conversava, lia e escrevia com as crianças, ensinando-as a ouvir, ler, pronunciar ou grafar palavras de uma língua que cada uma delas aprendia a diferir e destinar em falas e textos. Nos diários daquela época, repetidas vezes ela afirma que nessa aprendizagem experimentava-se a emancipação das inteligências (e não a criação de dependências) e que isto era inseparável do respeito absoluto por cada forma de vida que a ela se dispõe/expõe. Também durante aqueles anos, Llansol persistira em reinventar a língua da sua escrita, e a experiência da palavra era para ela inseparável do exercício contínuo do qual nasciam livros e diários. Quando termina *O Livro das Comunidades*, Llansol decide publicá-lo em Portugal, e em 1977 os seus textos começam a destinar-se a leitores distantes, anônimos e futuros. Poderíamos então perguntar: será que a educação das crianças teria marcado o desejo de tornar públicos os seus textos? Oferecer livros seria também um modo de continuar, e diferir, as relações de aprendizagem que Llansol vivenciara na Escola?

Talvez a experiência de escrita de Llansol continue sempre a relacionar-se com o ensino – todavia, partilhar textos, tal como educar crianças, não se confunde com uma proposta de formar, formatar ou preparar

ninguém, e na sua escrita o ensino tem sempre uma forma mais intensa, ou menos pretensiosa, do que nas pedagogias que sustentam as hierarquias das instituições. Se a leitura produz efeitos (talvez por isso o seu exercício seja fascinante) é porque estes são sempre incalculáveis e sem garantias (imprevisibilidade que a releitura torna evidente). Um livro, uma frase, um fragmento (ou qualquer outra oferta de palavras que, desprendidas de uma origem ou de um destino específicos, venham a destinar-se a todos e qualquer um) abrem intervalos nos quais o indecidível convida à decisão, e quem lê pode lançar-se no movimento de resposta, que é sempre diferença, deslocamento que acontece na exposição/disposição ao encontro.[37] Quem escreve não sente senão uma responsabilidade paradoxal, e talvez próxima daquela do ensino: por um lado, é preciso prescindir do cálculo dos efeitos das palavras, da sedução pela eficácia do discurso, bem como da autoridade sobre o que é dito; por outro, escrever é voltar sempre a afirmar uma espécie de vínculo – com as palavras e com aqueles para os quais elas se destinam.

Pela leitura, seria possível traçar linhas de força entre a escrita e o ensino em todos os textos publicados por Llansol, e este estudo poderia passar pela aprendizagem da leitura em *Um beijo dado mais tarde, Amar um Cão* ou em *Os Cantores de Leitura*. Todavia, gostaríamos de rememorar uma frase que, desde a primeira leitura de *A Restante Vida*, persiste a acompanhar-nos sempre. No livro, ela sai pela boca de Nietzsche, com quem Llansol muito aprendera: «'Pouco reconhecimento se tem por um mestre quando se ficou seu discípulo para sempre'».[38] A frase indica

37 – Talvez esta seja uma condição da literatura. Em «A literatura como tal», Genette começa por lembrar uma afirmação de Valéry, na qual leio os paradoxos das relações entre ensino e literatura: o poeta francês afirmara que os mais belos versos «agem sobre nós sem nos ensinar grande coisa ou talvez nos ensinem que não têm 'nada a nos ensinar'» (Genette, 1972, p. 241). Os versos (e talvez sobretudo os mais belos) não se confundem com um depósito de lições a transmitir (eles não *têm* grande coisa a nos ensinar), e não há neles uma verdade determinável (escondida ou evidente) que a leitura deveria decifrar, apreender ou reproduzir. Todavia, isso não significa que com eles não possamos aprender: os versos *agem* sobre nós, e, se os seus efeitos permanecem incertos, é porque são incalculáveis e sem garantias. Talvez por isso, no final do seu parágrafo, Genette afirme: «Isso é a Literatura, reduzida *ao essencial do seu princípio ativo*» (1972, pp. 241-242).

38 – Em *A Restante Vida*, esta frase é citada entre aspas, na continuidade de outras que saem pela boca de F. Nietzsche, num fragmento que termina assim: «'Em verdade vo-lo aconselho: afastai-vos de mim e defendei-vos de Zaratustra.

mestre e discípulo como aqueles que se colocam em relação (ainda que essa experiência de aprendizagem não se limite a formas institucionais, nem ao território da Escola, do qual, aliás, desde sempre escapou). Na afirmação de Nietzsche citada por Llansol, manter para sempre o lugar de discípulo implica pouco reconhecimento ao mestre, e isso não significa necessariamente que é preciso ultrapassá-lo (isso implicaria não prescindir de uma medida comum para as relações), nem que é preciso desconfiar da palavra do mestre (o que, de resto, é óbvio). Talvez, mais simplesmente, na frase de Llansol/Nietzsche seja possível ler que, em qualquer relação de aprendizagem, e naquelas que são marcadas pela palavra, reaprendemos a ouvir e falar, e isso é uma experiência de emancipação, e não de dependência. Partilhar a palavra não é comandá-la (ligar as inteligências, submeter as vontades, forçar as ações), mas apenas continuar a disseminá-la, oferecê-la, singularizá-la. Por isso, na relação de aprendizagem, lugares e funções, quaisquer que sejam, não se mantêm fixos ou mesuráveis.[39] Entre o mestre e o discípulo

---

Talvez ele vos tenha enganado.

Pouco reconhecimento se tem por um mestre quando se ficou seu discípulo para sempre'» (RV, 33). Na tradução que consultei de *Ecce Homo*, leio no Prólogo: «Afastai-vos de mim e defendei-vos contra Zaratustra! Melhor: envergonhai-vos dele! Talvez ele vos tenha enganado. […] Retribui-se mal a um mestre, continuando-se sempre apenas aluno» (Nietzsche, 1995, p. 20). Imagino que Llansol tenha lido o livro de Nietzsche em francês, e que a frase inscrita em *A Restante Vida* seja uma tradução feita por ela. Na frase de Nietzsche, o decisivo parece-me ser a relação entre aprendizagem e emancipação, e é justamente essa relação que surge de modo diverso nas traduções que citamos. Nesse jogo que não recorre ao alemão, impressiona-me a radicalidade da escolha de Llansol. Numa das traduções, a eterna submissão ao mestre identifica-se com uma retribuição faltosa (portanto, de qualquer modo, uma perpetuação da dívida – *retribui-se mal*), e, na tradução que faz Llansol, a perpetuação da situação de aprendiz é uma falta de reconhecimento ao mestre (*pouco reconhecimento*), o que leio como uma afirmação de que a relação entre aprendizagem e emancipação é desde sempre uma condição paradoxal do ensino, e que reconhecê-la ou verificá-la é tarefa do mestre e do aluno. O mestre não é apenas um exemplo a seguir, ou ainda, o seu vínculo ao aluno não é medido pela diferença de graus de erudição (se assim fosse, não haveria razão para que o discípulo questionasse a sua palavra, e ainda menos para que significasse respeito abandonar o lugar de discípulo). Talvez naquela frase seja possível ler algo mais decisivo e mais urgente do que um simples aviso de que é preciso inverter os papéis dentro de uma estrutura que, de resto, manteria o mesmo mecanismo.

39 – Talvez a distância entre o mestre e o discípulo seja propriamente infinita, e a fixidez dos lugares não seja senão uma trágica ilusão – Blanchot descreve a relação entre o mestre e o discípulo, afirmando a sua dissimetria, não uniformidade, a distância desmedida aberta no intervalo entre um e outro: «entre o ponto ocupado pelo mestre, o ponto A, e o ponto ocupado pelo discípulo, o ponto B, existe uma separação e uma espécie de abismo, separação que dali em diante irá tornar-se a medida de todas as outras distâncias e de todos os outros tempos. Digamos, mais exatamente, que a presença de A introduz para B, mas consequentemente também

(e qualquer um que nos dirige a palavra pode tornar-se um mestre, ou aquele que é alvo da nossa palavra pode ter a curiosidade e a inteligência de um discípulo), o decisivo é a possibilidade de deslocar-se, de reinventar-se pelo que vem de outro, e de desejar que a palavra que sai pela nossa boca seja cuidadosa com qualquer ouvido em que ela venha a pousar. E nisto há ainda esperança: esse jogo, no qual oferecemos a nossa finitude, não terá fim.

No Natal de 1979, Llansol escreve: «eu não desisto de reassumir a responsabilidade de escrever, e prefiro perder no campo da tentativa _____» (LH3, 169). Por um lado, a responsabilidade com as palavras significa grafá-las desejando dar-lhes movimentos, participar da sua história, levá-las a dizer o impensável, de modo que por meio delas o irreconhecível se misture ao já antigo conhecimento que se tem delas. E isso não deriva senão do amor que se sente por elas – Llansol escreve muitas vezes sobre o seu fascínio pelas palavras, e talvez ele possa ser descrito com as palavras de Elias Canetti: «um poeta seria alguém que tem as palavras em alta consideração; alguém que aprecia particularmente cercar-se delas [...], que as arranca de seus postos para, então, tornar a assentá-las com desenvoltura ainda maior; que as interroga, apalpa, acaricia, arranha, aplaina, pinta; que é mesmo capaz, depois de todas essas intimidades impertinentes, de diante delas, temente, rastejar em busca de refúgio» (2011, p. 313). A responsabilidade de quem escreve excede o assinalável, e não é algo que se possa ter como garantido – naquele fragmento do diário, Llansol escreve que não desistirá de voltar sempre a assumir a responsabilidade por escrever, ainda que isso implique errar entre as tentativas, e o final da frase de Canetti nos lembra de que o poeta por vezes teme e busca refúgio onde ninguém está.

Por outro lado, escrever, tal como ensinar, implica a responsabilidade em relação àqueles a quem a palavra pode vir a afetar (ou, expandindo essa loucura, em relação àquilo que a palavra pode vir a nomear). A partilha das palavras é inseparável das vidas singulares que por meio

---

para A, uma *relação de infinidade* entre todas as coisas, e, antes de mais nada, na palavra que assume essa relação» (Blanchot, 2011, p. 33).

delas se relacionam, se inventam e se transformam, e é por existirmos em comum que cada um inventa a sua própria voz (e o mundo se reinventa). Talvez tudo isso implique a responsabilidade de afirmar a existência de outros por meio da nossa, não para esclarecer e codificar, fixar e identificar, mas para continuar a acolher e lançar enigmas. Nos diários de Llansol, isso acontece diante de textos deixados por quem há muito está ausente, e que pode ter vivido em outro canto do mundo – «Apetece imobilizar-me e vibrar interiormente até fechar as pálpebras sobre as leituras, enigmas dos outros no mundo»[40] –, e acontecerá também naqueles que ela grafa com o próprio punho e que se destinam aos que agora vivem e àqueles que estão por vir.

Tal como quem ensina, quem escreve responsabiliza-se não pela perpetuação de um estado do mundo, mas pela continuação da vida como metamorfose, e isso exige a força leve da alegria – escutar e dar voz a algo que é da ordem da mudança, algo para o qual se escreve (mesmo quando não há palavras) e que não cessa de alimentar, em todos porque em cada um, o desejo de aprendizagem.[41] Em *Onde Vais*

---

40 – Retiro esta citação de um fragmento do diário escrito em Jodoigne, em 27 de março de 1976: «*Meditação*

[…]

Esta manhã parecia que sentia o prazer dos filólogos, dos eruditos que perfazem o conhecimento dos textos, para ser mais precisa, dos textos orientais. Desejaria ser um deles, repousar e retomar o caminho entre livros, incansavelmente. Todas as hipóteses, todas as tessituras. Reparo nos tecidos amplificados, só são fibras. Apetece imobilizar-me e vibrar interiormente até fechar as pálpebras sobre as leituras, enigma de outros no mundo. Existo em Jodoigne, ou num lugar por existir? Alguma vida, ao longe, me chama? […]

Saber o saber dos filólogos, dos historiadores de longa meditação. E, no entanto, eu sinto o mesmo regozijo, como se soubesse. Não sei, mas posso» (LH1, 129-130)

41 – Gostaria ainda de citar mais uma vez Elias Canetti, que, no belo texto em que fala do poeta como o «guardião das metamorfoses», termina lembrando também a sua ligação com a vida: «Não pode ser próprio do poeta entregar a humanidade à morte. É com consternação que ele, que não se fecha a ninguém, percebe o poder crescente da morte em tantas pessoas. Mesmo que a todos pareça façanha inútil, o poeta vai pôr-se a sacudir esse poder e jamais, em hipótese alguma, capitulará. Seu orgulho consistirá em resistir aos mensageiros do nada, que se tornam cada vez mais numerosos na literatura, e em combatê-los com instrumentos diferentes daqueles que utilizam. Viverá segundo uma lei que é a sua própria, mas não talhada para ele. Ela diz:

Que não se atire ao nada ninguém que lá gostaria de estar. Que se procure o nada apenas para encontrar-lhe a saída, indicando-a para todos. Que se persista na tristeza, bem como no desespero, para se aprender a tirar deles os outros; mas não por desprezo da felicidade que cabe às criaturas, ainda que estas desfigurem e dilacerem umas às outras» (Canetti, 2011, p. 322).

Drama-Poesia, há um breve fragmento no qual leio o seu desejo de, ao escrever, abrir espaços de experimentação, e partilhá-los com tudo o que vive:

> Afirmar, distinguir, elevar
> quebrar os nós
> desatar o afecto preso
> romper o medo
> inquirir
> cuidar do humano
> nada propor
> que não tenha sido antes um risco assumido e vivido pelo próprio rosto no texto. Criar lugares vibrantes a que se possa ascender pelo ritmo, criar na linguagem comum lugares de abrigo, refúgios de uma inexpugnável beleza, reconhecer-se nobre na partilha da palavra pública,
> do dom de troca com o vivo da espécie *terrestre*. (OVDP, 25)

Bibliografia citada

De Maria Gabriela Llansol:

A Restante Vida. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

Lisboaleipzig 1 – O Encontro Inesperado do Diverso. Lisboa: Rolim, 1994.

O Livro das Comunidades. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.

Finita – Diário II. Lisboa: Assírio e Alvim, 2005.

O Senhor de Herbais – Breves ensaios literários sobre a reprodução estética do mundo, e suas tentações. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

Onde Vais, Drama-Poesia? Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

Uma Data em Cada Mão – Livro de Horas I. Lisboa: Assírio e Alvim, 2009.

Um Arco Singular – Livro de Horas II. Lisboa: Assírio e Alvim, 2010.

Numerosas Linhas – Livro de Horas III. Lisboa: Assírio e Alvim, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da Prosa*. Tradução de João Barrento. Lisboa: Cotovia, 1999.

BATAILLE, Georges. *A Parte Maldita*, precedido de A Noção de Despesa. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2005.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 1* – a palavra plural. Tradução de Aurélio Guerra-Neto. São Paulo: Escuta, 2001.

BLANCHOT, Maurice. *O Espaço Literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BONNEFOY, Yves. *Rimbaud*. Tradução de Filipe Jarro. Lisboa: Cotovia, 2004.

CANETTI, Elias. *A consciência das palavras* – Ensaios. Tradução de Márcio Suzuki, Herbert Caro («O outro processo»). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2004.

DERRIDA, Jacques. *Sob Palavra* – Instantâneos filosóficos. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2004.

GENETTE, Gérard. *Figuras*. Tradução de Ivonne Floripes Mantoanelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

LOPES, Silvina Rodrigues. *Literatura*, Defesa do Atrito. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo* – Como Alguém se Torna o que é. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante* – cinco ensaios sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Caderno de Leituras n. 152 | 2022

Aprender e escrever –
Maria Gabriela Llansol e as crianças da escola da Rua de Namur
Maria Carolina Fenati

Preparação de texto
Thiago Panini

Revisão
Andrea Stahel

Desenhos
Manuel Marquez Coelho

Projeto gráfico
Felipe Carnevalli e Paula Lobato

Coordenação da coleção
Luísa Rabello e Maria Carolina Fenati

Composto em Barlow e Poppins

ISSN 2764-3301

Edições Chão da Feira
Belo Horizonte, agosto de 2022
Esta e outras publicações da editora estão
disponíveis em **www.chaodafeira.com**

Este projeto foi realizado com recursos da Lei
Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte

Realização:

PROJETO REALIZADO PELA SOCIEDADE CIVIL COM RECURSOS ORIUNDOS DA POLÍTICA DE FOMENTO À CULTURA MUNICIPAL

Incentivo:

LMIC LEI MUNICIPAL DE INCENTIVO À CULTURA

CULTURA

PREFEITURA BELO HORIZONTE
GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA

Projeto 0182/2021