


Ensaio, alteridade e experiência: a produção literária no espaço escolar

Raquel Leão Luz
Rosa Maria Bueno Fischer

Raquel Leão Luz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS


E-mail: raquelleaoluz@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3479-6049>

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

E-mail: rosabfischer@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6524-3850>

Resumo

Este artigo trata da produção de textos literários no espaço escolar. A discussão é feita a partir da relação dos temas do ensaio, da experiência e da alteridade com o processo de criação narrativa entre jovens estudantes. Problematicamos, com Foucault, Deleuze, Skliar e Agamben, entre outros, os modos pelos quais diferentes experimentações com a literatura podem ser potentes na sensibilização de docentes e alunos no trabalho cotidiano com a palavra. Movimentamos o texto a partir da leitura do conto “O espetáculo”, produzido por uma estudante dos anos finais do Ensino Fundamental, em um encontro de escrita literária na escola. A perspectiva teórico-filosófica da narrativa criada pela aluna é acionada para pensar maneiras pelas quais seja possível romper com algumas práticas correntes de pedagogias do texto, produtivistas e próprias de uma razão instrumental, em direção a outros modos possíveis de operar e inventar com a palavra literária em espaços escolares..

Palavras-chave: Literatura, Escola, Experiência

Recebido em: 28/02/2018

Aprovado em: 14/09/2018



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e55581>

Abstract**Essay, otherness and experience: the literary writing at school****Keywords:**

Literature, School,
Experience.

The subject of this article is literary writing at school. We establish a discussion from the connections between the narrative creation process with the topics of essay, experience and otherness. We intend to propose, drawing from authors like Foucault, Deleuze, Skliar and Agamben, how different experimentations with literature can work in order to refine teachers and students daily writing process. A short story written by a middle school student is the focal point of our analyses, and its philosophical perspective offers ideas on how to sever from standard and more instrumental writing methods, towards further possible ways to engage literature and writing considering a school environment.

Resumen**Ensayo, alteridad y experiencia: la producción literaria en el espacio escolar****Palabras clave:**

Literatura, Escuela,
Experiencia.

Este artículo trata de la producción de textos literarios en el espacio escolar. La discusión parte de la relación de los temas del ensayo, de la experiencia y de la alteridad con el proceso de creación narrativa entre jóvenes estudiantes. Problematicamos, con Foucault, Deleuze, Skliar y Agamben, entre otros, los modos por los cuales diferentes experimentaciones con la literatura pueden ser potentes en la sensibilización de los docentes y alumnos, en el trabajo cotidiano con la palabra. Movemos el texto a partir de la lectura del cuento “El espectáculo”, producido por una estudiante de los años finales de la Enseñanza Fundamental, en un encuentro de escrita literaria en la escuela. La perspectiva teórica y filosófica de la narrativa creada por la estudiante es accionada para pensar maneras por las cuales sea posible romper con algunas prácticas comunes de pedagogías del texto, productivistas y propias de una razón instrumental, en dirección a otros modos posibles de manejar e inventar con la palabra literaria en espacios escolares.

A escrita distraída

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente. (LISPECTOR, 1998, p. 22)

Pescar a palavra na entrelinha, escrever distraidamente, ter a palavra como isca para pescar a não-palavra: o texto de Clarice nos afeta e nos convoca a pensar o literário como um espaço aberto, um lugar de deslocamento, uma rota entre o que sabíamos e o que sempre será desconhecido, na relação com a linguagem. As palavras da personagem de *Água Viva* soam como interpelações potentes para problematizarmos a relação entre materiais ficcionais e a produção de textos narrativos, nos processos de “educação literária”, no âmbito da escola. Referimo-nos aqui à possibilidade de pensar o que está em jogo na produção de uma “escrita distraída” ou, sob um olhar foucaultiano, quando nos interrogamos sobre *como o trabalho com a literatura na escola pode nos fazer pensar de outro modo o que “já está aí” para nós mesmos*.

Qual nossa aposta? Em poucas palavras, a ideia é que o trabalho com textos na escola implicaria a afirmação de um compromisso – um compromisso ético e, ao mesmo tempo, estético, de dar a ver, pela produção da palavra, outras sensibilidades sobre a vida, outros modos de operar com a linguagem –, para além da escrita como registro, da leitura como informação ou da conversa como comunicação; para além da sistematização de regras e de normas da língua ou mesmo de um trato didatizante da literatura, como disciplina curricular. Na experiência com o estranhamento e com a pluralidade da linguagem, mais especificamente com a linguagem da literatura e da narrativa, entendemos que é possível produzir enfrentamentos sensíveis em direção a fenômenos éticos e sociais no mundo. O compromisso a que nos referimos, assim, fala de uma relação com a palavra como o que nos afeta e nos mobiliza, em direção ao movimento criador de outras possíveis realidades, aquelas que habitam os espaços das entrelinhas, ainda em algum ponto de invisibilidade do que *está para ser pescado como não-palavra*.

Partimos da ideia de que, pela relação com a literatura na escola (e aqui nos referimos à literatura como um espaço de produção de ficção), é possível estabelecer com o outro¹ estranhas e novas relações acerca de nossos modos de pensar (O’LEARY, 2012). Nesse sentido, vemos a necessidade de problematizar o encontro escolar com o espaço literário, por meio da discussão das temáticas filosóficas do ensaio, da experiência e da alteridade. Para problematizar a relação com textos ficcionais na escola, estamos propondo a noção de literatura como um espaço de criação que convida a uma elaboração

¹O outro a que nos referimos não é “uma outra pessoa”, mas uma outra palavra, a de um autor, a de um conto, a de uma produção artística. O outro diz de uma relação com o mundo: “não se tem encontros com pessoas e sim com coisas, com obras: encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro” (DELEUZE, 1996, p.12). O encontro diz de um modo de “estar à espreita”.

ensaística da linguagem com variados repertórios narrativos, numa produção que se dá em ato, ou seja, no momento mesmo em que passamos a nos relacionar com ela – no ato de ler literatura, no ato de escrever um texto, no gesto, enfim, de operar com as palavras.

Entendemos que, ao nos movimentarmos pelo (e no) espaço literário, sob as mais diferentes formas, estamos comprometidos com o pensamento sobre aquilo que efetivamente “nos passa”; ou seja, estamos envolvidos com a experiência do que nos transforma, nos afeta, pela relação com o outro do mundo, com “as coisas” do mundo. É assim que, neste artigo, nos dedicamos a debater a tríplice filosófica do ensaio, da experiência e da alteridade, a fim de problematizar o texto literário escolar como matéria de pensamento.

A experiência com o literário na escola, na medida em que se faz a partir de um compromisso ético e estético com o outro, é aquela que transita, que move, que vive e se organiza, em diferentes operações com materialidades narrativas e ficcionais: passa pelo próprio gesto de narrar, contar, escrever e reescrever, ler, sublinhar, reler, escrever na margem, compartilhar uma produção, ler o texto de um parceiro e comentar, refutar, sugerir. Ou seja, a relação com o literário pode constituir-se efetivamente como experiência, na medida em que se torna possível, num espaço e num gesto como esse, ensaiar, produzindo com o outro aquilo que até então de certa forma desconhecíamos.

Propomos pensar a literatura como relação. No encontro com o outro, ela se constitui como possibilidade de viver – no instante, no presente – o outro do mundo, num trabalho de apropriação muito particular com a linguagem. O espaço literário, nesse sentido, é algo que não está pronto – é da ordem de uma linguagem por se fazer; é o percurso a ser pouco a pouco conhecido e desdobrado em novos desconhecimentos; essa literatura é a *elaboração de uma literatura*, é a experiência própria, única, com uma linguagem potente para a transformação dos limites de nossas formas de subjetividade (O’LEARY, 2012).

A seguir, discutimos o tema filosófico do ensaio que, necessariamente, envolve a problematização das ideias de experiência e de alteridade – tópicos a serem comentados nas sessões subsequentes. Propomos também, ao final deste artigo, uma possibilidade analítica de ordem, digamos, filosófica, para o conto “O espetáculo”, produzido por Amanda (13 anos), estudante do oitavo ano do Ensino Fundamental, em um encontro de escrita literária na escola. Apostamos que os textos de nossos estudantes, suas invenções literárias e os caminhos que vão encontrando em direção à produção de uma linguagem “mais sua”, pela palavra escrita, podem ser importantes chaves para a mobilização de temáticas filosóficas caras aos estudos de educação e linguagem acerca da escola.

A leitura analítica do conto, assim intentamos, busca “tornar mais difícil” ao leitor sistematizar racionalidades textuais ou interpretativas. De outro modo, a leitura do conto pretende movimentar as

noções de ensaio, experiência e alteridade, produzindo, junto do texto da estudante, um efeito transformador de nosso próprio modo de operar com a linguagem, de responder a um texto escolar, de produzir pensamento pelo encontro com a produção – neste caso, de uma jovem escritora em relação a outras produções literárias e aos conceitos sobre os quais depositamos nosso olhar.

Experimentar e ensaiar em educação, com a palavra

“Toda a conversa é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se, de dizer e de dizer-se, de escutar e de escutar-se (...)” (SKLIAR, 2014, p. 205). Parece-nos que pensar o trabalho com a literatura e a produção de narrativas na escola requer a problematização da conversa como tensão, incompreensão, escuta, impossibilidade, ao contrário da busca da completude, da plenitude, ou da satisfação – ainda tão almejadas por uma pedagogia escolar que insiste em permanecer, apesar de todas as iniciativas em contrário². Conversar dá a ver o que não se sabe, o que pode ser, o que podemos descobrir juntos. Conversar é dar tempo para que um e outro possam se educar – entendendo-se o gesto educativo como aquele que busca genuinamente transformar, liberando-nos da verdade e da fixidez de um só modo de operar sobre a linguagem. Conversar, de muitas formas, pode significar *dar tempo* e ensaiar outros modos de vivermos nossas relações com as palavras – as nossas e as dos outros. Ensaia não para afirmar, mas para agir sobre a linguagem, de modo que não seja possível domesticá-la ou encarcerá-la em planos sistematizados, técnicos, instrumentais ou até moralizantes.

De que forma ler e escrever, na escola, podem constituir-se, então, como práticas sensíveis à ideia do ensaio? Como afirmar a vida na escola, senão por meio da assunção de que a linguagem se faz pela experiência, transformando aquilo que nos parecia tão sabido e claro? A ideia é ensaiar para aprender a (re)fazer, problematizando os saberes como fragmentos. Pode-se dizer, nesse sentido, que ensaiar é um modo de aprender; é balbuciar, construir uma relação com a linguagem que seja uma “composição heterogênea, caleidoscópio de fragmentos e experiências, o artesanal, o antissistemático e o anticerimonial, o descontínuo, o conflito detido, a experiência humana individual, o frágil, a vulnerabilidade” (SKLIAR, 2014, p. 198).

Ensaia na educação parece-nos uma escolha fecunda, no sentido de problematizar o espaço literário na escola, na busca de outros modos de ler, escrever, ensinar e aprender, para além do que já está tão sistemática e continuamente estabelecido, nos diferentes discursos pedagógicos de nosso tempo (por exemplo, aqueles que insistem num certo produtivismo prático e instrumental da linguagem e da própria literatura). Ensaia remete-nos à experiência como possibilidade: de abertura, de liberdade, de

² Lembramos aqui, apenas a título de exemplificação, dentre tantas outros estudos e práticas liderados por docentes e pesquisadores brasileiros, o trabalho do CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da UFMG, e todas as suas realizações, com repercussão direta na educação escolar e na formação de professores, no que se refere à literatura em especial (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>).

flexibilidade. “Trata-se de uma linguagem que não nasce de uma pretensa vontade de conhecimento, nem se nutre da rígida precisão de léxicos e dispositivos pré-fabricados” (SKLIAR, 2014, p. 198), sobre os quais a pedagogia cotidiana da escola tem operado. A linguagem do ensaio propõe, pelo contrário, a dimensão das incertezas, do errático, do que está em vias de ser, indefinidamente; propõe entregar-se ao que nos deixa estupefatos, incógnitos, ao que nos deixa estranhos a nós mesmos. “Quer dizer de fato que escrever é mostrar a vida. É testemunhar em favor da vida. É gaguejar na língua” (DELEUZE, 1996, p. 30).

Quando falamos numa experiência com a linguagem comprometida com o ato de ensaiar, estamos nos referindo a uma operação que ocorre no entremeio de uma língua – é a linguagem que não afirma, mas, diferente disso, se arrisca a propor, a sugerir; a, de certa forma, “vagabundear” entre histórias e leituras:

Quem conhece as longas horas de vagabundagem entre os livros, quando qualquer fragmento, qualquer código, qualquer inicial promete abrir uma via nova, logo abandonada em favor de uma nova descoberta, (...) sabe que o estudo não só pode ter fim, como o quer ter. A etimologia da palavra *studium* torna-se, então, transparente. Ela remonta a uma raiz *st-* ou *sp-*, que designa o embate, o choque. Estudo e espanto (*studiare* e *stupire*) são, pois, aparentados nesse sentido: aquele que estuda encontra-se no estado de quem recebeu um choque e fica estupefato diante daquilo que o tocou, incapaz tanto de levar as coisas até o fim como de se libertar delas. Aquele que estuda fica, portanto, sempre um pouco estúpido, atarantado (AGAMBEN, 2013, p. 53).

Ensaiai, estudar, conversar, dar tempo, ficar um pouco estúpido diante de uma nova descoberta: afinal, como a literatura pode ser outra que não a do ensaio, da experiência, da intermitência do desconhecido? Defendemos que o encontro com a dificuldade de um texto literário, para quem se lança a escrevê-lo ou simplesmente para quem vive o ato mesmo da leitura, pode constituir-se como oportunidade rica de desbravar o universo das incertezas e das estranhezas da palavra. Mas de que modo seria possível viver tudo isso na escola, para que nela a literatura ficasse aberta ao desencontro e à inquietação, sem a interrupção ou o cerceamento da conversa que urge ser feita?

A experiência e a produção de narrativas literárias

(...) o que torna possível a experiência criadora é a existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas, sentidas pelo sujeito como intenção de significar alguma coisa muito precisa e determinada, que faz o trabalho para realizar a intenção significativa o próprio caminho para preencher seu vazio e determinar sua indeterminação, levando à expressão o que ainda e nunca havia sido expresso. (CHAUI, 2002, p. 152, 153)

Como problematiza a filósofa, podemos pensar que a experiência é da dimensão de uma criação; criação que nasce de uma falta, da necessidade de preencher ausências, lacunas, indeterminações. Como

experiência, o texto literário é aquele que se inscreve e nos inscreve numa relação de criação, de invenção das possibilidades, para pensar o indeterminado da própria vida. Sem origem ou fim, a experiência tem a ver com processo, trabalho, caminho e preenchimento de lacunas postas em movimento, no ato mesmo da criação. A relação com o literário é potente para a dimensão da criação de experiências, quando nela torna-se possível inspecionar o estranho da própria linguagem, na abertura e na entrelinha de que nos fala a personagem de Clarice Lispector em *Água Viva* (1998). A palavra literária que nos convoca como sujeitos experimentadores possibilita produzir em conjunto com o texto, com o próprio “ser da linguagem” (FOUCAULT, 2009a).

No espaço escolar, o trabalho com textos literários se produz, muitas vezes, na busca por fixidez e por sentidos explicáveis e explicativos para os textos. Diferentemente, o trabalho com narrativas lacunares, imagéticas, que ultrapassam sentidos hegemonicamente reconhecíveis, provoca estranhamento, afastamento ou até mesmo negação. Quando uma obra transborda o esperado, quando altera uma certa relação já conhecida com o tempo narrativo, quando transforma as ações dos personagens, muito mais em contemplações psicológicas do que em reações a conjuntos de atos, parece haver uma busca pela instauração de verdades para o texto – verdades, em geral, relacionadas com modos de vida lineares, categóricos, reafirmados cotidianamente. Mas como subverter o incômodo, fazendo-o, também, matéria do pensamento, desbravamento de um novo a descobrir, no cotidiano escolar?

Pensamos que não há uma única “verdade” para a escrita escolar, porque escrever, do modo como vemos, ganha sentido na medida em que é parte de uma experiência. É pela experiência, e não pelo fechamento da linguagem, que a literatura pode ampliar-se como possibilidade de transformação sobre os modos de ler, de escrever, de inventar outras formas de viver. Escrever é trânsito, transformação. Se experiência é um ato, se é a transformação de um saber, podemos considerá-la uma elaboração em direção àquilo que está por ser feito. A literatura, assim, tem a potência da matéria viva, desse lugar incerto e efervescente, que faz vibrar a experiência, porque abre espaço para que, pela palavra do ensaio, sejamos convidados a um gesto transformador, do outro e de nós mesmos, na perspectiva foucaultiana do cuidado consigo e da elaboração estética de si mesmo (FOUCAULT, 2004).

É muito comum ouvir dos alunos que “não aprenderam nada” ou que “não tiveram aula”, quando convidados a atividades de leitura literária. Ler um livro de imagens, ir para a biblioteca, produzir um texto coletivo parece, muitas vezes, não fazer parte das tarefas que compõem, num certo universo de expectativas, o evento chamado “aula de literatura” ou “aula de português”. Atividades que envolvem registros de informações sobre um texto ou as tradicionais fichas de leitura, reconfiguradas, muitas vezes, como “atividades de interpretação de textos”, que demandam respostas a perguntas de localização de informações, são vistas muitas vezes como mais produtivas ou mais eficazes para a demonstração do que se aprendeu sobre um livro, um texto, um autor. A leitura, a escrita, a exploração de uma obra literária, a

possibilidade de percorrer por algum tempo, num certo espaço, um outro modo de usar a linguagem, apresenta-se como o estranho ou o inútil demais para ocupar uma aula. Brincar com a linguagem, recriar os textos, ter um tempo garantido à leitura silenciosa e somente a ela, parecem significar, em certas práticas escolares, ações avessas ao conhecimento “verdadeiro” ou “formal” da literatura (como se a experiência com o texto e o “aprendizado sobre textos” fossem atitudes de linguagem dissociáveis, antagônicas).

Da mesma forma, uma enunciação repetida muitas vezes tem sido a de que “não se pode perder muito tempo lendo apenas literatura na escola, pois é preciso concentrar-se nos estudos gramaticais”³. Como se o estudo e a construção de saberes linguísticos não viesse, sobretudo, de relações singulares com os textos literários – singulares porque mais abertas e, principalmente, criadoras com esses textos. Nessa concepção, ironicamente, está implicado dizer que a literatura, ela mesma, é menosprezada, preterida até, nas aulas de linguagem. A experiência com as obras é relegada, assim, a um registro de informações, a notícias mitigadas sobre autores ou períodos literários, a didatizações de estilos e formas. Parece-nos que as palavras da ficção têm sido reduzidas, em algumas práticas, a meras representações, adaptações ou decalques de conhecimentos prontos, codificados para um certo modo de operar com elas.

Por que, então, consideramos relevante movimentar o pensamento sobre a literatura na escola, do ponto de vista da experiência e da alteridade? Talvez aqui seja necessário voltar a Hannah Arendt e a seu belo e potente livro *Eichmann em Jerusalém* (2003); ela nos ensina que, se nós tememos as palavras, a diferença, em suma, se tememos o outro, nossa escolha será ficar nos clichês, tal como Eichmann. Quando voltamos as costas à beleza das palavras, das imagens, que povoam criações do cinema e da literatura, não estaríamos nos fechando na pobreza dos clichês, do já-sabido, das frases feitas, daquilo já repetido incansavelmente? Não seríamos, qualquer um de nós (professores, alunos, jovens, crianças), feitos de uma potência, pulsante, que está ali, à mão, só aguardando o momento de se fazer música, poesia, invenção literária, ficção, para além da linguagem utilitária ou da reafirmação de verdades que “precisam” ser ditas?

Sem uma função específica, um uso prático para resolver problemas, a literatura pode fundar, como ato criador, uma atitude de resistência aos usos que a tensionam e a empurram para o lugar do já sabido, em relações em que a tornam um *objeto* e não uma materialidade em *relação*. Consideramos que negar essa potência que se faz presente em nós é um claro perigo de nosso tempo, um risco que, especialmente educadores, precisamos enfrentar. O toque íntimo dado às palavras, para além do uso da linguagem como depositária de verdades já sabidas, tem a ver com a potência criadora de que somos

³ As observações feitas neste artigo, sobre algumas práticas pedagógicas escolares, decorrem da experiência de vários anos de docência no Ensino Fundamental, em que o cotidiano com direção, colegas professores, alunos e inclusive pais das crianças e jovens é marcado por enunciações de caráter “produtivista”, em relação ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

feitos, qualquer um de nós, como convite a que contemos algo mais de nosso mundo, de nossas experiências, inventando pela narração realidades ainda desconhecidas.

Falamos aqui da experiência como o que nasce de uma falta, e que é atualizada a cada novo texto lido e escrito, a cada novo encontro (com um repertório, com os lugares incógnitos do que está sempre por se fazer). Ora, a experiência necessita que façamos de nosso corpo um território de passagem, de modo a nos tornarmos abertos ao acontecimento – àquilo que transgride as fáceis expectativas, o anúncio imediato de esperadas soluções-clichês. Entendemos que, num processo criativo como esse (e seguindo Hannah Arendt, de *A condição humana*), a palavra está no centro; mais do que isso, o outro está no centro: o outro como nascimento, como irrupção, como interrupção da mesmidade (ARENDT, 2000). É justamente pelo encontro com o outro que o novo pode acontecer. Na interação com intercessores, experimentamos o radicalmente desconhecido.

Na sessão a seguir, discutimos a ideia do *encontro* – básica para pensar a intrínseca relação entre ensaio e experiência.

Encontrar-se com o outro

Na perspectiva aqui assumida, podemos dizer que a produção narrativa e literária na escola se faz, basicamente, pela emergência (e urgência) do *encontro*: um encontro com o outro, com o desconhecimento, com incômodos e estranhamentos contínuos, próprios ao ato de apropriar-se da linguagem. Nas aproximações e distanciamentos com o estranho, algo parece se produzir, em meio a materialidades textuais e discursivas. Estar juntos, ler e escrever no entremeio, tornar singular uma relação com determinados autores, livros, universos ficcionais, aprender modos de falar de um texto e de escrevê-lo – constituem ações de linguagem que vão compondo um universo de cenas *letradas*, em meio à necessidade de *criação com o outro*.

Todo esse processo (do encontro) requer um incessante movimento de ir para fora e, ao mesmo tempo, de voltar a si, junto de intercessores, num processo de fabricação, de compartilhamento e de atualização da linguagem. Trata-se de um mergulho na dupla *experiência-alteridade*, com o olhar atento ao que se abre, ao que nos é estrangeiro e desconhecido, para tornar-se disponível ao que pode acontecer, junto com o outro. “O desconhecimento é o estado permanente do desconhecido” (SKLIAR, 2014, p. 149); ou seja, o desconhecido nunca deixará de o ser – não há fim ou chegada nessa relação. Estar com o outro, numa posição de igualdade, é assumir o risco de, ininterruptamente, desconhecer.

Não haveria como pensar os atos de ler e escrever senão como atos de linguagem, implicados, necessariamente, na existência de um outro. Escrever, de muitas formas, é responder a um convite, acionados que somos pelo desconhecido: seja este a leitura de um livro, a escuta de uma canção, seja este desconhecido uma simples aula. De tantas formas, ler e escrever podem trazer consigo o gesto de abrir

espaço para que o outro leia e escreva junto, nas brechas, para que esse outro preencha ou recuse as lacunas de uma proposição, a provocação iniciada em outras narrativas, e assim por diante. Ler e escrever, como respostas discursivas a outros discursos, como atividades sem origem ou destino, podem ser, também e por isso, experiências de chegada a um meio e não a um fim.

Skliar nos propõe que, “para alguém e para além do texto – que sempre será incompleto, que necessitará de leitores, sobre o qual nunca se dará por satisfeito – escrever é como haver chegado ao meio de nosso próprio corpo” (idem, p. 135). Nesse sentido, podemos pensar que a experiência com a palavra tem a ver com a busca por fazer parte de um meio, como aquilo que se interpõe (não por atravessamentos, mas pelo que vai *entre*, no sentido de estar junto, acompanhado) naquilo que habitaremos, como se estivéssemos em um deserto: exilados, ilhados, mapeando linhas na impossibilidade, no meio de um território, desterritorializando nossos traços, nossas palavras, no entremeio do caminho – sozinhos e, simultaneamente, tocados pelo outro.

Quando nos relacionamos com a literatura, iniciamos uma busca pelas palavras do outro, pela vida desconhecida dos outros: por experiências com as quais poderemos trocar ausências e presenças (com os personagens, com o narrador, com outros espaços e outros tempos). As relações que estabelecemos com as palavras da literatura são potentes para viver aquilo de que nos fala Skliar, um meio como a entrelinha de Clarice: um espaço em que produzimos a própria experiência da linguagem, num instante intangível, longe do eu, no espaço do fora como propõe Blanchot, e que é revisitado por Foucault em “A linguagem ao infinito” e “O pensamento do exterior” (FOUCAULT, 2009a; 2009b). Estamos falando aqui de um não-lugar. E de um presente imediato. Produzir uma narrativa literária na escola pode significar a criação de uma linguagem capaz de inventar um outro modo de aprender e ensinar sobre textos, um modo pelo qual se pode conhecer desconhecendo, no momento mesmo em que com as palavras nos abrimos, disponíveis a nos relacionar com o “exterior”.

Quando dizemos que a palavra literária é um meio, pensamos nela como uma travessia, não de uma margem à outra, mas aquilo que experimentamos no *entre*. Travessia e entremeio configuram algo para sempre aberto e imprevisível, nos falam de opacidade do real. Em suma, convidam a *ser outro*, diverso. Têm a ver com afetações que ocorrem, sem aviso, durante o percurso.

Escrever, narrar, contar sem trair a surpresa é, pelo encontro com o outro, um modo de ensaiar a linguagem e de estar disponível ao que pode acontecer, ao que pode passar. Talvez se possa dizer, com Foucault, que a presença do outro, tanto na “escrita de si” proposta pelos antigos filósofos como num simples trabalho com alunos, em sala de aula, constitua uma espécie de “constrangimento positivo”, desafiador – pois nos jogamos ao desconhecido, aceitando que um outro nos olhe: dividimos com ele o que, a rigor, não é propriedade só nossa. Foucault escreve, inclusive, que o próprio ato da escrita ao qual

nos dedicamos já instaura, por si, uma espécie de alteridade. Saímos de nós no gesto mesmo da escrita (FOUCAULT, 2010a).

Na próxima sessão, trazemos o conto “O espetáculo”, escrito por uma aluna, em oficina de criação literária escolar. O texto de Amanda nos ajuda a tramar relações entre ensaio, experiência e alteridade, conceitos-chave, discutidos até aqui, com o objetivo de problematizar a produção narrativa em espaços escolares.

O “espetáculo” da escrita

Colocamo-nos aqui diante do conto “O espetáculo”, criado por Amanda, de 13 anos)⁴. O conto, bem como os encontros de escrita em jogo nesse processo, nos parecem relevantes do ponto de vista da indagação acerca do que pode o texto literário, produzido por jovens escritores de 12-13 anos, que se deparam com a possibilidade de narrar, em um encontro escolar, para além da lógica da informação, da representação, da reprodução de sentidos.

Os estudantes de que falamos aqui receberam inicialmente duas imagens de foto jornalismo, reproduzidas abaixo. A partir da escolha de uma delas, a proposta era a de que, em uma narrativa, fizessem transbordar, ultrapassar os elementos concretos, racionais e aparentes na imagem, produzindo a partir do que não viam (ou estava “a mais”) na fotografia. O objetivo da proposta era provocar a discussão sobre a foto jornalística: afinal, uma foto “representa a realidade”? Ela “reproduz a realidade”? Poderíamos pensar para além disso, quando estamos diante de uma imagem?

A proposta de escrita, assim, tinha como objetivo tensionar problemas que surgiam quando os mesmos estudantes se colocavam a escrever, a respeito do que poderiam inventar, ficcionalizar ou não, em sua escrita. “O real precisa ser ficcionado para ser pensado” (RANCIÈRE, 2009, p. 58). Sim, ao trabalhar com imagens de fotojornalismo, buscamos tensionar com os alunos e alunas justamente os arranjos de verdade em torno de certos materiais, com os quais operamos cotidianamente no âmbito da escola. E seguimos Rancière, na medida em que convocamos os estudantes a ficcionalizar, justamente para produzir com eles pensamento.

“O espetáculo”, depois de concluído, foi lido pela estudante, entre colegas e professora. A leitura envolveu debate e sugestões de reescrita. Neste artigo, não traremos detalhes de todo o processo. A ideia é discutir a produção narrativa, problematizando-a a partir das perguntas: o que, nessa criação da estudante, nos dá a pensar, sobre a elaboração literária como ensaio, no encontro com o outro, com a alteridade? E, igualmente: o que, nessas linhas, nos convoca, também, a criar outras ficções?

⁴ O conto foi produzido em um encontro de escrita criativa, com alunos de ensino fundamental em uma escola de Porto Alegre/RS. Participavam desses encontros alunos de sétimo e oitavo ano que tivessem interesse em escrever, literariamente, e debater suas produções em grupo. Para preservação de identidades, o nome da aluna é fictício, assim como não há identificação da escola. O uso do conto foi autorizado pela estudante e família, em consentimento informado. Os materiais produzidos nesta oficina de escrita fazem parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento.

Fotografia 1

Fonte: goo.gl/hkUdmr
Ricardo Moraes/Reuters

Fotografia 2

Fonte: goo.gl/8xqYdv
Andres Kudacki/Associated Press

O Espetáculo (Amanda, 13 anos)

O fogo do boneco queimava a face ao se aproximar muito dele, mas o que mais incomodava era o calor escaldante do sol. O desfile estava animado, à frente iam alguns meninos de seus sete, oito anos, todos fardados com a roupa tradicional daquele horrendo espetáculo. Os adultos iam mais atrás enquanto entoavam cantigas sangrentas. Mulheres não frequentavam aquele tipo de show. Não era proibida a sua entrada, mas ela já era vista com maus olhos.

Eu odiava aquilo tudo, mas tinha que ver de perto, o fato de ser proibido era o que mais me instigava. O capuz pinicava a minha nuca sem seu habitual companheiro que hoje estava preso: meus cabelos. Com toda a euforia do maior evento da cidade, ninguém estava notando uma figura encapuzada que acompanhava a multidão. O que mais causaria estranhamento em uma pessoa ao me ver era o fato de fazer mais de 30° e eu estar de capuz, com uma grossa capa.

O boneco possuía uma toalha na sua cabeça que mais tarde seria usada para que se ateasse fogo. Como as pessoas gostavam daquilo, e levavam os seus filhos a assistir? Cada vez eu entendia menos os humanos, principalmente os homens. Às vezes queria ser um touro, um animal tão mais evoluído que nós. Que destino cruel eles tinham naquela cidade.... Todos pararam abruptamente, havíamos chegado lá. Com o “lá” me refiro a uma arena, com uma capacidade para umas 60 mil pessoas (mais ou menos da população local, já que a outra metade eram mulheres que não frequentavam aquele lugar). Bandeirolas vermelhas tremulavam ao vento, demarcando as áreas das arquibancadas. Quando o desfile parou, todas as pessoas começavam a correr desesperadas por um lugar na frente. Pais deixavam seus filhos soltos na multidão, crianças mordiam a canela dos adultos para eles os deixarem passar. Acotovelamentos, tapas, socos e chutes são as palavras que eu usaria para descrever aquilo.

Após levar vários pontapés de menininhos com a metade do meu tamanho e um tapa na cara de um senhor com o triplo da minha idade, consegui me acomodar nas arquibancadas mais altas para não dar muito na vista. Junto com uma meia dúzia de pessoas que nem me notavam. Estava ao lado da torcida organizada, e podia ouvir seus gritos de júbilo.

Eles ficavam um tanto alterados durante o show, principalmente se bebiam. Por isso, outra coisa que me separava deles, além da nossa opinião sobre o que iríamos assistir, eram grades de aço com arame farpado e no topo cerca elétrica. Isso era, digamos assim, o que enfeitava a arena, mas era estritamente necessário. Dá para imaginar que essas medidas foram tomadas apenas após a ocorrência de treze acidentes, onze levando ao óbito? Os únicos instrumentos que eles usavam eram suas vozes e tambores que produziam som ao serem chutados, afinal não tinham muitas opções já que eles eram algemados. Mesmo assim ninguém gostava de sentar na arquibancada ao lado deles, por isso onde eu estava era quase vazio.

Quando o último verso acabou o estádio ficou em um silêncio espectral. Comecei a ouvir os rangidos de ferro enferrujado dos portões. Achei incrível que todos no estádio mantiveram o silêncio até os portões estarem completamente abertos (o que, como não era muito tecnológica aquela estrutura, levou no mínimo dez minutos). E a cerimônia começou.

Entraram mulheres sorridentes carregando mastros, nem parecia que era a abertura daquela carnificina. Os mastros não tinham bandeiras, no lugar estavam penduradas cabeças, de touros. Uma crosta de sangue seco cobria parte do mastro. Entre a cabeça e a madeira tinha um buraco, feito pelos micro-organismos e insetos que incansavelmente, e pouco a pouco iam devorando o defunto. Os homens excitados e eufóricos começaram a assoviar e a gritar, um senhor na arquibancada ao lado da minha tentou se atirar no campo, mas caiu no fosso que separava a arquibancada mais perto do campo e o próprio campo. O senhor não se levantou, por isso acho que morreu com a queda, mas para não atrapalhar o espetáculo só retirariam o seu corpo dali no outro dia. As mulheres saíram e ele finalmente entrou:

Vestindo a mesma roupa que os meninos do desfile usavam. Ele tinha no cinto, uma considerável coleção de facas e carregava uma espécie de lanças enroladas em panos coloridos de cores vibrantes, que logo estariam cravados em um inocente. Abanando e sorrindo ele foi atravessando o campo até chegar ao meio e lá ficou parado esperando o touro.

Os mesmos rangidos, só que dessa vez partindo da outra ponta do campo. Entra escoltado o touro. Eles se encaram. De um lado os olhos assassinos, animalesco, sedento por sangue do... Homem! Do outro lado os olhos amendoados e condenados do touro. Começaram a se rondar e o homem começou a investir contra o touro.

O touro tomba lá embaixo, está semimorto. Pareço possuída, não sei o que me deu, uma força sobrenatural que me guia. Vou descendo as escadas entupidas de gente. Não peço licença, chuto, e assim vou até chegar na mais baixa arquibancada. Lá avisto o assassino, pronto para dar o golpe final, quando pulo.

Sim, eu pulo. Mesmo sabendo que poderia cair no fosso e morrer como aquele velhinho. E por incrível que pareça eu não morro. Caio na arena. A altura não era tanta (da arquibancada para a arena, não da arquibancada para o fosso). O touro ainda está lá e vejo uma gota escorrer de seus olhos. Ele chorava. Corri até ele e o abracei tentando passar toda a minha compaixão, transmitir todo o arrependimento e pedir seu perdão. Naquele instante senti que estávamos ligados e senti nossas almas se fundirem em uma só. Fiquei abraçando-o até ouvir seu último suspiro e sentir seu coração bater pela última vez.

Consideramos que a escrita em “O espetáculo” apresenta muito inventivamente a dinâmica do encontro com os diferentes outros: com a imagem de Andres Kudacki, de que partiu a escrita; com o touro que, irremediavelmente, morrerá; com as próprias palavras da aluna; e com a leitura feita pelos colegas. A narrativa de Amanda supõe, assim, uma escuta, uma disponibilidade que vem das interrupções proporcionadas pelo encontro, pelo debate, por estar frente a frente com a própria produção – suas palavras, sua “escrita de si”⁵, implicada necessariamente na relação com os outros. Poderíamos avançar nessa multiplicação de “outros”, permitida pela escrita, afirmando que, no texto de Amanda, há uma espécie de memória, há “precursores” – como escreve Borges, sobre Kafka (BORGES, 1974, p. 710). Ou seja, nenhum texto literário estará sozinho – ele sempre faz remissão a outros textos –, e essa é também uma tarefa importante a deixar à mostra, quando um professor se dedica a escrever e a ler junto com seus alunos. O mesmo sucede às imagens – que inevitavelmente carregarão outras imagens consigo, pela “semelhança e fascínio” na relação com outras imagens (DIDI-HUBERMAN, 2011). Em outras palavras: ao viver a experiência aqui relatada com os estudantes, tratamos de expor essa remissão quase ao infinito, como nos ensina Ítalo Calvino (2007, p. 11): os livros, os textos, as imagens que chegam até nós estão “marcados”, têm inúmeros traços culturais que os precederam, e esse é o grande encanto de criar, sem imaginar que, soberbos, estaríamos inventando “do nada”.

Como escreve Skliar, “Os encontros proporcionam uma sensação mais de interrupção que de acaso. Quer dizer: atravessar o mundo supõe: dissimulando ou não, encarando-o ou resistindo a fazê-lo – um permanente encontro e desencontro com corpos e vozes de desconhecidos” (SKLIAR, 2014, p. 149). Encontrar-se com o texto, com o outro, com o touro em uma arena, fazer parte desse desafio de morte (desafio implicado na própria escrita), envolver-se, rondar para se defender ou para ferir, sentir-se cercado pelas grades de aço e cercas de arame farpado, muitas vezes encontradas no desafio da produção narrativa

⁵ Refiro-me aqui ao tema da “escrita de si” trabalhado por Foucault em vários textos seus, especialmente no curso *A hermenêutica do sujeito*, e que tem relação direta com os exercícios sobre si mesmo, na constituição do sujeito, tratados pelos filósofos antigos, gregos e romanos (Ver FOUCAULT, 2004; 2010).

– tudo isso compõe o modo como olhamos os possíveis movimentos criadores no texto de Amanda.

O texto, como matéria viva, rica de gestos, de atos de linguagem, permite que possamos delirar, fazer viver nessa tourada as primeiras linhas de desconhecimento e de estranheza, na produção particular de uma escrita. Lançar um olhar para o texto de Amanda nos convoca a pensar sobre a potência da escrita na escola. Os desafios implicados na relação com as palavras da aluna, para produzir seu conto, constituem a chave para pensarmos a produção narrativa literária, do ponto de vista dos conceitos de ensaio, experiência e alteridade, como discutimos até aqui. Para tanto, destacamos quatro cenas narrativas do escrito de Amanda – aquelas que mobilizam o próprio pensamento sobre o ato de escrever na escola, em direção à experiência.

Cena 1: “Eu odiava aquilo tudo, mas tinha que ver de perto, o fato de ser proibido era o que mais me instigava.”

A proximidade com o texto, bem como o ato único e intangível da escrita instigam, convocam a uma aproximação. Parece que se proíbe escrever por si mesmo, tornar as palavras suas e próprias, em inúmeros encontros escolares. A escolarização já nos ensinou isto: escrevemos para uma avaliação, para registrar informações, para nos misturarmos a taxonomias e a guardá-las na memória instrumentalizante: a escrita pro-forma. Mas escrever sem propósito, escrever para não morrer, escrever para não adiar? Em que medida a escola lida com isso, para além de lançar tais perguntas numa zona de proibição? “Eu odiava aquilo tudo”, declara a narradora. E quem não odiaria? Parece ser preciso “desestimar qualquer ideia ou vestígio de normalidade, de hábito, de encolhimento de ombros que significa que *as coisas são assim mesmo*” (SKLIAR, 2014, p. 149, *grifo do autor*). É preciso “odiar” para ver de perto. A escrita proibida, um mundo novo a viver pelas próprias palavras em seu texto, numa oficina de escrita literária, em que todos estarão atentos ao encontro, disponíveis à ficção – esse é um convite que, genuinamente, exige que não normalizemos a linguagem. Trata-se de um convite a ver de perto e arriscar-se.

Cena 2: “(...) outra coisa que me separava deles, além da nossa opinião sobre o que iríamos assistir, eram grades de aço com arame farpado e no topo cerca elétrica.”

Não são apenas “as opiniões” que nos separam do outro. Parece ser mais concreto e espinhoso o caminho que nos leva (ou poderia levar) ao encontro – há grades, erguem-se cercas elétricas, e a distância é feita de aço. Muito difícil conversar com o outro. E mais ainda escutar. Mas que isso não nos desanime. É preciso enfrentar o desafio, assim mesmo. É preciso estar junto, ainda que separados. Por trás das cercas existem vozes; gritos ultrapassam as grades e até mesmo o arame farpado: “É só questão de escutar, não de concordar. Concordar ou não com algo que não pensávamos ou não olhávamos antes não tem a menor importância” (SKLIAR, 2014, p. 150). Podemos pensar que o texto de Amanda nos convoca

às tensões do encontro, à conversa que, como já discutimos, aqui não está feita de compreensão e plenitude, mas exige das palavras a inconformidade, o risco, o perigo de *ser outro*.

Cena 3: “Começaram a se rondar e o homem começou a investir contra o touro.”

Não apenas o homem ronda e investe contra o touro. Há também o jogo entre rondar o texto e ser rondado por ele. Sentir que tudo é investido contra o que se escreve. Sentir-se investido no próprio texto. O homem e o touro compõem o próprio movimento da escrita: espetar, atentar para a surpresa, temer e arriscar, sempre em relação. Há uma brecha, no entanto. Há o instante esperado: afinal, o que vai acontecer? E nesse *meio do caminho*, há um tempo e um espaço indefinidos, a quase desolação do *por vir*. A cada linha escrita, um novo indício para o todo. Porque escrever é também fazer a ronda. A jovem escritora está diante desse desafio, aceita-o e, a cada linha, vai encontrando formas de realizar sua empreitada diante do touro. Por certo, escrever é também colocar-se nas fronteiras da morte.

Cena 4: “Corri até ele e o abracei tentando passar toda a minha compaixão, transmitir todo o arrependimento e pedir seu perdão. Naquele instante senti que estávamos ligados e senti nossas almas se fundirem em uma só.”

A sensação da escrita realizada e o encontro com as próprias palavras parecem produzir uma comunhão com o texto. Conectar-se a si mesmo, após sair e rondar, estremecer e temer, lidar com as incertezas, estranhar, para enfim retornar de uma experiência poética – isso nos diz sobre o gesto de fundir-se em um só com a palavra, num total pertencimento. O movimento de entrada nessa arena nos faz pensar na própria escrita escolar como palco de tensões, como estranho e maravilhoso caleidoscópio de encontros.

Nesta breve discussão acerca do texto de Amanda, sugerimos que, em produções narrativas na escola, professores e pesquisadores em educação são chamados à possibilidade de ensaiar, na companhia do outro, novos modos de tornar nossa linguagem mais própria e até mesmo mais incógnita (no sentido que aqui defendemos), menos sistematizada e normalizada. Parece imprescindível que se criem e se coloquem à prova novas sensibilidades e possibilidades em relação à leitura, à escrita, ao mundo dos signos. Escrever e ler, do ponto de vista da criação, são ações que têm a potência de pôr em jogo outros modos de falarmos do mundo, de nós mesmos; também outras formas de nos produzirmos, como sujeitos éticos e estéticos.

Problematizar, sempre

“Pensar suscita a indiferença geral. E todavia, não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 52). Que perigos temos a enfrentar, hoje, na vida, na educação, na arena política, nas experimentações

culturais? Que problematizações somos convocados a fazer como professores e pesquisadores em educação? Quais nossos incômodos mais insuportáveis, na vida acadêmica, particularmente na vida das escolas em que atuamos? De que são feitos esses incômodos? Longe de meramente “refletir” sobre o que nos sucede, longe até mesmo daquela ideia de história que se difunde no senso comum – de que, bem, afinal *sempre foi assim* –, pensamos na tarefa urgente de problematizar, mais do que polemizar, como Foucault sabiamente nos sugere (FOUCAULT, 2010b). Ainda que diante de uma “indiferença geral”, somos convidados ao movimento, ao risco da multiplicação dos ditos, à invenção de novas possibilidades: para a escola, para as crianças, para os jovens, para nós mesmos.

Não seria demais retomar a hipótese de Homero, de que talvez os deuses nos tenham feito viver dores e infortúnios justamente para que pudéssemos contá-los; para que não nos perdêssemos, para esconjurar a morte, a certa morte, e assim afastar nosso destino. Foucault (2009a) nos convida a essa leitura (e a essa aventura), a partir de Blanchot, como trouxemos neste artigo. Arriscamos pensar que haveria uma urgência em colocar na mesa essas questões, hoje, num convite a que nosso trabalho pedagógico com a palavra literária, no encontro com crianças e jovens, e conosco mesmos, seja desafiado a explorar as múltiplas possibilidades da criação pela linguagem, até o limite da própria morte, como o personagem de Borges, citado por Foucault no texto “A linguagem ao infinito” (2009a, p. 49). Pensar a linguagem e a criação literária como algo que não é propriedade de ninguém, que não é exclusivamente ficção nem reflexão, que não é da ordem do que já está aí, já dito, nem do que nunca foi dito, mas que, como escreve Blanchot, fica “entre” todas essas coisas (FOUCAULT, 2009b, p. 226-227).

Num tempo em que as práticas pedagógicas ainda se fazem com foco nas certezas e da instauração de verdades, aceitamos o desafio de criar nas entrelinhas, caminhar pelas brechas, transitar por uma educação de boas perguntas e bons perguntadores, nas relações mais cotidianas com a linguagem. “O espetáculo” de Amanda dá a ver exatamente isso: pensar a invenção da escrita como ensaio, como possibilidade de tornar mais “estrangeira” a linguagem do texto, no espaço escolar. Imaginamos como possível (até porque já experimentamos essa pequena felicidade com nossos alunos e alunas) que a conversa na escola possa se fazer, cada vez mais, pelo que vibra no convite de “Olha, olha a história que tenho para te contar...” A tarefa, nesse sentido, é a de pôr à mostra isso que nos acontece, que urge ser contado e inventado, isso que vai nos compondo, pelas surpresas do que ainda não está pronto, aberto, em vias de se fazer. Nosso desafio, nesse sentido, é ir encontrando os elos na trama entre ensaiar, estar disponível a apaixonar-se pela narrativa, na companhia do outro, por meio da produção de uma linguagem que se faça singular, justamente por isso, plena de possibilidades de partilha.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*. Um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BORGES, Jorge L. Kafka y sus precursores. In: FRÍAS, Carlo S. V. (Org.). *Obras completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé editores, 1974, p. 710-712.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. Obra de arte e filosofia. In: *Experiência do pensamento*. Ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 151-195.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*, entrevista feita por Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo 202 Éditions Montparnasse, 1996. (Transcrição sintetizada, em inglês, por Charles J. Stivale, e traduzida para o português por Tomaz Tadeu).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DIDI-HUBERMAN. *De semelhança a semelhança*. Alea, vol.13, n.1, Rio de Janeiro, Jan./June, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v13n1/a03v13n1.pdf>
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *Ética, sexualidade, política. Ditos & Escritos V*. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 144-162.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. A linguagem ao infinito. In: *Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos & escritos III*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a, p. 47-59.
- FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. In: *Estética: literatura e pintura, música e cinema. Ditos & escritos III*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b, p. 219-242.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: *Ética, sexualidade, política. Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense, 2010b, p. 225-233.
- LEARY, Timothy O'. *Foucault, experiência, literatura*. Antíteses, v.5, n. 10, p. 875-896, jul./dez.2012 Disponível em: http://www0.hku.hk/philodep/dept/to/TO_FoucStuArt2008.pdf
- LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.
- SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: Educar*. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Revisores

Língua Portuguesa | Ananda Vargas Hilgert
E-mail: anandavh@gmail.com

Língua Inglesa | Ananda Vargas Hilgert
E-mail: anandavh@gmail.com

Língua Espanhola | Ananda Vargas Hilgert
E-mail: anandavh@gmail.com