

# Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar

Rosa Maria Bueno Fischer<sup>1</sup>   
Tatielle Rita Souza da Silva<sup>2</sup> 

## RESUMO

Neste texto, tratamos de como a linguagem literária pode fazer-se espaço de abertura e resistência em meio a práticas escolares rotineiras nos currículos formais. Metodologicamente, entrecruzamos literatura e educação: de um lado, recolhemos registros de práticas de leitura e escrita, protagonizadas à margem do sistema, em escolas públicas do Rio Grande do Sul; de outro, tomamos como objeto de análise o “acontecimento literário”, articulando pontos de afetação entre texto e narrativa. Roland Barthes, Michel Foucault, Walter Benjamin, Alberto Manguel e Clarice Lispector sustentam nossas análises teórico-metodológicas. Por fim, apostamos na potência do gesto literário como experiência de formação, já que a literatura promove outras formas de aprender, desloca o sentido e a direção do ensino, altera relações formais com o tempo e o espaço escolar, remaneja lugares de saber e não-saber, colocando em questão o que somos e aquilo em que nos tornamos.

## PALAVRAS-CHAVE

literatura; experiência; formação.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

<sup>2</sup>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, RS, Brasil.

## LITERATURE AND EDUCATION: THE PLEASURE OF THE TEXT IN BETWEEN THE MARGINS OF THE SCHOOL SYSTEM

### ABSTRACT

In this paper, we discuss how literary language can become a space of openness and resistance amid routine school practices in formal curricula. Methodologically, we interweave literature and education. On the one hand, we have collected records of reading and writing practices in public schools of Rio Grande do Sul, Brazil. On the other hand, we take the “literary event” as the object of analysis, crossing different paths between text and narrative. Theoretical-methodological analyzes are based on authors such as Roland Barthes, Michel Foucault, Walter Benjamin, Alberto Manguel, and Clarice Lispector. We conclude that the power of the literary gesture as a *bildung* experience promotes other ways of learning, shifts the way and the direction of teaching, changes the formal relationship with the school time and school, redistributes spaces of knowing and not knowing, thus questioning what we are and what we have become.

### KEYWORDS

literature; experience; bildung.

## LITERATURA Y FORMACIÓN: EL PLACER DEL TEXTO AL MARGEN DEL SISTEMA ESCOLAR

### RESUMEN

En este texto, tratamos de cómo el lenguaje literario puede hacerse espacio de apertura y resistencia en medio de prácticas escolares rutinarias en los currículos formales. Seguimos un recorrido metodológico en el que entrecruzamos literatura y educación: por un lado, recogemos registros de prácticas de lectura y escrita, protagonizadas al margen del sistema, en escuelas públicas de Rio Grande do Sul, Brasil; por otro, adoptamos como objetivo de análisis el “hecho literario”, articulando puntos de afectación entre texto y narración. Roland Barthes, Michel Foucault, Walter Benjamin, Alberto Manguel y Clarice Lispector sostienen nuestros análisis teórico-metodológicos. Para concluir, apostamos en la potencia del gesto literario como experiencia de formación, pues: promueve otras formas de aprender, desplaza el sentido y la orientación de la enseñanza, altera relaciones formales con el tiempo y el ambiente escolar, reorganiza lugares de saber y no-saber, planteando la cuestión de lo que somos y en lo que nos convertimos.

### PALABRAS CLAVE

literatura; experiencia; formación.

O que a literatura como experiência estética de formação pode ensinar à prática pedagógica?<sup>1</sup> Essa é a pergunta que move o presente artigo. Partindo da narrativa de uma experiência *marginal* — embora ocorrida dentro da escola — relativa à leitura de obras de ficção por crianças, pensamos o acontecimento pedagógico e literário, em face do *texto* e da *narrativa*, entrecruzando pontos de passagem e afetação entre ambos. Na companhia de Nietzsche, Skliar, Foucault, Barthes, Bár-cena, entre outros autores, sublinhamos a ideia da literatura como experiência de formação; ao mesmo tempo, apostamos que, nessa condição, a linguagem literária pode inscrever-se como espaço de abertura e resistência à produção de práticas convencionadas de um currículo escolar formal.

Neste artigo, trazemos à discussão tópicos de uma pesquisa desenvolvida durante os anos de 2011 a 2015.<sup>2</sup> O estudo situa-se entre duas “margens”: uma delas consistiu em recolher testemunhos de experiência docente, registros de práticas de leitura e escrita vividas no contexto de escolas públicas do Rio Grande do Sul; a outra margem constituiu-se de uma revisão bibliográfica minuciosa, que tomou como objeto de análise o pormenor, a filigrana, o grão de areia que decanta de materiais literários pesquisados. Trabalhamos, portanto, aqui e na pesquisa maior, em torno do acontecimento pedagógico e literário. Nesse sentido, o objetivo foi o de investigar o modo como a linguagem literária se imiscui, abrindo fendas e sulcos, dissolvendo redes de poder-saber instituídas no cenário pedagógico.

Ao propor o gesto de ler e escrever como experiência de formação, estamos falando de uma prática que tem a ver com a subjetividade do *leitor/escritor* — com aquilo que nos forma, nos [de]forma, nos [trans]forma (Larrosa, 2002). A hipótese é a de que a literatura, assim pensada, pode promover uma mudança de direção, de remanejamento, no que diz respeito aos lugares de *saber e não-saber* instituídos — colocando em questão o que somos e aquilo que chegamos a vir a ser.

O relato apresentado na seção a seguir permite a nosso ver uma discussão sobre como práticas de leitura e escrita não didatizadas, inscritas à margem do sistema escolar, têm a potência de reinventar processos formativos. Com esse relato, buscamos problematizar quanto a presença do caráter estético e sensível da literatura tem o dom de fazer desmoronar todo um discurso prescritivo, instituído no currículo escolar vigente. É a filiação a autores como Michel Foucault e Roland Barthes o que sustenta nosso esforço analítico, especialmente porque se trata de pensadores que afirmam uma importante injunção entre forma e conteúdo, apontando para uma indissociabilidade entre a construção do objeto empírico, as perguntas de pesquisa formuladas e a discussão teórico-metodológica.

1 Este texto, agora revisto e ampliado, foi apresentado originalmente no Grupo de Trabalho “Alfabetização, Leitura e Escrita” (GT10), na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2017.

2 Trata-se da tese de doutorado intitulada *Poéticas do aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo*, de Tatielle Rita Souza da Silva, orientada por Rosa Maria Bueno Fischer, ambas autoras deste artigo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) (Silva, 2015).

Ao promover um debate entre “acontecimento pedagógico” e “acontecimento literário”, acabamos por observar diferenças relevantes entre a primazia da palavra — posição de leitura exegética do texto — e uma posição de leitura prazerosa, *desejante*, capaz de envolver o leitor à teia de um enredo. O artigo, então, remete a algumas das conclusões do estudo, segundo as quais seria possível afirmar que a experiência estética literária é capaz de redimensionar a ordem *do tempo, do espaço e do saber* em contextos escolares de ensino e aprendizagem.

## HABITAR O TEMPO E O ESPAÇO LITERÁRIO

Fundou-se uma pequena comunidade de leitores. O grupo costumava reunir-se semanalmente, sem outra finalidade... Começemos com um breve relato.

Aquela era a quarta semana consecutiva de uma leitura que tinha a marca de ser realizada coletivamente. A proposta começava com um grupo pequeno, destinado a ocupar um cômodo no final de um corredor mal iluminado da escola. Um tapete ao centro, almofadas coloridas espalhadas pelo chão, algumas flores dispostas na guarda das janelas compunham a preparação cuidadosa que buscava transformar um espaço impessoal e institucionalizado em ambiente literário. No centro da ambiente, uma caixa com livros cumpria a função de “biblioteca itinerante”.

O grupo costumava reunir-se semanalmente, sem outra finalidade a não ser a de praticar a literatura: *ler, escrever, contar e ouvir histórias*. Certa forma despreziosa e ousada que nascia de um convite endereçado àqueles que se sentissem interpelados a escapar do ritmo turbulento tão comum aos cotidianos escolares que conhecemos.

Formado por um coletivo heterogêneo, tais encontros não obedeciam a critérios de seleção previamente estabelecidos para que os integrantes aderissem ao grupo. Nem todos sabiam ler e escrever nos moldes que a escola tende a considerar como um suposto domínio técnico da leitura e da escrita. Os que ali se reuniam aproximavam-se por motivos variados: curiosidade, gosto literário, vínculos de amizade e também, é claro, para escapar ao pastiche da sala de aula. Enfim, não passavam de um bando de “adoradores das formas, dos tons, das palavras” (Nietzsche, 2012, p. 15). O único critério proposto para integrar o grupo tinha a ver com o *desejo de dedicar um tempo* à experiência de *acompanhar uma história*.

Costumava-se escolher um livro qualquer, um livro retirado ao acaso da biblioteca itinerante, seja pelo título, seja pelas imagens que continha. Mas nem sempre a pedra de toque para iniciar essa prática partia de um material escrito. Às vezes, tomava-se como exercício recolher algumas histórias que aconteciam no cotidiano dos alunos, sensações experimentadas entre uma semana e outra, buscando-se partilhar oralmente tais experiências, fazendo, assim, *a palavra circular*. Também, não raro, ocorria a encenação de alguns *textos-lidos* — principalmente quando o enredo fisgava os leitores, despertando o desejo de prolongá-lo um pouco mais.

A cada encontro com o grupo, era possível perceber a intensidade dedicada ao tempo da leitura e da escrita, ouvidos atentos à voz que lhes narrava histórias, mãos concentradas em registrar pequenos enredos. Inaugurava-se ali certa *produção de presença* inscrita de maneira cúmplice, capaz de habitar o tempo e o espaço literário.

Nos encontros, reinventavam-se práticas de leitura e escrita como experiências de formação na escola em uma zona intermediária, fora do espaço convencional da sala de aula.

Acompanhávamos a experiência da leitura compartilhada mais longa que aquele grupo já realizara até então — quatro semanas para concluir um livro! Sabemos quanto há de leituras intermináveis, que convocam seus leitores a retomar as páginas, reincidentemente. Com paciência, redescobre-se a significância de cada página, no interstício de suas linhas. Há leituras que jamais podem ser dadas por encerradas — pois as histórias continuam a existir nos leitores, para além do texto escrito.

Foi no intervalo desse pretense laço, que tinha por objetivo finalizar a leitura de um livro, que Ana, uma menina de 8 anos participante do grupo, interpelou a professora. Com a mochila nas costas, interrogava onde poderia encontrar o livro que haviam acabado de ler, justificando que seu avô desejava saber qual o valor aproximado da obra e que ele já havia procurado adquiri-lo, sem sucesso, em algumas livrarias e bancas de revistas do bairro. Ana complementava ainda que na biblioteca da escola havia um único exemplar, de uma versão que não era a mesma que haviam lido no grupo e que, mesmo se viesse a realizar a requisição com a bibliotecária, o *tempo de espera* seria infinito, “porque aquele livro costumava estar sempre reservado para outros alunos”.

A professora silenciou. Trouxera o livro de sua biblioteca domiciliar e deixara-o ali, como quem seleciona alguns ingredientes para elaborar uma degustação, ocupando-se em transmitir bem mais a experiência *do sabor, do gosto, do ritmo e da melodia* que cada palavra, verso ou história continham em si, que precisamente uma suposta “moral”, matéria didática ou conteúdo presentes na narrativa exposta. Aquele livro havia habitado por um tempo a biblioteca itinerante, de forma silenciosa e tímida. Até que alguém, certo dia, retirou-o da caixa, provocando o interesse quase que coletivo pela história.

*Agora, já havíamos terminado de ler esta história*, pensou a professora, voltando a depositar os olhos sobre a menina-Ana, que aguardava ansiosa por uma resposta. Dilema ético anunciado: a professora estava à beira de cometer um gesto que, sob a avaliação institucional, mereceria pena de desaprovação. Em instantes, atendeu ao apelo, percorrendo uma zona que a tornava duplamente próxima e cúmplice da pequena leitora: entregou à Ana o livro.

— Toma, Ana, podes ficar com o livro o tempo que quiseres.

Ana recebeu em mãos o livro da professora, apertou-o contra o peito e encheu os olhos de surpresa e alegria. Já não podia caber em si mesma. Retirou-se da sala de maneira desconcertada, conduzindo seu corpo pequeno em passos que se confundiam entre correr, pular, sorrir. Era toda a sua existência que vibrava.

A surpresa do acontecimento escolar não residia no empréstimo do livro recebido de alguém investido da função docente, mas inclinava-se sobre a *relação com o tempo*, em meio a um cenário em que tudo era marcado pelo *kronos*: poder “ficar com o livro o tempo que quisesse” — um tempo *indeterminado, infinito* — era uma alegria maior que dispor do livro somente para si.

“Por que para ela e não para os outros?” e “O que iria responder diante dos colegas se a acusassem de ter privilegiado uma aluna ao emprestar com exclusividade o livro?”. A partir daquele instante, a professora foi tomada por uma súbita culpa por ter entregado um livro a alguém que simplesmente desejou lê-lo. Como explicar aquela espontaneidade contida no gesto de *dar a ler* (Skliar, 2014)?

Passados alguns dias, Ana e a professora esbarraram-se no pátio da escola, quase no final do turno de aula. De pronto, a menina abriu a mochila e lhe mostrou o livro: ele achava-se agora encapado com um plástico transparente, seja para que não se extraviasse com o manuseio, seja para que, mais tarde, pudesse ser lido por outros que assim o desejassem. Para além do cuidado e da delicadeza da pequena leitora para com o *objeto-livro*, não podemos deixar de observar que Ana e a história tornavam-se agora inseparáveis. A menina carregava o livro por todos os cantos habitados por sua existência. O livro passara a acompanhá-la durante as horas mais imprecisas do dia: antes de dormir, nos intervalos entre as aulas, na intimidade de seu quarto.

A história que o livro continha passava a significar para Ana um pouco mais que uma mera coleção de folhas impressas, cobertas por uma capa resistente — forma assumida de um volume, de uma edição qualquer, facilmente adquirível em uma livraria. Para um leitor ou uma leitora como a menina-Ana, o livro é um objeto pessoal de valor singular. Podemos, sem dúvida, afirmar que certos livros emprestam determinadas características a alguns leitores especiais (Manguel, 2012). Para Ana, o enredo que o livro continha ganhara forma, tinha se tornado carne — passara a existir diante dos olhos da menina que o lia.

Aquele “ficar com o livro o tempo que quisesse” era uma espécie de licença correspondente à “ousadia de desejar, de querer o livro somente para si”.

## EXPERIÊNCIA LITERÁRIA E PRODUÇÃO DE SABER

Diante de práticas pedagógicas muitas vezes tão insípidas, testemunhadas durante o tempo de atuação docente em escolas públicas do Rio Grande do Sul, perguntamo-nos: Como restabelecer na relação *ensinante e aprendiz* o liame etimológico entre *saber*, *sabedoria* e *sabor*, que parece quase perdido nos processos normativos de escolarização? O que podem nos ensinar as práticas de leitura e escrita protagonizadas fora do espaço convencional da sala de aula, distantes da rigidez instituída por um currículo formal, no que diz respeito a uma genuína experiência de formação?

No interior de relações de ensino e aprendizagem, vimos que podem efetivamente ocorrer deslocamentos operados por intermédio da inscrição e da presença do caráter estético e sensível da literatura. A experiência com o literário é fenda entreaberta, cavada nos interstícios de uma discursividade rarefeita, que tem por dom transportar ao universo imaginário, ficcional, aqueles que se entregam à delicadeza contida no gesto de *acompanhar uma história*.

Atestamos no sistema escolar a presença de dois fluxos-de-linguagem distintos. Em um deles, presenciemos relações de ensino e aprendizagem instituídas de um discurso pedagógico que define e separa previamente os lugares de *saber* e *não-saber*. Parece haver no *modus operandi* escolar a manifestação de certo resquício escolástico:

o pastiche da aula ao qual os alunos desejam escapar tem a ver com certa relação com o Texto, que atualiza a primazia de um ensino calcado na Palavra, transmitida como veículo de saber, que põe em funcionamento uma exegese do conteúdo a ser apreendido. Prender o livro, prender o conteúdo, manter a posse do objeto cognoscível é inscrever-se no registro de domínio que dá ancoragem às relações de ensino e aprendizagem instituídas, estratificadas. Em espaços formalizados de transmissão de saber, o Texto assume o lugar de objeto-conteúdo a ser veiculado — opera como ponto móbil, determinante de papéis previamente ocupados na cena pedagógica.

Nesse tipo de relação, ambos os personagens — *ensinante e aprendiz* — estão separados por uma espécie de distância crítica, epistemológica (Bárcena, 2012). Enquanto no traçado imprevisível de outro fluxo-de-linguagem, componente desse mesmo sistema escolar, atestamos a presença de uma fenda indeterminada, cintilante, móvel e vazia, que se imiscui nos interstícios do poder-saber escolarizado. Esse entreabrir iminente, encenado pelo gesto literário como matéria de uma arte, tem o poder de deslocar todo um aparato de procedimentos e formas de transmissão de saber estratificadas.

Encontros literários protagonizados à margem do sistema escolar imprimem *gosto e textura* à aprendizagem — a menina-Ana sente todo o seu corpo vibrar e aperta o livro contra o peito quando descobre que poderá lê-lo em horas furtivas durante o dia, na intimidade. Palavra-corpo que irrompe de maneira inesperada e que, em seu constante devir, infirma e abala todo um *status quo* instituído, inaugurando outras experiências de formação. O literário inscreve-se no avesso de um paradigma estrutural, sistêmico, fixo no palco em que se encenam as práticas escolares convencionais — trata-se de introduzir uma linguagem excêntrica, instável, emergente das rupturas e colisões com o texto-roteiro e a ordem estabelecida, por certo currículo escolar formal.

Sabemos quanto a distância epistemológica, crítica, que separa o sujeito cognoscente do objeto cognoscível, atualiza-se com insistência na cena pedagógica contemporânea. Tal distância, como diz Roland Barthes (2007), não passa de “inocência moderna” (Barthes, 2007, p. 10) — modo de situar uma diferença de posição entre aqueles que dispõem do saber como um objeto do conhecimento e aqueles que estão dele privados. O discurso pedagógico tende a pôr em prática todo um aparato de procedimentos e mecanismos normativos, afeiçoados a um ciclo que vai do classificável ao avaliável, buscando mensurar o que cada um é capaz de “aprender”. Nessa ânsia por mesura, o *saber* separa-se do *sabor* e passa a ser transmitido como *metalinguagem* insípida e desenraizada da vida. Reitera-se no sistema escolar uma lógica do domínio, da posse, instituindo na cena de transmissão um circuito que se assemelha à economia dos bens.

Ocorre que seria ingenuidade afirmarmos que o poder presente nas relações pedagógicas se reduz à disposição ou à privação do *saber*. O poder não pode ser expulso, removido ou varrido para fora das relações — ele é parte integrante da própria estrutura da linguagem, se a entendermos, com Barthes (2007), como legislação, código. É da própria estrutura da língua exercer função de classificação, de corte; e é dessa espécie de efeito de *ordo* — operação que torna o signo uma unidade gregária, estratificada, alinhada segundo regras — que o poder, como categoria discursiva, se espalha e escorre para todos os lados.

O poder não pode ser excluído da linguagem porque não só é plural, como também circular, microfísico (Barthes, 2007; Foucault, 2008). Roland Barthes (2007) qualifica o poder como uma “legião” de demônios, que aparece e reaparece em toda parte. E completa: “chamo discurso de poder todo o discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe” (Barthes, 2007, p. 10-11). O poder, em sua função de *ordo*, diz respeito a tudo o que se autoriza a investir de valor comercial os sintagmas, regulando funções e posições na linguagem, fazendo desta um instrumento que fixa lugares de *saber* e *não-saber*, como quem produz e consome estereótipos.

Expomos dois fluxos-de-linguagem componentes do cenário escolar: um estrutural, conforme, regente; outro, fenda cintilante, entreaberta, cortante — esse último, matéria produtora de deslocamento e perda, promotora da toda a deflação e instabilidade que alterna e modifica os lugares e funções instituídos e determinados pelo primeiro fluxo. Contudo, se apontamos para ambos, não o fazemos para sugerir uma relação dialética, figurante de uma suposta polarização entre eles. Não se trata de ensejarmos uma síntese conciliadora entre as partes. A nosso ver, há certa cumplicidade sinuosa no cenário escolar entre as práticas de linguagem aqui apresentadas. Um fluxo “corre”, “escoa” de maneira interdependente em relação ao outro, realizando-se em seu avesso, por um acordo estrutural dissonante, disjuntivo, que permite compor e inscrever certo movimento de adulteração entre “formas contestantes e formas contestadas” (Barthes, 2010, p. 65).

Práticas de leitura e escrita protagonizadas à margem da lógica de domínio, esta prescrita por um currículo formal, têm a propensão de inaugurar certo tipo de transmissão de saber emergente, promovendo o efeito de um corte no interior de todo um aparato discursivo pedagógico, estruturado no cenário escolar. Trata-se da atopia (deslocamento, deflação) dos signos, inscrita nos interstícios de um discurso, instaurado com o propósito de veicular e legitimar o poder na instituição escolar. A experiência literária como matéria de arte abre um espaço de contestação e resistência em meio às relações formais de ensino e aprendizagem, permitindo que uma *linguagem-devir* promova práticas de leitura e escrita diferentes da exegese do Texto. A relação com o texto aqui deixa de realizar-se no lugar de domínio ou apreensão, protagonizado comumente na sala de aula, para assumir a forma de *tecido* — trama que se entrelaça e enreda o sujeito na *textura* de sua teia (Barthes, 2010; Benjamin, 2010).

Barthes (2007, p. 16) diz-nos que “a literatura não é um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática” (Barthes, 2007, p. 16) — a prática de *ler*, *escrever*, *contar* e *ouvir histórias*. A definição de Barthes (2007) confere à leitura e à escrita o eixo em torno do qual se organiza toda a experiência com o *texto literário*. Por essa razão, não se trata de tomar a linguagem literária como objeto cognoscível que deve ser apreendido, tornando-a mero instrumento-veículo de um suposto saber a ser transmitido pelo mestre/ensinante e apreendido-repetido como conteúdo *non sense* pelo aluno/aprendiz. Trata-se, sim, de pensá-la como algo que põe em movimento um jogo de palavras específico, o qual toma a língua por teatro, palco de uma encenação.

A experiência de “jogar com os signos”, promovida pelas práticas de leitura e escrita, produz deslocamentos de sentido nas relações de ensino e aprendizagem: abre espaços para a *escuta*, a *leitura*, o acolhimento da singularidade. “Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de [trans] formação” — dir-nos-á Jorge Larrosa (2002, p. 137). Observamos, na delicadeza inaugurada por meio do gesto de *dar a ler*, certa mudança de posição ocupada em relação ao *lógos* — se pensarmos este não tanto como uma categoria científica que se autoriza a proferir a verdade sobre o conteúdo de um saber, mas como *lego* —, narrativa que enuncia e partilha algo da ordem da experiência, do vivido.

O efeito de deslocamento, exposto e sustentado na relação de uma menina-leitora, que se inscreve na condição de *sujeito desejante* em busca de um livro, faz cintilar e aparecer a ordem do saber, ali onde não se espera (Barthes, 2004b). *Ler, escrever, contar, acompanhar uma história* é experiência de formação que opera em via de mão dupla: a um só tempo, modifica-nos e altera toda a relação estabelecida com o mundo a nossa volta — “pode-se transformar um lugar ao ler nele”, lembra-nos Manguel (2012, p. 178).

Ficamos a pensar: O que pode haver na literatura que, de algum modo, revoluciona o discurso instituído pela ciência? — se considerarmos que Barthes (2007) identifica neste último o discurso do poder, quando nos diz que a literatura “trabalha nos [seus] interstícios”, nas vias de combatê-lo (Barthes, 2007, p. 18). Podemos identificar na conformidade das práticas pedagógicas protagonizadas no cenário escolar a presença de uma discursividade técnico-científica contestada pela delicadeza de um *gesto ínfimo* — o gesto de ler e escrever como matéria de uma arte.

Das contribuições de Barthes (2004a, 2007), recolhemos que não é propriamente à “ciência” que ele se dirige quando critica a tendência gregária dos signos, assentados como caracteres fixos, a-corpóreos, a-históricos. Barthes (2004a, 2007) dirige-se a *certo discurso da ciência* que utiliza a linguagem como instrumento, *metalinguagem*, legitimando, por assim dizer, uma suposta distância crítica, epistemológica, estabelecida entre sujeito do conhecimento e objeto cognoscível.

“O sujeito da ciência é aquele que não se expõe à vista” (Barthes, 2007, p. 36). A frase, pronunciada em 1977 na conhecida aula inaugural no Collège de France, só faz confirmar aquilo que Barthes (2004a) escreveu quase uma década antes no texto “Da ciência à literatura”, capítulo que introduz o livro *O rumor da língua*. Há aqui uma diferenciação importante no que se refere tanto ao modo como registros distintos tomam a linguagem quanto às formas de transmissão que cada uma opera.

A fronteira ou o limite que separa ciência e literatura é tão tênue e sutil, mas ao mesmo tempo tão importante, que o que as distingue é somente a *posição de fala*. A ciência opera com a ordem do enunciado, e é por isso que o lugar do sujeito acaba por ser preservado, “não se expõe à vista” (Barthes, 2007, p. 36). Já a literatura trabalha com a posição de enunciação, dando a ver o lugar [faltante] do enunciatador. Há algo premente entre esses dois registros, e isso faz com que um *inscreva, introduza* e o outro *retire, subtraia* a dimensão do corpo da relação de saber.

O discurso da ciência é aquele que toma a linguagem para enunciar-la, ensinar-la, transmitir-la; seu meio de veiculação e de ensino é aquele que visa conduzir o outro pela voz. Retomemos que a literatura é “o grafo complexo das pegadas de uma prática”

(Barthes, 2007, p. 16). A diferença substancial entre ciência e literatura reside na forma de transmissão: um registro de linguagem “conduz”, enquanto o outro se realiza no “gesto de acompanhar” a voz que conta uma história, a mão que escreve um texto.

A prática da literatura é aquela que não só expõe e inscreve o corpo na cena de aprendizagem, protagonizando uma experiência genuína de formação, como também promove o encontro entre leitor e escritor, tendo como espaço primordial o *texto*. Ler e escrever residem na experiência de se deixar perder nas linhas e no traçado de um espaço literário que encena o gesto de escritura. Assim, é o corpo que (se) escreve, é o corpo que (se) lê. É o corpo que trabalha e faz os significantes alterarem seus lugares e subverterem o sentido convencional dos signos, retirando-lhes de um suposto lugar conforme, fixo, estereotipado.

Em uma cena escolar comum, como a que recolhemos em nossa pesquisa e aqui relatamos, o convite à leitura, a embarcar em uma história, exige um deslocamento da posição do professor — ele já não pode ser alguém que dirige, que controla ou que conduz o grupo; ao contar uma história, ele passa a ser alguém que *acompanha* e que se deixa dirigir pela própria travessia do texto-leitura. O que Barthes (2004a) nos enseja não é outra coisa senão uma proposição didática e metodológica: “acompanhar” é pôr-se junto, é fazer companhia, é conviver, é viajar-com, é mostrar-se próximo; já “conduzir o ensino”, tal como uma suposta ciência da pedagogia prevê no currículo vigente, incide em assumir uma pretensa posição de neutralidade: implica ter um objetivo claro, definir um propósito, uma finalidade específica, um *télos* — poder-se-ia dizer que “conduzir o ensino” coloca aquele que professa na posição de alguém que indica um caminho, enquanto “acompanhar” exige do acompanhante o compromisso de “não largar a mão” de seu parceiro, de seguir lado a lado a marcha, arriscando-se com ele a realizar a travessia proposta.

## LER É PÔR O CORPO EM MOVIMENTO

*Era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o.*

LISPECTOR, 1998, p. 10

Ler com delicadeza. Folhear significâncias. Permitir que os pés adivinhem o chão no qual a leitura transcorre. Percorrer passo a passo as palavras. *Escutar* o texto. Pôr-se atento às entrelinhas, às frases ditas e interditas, aos buracos formados no claro-escuro que o relevo de uma página nos convida a andarilhar. Aventurar-se. Expor-se à força que emana da conjunção dissonante entre os liames da vida e da ficção — que só a narrativa sabe fazer cintilar. Deixar-se prender, *consentidamente*, à teia literária que nos envolve. Ruminar a leitura — para utilizar aqui um termo nietzschiano.

A relação com a literatura que nos dispomos a investigar neste artigo não se reduz à mera decifração do Texto, à decodificação ou ao esquadrinhamento realizado por um leitor qualquer, que busca um punhado de informações, evidentes, em certa ordem previsível entre os signos escritos. A leitura aqui não se caracteriza

pela realização de uma postura ou mesmo de um aprendizado passível de generalização. Para Nietzsche (2008), ler tem a ver com experiência. O gesto de abrir um livro é acontecimento que nos forma e nos transforma, nos lança à imigração em país estrangeiro, faz-nos conhecer uma pluralidade de “eus” que nos habitam, convida-nos a ouvir o rumor de um canto inaudível, sussurrado ao pé do ouvido e proferido por uma alteridade que já nos constitui, que já existe prematuramente em nós, enquanto *corpo*.

A menina-Ana, personagem da narrativa escolar emergente da cena pedagógica analisada, desejava um livro, mesmo já sendo conhecedora da história que o livro narrava. O que a sustentava no lugar indefinido, suspenso, de *busca* inquieta pela leitura? O que a fazia suportar o *tempo de espera*: pedir ao avô que se dirigisse aos livreiros do bairro, ir à biblioteca, verificando a lista dos requerentes, até aguardar um momento para estar a sós com sua professora? E, finalmente, perguntamo-nos: O que Ana poderia ter em comum com a menina de “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector (1998)?

Nesse conto, observamos Clarice expor e deixar entrever seu “bio”, ficcionalizado em uma memória infantil que lhe permite habitar certo instante fugidio do passado. Com Clarice, presenciamos a linguagem percorrer e entrecruzar temporalidades distintas, por intermédio de um trabalho realizado em torno da “brevidade dos instantes” (Moser, 2011). Em sua trama, a escritora confunde real e ficcional: entre o tempo das amizades colegiais vividas na cidade do Recife e a busca por um livro, sobre-ergue-se o prazer da entrega íntima a algo que aos poucos vai assumindo a forma do amor à narrativa.

Em “Felicidade clandestina”, conto também conhecido sob o título de “Tortura e glória”, Clarice Lispector (1998) busca retratar uma espécie de expectativa — escalada do desejo que culmina na cena erótica da leitura. Mais que o deleite, o que sustenta a condição de busca da personagem-narradora é sua preparação. Em uma espécie de perda subjetiva de si mesma, o eu da escritora descobre-se percorrendo lugares clandestinos e secretos que a habitam.

Em uma camada de leitura preliminar desse conto, nossa tendência facilmente se inclina a localizar dois personagens rivalizando na trama narrativa. Sem dúvida, o que transparece e ganha evidência em uma interpretação ingênua do conto é apenas a presença de duas vozes no texto — sobressaem ali um “eu” e um “ela”. Contudo, certamente há um terceiro, em torno do qual todo o enredo se articula. Trata-se de duas meninas, e entre elas paira um objeto que não é um objeto qualquer, mas um livro. E, como lembra Ítalo Calvino (2012, p. 46): em uma narrativa, um objeto é sempre um “objeto-mágico”. Em torno dele, todo um campo de forças se movimenta. É ele o ponto móbil, o eixo em torno do qual se estabelece a relação entre ambas. Uma vez inexistente, certamente não haveria acontecimento algum a ser narrado. É o objeto-livro, o valor distinto que lhe é atribuído na relação díspar entre as meninas, que provoca certo desajuste, certo desconforto, sustentando a rivalização presente no enredo.

No registro da cultura, da classificação, do *status*, dos bens, os objetos tendem facilmente a nos despertar para uma postura não precisamente de *busca*, mas de domínio, de posse. Só a experiência de vislumbre daquilo de que somos privados,

subtraídos, daquilo que não está sob nosso alcance, tende a exercer sobre nós todo um poder-mágico, que nos coloca na direção de seu consumo. Certo magnetismo fetichista despertado pelo mundo mercantil nos abate, fazendo ressoar a altos brados um eco inebriante sobre todos nós.

Um livro não deixa de ser um objeto de valor de troca material. Sabemos que não está subtraído ou a salvo do circuito mercadológico que impregna a disposição e a economia dos bens. Assim como o vocábulo “aprender”, a palavra “dispor” também carrega uma ambiguidade de sentido. Em uma cultura mercantil, o fetichismo realiza-se justamente na medida em que dispõe do poder para expor diante dos olhos algo que está fora do nosso alcance. O objeto é exposto perversamente: com o propósito de cifrar a dimensão de domínio exercida por seu possuidor. É como se (nos) fosse dito a todo o tempo: “Eu disponho, ele está aí; portanto, não é seu!”.

Violência. Tortura mercadológica que demarca não a diferença entre posições, mas a desigualdade existente na relação tripartida entre o objeto, seu possuidor e aquele que o deseja. O que ocorre entre as duas meninas, no conto de Clarice, tem a ver com uma promessa que anima e alimenta mais que propriamente com uma espera: trata-se do desejo de leitura de algo que está sob a posse do outro. O intrigante reside nisto: na medida em que uma das crianças descobre que, ao dispor de um objeto que mantém sua colega presa ao ritual de busca, ela não só coloca em prática um exercício sádico, que faz com que a outra sofra com a experiência da privação, postergando, assim, a promessa de entrega do livro, como também, ao descobrir que a posse do livro lhe permite manipular o desejo do outro, relega-o à própria condição de objeto. Parece haver aí o índice da maldade infantil, que, ao perceber em que repousa o desejo, articula uma estrutura perversa, de domínio e manipulação.

Clarice Lispector situa diametralmente posições distintas entre as duas meninas: não se trata de tomar o mesmo objeto de forma idêntica. Uma sente prazer com a privação, em fazer a outra sofrer com a espera de algo que provavelmente jamais alcançasse se não fosse a intervenção da mãe de uma delas, que “descobre horrorizada” o traço de personalidade perverso da filha, quase no final do conto: “mas este livro nunca saiu daqui [diz ela] e você nem quis ler!” (Lispector, 1998, p. 11). Quanto à outra, esta não quer o objeto para si, tanto que confessa, em estado de êxtase, quando toma o livro em mãos: ter o livro pelo tempo que quisesse valia mais do que *ter* o livro — “isso é tudo o que uma pessoa grande ou pequena pode ter a ousadia de querer” (Lispector, 1998, p. 11).

A essa última lhe vale o prazer da leitura demorada, esquecida de si, entregue à fruição, e não o domínio ou a posse do objeto. Insistimos: há aí um deslocamento operado: de um prazer que se situa no campo da disposição dos bens, para um prazer que se orienta na esfera da *natureza estética, do belo*. Esses não só são registros diferentes como também modos de encaminhar o desejo e de sustentar-se na condição de busca, absolutamente distintos.

Ao dispor do livro em mãos, a menina-leitora Clarice descreve-nos uma experiência de leitura que só pode equiparar-se a uma relação erótica, que comunga desejo e sedução.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. (Lispector, 1998, p. 12)

Perguntamos: O que nos sugere esse abrir e fechar, esse fingir e surpreender-se, esse prazer postergado, lançado para o além? O que nos diz essa leitura, desde sempre, demorada, inacabada, deliciosa, que conduz à perda de si mesmo em lugares clandestinos até então inabitados? O que nos aponta essa atenção flutuante, que leva o próprio corpo a passear pela casa em meio à leitura?

Sem dúvida, há aí a presença de uma corda vibratória que enlaça e prende o leitor a um desejo de leitura: “ler” — verbo intransitivo, sem complemento que o satisfaça. O leitor é aqui jogado através do texto, o que é muito diferente de projetar-se nele (Barthes, 2010). Para realizar uma leitura “de naufrago” que mergulha e flutua, submerge e ergue a cabeça, sem nunca se dar por contente de pisar em terras-firmes e férteis de certezas, é preciso estar disposto a realizar o movimento vertiginoso de prender-se e afastar-se, de aproximar-se e ser lançado para longe. Uma erótica da leitura nos ensina que é preciso alternar ritmos e cadências. A literatura como experiência de formação passa pela descoberta subjetiva de um “eu” que expõe seu lugar faltante e se arrisca, de um ponto vazio e móvel, a inaugurar-se como sujeito de uma pluralidade de lugares de enunciação distintos.

## REDESCOBRIR O PRAZER DO TEXTO

*O prazer do texto é este momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias — pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu.*

BARTHES, 2010, p. 24

Roland Barthes (2010) endereça-nos uma provocação logo no início de *O prazer do texto*. Pergunta-nos ele: Que homem seria capaz de suportar sem vergonha alguma todo o tipo de contradição lógica? Que homem poderia comprazer-se diante da confusão babélica entre as linguagens? Que homem estaria então disposto a experimentar todas as acusações e resistir impassível às infidelidades? Sem dúvida, esse homem seria considerado, por excelência, um *abjeto social*, protótipo de um contra-herói — alguém digno de todo o desprezo e desonra pública. Existência facilmente condenada à condição de desviante, convertida rapidamente à posição de estrangeiro em um território — justo por não se alinhar às normas, por não corresponder à ordem do esperado e do instituído socialmente, por não pactuar formalmente com os códigos de referência estabelecidos em uma dada cultura. Pois bem, “este contra-herói existe” — diz-nos Barthes (2010, p. 8), e complementa: “ele só pode ser o leitor de texto no momento em que se entrega a seu prazer” (Barthes, 2010, p. 8).

Esse prazer, experimentado pelo leitor no momento de entrega à leitura, suporta tudo, sem exigir nada em troca. Trata-se de uma espécie de relação cuja única negação se insinua no momento em que a cabeça ergue os olhos da página e desvia o olhar por um instante para, logo em seguida, tornar a mergulhar a existência em palavras. Essa leitura demorada e esquecida de si, que vimos há pouco no conto “Felicidade clandestina” — no qual o eu da narradora se entrega ao prazer íntimo experimentado em sua relação com o texto —, não está distante do gesto cuidadoso e delicado demonstrado na cena escolar, na qual testemunhamos a menina-Ana insistir em sua busca inquieta por um livro do qual *já conhecia a história*. Ambas as posições protagonizadas, seja na cena escolar, seja na cena literária que narramos, vêm expor um modo muito diferente de relacionar-se com o saber, de orientar-se no texto literário — como nos tem sido ensinado convencionalmente por meio de práticas de leitura e escrita decodificadoras, funcionais, didatizadas.

Esse gesto de um leitor “que se entrega a seu prazer” (Barthes, 2010, p. 8) exige uma espécie de disposição *poética* para a leitura, que só é capaz de se realizar havendo equilíbrio, ousadia, perda e suspensão, em meio aos interstícios da linguagem. Trata-se de certo tipo de disposição e de abertura para o texto literário, que já não pode coincidir com um tipo de leitura reduzida ao registro da *intelecção*, da *compreensão* ou do *entendimento* do que está sendo enunciado no “conteúdo”. Não se trata de percorrer uma sequência de enunciados, diz-nos Barthes (2010), nas vias de apreender *o que o texto quer dizer, informar ou representar*. Longe disso. Uma prática literária que se orienta na esfera da *natureza estética, do belo*, inaugura certo tipo de ocupação com a palavra, que se traduz em gesto solitário e inviolável — abrir um livro não só modifica toda a nossa relação com o espaço, como também nos dá a sensação de poder parar o tempo (Manguel, 2012).

De fato, ler erguendo a cabeça, com atenção flutuante, ler postergando *ad infinitum* o fim do livro — sem ceder ao apelo insistente prometido pelo espasmo do significado — exige uma relação com a palavra que não se divorcia de uma dedicação ao tempo *perdido/encontrado* nas entrelinhas da leitura: aparar o texto com minúcia, não devorar, não engolir, mas sim *ruminar*. Ler em porções, redescobrimo-nos no tom e na textura da voz de quem escreve. Nietzsche (2008) fala-nos de uma leitura-experiência que passa, substancialmente, pelo corpo do leitor e, para realizar-se, exige uma seleção intensa (e não extensa ou quantificável), em que a existência possa confiar suas dores e alegrias buscando abrigo no acolhimento oferecido entre as páginas de um livro: “tomo refúgio quase sempre nos mesmos livros, um número pequeno na verdade, os que provaram ser feitos para mim” (Nietzsche, 2008, p. 38). Essa leitura-experiência que encontra na relação com o texto *o corpo certo* a quem se confiar inaugura, portanto, uma relação que só pode existir na medida em que o desejo cava um espaço — a *distância poética* necessária —, para dar início a um jogo erótico infinito, encenando assim certa prática que lança o leitor à surpresa das significâncias coletadas em sua entrega ao prazer do texto.

Contudo, não sejamos ingênuos: tal dimensão erótica não pode adquirir o *status* de uma proposição científica generalizável, integrada a um suposto sistema positivista. Sabemos que não é qualquer leitor que se entrega ao prazer do texto. Tampouco não é qualquer texto posto em circulação na cultura que cumpre a função

de despertar nosso desejo a ponto de nos conduzir ao prazer de entrega à leitura. Esse leitor, o contra-herói — que suporta as contradições lógicas de uma Torre de Babel às avessas em vez de se punir ou se rebelar contra a variação de dialetos que impedem a comunicação entre os falantes —, passa a ser aquele que alude a certo tipo de relação com o espaço literário, tomando-o como palco privilegiado, para protagonizar a cena erótica da leitura, refugiando-se na cumplicidade entre as margens distintas da linguagem.

Pois bem, esse leitor só é capaz de suportar tudo sem exigir nada em troca, só é capaz de sustentar-se no abismo inconciliável entre margens distintas porque procede tal como o amante que deseja o corpo (velado) do objeto/ser amado. Retomemos que: se a linguagem é esse estranho ser condenado a representar o ausente, nada será mais fascinante do que *ir atrás*, *buscar* o rosto que se esconde por detrás do pano. Afinal, não é assim que *Eros*, na mitologia grega, seduz e encanta *Psyqué* — justamente porque o amado lhe *interdita* a possibilidade de ver seu rosto (Kury, 1990)? Não é também essa máscara, tecido, pano que, a um só tempo, *expõe* e *esconde* o rosto do outro, e que será também o tema perturbador e intrigante da obra *Os amantes* de René Magritte (1928)?

Nesse jogo erótico, o desconhecido, o misterioso, guia o não-saber. É justamente o estado de “tmesse literária” — a posição de perda, de deflação, de corte da apreensão imediata do significado — que lança o leitor às entrelinhas do texto e o mantém preso, enlaçado à condição desejante, de busca pela leitura. Roland Barthes (2010) insinua que o leitor será seduzido por nada mais que um corte na linguagem — atopia misteriosa e mágica na qual o vestuário se entreabre. E estará tanto mais entregue ao jogo erótico que lhe convoca a relação com o texto quanto mais puder equilibrar-se no vazio imprevisível entre duas margens; quanto mais se permitir experimentar a perda subjetiva de si mesmo, em locais clandestinos da existência, quanto mais puder se (re)descobrir outro no folheamento das significâncias produzidas por sua relação com a leitura.

Recolhemos, assim, no mínimo quatro ensinamentos que respondem (provisoriamente) à indagação inicial que animou as linhas deste artigo:

1. a literatura, como experiência de formação, inaugura outras formas de remanejar o *tempo*, o *espaço* e o *saber* em meio ao cenário escolar aqui analisado;
2. trata-se de um tempo não cronológico, espaço imaginário, saber-instável, o que sustenta a condição de busca do leitor — exatamente porque reconhece onde atua a parcela de *não-saber* que mobiliza a ordem de seu desejo;
3. entregues às práticas protagonizadas à margem do sistema, leitores e escritores encontram espaço para resistência e contestação, para recriarem a si mesmos de um modo distinto da forma uniformizada com que a primazia da Palavra costuma ser veiculada no currículo escolar formal;
4. a leitura passa a ser gestualidade que nos permite trafegar por mundos distintos — viajar de uma palavra a outras.

Verbo intransitivo, sem complemento: “eu leio”; “eu desejo”, simplesmente. A entrega ao prazer do texto nos permite saber que há vida para além daquela

que conhecemos. Ler é orientar-se em outro espaço. É perder-se em outro tempo. É permitir desconhecer-se, habitar outro registro de saber.

O literário como experiência estética de formação inscreve o corpo na relação de saber, pondo em funcionamento todo um conjunto de sentidos físicos: os olhos percorrem o texto, os ouvidos ecoam os sons, o nariz sente o cheiro do papel, da tinta e, quem sabe, até mesmo o perfume de outros leitores que nos precederam naquela leitura, o tato identifica a consistência e o peso do volume que se tem em mãos e, em alguns casos, até mesmo o paladar trabalha, umedecendo os dedos para que se possa virar a página (Manguel, 2012).

Para Fernando Bárcena (2004), basta inscrever uma letra para transformar a educação (*e-ducere*) em sedução (*se-ducere*). Nossa aposta é a de que a entrega ao literário como arte de formação possa promover todo um redimensionamento das práticas de ensino e aprendizagem escolarizadas — transmitir um saber enraizado na vida, que se gesta no corpo, capaz de carregar a marca dos diferentes tempos e espaços constituintes da experiência.

## REFERÊNCIAS

- BÁRCENA, F. *El delirio de las palabras*. Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder, 2004.
- \_\_\_\_\_. *El aprendiz eterno*. Filosofía, educación y el arte de vivir. Madrid: Miño y Dávila, 2012.
- BARTHES, R. Da ciência à literatura. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. p. 3-13.
- \_\_\_\_\_. Literatura/Ensino. In: \_\_\_\_\_. *O grão da voz*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 331-344.
- \_\_\_\_\_. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 15. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. cap. 2, p. 36-49.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- KURY, M. G. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-160.
- LISPECTOR, C. Felicidade clandestina. In: \_\_\_\_\_. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 9-13.
- MAGRITTE, R. *Os amantes*. 1928. 1 original de arte, óleo sobre tela, 54,2 cm x 73 cm. Galeria Nacional da Austrália. Disponível em: <<http://www.magritte.be/>>. Acesso em: 5 out. 2018.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MOSER, B. *Clarice, uma biografia*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, T. R. S. *Poéticas do aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo*. 2015. 165f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SKLIAR, C. *Desobedecer a linguagem*. Educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

## SOBRE AS AUTORAS

ROSA MARIA BUENO FISCHER é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da mesma instituição.

*E-mail:* rosabfischer@gmail.com

TATIELLE RITA SOUZA DA SILVA é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul).

*E-mail:* tatieduufrgs@gmail.com

*Recebido em 16 de janeiro de 2018*

*Aprovado em 8 de maio de 2018*

