Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP

nº 36 – julho de 2026

http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2026i36p97-114

Literatura em estado de infância: autoria e experiência em *A casa do alto*

Literature in a state of childhood: authorship and experience in *A casa do alto*

Flávia Guerra Rocha Campos[*]

RESUMO

A partir da experiência da Escola da Rua de Namur, em Lovaina, na Bélgica, Maria Gabriela Llansol registra, em *A casa do alto* (2019), uma escrita em que convivência e texto se implicam, tornando indeterminável o que passa da educação à escrita e vice-versa. Este artigo analisa a obra como experiência estética e relacional, a partir de Walter Benjamin (1994), Giorgio Agamben (2008), Jorge Larrosa (2015) e Maurice Blanchot (2001), incorporando a leitura crítica de Maria Carolina Fenati (2022). Sustenta-se que a escrita coletiva do livro instaura um modo de criação em que a linguagem se faz por meio de gesto e partilha, em que o corpo antecede o sentido (corp'a'screver) e a palavra se reabre como começo (palavra começante). Ao deslocar o foco da escrita na norma e acolher grafias, sonoridades e imagens, a obra afirma a infância como condição da linguagem e a literatura como direito de iniciar.

PALAVRAS-CHAVE: Maria Gabriela Llansol; Escrita coletiva; Corp'a'screver; Palavra começante; Escola da Rua de Namur

ABSTRACT

Drawing on the experience of the School of Rue de Namur in Louvain, Belgium, Maria Gabriela Llansol records, in *A casa do alto* (2019), a form of writing in which coexistence and text are mutually implicated, making it impossible to determine what passes from education to writing and vice versa. This article reads *A casa do alto* as an aesthetic and relational experience, engaging with Walter Benjamin (1994), Giorgio Agamben (2008), Jorge Larrosa (2015), and Maurice Blanchot (2011), while incorporating Maria Carolina Fenati's critical account (2022). It argues that the book's collective writing establishes a mode of creation in which language is forged through gesture and sharing: the body precedes meaning (*corp'a'screver*), and the word reopens as beginning (*palavra começante*). By shifting the focus of writing away from normativity and embracing

[*] Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Instituto de Letras e Linguística; Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – Minas Gerais – MG – Brasil – flavia.campos@ufu.br

spellings, sounds, and images, the work affirms childhood as a condition of language and literature as a right to begin.
KEYWORDS: Maria Gabriela Llansol; Collective writing; *Corp'a'screver*; *Palavra começante*; School of Rue de Namur

> Sinto 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 [...] (Llansol, 2005, p. 159).

A infância como potência de autoria e a restauração da experiência

No rascunho de uma carta, durante o verão de 1980, em Herbais, Maria Gabriela Llansol relembra a experiência vivida na Escola da Rua de Namur, em Lovaina, na Bélgica, onde atuou junto a crianças, em sua maioria filhas de imigrantes e descendentes de refugiados. Criada em 1971 por Llansol e Augusto Joaquim, a Escola constituiu-se como um projeto coletivo voltado ao acolhimento dessas crianças em um contexto multilíngue, reunindo diferentes línguas e experiências de vida em um mesmo espaço de convivência. Mais do que um ambiente de ensino formal, tratava-se de um lugar de experimentação da linguagem, no qual leitura e escrita se articulavam ao cotidiano e às relações entre crianças e adultos, tornando indissociáveis os processos de aprendizagem e criação, conforme observa Fenati (2022). Sobre a Escola, Llansol (1980, p. 6) afirma:

> [...] 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[1].

Essa constatação de Llansol, recuperada e comentada por Fenati (2022, p. 5), não funciona como uma confissão de desconhecimento, mas como um gesto crítico, uma vez que "[...] insistir em determinar as relações rasuraria a complexidade da troca". Nesse sentido, a crítica observa que Llansol preserva a possibilidade de relações indeterminadas, capazes de serem infinitamente refeitas no próprio processo de escrita (Fenati, 2022). Dessa indistinção entre vida e texto nasce *A casa do alto*, publicado postumamente pela Chão da Feira, em 2019. O livro não se trata de um manual pedagógico; é o registro de uma experiência de escrita partilhada, produzida no interior da comunidade escolar.

Fenati (2022), em seu trabalho, descreve essa experiência como um espaço atravessado por línguas diversas — entre elas francês, flamengo, português e espanhol — e por relações de aprendizagem que não se deixam reduzir a um modelo transmissivo. Nesse contexto, a escola não se organiza como instância de transmissão de conteúdos,

[1] Herbais, junho de 1980. Carta a Maria Helena. Espólio de M. G. Llansol. DOA24, p. 6.

mas como um espaço em que a linguagem se experimenta no entre das relações, deslocando as fronteiras entre ensinar, aprender e escrever. Nesse contexto, importa explicitar que a leitura proposta aqui não considera as páginas ilustradas apenas como ornamento ou apoio ao texto verbal, mas como parte constitutiva do discurso literário, tendo em vista que a significação emerge da composição material, a exemplo da disposição espacial, cortes, repetições, traços, presença do desenho e da letra.

Por isso, o percurso analítico privilegia momentos em que *A casa do alto* torna visível a própria decisão de escrever e a maneira como a escrita se dá a ver e a ouvir, ou seja, como gesto. A partir disso, embora as figuras selecionadas neste trabalho operem como eixo demonstrativo, não se trata de aplicar conceitos a exemplos, mas de acompanhar como a experiência se inscreve graficamente na página e como, nesse processo, as crianças aparecem como sujeitos criadores, capazes de reinventar a língua no interior da língua escolar.

Metodologicamente, trata-se de uma leitura analítico-interpretativa orientada pela materialidade verbo-visual, tomando a página como unidade de composição. O *corpus* demonstrativo concentra-se em três conjuntos de páginas ilustradas (Fig. 1-3), escolhidas por evidenciarem, respectivamente, a decisão de escrever, a fratura/montagem da língua e a espacialização da palavra como traço. O objetivo não é generalizar a partir de exemplos, mas mostrar, no plano da forma, como a experiência se inscreve e como a autoria se agencia coletivamente.

Este artigo, então, propõe ler *A casa do alto* a partir da hipótese de que a obra desloca radicalmente os limites entre educação e criação, fazendo emergir uma forma de autoria infantil que estabelece uma autoria relacional, produzida no entre — entre vozes, corpos, gestos e materialidades gráficas. Nesse âmbito, escrever não é cumprir uma tarefa escolar orientada por eficiência e correção; é abrir um espaço de começo, no qual a infância não designa uma etapa a ser superada, mas uma condição da linguagem: potência de início, de invenção e de reaparecimento da palavra.

Nessa perspectiva, o objetivo é analisar *A casa do alto* como uma operação de literatura menor, no sentido filosófico atribuído por Deleuze e Guattari (2003). Para eles, *literatura menor* não é *menor* em valor ou prestígio, mas a operação que um grupo realiza dentro de uma língua, uma escrita que desterritorializa a língua, conecta o individual ao imediato político e produz, segundo os autores, um agenciamento coletivo de enunciação, isto é, um modo de produção da linguagem que se constitui nas relações entre vozes, corpos, gestos e práticas diversos. Ao mobilizar esse conceito em sua acepção afirmativa

e inventiva, entende-se que as crianças da Escola da Rua de Namur — imigrantes escrevendo em francês — realizam precisamente essa operação, ao introduzirem grafias, sons e desenhos no interior da língua oficial, fazendo surgir uma língua outra dentro dela.

Com base nisso, a escrita pode deixar de ser instrumento de normalização e correção e passar a funcionar como experiência e começo: não reprodução de falas feitas, mas invenção de um comum pela palavra. Assim, a hipótese central é que a obra opera um deslocamento, uma vez que a sala de aula deixa de ser o lugar da transmissão de um saber técnico e autoritário — fundado no que Agamben (2008) identifica como a "autoridade do especialista" — e se torna espaço de partilha da experiência e de agenciamento coletivo, conforme Deleuze e Guattari (2003).

Para sustentar essa leitura, mobilizam-se, respectivamente, as considerações de Benjamin (1994) e Agamben (2008) acerca do empobrecimento moderno da experiência e do declínio da autoridade do narrador, substituída pela autoridade do especialista e pela informação técnica. Ademais, a noção de experiência formulada por Larrosa (2015, p. 18) orienta a compreensão da escrita como acontecimento que perpassa a subjetividade do sujeito em contraposição ao saber instrumental: "[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca".

Em diálogo com Blanchot (2001), compreende-se a literatura como uma experiência de despossessão e de palavra plural, na qual a linguagem se dá no entre, na relação com o fora, e não como domínio de um sujeito sobre o dizer. A leitura crítica de Maria Carolina Fenati (2022), por sua vez, permite aprofundar o entendimento da Escola da Rua de Namur como espaço de língua *em-comum*, reforçando a centralidade do coletivo e do início na experiência llansoliana.

1 O declínio da autoridade e a urgência da experiência literária

Para compreender o gesto de *A casa do alto* e identificar o convite para "fazer livros de histórias"[2], em vez de apenas consumi-los, é preciso situá-lo contra o pano de fundo de uma crise. Benjamin (1994) identifica na modernidade uma possível extinção da experiência, que compromete a capacidade de narrar e de transmitir vivências, visto que o sujeito retorna do choque histórico e cotidiano sem conseguir transformar o vivido em relato partilhável. A figura do narrador, depositário de uma autoridade fundada na

[2] Trecho que faz menção à epígrafe do livro *A casa do alto*, em que Llansol, reproduz sua proposta aos seus alunos: "Para ganhar a vida, crianças, vamos fazer livros de história" (Llansol, 2019, p. 7).

experiência, perde espaço para formas de comunicação marcadas pela instantaneidade e pela fragmentação.

Agamben (2008) soma a essa compreensão a perspectiva de que a destruição da experiência não é uma exceção, mas um regime, uma vez que a vida moderna se torna saturada de acontecimentos, porém esvaziada de espessura narrável. Nessa esteira, a autoridade desloca-se do sujeito que vive, para o saber "inexperienciável" do especialista e do dado técnico, de modo que a experiência, quando se pretende certa e calculável, perde imediatamente sua legitimidade. Logo, a palavra do vivido é rebaixada em favor da informação, e o cotidiano se converte em sucessão de vivências incomunicáveis.

Em consonância com esse horizonte crítico, Larrosa (2015, p. 18) distingue experiência e informação, considerando que experiência não é o que se acumula como conhecimento, mas aquilo que "nos passa, nos toca e nos acontece". Todavia, para que a experiência, ou seja, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, é necessário que haja:

> [...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2015, p. 25).

Com base nisso, para o autor, o sujeito da experiência não é o sujeito do domínio de conteúdo, mas alguém que seja um "território de passagem" aberto à alteridade, "[...] algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (Larrosa, 2015, p. 25). Entretanto, como observa Larrosa (2015), modelos escolares orientados por eficiência, avaliação e rendimento, tendem a neutralizar esse acontecimento, substituindo-o por tarefas e conteúdos que circulam como dados. Assim, o espaço escolar corre o risco de reproduzir o mesmo regime de expropriação da experiência que marca a modernidade, inicialmente concebido por Benjamin e retomado por Agamben.

Essa convergência permite refinar a distinção entre escrita como tarefa e escrita como acontecimento. Como discutem Benjamin (1994) e Agamben (2008), a crise moderna da experiência desloca a autoridade do vivido para a lógica da informação e para o saber do especialista. No espaço escolar, esse deslocamento tende a reaparecer quando

a escrita é convertida em produto verificável. É nesse ponto que Larrosa (2015) se torna decisivo, ao indicar que, para que algo nos aconteça, é necessário interromper, demorar-se e suspender automatismos.

Em *A casa do alto*, a escrita não aparece como confirmação de competência, mas como experiência que se reabre no traço e na montagem: a palavra não se encerra na forma correta, mas insiste como começo, como possibilidade de recomeçar a língua no presente. A materialidade do livro, com seus cortes, repetições, desenhos e palavras que se tornam percurso, não apenas ilustra esse gesto de interrupção, mas o produz, ao exigir do leitor um movimento de pausa, retorno e reconstrução do sentido. Assim, a experiência acontece, pois é um modo de leitura instaurado pela página.

A partir dessas contribuições, a proposta de Llansol na Escola da Rua de Namur e a forma como essa experiência migra para a escrita podem ser lidas como resistência. Fenati (2022) explicita que insistir em delimitar o que passou da escrita para a educação e vice-versa rasuraria a complexidade do encontro, uma vez que a potência está precisamente na sobrevivência de relações indeterminadas, capazes de serem infinitamente refeitas. Essa indeterminação não é falta de método, tendo em vista que é um método outro, fundado no acontecimento e na relação para a produção de uma experiência que pode ser narrada e registrada. Em *A casa do alto*, as crianças aparecem como sujeitos de experiência, a escrita como acontecimento e relação, por meio dos quais a palavra se reabre e um comum se inventa.

Um ponto crucial dessa resistência aparece na própria situação linguística da escola. Por acolher filhos de imigrantes, a Escola da Rua de Namur não partilhava uma única língua materna. Em seus lares, cada criança habitava outras línguas; na escola, deslocavam-se ao francês. Fenati (2022) analisa essa multiplicidade como emblema de uma verdade mais geral do ensino: não há língua única como bem transmissível, mas a abertura de um "espaço em-comum" para o qual se destinam as inteligências, diferindo-se e diferindo-o.

Nesse panorama, língua e aprendizagem tornam-se convivência e invenção, ou seja, experiência, conforme Larrosa (2015). Essa proposta permite compreender por que, em *A casa do alto*, escrever aparece como modo de restituição da experiência narrável. Fenati (2022) formula a simultaneidade entre aprender a ler e a escrever como uma descoberta decisiva:

> [...] 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 [...] (Fenati, 2022, p. 7).

A aprendizagem, assim, reabre a palavra como acontecimento, reatualizando a língua sempre pela primeira vez em cada corpo. É por isso que a experiência da Escola da Rua de Namur se aproxima do que Lopes (2012) nomeia como *atrito* da literatura, uma resistência às falas prontas que devolve à linguagem seu poder de invenção. Em vez de confirmar fórmulas estáveis, a escrita se orienta para aquilo que ainda não tem linguagem, exigindo disponibilidade para o encontro com a coisa e com o inesperado (Lopes, 2012). Nesse sentido, a pedagogia implicada em *A casa do alto* concebe a escrita como espaço de começo, não reprodução, mas criação de uma retórica própria no interior da língua dada. Segundo Lopes (2012), ensinar a resistir a essas frases feitas, prontas e, acima de tudo, ensinar a cada um a arte de fundar a sua própria retórica é uma obra de salvação pública, pois de acordo com a autora, o poema:

> [...] ensina a viver, que é sempre viver de acordo com a nossa finitude: viver as múltiplas quedas que damos no mundo e que nos abrem os seus abismos, as suas perdas de sentidos, que abrem para o que no mundo espera, sem linguagem ainda, que o digamos. Porque resistir às falas é voltar-se para as coisas — na sua mudez, na linguagem que as diz — é deixar-se (fazer-se) surpreender (Lopes, 2012, p. 66).

Com isso, o *atrito* não é obstáculo, mas condição para que a escrita se converta em experiência, no sentido larrosiano: aquilo que nos acontece e nos transforma.

Se, para Larrosa (2015), a experiência deve ser concebida como acontecimento "que nos toca", isto é, como aquilo que atravessa e transforma o sujeito, para Maurice Blanchot (2001), a literatura é uma experiência em que o domínio do eu e do poder se desfaz na relação com um fora, no encontro com aquilo que o excede. A escrita, nessa perspectiva, não é exercício de competência, mas movimento de despossessão, na medida em que ela se faz no intervalo, na interrupção e no risco de uma palavra que não se fecha em sentido definitivo. Nesse aspecto, a Escola da Rua de Namur atualiza essa ontologia da escrita porque suspende a hierarquia do especialista: escrever, ali, não é comprovar aprendizado, mas sustentar o começo e, por isso mesmo, aceitar o não saber como condição da palavra.

A partir dessa abordagem, torna-se possível compreender por que a escrita em *A casa do alto* não se organiza como exercício de competência, mas como abertura de enunciação. Quando o domínio do eu se desfaz, a palavra deixa de ser propriedade e passa a nascer do entre — do convívio, do não saber —, isto é, de um agenciamento coletivo. Por isso, em *A casa do alto*, as crianças não são apenas leitoras, mas tomam a palavra como autoras, produzindo uma língua em que é possível existir. Portanto, quando Llansol convoca as crianças a "ganhar a vida" fazendo livros, ela não propõe uma atividade pedagógica, mas a instauração de uma autoridade outra; a autoridade de quem narra e, ao narrar, funda um mundo habitável.

2 *A casa do alto*: o corp'a'screver e a palavra começante

Se a modernidade, como constatam Benjamin (1994) e Agamben (2008), expropria a experiência em favor da informação técnica e abstrata, *A casa do alto* opera o movimento inverso, porque devolve a linguagem à sua materialidade bruta e sensível. Ao abrir o livro, o leitor não encontra uma narrativa linear ou uma história moralizante, típica da literatura infantil de circulação mercadológica, mas uma superfície de inscrição acidentada, atravessada por gestos, desenhos, cortes e repetições. A escrita não se organiza prioritariamente em torno do sentido, mas do acontecimento, já que escrever é expor-se ao que irrompe, ao que falha, ao que se transforma.

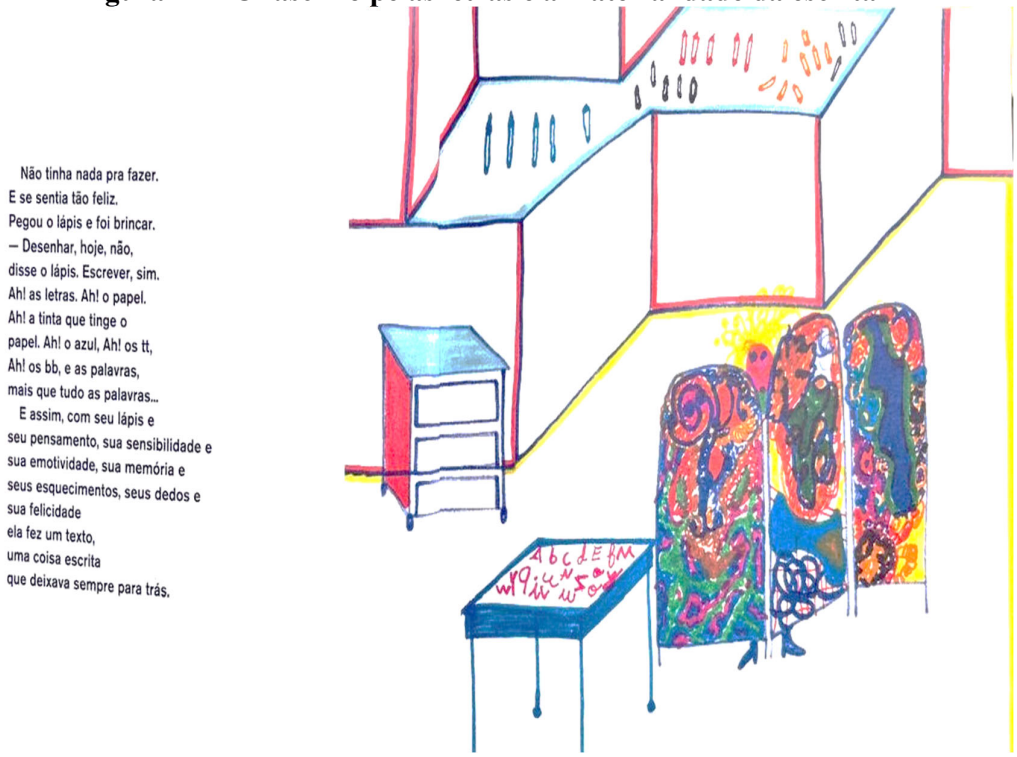
Essa compreensão se torna mais nítida quando lida à luz do que Fenati (2022, p. 10) descreve como uma pedagogia que, antes de transmitir conteúdos, torna "[...] talvez presente a própria decisão de escrever, de destinar a palavra a outro". Trata-se de deslocar o eixo do ensino da eficácia para o da relação: não se trata de produzir leitura e escrita adequadas, mas de criar condições para que a língua possa soar — "como quem está ao redor de um tambor" — e, nesse contato, reabrir a palavra como acontecimento.

É nesse contexto que se inscreve o que a poética llansoliana nomeia como *corp'a'screver*. Longe de constituir um conceito sistemático, o *corp'a'screver* designa um gesto de escrita em que o corpo antecede o sentido, deslocando a primazia do semântico para a materialidade da língua. Refere-se a uma escrita que não representa o corpo, mas se faz corpo, instaurando uma relação direta entre gesto, traço, ritmo e linguagem. Em *A casa do alto,* escrever é uma ação física, em que é possível desenhar letras, manchar o papel, quebrar palavras, experimentar sons. A linguagem deixa de ser um instrumento transparente de comunicação para tornar-se lugar de contato e fricção; uma espécie de

pele. Segundo Llansol (2009, p. 80), em diálogo com a experiência da Escola, mesmo um texto "banal ou inocente" pode nos fazer perceber que uma língua "é um pedaço de pele". Essa formulação ilumina a abordagem do livro ao articular a letra como coisa, a palavra como corpo, o desenho como dimensão legítima da escrita.

Essa materialidade manifesta-se de modo contundente no fascínio das crianças pelo objeto-letra, este representado também no desenho em que o espaço remete à sala de aula:

Figura 1 — O fascínio pelas letras e a materialidade da escrita



Fonte: Llansol, 2019, p. 8-9.

Na Fig. 1, percebe-se que a escrita nasce do brincar e se afirma como experiência material. O início da cena é decisivo: "Não tinha nada para fazer" e, justamente por isso, "se sentia tão feliz". A escrita não nasce de uma tarefa, mas de um tempo desocupado, um ócio que autoriza o brincar como condição de começo. Antes de comunicar, a escrita se deixa admirar por letras, papel e cores, por "tt" e "bb" como unidades gráficas que inauguram uma língua. Ao atribuir ao lápis a decisão — "Escrever, sim" —, o texto descentraliza a autoria e faz da palavra um acontecimento que excede o sujeito, aproximando a escrita de uma lógica de despossessão (Blanchot, 2001). A escrita acontece

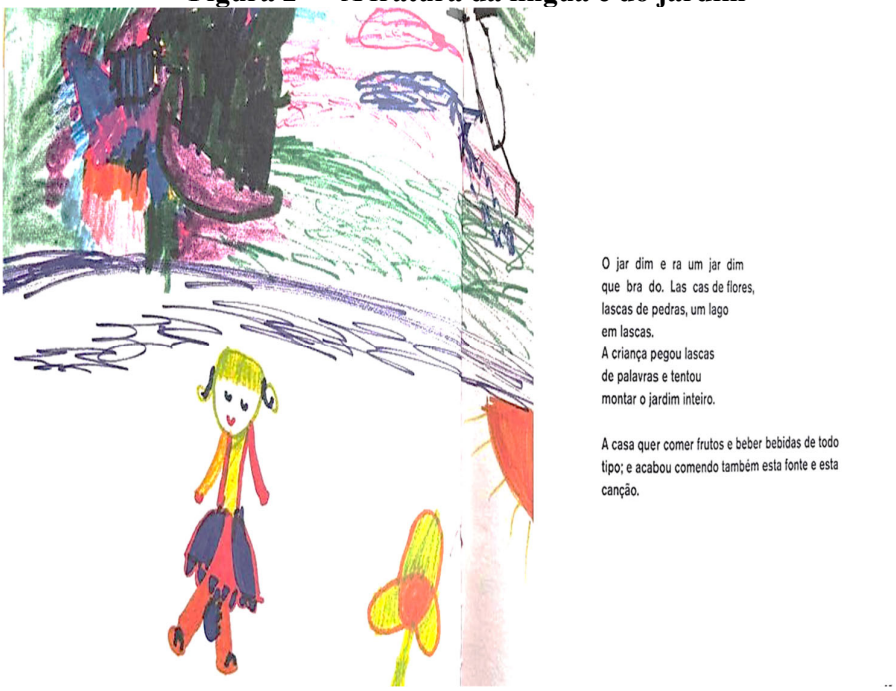
como evento relacional e material, não apenas como expressão soberana de uma interioridade.

Quando o lápis diz “Desenhar, hoje, não. / Escrever, sim”, não se instaura uma hierarquia entre o visual e o verbal; ao contrário, a própria página confirma a continuidade entre palavra e traço, como se escrever fosse também desenhar com letras. O “sim” do escrever convive com a imagem, de modo que a materialidade gráfica não ilustra o texto, mas participa do mesmo gesto.

Essa exigência de leitura — que é também uma exigência do corpo — desloca o leitor da busca imediata por mensagem ou informação para o acompanhamento do modo como a linguagem se faz. Ler, aqui, é aceitar uma temporalidade outra, na qual o olho precisa percorrer, parar, retornar, refazer o caminho entre palavra e traço. A experiência literária se define menos por uma história contável e mais por um regime de atenção; o sentido não antecede a inscrição, mas nasce do atrito entre grafia, sonoridade e espaço.

Além disso, a enumeração que segue — “seu pensamento, sua sensibilidade e sua emotividade, / sua memória e seus esquecimentos, / seus dedos e sua felicidade” — descreve uma subjetividade em montagem: a escrita se faz na passagem entre interioridade, corpo e afeto, reunindo faculdades heterogêneas — inclusive o esquecimento — como matéria do texto. O resultado não é um exercício pedagógico, mas uma coisa escrita que se desprende do corpo e fica para trás, como rastro e começo, em que a infância aparece como potência de iniciar e de inventar linguagem viva no interior da língua dada. Se, na Fig. 1, a escrita se apresenta como decisão e começo, gesto que nasce do brincar e se faz na continuidade entre palavra e traço, na Fig. 2 essa potência inaugural se torna procedimento. A infância da linguagem aparece como capacidade de fraturar a língua dada e recompor o mundo por montagem:

Figura 2 — A fratura da língua e do jardim



Fonte: Llansol, 2019, p. 34-35.

A escrita encena, na Fig. 2, o próprio objeto: o "jardim quebrado" aparece como língua quebrada ("jar dim"; "que bra do"), fazendo da fratura não um defeito, mas um modo de compor. A segmentação impõe ao leitor um trabalho de leitura que envolve parar, juntar, refazer e, nesse atrito, desloca a palavra de sua transparência comunicativa para sua materialidade sonora e gráfica. O que se oferece não é a fluidez de uma frase pronta, mas um ritmo entrecortado que faz ver e ouvir a língua em pedaços, como se o sentido precisasse nascer do gesto de recomposição.

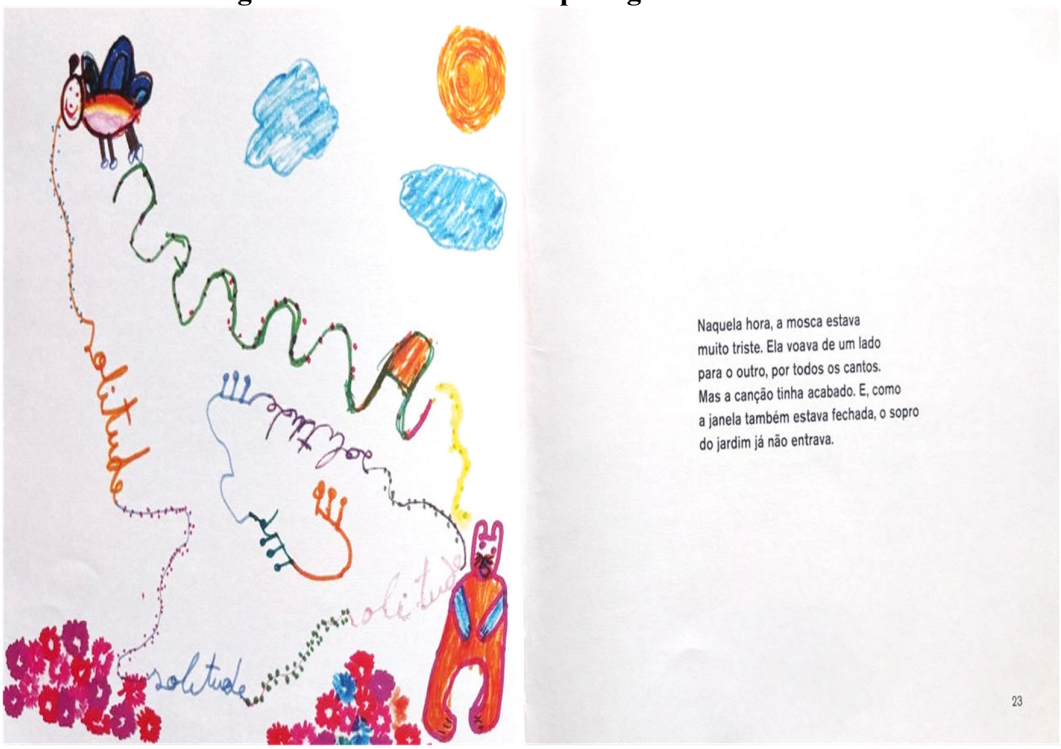
Essa lógica se intensifica quando o texto afirma: "Las cas de cas cas de flores, / lascas de pedras, um lago / em lascas". A repetição ("las-", "cas-") aproxima som e coisa, de modo que a linguagem não descreve apenas a cena: ela reproduz, na própria textura verbal, a experiência do quebrado. É nesse ponto que a frase "A criança pegou lascas de palavras e tentou montar o jardim inteiro" explicita o princípio composicional do livro: escrever como montagem e composição feita de restos, tentativas e gestos. A criança não relata o jardim; ela o refaz a partir de fragmentos, reinstalando a infância como condição da linguagem, isto é, como potência de começar de novo dentro da língua disponível.

Ao lado do texto, o desenho reforça essa operação. A página não separa imagem e escrita em campos hierárquicos; ambos partilham o mesmo território material, como se o jardim se reconstruísse simultaneamente por cores, linhas e palavras. A fratura verbal

("jar dim") encontra seu correlato no traço e nas manchas de cor, sugerindo que a experiência só se torna narrável quando aceita a descontinuidade como forma. Assim, a escrita realiza, em chave afirmativa, o que Deleuze e Guattari (2003) identificam como desterritorialização, uma língua outra nasce dentro da língua escolar, e o erro deixa de ser ruído a ser corrigido para funcionar como invenção.

Por fim, "A casa quer comer frutos e beber bebidas de todo tipo; e acabou comendo também esta fonte e esta canção" radicaliza a poética, ao transformar a casa em agente e ao fazer a linguagem devorar o mundo. Comer "a fonte" e "a canção" indica que não se trata de representar um real dado, mas de incorporá-lo e transfigurá-lo, assim a experiência se torna forma no instante em que se inscreve. Nesse movimento, a página se afasta do regime da informação e se aproxima de uma escrita que restitui espessura ao vivido, não por explicar, mas por fazer acontecer, no próprio corpo da língua, um mundo que pode ser reorganizado. É nessa direção que a Fig. 3 desloca ainda mais a leitura, fazendo a palavra não apenas significar, mas mover-se e inscrever-se como traço no papel:

Figura 3 — A escrita como paisagem e movimento



Fonte: Llansol, 2019, p. 22-23.

Se, na Fig. 2, a fratura opera como procedimento de leitura, exigindo remontagem e atenção ao corpo da língua, na Fig. 3, esse gesto se expande para o espaço da folha. O

atrito se radicaliza quando a fronteira entre verbal e visual é deslocada: “solitude” e “solitário” não aparecem apenas como palavras, mas como traços e percursos, inscritos em linha serpenteante, como se a língua precisasse caminhar para dizer. Nesse gesto, a escrita abandona a linearidade sintática e se torna paisagem, a palavra deixa de funcionar como conceitual e passa a ocupar o papel como linha, sugerindo circulação, deriva e intensidade afetiva. A criança-autora subverte a norma tipográfica e transforma a página em campo de forças, no qual texto e imagem não se hierarquizam; ao contrário, compõem uma mesma materialidade de inscrição.

O poema reforça essa dinâmica ao narrar um deslocamento insistente: “a mosca estava muito triste. Ela voava de um lado para o outro, por todos os cantos”. O movimento sem repouso da mosca espelha o percurso sinuoso das palavras e pontilhados à esquerda: o afeto (“tristeza”) não é tematizado apenas como conteúdo, mas torna-se forma, distribuindo-se no espaço como errância. Além disso, a frase “a canção tinha acabado” e o fato de a janela estar fechada — de modo que “o sopro do jardim já não entrava” — instauram uma espécie de suspensão do exterior: o jardim, que na Fig. 2 aparecia em lascas e recomposição, aqui surge como ausência de sopro. Nesse quadro, o traço que desenha a palavra funciona como tentativa de reabrir circulação, se o sopro do jardim não entra, a página cria movimento por outras vias, pela inscrição.

Essa espacialização do dizer evidencia que, em *A casa do alto*, a linguagem não se limita a representar uma cena, porém cria condições sensíveis de leitura, isto é, faz ver o movimento da palavra. Em outra passagem do livro, essa operação reaparece quando o enunciado se condensa em imagem verbal — “Quando sobra só escuridão, pequena sombra cai no chão” (Llansol, 2019, p. 28) —, reafirmando que o texto produz efeitos de visibilidade e ritmo, e não apenas informação. Assim, a leitura exige acompanhar o modo como a linguagem se faz por meio de linhas, pausas, trajetos e interrupções.

Esses procedimentos permitem compreender o que a crítica llansoliana identifica como *palavra começante*. Segundo Carlos Eduardo Batista de Souza (2011), trata-se de uma palavra que não vem descrever um mundo já dado, mas que inaugura o mundo no instante em que é dita. A palavra começante, contudo, não se confunde com espontaneidade nem com erro infantil a ser corrigido, ela, na verdade, designa uma ética do início, na qual a linguagem se autoriza a existir antes da norma, da correção e da funcionalidade, preservando a potência do dizer como acontecimento. Os jogos sonoros e silábicos presentes no livro, a exemplo de “Sa ca. Ca sa… dançam sua dança de sílabas” (Llansol, 2019, p. 31), explicitam essa potência inaugural, pois as sílabas se reorganizam

em movimento, fazendo da língua um espaço de jogo antes de estabilizar-se como forma e conteúdo. Dessa maneira, a criança habita a estrutura sonora da linguagem antes de habitar a casa como espaço físico.

Fenati (2022) reforça esse movimento, ao pensar a escola como abertura de um *espaço em-comum*, no qual a palavra pode nascer não como propriedade, mas como possibilidade e convivência. Nesse viés, a escrita permanece aberta ao acontecimento, honrando a definição de experiência proposta por Larrosa (2015) como aquilo que nos acontece e nos transforma. O pensamento poético é interrompido pelo irromper do real, pois a casa do alto não é somente um espaço, é personagem, como em "A casa do alto pensa muito [...] Mas se chega o rato não pensa mais" (Llansol, 2019, p. 11). Nesse gesto, a autoridade que Agamben (2008) identifica como perdida no mundo dos especialistas é restaurada por outra via: a autoridade de quem começa.

As crianças da Escola da Rua de Namur, com seus "bb", seus jardins quebrados, seus jogos silábicos, suas palavras ondulantes e imagens-palavras, não estão apenas aprendendo uma língua ou um código cultural; estão fundando, por meio do *corp'a'screver* e da *palavra começante*, um lugar onde é possível existir em língua própria — e onde a infância se afirma como experiência da linguagem, isto é, como potência de início.

3 O prólogo de *A casa do alto* como mediação editorial e cosmogonia da experiência

Na edição da Chão da Feira, há o prólogo "Uma cosmogonia de intensidades: o Contragrupo α", de Augusto Joaquim, que compõe o livro como gesto de mediação. O texto, além de apresentar *A casa do alto*, oferece uma chave de leitura que reforça a indistinção llansoliana entre convivência, escrita e experiência. Ao situar o volume na convergência de dois movimentos — um ligado à mutação moderna das artes gráficas, outro à reconfiguração do lugar da criança na sociedade —, o prólogo retira o foco da obra do registro pedagógico para uma transformação perceptiva, isto é, para uma *mutação do ver* em que o sentido emerge do encontro entre ação, matéria e linguagem (Joaquim, 2019).

Essa posição é fundamental porque aproxima a infância daquilo que o texto chama de *qualidade vibratória*: centrada em uma dimensão do sentir e do perceber que se constitui na partilha e na criação, ou seja, nas relações que concebem a própria experiência da linguagem. Contra a ordem que impôs à criança "[...] o dever de se

identificar com um modelo ideal de adulto médio" (Joaquim, 2019, p. 54), o texto reconhece a crise contemporânea como crise da própria forma de comunicar e de educar, como analisaram Benjamin (1994) e Agamben (2008), indicando que algo desajustou o regime de transmissão e abriu a necessidade de outro campo comum.

É nessa direção que ele nomeia um (novo) espaço de partilha — um "contragrupo" — no qual se reúnem sujeitos, idades, textos, desenhos e materiais indiferenciados, operando, segundo Joaquim (2019, p. 55): "[...] um ver e um sentir à espreita da transcendência; uma memória que se permite recordar que há bem mais do que um único princípio de realidade; uma comunicação nos limites do verbal". Tal formulação dialoga diretamente com o que a análise das figuras evidencia: a palavra que nasce do brincar (Fig. 1), a língua em fratura e remontagem (Fig. 2) e a escrita como percurso e paisagem (Fig. 3); modos de instituir esse campo comum por meio do gesto do ver e do sentir.

Além disso, segundo o autor, na prática da memória de si, "[...] quebram-se as palavras, as casas do alto e os jardins" (Joaquim, 2019, p. 56), deslocando a ortografia correta e o estilo rígido para o estatuto de convenções vazias, cúmplices de uma seriedade que já não sustenta experiência. Essa insistência no texto liso em que circulam potências de diversão e um saber que se recusa a ser entregue como informação confirma a hipótese deste artigo: a obra não ensina a língua como propriedade, mas a reinscreve como possibilidade, reabrindo o começo no interior da norma.

Portanto, quando o autor afirma que tudo isso acontece numa *escola* onde as crianças "[...] vêm todos os dias, já que nunca vão à escola" (Joaquim, 2019, p. 57) e enumera a leitura como transbordamento (cinema, pintura, bricolagem, passeio, cálculo), ele consolida a sala de aula como espaço de agenciamento e expansão, não de submissão ao especialista, mas de vida em comum que se deixa conduzir por uma vontade de unificação e criação. Assim, o paratexto não fecha o livro como explicação, mas o abre como experiência, confirmando que, em *A casa do alto*, infância e linguagem se encontram no lugar em que o texto e o traço começam.

A literatura como direito de início

Como *A casa do alto* nasce de uma convivência em que vida e escrita se deixam contaminar, sua força permanece justamente na recusa de delimitar, de uma vez por todas, o que passa à educação e o que passa à escrita. Essa indeterminação, destacada por Fenati (2022), constitui um método para a experiência literária escolar que toma o encontro

como critério e reconhece que essa experiência não se deixa converter em informação, desempenho ou prova.

Nesse sentido, a obra pode ser lida como uma resposta à crise moderna da experiência diagnosticada por Benjamin (1994) e Agamben (2008), ou seja, contra o regime que substitui a narrativa partilhável pelo dado e pelo saber do especialista. Llansol e as crianças instituem um espaço em que escrever é voltar a começar. Fraturar a língua, desenhar a palavra, fazer do desvio um acontecimento gráfico, reformar o som da palavra, tudo isso funciona como gesto de resistência, pois desterritorializa a língua maior — conforme a acepção de Deleuze e Guattari (2003) —, introduz atrito na superfície do enunciado e devolve à linguagem sua dimensão sensível e inaugural.

É a partir disso que a noção de experiência em Larrosa (2015) e a reflexão de Blanchot (2001) sobre a palavra plural se aproximam da prática da Escola da Rua de Namur: a escrita não é exercício de competência, mas um movimento de despossessão. Ela se faz no intervalo, na interrupção e no risco de uma palavra que não se fecha em sentido definitivo. Escrever, ali, não é comprovar aprendizado, mas sustentar o começo e, por isso mesmo, aceitar o não saber como condição para que uma língua outra surja dentro da língua oficial e para que um comum se componha na própria materialidade da página.

Por fim, ao transformar o livro em um campo de coexistência entre texto e imagem, som e traço, sílaba e corpo, *A casa do alto* não apenas registra uma experiência passada, mas a reabre para o leitor como possibilidade presente. Assim, ao tomar página e paratexto como dispositivos de mediação, a análise articula infância, leitura e artes na emergência de uma autoria em estado de começo não a partir de uma fase datada, mas de uma condição que pode permanecer em qualquer corpo, sempre que a vontade de forma e língua reaparecer e a palavra se permitir começar. Com isso, a escrita pode ser invenção do comum, não porque retrate a realidade, mas porque, a cada início, devolve à palavra a potência de criar mundos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197-221.

BLANCHOT, M. **A conversa infinita – 1**: a palavra plural. Trad. Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: para uma literatura menor. Tradução e prefácio de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

FENATI, M. C. Aprender e escrever: Maria Gabriela Llansol e as crianças da escola da Rua de Namur. **Caderno de Leituras**, n. 152. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2022. Disponível em: https://chaodafeira.com/. Acesso em: 14 jul. 2026.

JOAQUIM, A. Uma cosmogonia de intensidades: o contragrupo α. *In*: LLANSOL, Maria Gabriela. **A casa do alto**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2019. p. 53-57.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LLANSOL, M. G. **Finita** – Diário II. Lisboa: Assírio e Alvim, 2005.

LLANSOL, M. G. **Uma data em cada mão***:* Livro de horas I. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

LLANSOL, M. G. **A casa do alto**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2019.

LOPES, S. R. **Literatura, defesa do atrito**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2012.

SOUZA, C. E. B. **A boa nova anunciada à natureza**: o 'drama-poesia' em três discursos de Maria Gabriela Llansol. 2011. 147 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/4ba6e99f-862f-4df9-8af2-d8383ab5f6ca. Acesso em: 14 jul. 2026

Data de submissão: 07/01/2026
Data de aprovação: 17/06/2026