

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

FRANCIELI CORBELLINI

**SUBJETIVAÇÃO DOCENTE:
DO ATRAVESSAMENTO DA LITERATURA
NOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

SÃO LEOPOLDO

2018

FRANCIELI CORBELLINI

SUBJETIVAÇÃO DOCENTE:
DO ATRAVESSAMENTO DA LITERATURA
NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Dissertação elaborada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Betina Schuler

São Leopoldo

2018

C789s Corbellini, Francieli.
Subjetivação docente : do atravessamento da literatura nos cursos de pedagogia / Francieli Corbellini. – 2018.
151 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

“Orientadora: Prof.^a Dr^a. Betina Schuler.”

1. Literatura. 2. Subjetivação. 3. Professores.
4. Educação. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Francieli Corbellini

Subjetivação docente: do atravessamento da literatura nos cursos de Pedagogia.

Dissertação elaborada para obtenção de título de Mestre em Educação no

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Dissertação aprovada em 27 de maio de 2018 pela seguinte comissão julgadora:

Prof.^a Dra. Betina Schuler

UNISINOS

Prof.^a Dra. Maura Corcini Lopes

UNISINOS

Prof.^a Dra. Fabiana de Amorim Marcello

UFRGS

São Leopoldo

2018

Agradecimentos

Agradeço imensamente a minha orientadora, Betina, por provocar em uma professora o desejo de pesquisar e comigo seguir nesse caminho repleto de idas e vindas constantes no tempo de uma pesquisa.

Agradeço as professoras que fizeram parte da minha Banca, tanto de Qualificação como de Defesa, professoras Maura e Fabiana. Suas falas contribuíram muito para esse estudo.

Agradeço aos colegas da turma de Mestrado de 2016 da Unisinos, com os quais partilhei bons momentos, mas também os de angústias e frustrações.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa que na risada se fez um grupo peculiar e que, com certeza, comigo escreveu grande parte desse texto.

Agradeço ao PPG Educação da Unisinos, secretários e todo o conjunto de professores pelo conhecimento partilhado e pela vivência acadêmica proporcionada.

Agradeço à Capes pela oportunidade de fazer o curso de Mestrado. Por poder usufruir de uma bolsa que, por conta do atual governo, muitos não terão chance de ganhar.

Agradeço, mesmo que anonimamente, às pessoas responsáveis pelo Departamento de Registros da universidade onde pesquisei os documentos do curso de Pedagogia e agradeço aos acadêmicos que compuseram o grupo focal. Obrigada porque todo ato de pesquisa precisa do outro e vocês não relutaram em ajudar.

E peço desculpas aos meus pais por não ter estado presente em muitas das vezes que me convidaram para ir vê-los. Mesmo longe, quero agradecer por estarem sempre lá, esperando-me voltar!

Resumo

No decorrer da história do curso superior de Pedagogia no Brasil, muitos foram os usos feitos da literatura atravessados por diferentes relações de saber e de poder. Objetivou-se, nesta pesquisa, perceber de que modos a literatura emerge em um curso de Pedagogia, bem como de que modos seus usos atravessam a constituição desses estudantes aspirantes a essa carreira, a partir de um curso de Pedagogia de uma universidade do estado do Rio Grande do Sul. Foram analisadas as caracterizações das disciplinas desse curso desde sua fundação até os dias atuais (1957-2012), e, também, foi realizado um encontro de grupo focal com acadêmicos matriculados nos 6º e 7º semestres nessa universidade. Com base na sistematização desses dados empíricos e na análise feita com inspiração arqueogenealógica a partir dos conceitos de subjetivação e literatura em Michel Foucault, foi possível estabelecer quatro modalidades que falam sobre como a literatura foi utilizada, nesse contexto acadêmico, no decorrer de mais de seis décadas de existência de curso, sendo elas denominadas de: literatura filosófica, literatura militarizada, literatura terapêutica ou de outra sensibilidade e literatura para o ensino. Percebe-se, assim, algumas regularidades e deslocamentos, podendo-se destacar aqui a leitura de literatura tomada a partir de figuras de mestres deslocando-se para a forte entrada do viés metodológico, com foco no ensino de literatura para crianças por volta da década de 1980 e, mais contemporaneamente, para uma relação de autoajuda com a literatura como amortecimento da vida e da relação consigo. Destaca-se, ainda, que algumas brechas se operam nas práticas acadêmicas, quando da investida em alguns estudos sobre a literatura, sobre o olhar, e também por meio de específicas práticas docentes.

Palavras-chave: Literatura, subjetivação docente, Pedagogia.

Abstract

In the course of the history of pedagogy college in Brazil, many uses of literature have been made, crossed by different relations of knowledge and power. The aim of this research was to realize the ways that the literature emerges in a pedagogy course, as well as the way its uses cross the structure of the students, applicants to this career, from pedagogy college, in a Rio Grande do Sul University. The programs of the subjects for this course were analyzed since its beginning till the present days(1957-2012). Besides, a focus group was held with academics enrolled in sixth and seventh semesters, at that university. Based on the systematization of this empirical data and the analysis made with archegenealogy inspired from the concepts of subjectivation and literature from Michel Foucault, it was possible to establish four modalities that talk about how the literature was used in this academic context, during the course of more than six decades of existence of this course, being denominated of: philosophical literature, militarized literature, therapeutic literature or other sensitivity and literature for teaching. So, it was realized some regularities and displacements emphasizing here the literature reading, taken from figures from masters, moving towards, the strong entry, for the metodological direction, focused in the child literature teaching, around the 80's and, more contemporaneously, to a self-help relationship with literature, as smoothing of life and the relationship itself. It is highlighted that some gaps still take place in academical routines, when some literature subjects are being treated, simply through observation or also through some teaching practices .

Key words: Literature, teaching subjectification, Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos de Michel Foucault sobre leitura, escrita e literatura.....	42.
Quadro 2 - Estado da arte 1.....	62.
Quadro 3 - Estado da arte 2.....	63.
Quadro 4 - Planejamento Grupo Focal.....	69.
Quadro 5 - Pseudônimos.....	70.
Quadro 6 - Momentos históricos da instituição do curso de Pedagogia no Brasil....	74.

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

ANPOFE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do Educador

EAPES – Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior

LISTA DE FONTES DAS IMAGENS

Capa de *Livro dos Começos...* p. 11

Fonte: <http://www.suplementopernambuco.com.br/inéditos/1516-livro-dos-começos-trechos.html> Acesso em 27 dez. 2017.

Diagrama da dobra... p. 13

Fonte: <http://www.revispsi.uerj.br/v12n2/artigos/html/v12n2a17.html> Acesso em 27 dez. 2017.

Capa de *A estrutura da bolha de sabão...* p. 19

Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=12802> Acesso em 27 dez. 2017.

Capa de *O Processo...* p. 58

Fonte: <https://www.wook.pt/livro/o-processo-franz-kafka/13991761> Acesso 27 dez. 2017

Capa de *O Jogo da Amarelinha...* p. 73

Fonte: <https://www.estantevirtual.com.br/busca?q=julio+cortazar+o+jogo+da+amarelinha> Acesso 27 dez. 2017.

Imagem de atividade *Chapeuzinho Vermelho...* p. 119

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/392516923756812950/> Acesso em 04 mar. 2018.

SUMÁRIO

1 DOS COMEÇOS	11
2 A CONSTITUIÇÃO CONCEITUAL DA BOLHA DE SABÃO	19
2.1 Entre água e sabão, o conceito de subjetivação	19
2.1.1 Da água ainda a subjetivação docente	24
2.2 De toda a mistura, também o conceito de literatura	38
3 O PROCESSO	58
3.1 O processo temporal.....	71
4 O JOGO DA AMARELINHA E DA ANÁLISE.....	74
4.1 A primeira casa do jogo: literatura filosófica.....	77
4.2 A segunda casa do jogo: literatura militarizada	93
4.3 A terceira casa do jogo: literatura terapêutica ou de outra sensibilidade .	100
4.4 A pedra sai do jogo: pulo todas as casas	113
4.5 A quarta casa do jogo: literatura para o ensino	116
5 PAUSA NO JOGO PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A.....	149
APÊNDICE B	150

1 DOS COMEÇOS¹

Eis aqui a introdução. O princípio de uma dissertação. A seguir são explicados os modos como este trabalho se desdobrou, com suas justificadas, motivações e discussões, entrelinhas e enlaces. Dos começos possíveis para um texto como esse, escolhi um que tenta ajudar o leitor na busca do que é preciso que leia e do que lhe é importante no ato de ler. Debrucei-me sobre outras escritas e compus uma nova, que fala dos meus movimentos.

O que o leitor precisa ler são os porquês, os motivos de um estudo além daquilo que é o próprio estudo com problema e objetivos discutidos. Problemas problematizados e objetivos trabalhados. Os textos literários não são enfeites nessa dissertação, são elementos do pensamento. A certa altura, o leitor vai jogar o jogo da amarelinha dessa pesquisa e, logo ali adiante, vai talvez ver uma escuridão aparente por um fósforo aceso; vai até se queimar, assim eu o desejo!



¹Título de capítulo inspirado na obra *Livro dos Começos* (2015) de Noemi Jaffe que diz em seu texto: “o começo não passa de uma interrupção de algo que já vinha ocorrendo, mas que ainda não tinha recebido nome. As coisas estão em permanente processo até que alguém apareça e nomeie um ponto das coisas como começo. Assim, o começo pode até ser chamado de fim, em nome de uma fúria nomeadora”. Logo, esse capítulo é o começo de algo que já havia iniciado.

{...}

O objetivo de uma pesquisa, acima de tudo, é fazer pensar, mas preciso perguntar: o que é fazer pensar? É refletir sobre as informações? Não!

Antes mesmo de prescrever, de esboçar um futuro, de dizer o que é preciso fazer, antes mesmo de exortar ou somente alertar, o pensamento, ao nível de sua existência, desde sua forma mais matinal, é, em si mesmo, uma ação – um ato perigoso. (FOUCAULT, 2005, p. 344).

Pensar é perigoso porque permite outros modos; “[...] a questão do pensamento é de ordem ético-política, na medida em que implica duplamente nossas relações com o mundo e com nós mesmos” (RIBEIRO, 2011, p. 621). Pensar

é problematizar a si e aos outros. Reflexão é o que me regula, me controla, me molda em condutas pré-prontas instituídas em mim pelos outros e por eu mesma, pelo ambiente no qual vivo, pelas condições dadas. Pensar é o que se dá no meio de todas essas forças e também por onde posso resistir já que “o pensamento seria de qualidade eminentemente combativa: um vetor de força que se faria contínuo no jogo do poder, produzindo transgressão do pensável como gesto incondicional de resistência” (RIBEIRO, 2011, p. 620).

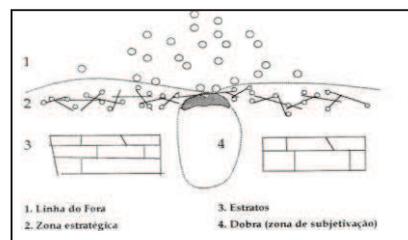
A reflexão está para a convivência pacífica, para o controle dos instintos, para a obediência às regras. Ela mantém a sociedade em ordem, no entendimento do senso comum. Refletir sobre o que penso me leva a escrever o que aqui está e não outras coisas que podem circular também por mim neste exato momento em que escrevo. Pensar está para a loucura assim como refletir está para o que se entende por sanidade.

A reflexibilidade é o modo através do qual os sujeitos regulam sua liberdade. Reflexibilidade é o que propõem as pedagogias críticas e suas tecnologias emancipatórias para emprestar coerência ao sujeito e impor uma certa ordem ao acaso. (GARCIA, 2002a, p. 83).

A partir dessa concepção é que utilizei o pensar e não o refletir, pois desejava, e desejo, que a literatura provocasse algo da ordem da problematização e não apenas a reflexão da docência. Havia necessidade, inclusive, de transpor a linguagem reflexiva porque ela não deve estar voltada para uma certeza central e interior, mas para uma extremidade passível de constante contestação (FOUCAULT, 2001c). E com essa vizinhança teórica, aproximei-me da literatura pela possibilidade de pensá-la como uma prática de si.

Literatura e língua fazem parte da linguagem que já está no mundo, organizada. Sou produzida por meio dessa linguagem que não só expressa, mas que produz o pensamento. Já a língua é um conjunto de regras a serem obedecidas com o objetivo de alcançar a comunicação. Ela limita, controla, divide-se em caixas do como falar e do como escrever. Impõe restrições e exerce forças que repelem, inclusive, do conhecimento dela própria.

² “O conceito de dobra pode fazer surgir um diagrama generalizável para pensar as relações, as conexões, as multiplicidades e as superfícies – sua formação de profundidades, singularidades, estabilizações [...] É como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo, constituir um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria.” (DELEUZE, 1991, p. 107).



Diante do fato de ser a língua, especialmente a escrita, uma forma de regulação de si; que formas seriam possíveis que permitissem exceder, transpor esta concepção; que dobras² poderiam ser provocadas? Uma delas seria pela literatura. A literatura é a arte de burlar a língua utilizando-se dela mesma, é fazer outra língua dentro dela própria. Literatura pode ser tomada, em brechas, até como uma relação de transgredir, desrespeitar, violar as regras já dadas para fazer outra língua no seu próprio interior.

O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao nosso redor. (FAULKNER, 2012, p. 5).³

Entendo a literatura também como fósforo, motivada pela epígrafe de William Faulkner (considerado um dos maiores escritores estadunidenses do séc. XX e ganhador do prêmio Nobel de Literatura em 1949) e pela imagem da obra “PHOSPHORUS”⁴ de Elida Tessler (artista plástica e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que estuda as relações entre literatura e artes visuais):



⁴ PHOSPHORUS

Obra da artista plástica Elida Tessler. Exposição de título *365* realizada de 5 de outubro a 7 de novembro de 2015 no espaço Bolsa de Arte (Porto Alegre/RS).

“Elida Tessler tem investigado ao longo de sua trajetória a relação entre arte e literatura. Convidada para realizar um livro/objeto para o Clube de Colecionadores de Gravura do MAM-SP, a artista desenvolveu o projeto *Phosphoros* a partir do romance *Fahrenheit 451*, escrito pelo norte americano Ray Bradbury e publicado pela primeira vez em 1953. O livro de referência para a gravura de Tessler é uma ficção científica distópica passada num futuro onde todos os livros, e qualquer possibilidade de pensamento crítico, são proibidos. O título da ficção é uma referência ao grau 451, a temperatura da queima de papel na escala Fahrenheit. Em 1966, *Fahrenheit 451* se tornou um filme, dirigido por François Truffaut [...] Ao longo do processo de produção da obra, descobriu-se uma série de restrições para se manipular a matéria prima do trabalho e também uma lei que proíbe museus de abrigar pólvora em sua reserva técnica. Por isso, *Phosphoros* literalmente não cabe dentro da instituição. Trata-se de um obra de arte pequena fisicamente, mas que representa uma grande ameaça” - trechos do texto do professor e crítico de arte Cauê Alves; foi ele quem fez o convite à artista para a construção de tal obra de arte.

A imagem da obra de arte e a epígrafe compõem um modo de pensar o literário pela potência de funcionar como um fósforo aceso que mostra a escuridão

⁵Na Física, potência é entendida como a rapidez com a qual uma certa quantidade de energia é transformada ou é a rapidez com que o trabalho é realizado. Em latim (*potentia*) significa força, poder, autoridade, capacidade. Já em meu texto, utilizo potência como a capacidade de mover as problematizações acerca da subjetivação docente, capacidade de fazer força com a literatura, de fazer expandir e ampliar a vida.

ao nosso redor e pela potência marcada nos fósforos cravejados com os títulos de obras literárias. A escuridão do campo aqui compreendida como aquilo que está para ser inventado ainda, como essa potência⁵ do vazio e não como algo da ordem que imprimir à literatura uma ideia de detentora do saber ou de iluminação para suprimir certa ignorância. O fósforo é um objeto pequeno que se põe em chamas com um movimento simples e que ilumina por segundos apenas, mesmo assim ele

consegue mostrar que existe uma escuridão pela qual é possível se arriscar.

Essa é a literatura que busquei e a que abordei neste contexto de pesquisa, fundamentando-me, para tanto, em Michel Foucault que pensa a potência da literatura como transgressão, como possibilidade de problematização dos modos de subjetivação e que também abre a possibilidade de pensá-la

³ Apesar de não ter encontrado a citação de Faulkner (citada na página 13 deste texto) em uma de suas obras, a encontrei em um livro também incendiário, já fazendo referência ao uso que a artista Elida Tessler fez de *Fahrenheit 451*, que foi *A menina que roubava livros*, de Marcus Suzak. A obra de Suzak mostra os incêndios provocados pela leitura em uma menina e em seu amigo das forças alheias que ficara escondido na casa dela durante a Segunda Guerra Mundial. Além disso, o autor relaciona a leitura ao fato de viver e sobreviver em um mundo de caos.

como prática de si. A escuridão, então, para retomar, entendida como novos modos possíveis de subjetivação, ou modos já constituídos enquanto práticas, sendo a literatura essa fagulha que poderia colocar esse processo em movimento. E isso me encaminhou ao que entendo por docência e como a utilizo nesse estudo.

O docente pode ter sua constituição dada para além do que “mortalizam” os dicionários como sendo seu significado único. Docente/professor são, acima de tudo, pessoas que se constituem por diferentes formas: formação inicial e continuada, experiências de sala de aula, observação de outros docentes em suas práticas, leituras, estudos, escritas, etc. Essas práticas obedecem a certas regras, produzindo verdades e modos de subjetivação, os quais irão regular a ação em sala de aula. E, microfisicamente, podem ser pensadas também como potentes práticas que podem ser compreendidas como técnicas de si porque operam formas de viver. Um cuidado de si e dos outros, talvez.

Portanto, o docente que me convidou a ser pesquisado é aquele da formação inicial, que está no começo de seu processo de profissionalização. Aqueles que cursam a graduação em Pedagogia, delegam responsabilidades a si mesmos e são cobrados também por quem os rodeia, porque são professores que riscam os primeiros fósforos, vislumbrando o escuro ao redor, a seus alunos. São estudantes do curso de Pedagogia que receberam a minha atenção porque eles têm a lidação também com um começo, um começo de si (como professor) e dos outros (com alunos iniciantes da vida escolar), a partir da formação que escolheram.

A partir disso, o problema de pesquisa abordado foi: *de que modos a literatura emerge no curso de Pedagogia e como seus usos atravessam a constituição docente?* O objetivo dessa pesquisa foi perceber de que modos a literatura emerge em um curso de Pedagogia, bem como de que modos seus usos atravessam a constituição desses estudantes aspirantes a essa carreira. Atrevi-me, é bem verdade, a praticamente dois objetivos enquanto que o título e o problema remetem a apenas uma proposta. Isso porque fui além da análise documental, que será explicitada mais adiante, investindo também em outra técnica de pesquisa: o grupo focal.

As questões de pesquisa que atravessam os objetivos específicos também foram importantes: como a literatura é abordada nos currículos de Pedagogia? Que possibilidades de subjetivação docente se dão, e se dariam, a partir da literatura?

Como posso pensar numa outra forma de abordar a literatura em minha pesquisa? Como a literatura está operando, ou está sendo operada num espaço de formação?

Para abordar essas problemáticas e chegar ao objetivo apresentado, foram necessários os seguintes movimentos de investigação: a) análise de como a literatura vem funcionando em um curso de Pedagogia utilizando, para tanto, documentos que caracterizam as disciplinas desse curso em uma universidade comunitária do estado do Rio Grande do Sul (1957 – 2012); b) realização de uma prática de grupo focal para tentar perceber quais são os usos que acadêmicos de um curso de Pedagogia fazem da literatura, seja no seu dia a dia, seja no espaço de formação ou a partir dele; c) provocação de pensamento percebendo como a literatura pode ser operada numa perspectiva que abra outras possibilidades de existência docente. Ainda sem fugir às regras desse texto dissertativo, cabe aqui a justificativa ou respostas aos porquês possíveis de tal abordagem.

Constituo-me de literatura. Ela faz parte de mim tanto na lidaçãocomigo mesma quanto na lidaçãocom os outros. Da forma de falar, pela forma de escrever, pelo agir ou fazer. Logo, a literatura tem uma força além da de contar uma história; ela provoca coisas e, dentro destas, a própria subjetivaçãodocente. É claro que ela não constitui todas as pessoas de modos iguais e isso posso explicar porque escrevo do lugar de professora que utiliza literatura na sala de aula e que a tem também como forma de vida.

Além disso, voltei-me à problematizaçãode o porquê de o saber científico ser utilizado como aquele que pode ensinar um professor a se tornar professor e o saber literário ser operado sem a força do exercício do pensamento nas aulas do curso de Pedagogia. Isso foi importante porque é principalmente aqui que faz sentido olhar de outros modos, como aponta a pesquisa pós-estruturalista. Entendo que essa dualidade também tem como uma das suas condições de possibilidade a divisãoplatônica do verdadeiro e do falso, atribuindo à literatura um lugar específico nessa lógica da representação. No entanto, utilizo nesse texto o pensamento de que

[...] o fundamento do orgânico e do inorgânico é a mentira, a ficção, a ilusão. E o homem, da mesma forma que os corpos, tem necessidade da ilusão, por isso cria a verdade. A verdade é uma ilusão [ficção] que não quer explicitar que é ilusão, então a verdade é uma “mentira”. (MOSE, 2016, p 81).

Por isso a potência de algumas literaturas em problematizar esse mundo dividido em verdadeiro e falso, essa lógica de verdade originária. Busquei problematizar também, mesmo que indiretamente, essa dualidade dos saberes para dizer que a literatura poderia ter outro lugar na formação do professor que vai além do ler por prazer. Ou ainda que ela seja apresentada também enquanto leitura por prazer, mas que a leitura da fruição poderia provocar outros modos de subjetivar como docentes e que pode ser, talvez, uma prática que compõe um determinado cuidado de si. Uma prática que provoque o pensamento de si para consigo e para com os outros.

Então, a partir da discussão conceitual em Foucault sobre literatura e subjetivação, propus um estudo para pensar a potência do atravessamento da literatura na formação inicial de modo a fazer pensar a docência. Essa dissertação se deu pelo exame de documentos, datados de 1957 a 2012, e pela análise das conversas que resultaram do grupo focal, realizado com 12 estudantes de um curso de Pedagogia, para buscar outras possibilidades de relação entre a docência e a literatura.

No que se refere à estrutura dos capítulos, esses são cinco ao total, incluindo esse começo que ficou estabelecido como Capítulo 1. No Capítulo 2, inspirada por uma obra de Lygia Fagundes Telles, construí um texto conceitual por tratar dos conceitos com os quais opereei durante todo o meu estudo, a saber: subjetivação, subjetivação docente e literatura. O Capítulo 3 convida o leitor a conhecer o processo, kafkianamente falando, de como toda essa pesquisa se desenrolou no decorrer dos dois anos do curso de Mestrado. Dou detalhes de quais foram as mudanças que se fizeram necessárias. Mudanças, inclusive, de pensamento e de vida, porque o pesquisador nunca sai imune ao lidar com o objeto de trabalho, sempre sairá modificado e comigo não foi diferente.

O Capítulo 4 é a análise. O texto desse capítulo demandou muitas idas e vindas, assim como em um jogo de amarelinha, sobre as leituras realizadas no decorrer dos dois anos de estudo. Estabeleci usos feitos da literatura que partem do filosófico, passam pelo militarizado e pelo terapêutico, até chegar ao uso em favor do ensino. Desdobrei e dobrei contextos históricos e legislativos. Vasculhei as caracterizações das disciplinas com cuidado e li a fala dos componentes do grupo focal muitas e muitas vezes. Fiz-me leitora atenta e, por que não dizer, fiz-me escritora ao compor um todo cheio de partes.

O último capítulo, o 5, foi onde fiz as amarrações e nós de todas as informações, de todos os achados e perdidos no decorrer de uma pesquisa. O considero apenas uma pausa porque assim como decidi um modo de começar, já que podem ser tantos, precisei delimitar uma pausa no jogo, pois isso permite que eu possa voltar a jogar. Além desse último texto em forma de capítulo, outras informações são importantes de se destacar como as referências que apontam quem escreveu comigo essa dissertação. Também apresento documentos que validam a própria pesquisa, como se pode ver nos apêndices.

Quanto à estética do texto, vale explicar que, por inspiração dos materiais utilizados nesta dissertação, optei por deslocar as notas de rodapé e colocá-las em quadros que acabam modificando a linearidade, mas que também despertam para a leitura das informações. Ainda fiz uma entrada pelas cores pintando o fundo das falas que são dos participantes do grupo focal, também para modificar a linearidade e para mexer com outras formas, além da própria literatura.

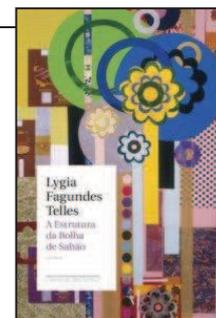
Para resumir, parti de uma perspectiva pós-estruturalista e de uma inspiração arqueogenealógica porque acredito que os questionamentos até agora feitos na área da Educação não devem ser, simplesmente, apagados e nem pretendo fazer outras perguntas; o que objetivei é um novo modo de perguntar. Logo, esse texto é apenas um fósforo que me atrevo a acender a fim de permitir ver o quanto de escuridão ainda há ao nosso redor quando tratamos de literatura e educação.

2 A CONSTITUIÇÃO CONCEITUAL DA BOLHA DE SABÃO⁶

Neste capítulo, as discussões se desdobram sobre os conceitos que foram operados como ferramenta para as análises desenvolvidas. Escrevo aqui sobre como Foucault abordou o conceito de subjetivação em seus estudos, como entendo esse conceito relacionado à docência, além de fazer o mesmo exercício a respeito do conceito de literatura.

É a constituição conceitual para uma pesquisa, são conceitos que juntos formam esse texto que está em mãos, mas ainda assim não deixam de ser conceitos de uma construção tipo bolha de sabão. Parece até arriscado, ou ousado, comparar essa dissertação com uma bolha que fácil estoura, mas isso não a deixa mais fácil de compor. Por isso a constituição, o que serve de base, os pilares ou alicerces, o sabão e a água, que vão se dissolvendo também ao longo do texto, transformando-se.

⁶Título de capítulo, e subcapítulos, inspirado na obra de Lygia Fagundes Telles, *A estrutura da bolha de sabão*. O livro reúne 8 contos da autora, em diversos momentos da vida. Em cada uma destas histórias, a autora explora a frágil e delicada estrutura da vida, esta bolha de sabão.



{...}

2.1 Entre água e sabão, o conceito de subjetivação

As teorizações de Foucault têm sido de grande relevância para a pesquisa no campo da educação e isso possibilita uma diferenciação nas abordagens que vão ao encontro de uma potencial crítica radical do presente (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011). Em vista disso, esta dissertação buscou sua base em conceitos do filósofo francês, pois aqui se investigou um efeito do presente que é a problematização da literatura para um outro pensar acerca da constituição docente na formação inicial.

Criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos era o principal objetivo de Foucault (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011). No entanto, os caminhos escolhidos pelo filósofo para chegar a isso foram três, ou para que ele mesmo pudesse estabelecer tal objetivo. Iniciou com a arqueologia, passou pela genealogia e, por fim, investiu sua atenção

na ética. Cada estudo foi desenvolvido com análises singulares, mas que são indissociáveis para se chegar ao que utilizei nessa pesquisa enquanto subjetivação. Em linhas gerais, a explicação desses três momentos dos estudos feitos por Foucault se dá da seguinte forma: a arqueologia, que trata de como o sujeito é tomado por objeto de conhecimento em relação aos discursos verdadeiros; a genealogia que investiga as práticas divisoras nas quais esse sujeito é produzido e sujeitoado; e a ética, ou genealogia da subjetivação, que aprofunda como se estabelecem determinadas relações consigo mesmo em práticas de si.

A *Arqueologia do Saber*, obra de Foucault de 1969, não é apenas uma pesquisa histórica e não se propõe a construir uma teoria ou mesmo uma metodologia da história arqueológica, mas Foucault escreve este livro para pensar sobre o procedimento utilizado em seus estudos anteriores (MACHADO, 2006). Arqueologia, nessa obra, é definida como uma análise dos discursos.

Então, “falar de discurso é falar de relações discursivas ou de regularidade discursiva [...] as regras que caracterizam um discurso como individualidade apresentam-se sempre como um sistema de relações” (MACHADO, 2006, p. 148). Para entender o que se percebe a partir da análise do discurso é preciso, e fundamental, perceber as relações discursivas. Por exemplo: sou atravessada e produzida pelos discursos que falam de mulher, professora e pesquisadora, posicionando-me em alguns lugares específicos. O docente também não existe fora do discurso pedagógico.

O que Foucault pretendia é não mais tratar os discursos como conjuntos de signos apenas, mas tratá-los como práticas que formam os objetos de que falam. Certamente os discursos são constituídos de signos; mas eles vão além de só utilizar esses signos para designar coisas (FOUCAULT, 1992). Ele apontou que o

⁷Enunciado é o elemento último de decomposição do discurso, um átomo do discurso (FOUCAULT, 1987).

enunciado⁷ é uma função vazia onde diferentes sujeitos podem vir a tomar posição e, assim, ocupar esse lugar a partir de uma posição determinada (MACHADO, 2006). É nesse ponto que o filósofo começa, então, a estabelecer um estudo genealógico que irá vincular o discursivo com o não-discursivo, consolidando mais tarde seus estudos sobre a ética, que é em si a genealogia das práticas de subjetivação.

Da arqueologia, Foucault se dedica à genealogia:

[...] devemos reconhecer que foram principalmente seus estudos genealógicos que compõem o “segundo Foucault”, que tem sido tomado como a principal referência para pesquisas em Educação que utilizam as teorizações foucaultianas [...] foi nesta fase que ele esteve mais envolvido em compreender como, na Modernidade, nos tornamos sujeitos no interior das relações de poder. (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011, p. 6).

O livro que marca essa fase é *Vigiar e Punir*. Nessa obra, Foucault estuda o disciplinamento⁸ apontando a mudança ocorrida entre os séculos XVII e XVIII em que se passa da punição a partir da perspectiva da soberania com castigos físicos, por exemplo, para um disciplinamento dos indivíduos praticado de forma muito mais sutil e que atua microfisicamente.

⁸Foucault assim explicou o poder disciplinar: “é com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’ [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2014, p.167).

O filósofo então buscou a genealogia da alma moderna, mostrando um corpo marcado pela história. Uma história que é dissociada da identidade, da linearidade, mas que fala das lutas, querendo compreender como os saberes são inseridos em uma teia complexa de relações de poder (SCHULER, 2013). Assim a genealogia é uma análise histórica das condições políticas (MACHADO, 2006) e de como nos inserimos nessas relações, principalmente pelo disciplinamento a partir dos séculos XVII e XVIII. Essas condições políticas apontam para um sujeito que é produzido em práticas divisoras em um sistema de saber e poder. Foucault vai ampliando seus estudos sobre as relações entre saber poder, fazendo o deslocamento para as práticas de governo. O ser humano passa a ser compreendido dentro de uma individualidade, de uma interioridade, e isso levou Foucault a caminhar de outras formas metodológicas. Dessa vez pela ética.

À medida que o filósofo aprofunda suas pesquisas sobre as práticas de governamento modernas, compreendia que a ideia de condução das condutas dos outros não era capaz de dar conta por si própria de descrever e explicar como e porque as subjetividades eram transformadas, as condutas eram alteradas. (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011, p. 7-8).

O terceiro Foucault vai buscar na ética a constituição dos sujeitos. Não há como dizer que esses estudos não estão interligados, eles foram ferramentas para se chegar às discussões operadas nos últimos cursos oferecidos pelo filósofo no *Collège de France*; como é o caso da obra *A Hermenêutica do Sujeito*, que traz cursos de janeiro a março de 1982. Essa é uma obra marcada pelo estudo da cultura grega e romana na Antiguidade e da era cristã para se problematizar a emergência e os funcionamentos das práticas do cuidado de si. Um estudo que buscou apontar para uma ética que investiga como se estabelecem determinadas relações consigo mesmo em práticas de si; apontar para como os sujeitos se constituem, se subjetivam e são subjetivados.

Cuidado de si aqui entendido não apenas como o que

[...] designa simplesmente uma atitude geral ou essa forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. (FOUCAULT, 2014, p. 12).

São as ações, na perspectiva do cuidado de si do terceiro movimento estudado por Foucault, que modificam e transfiguram os modos de existência. Dentro de toda essa discussão e problematização dos modos de subjetivação, é possível pensar a literatura como uma prática que subjetiva (do verbo subjetivar), como uma prática de si, a partir dos usos que se faz dela no espaço de formação e a partir do que encontrei na análise da empiria necessária nessa dissertação.

Então “o sujeito moderno não está na origem dos saberes [...] ele é um produto dos saberes. Ou talvez melhor, o sujeito [...] é produzido no interior dos saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p. 44). Como então nos tornamos esse sujeito específico? “Pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 111).

Subjetivo-me de formas diversas, a partir de relações de poder e saber, em práticas que podem ora mais sujeitar e ora abrir para práticas microfísicas de liberdade. Assim “[...] nossas vidas movimentam-se constantemente através de diferentes práticas que nos subjetivam de diferentes modos” (GARCIA, 2002a, p.

84). Isso institui todo um campo de ações que produzem e que são realizadas pelo sujeito de modo tal que já estão presentes, ali, técnicas de subjetivação, estão presentes ali os discursos que perpassam e que tomam a todos também como sujeitos.

O sujeito é uma derivada, um produto de processos de subjetivação que não se deixam estabilizar ou aprisionar em alguma forma ou esquema definido. O processo de subjetivação é a produção de novas possibilidades de existência e de certos estilos de vida, é a produção de existência enquanto “arte” [...] Portanto, a subjetivação é um processo múltiplo, constante e instável, não resultando em formas definitivas de subjetividade. (GARCIA, 2002a, p. 32).

Assim, subjetivação pode ser entendida como a constituição constante do sujeito a partir de todas as práticas pelas quais passa, nos diferentes ambientes nos quais se faz presente. Logo, é por essa via que utilizei aqui o conceito de subjetivação: produção de existências possíveis a partir de estudos ligados à literatura e à formação docente.

O sujeito é o resultado de um processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetivação nas quais se constitui como aquilo que pode e deve ser pensado. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações (LARROSA, 1994). Isso tudo “é um conjunto de processos pelos quais o sujeito existe com seus diferentes problemas e obstáculos, e através de formas que estão longe de serem concluídas” (FOUCAULT, 2006, p. 262). Ele, portanto, não se acha nunca em conclusão, em término. As práticas estão em constante atuação com e sobre ele e é isso que permite a transformação de si. Pode-se então chegar à formação de muitos sujeitos, mas não de quaisquer sujeitos já que em cada meio cultural há regras, estilos e convenções que regulam as práticas de sujeição⁹, de liberdade, de liberação (FOUCAULT, 2006) e essas práticas nos conduzem a determinados modos de subjetivação.

Foucault destacou em seus estudos a análise dos jogos

⁹Para entender um pouco mais sobre sujeição e subjetivação indico a leitura da dissertação de Mestrado *Sujeição e subjetivação: a genealogia do sujeito em Michel Foucault* de Oscar A. de Almeida Cirino. (Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9PNK75>>).

de verdade que são exercidos sobre os modos de vida. Procurou saber como se entra nesses jogos sendo eles ligados à ciência, a um modelo científico, em instituições disciplinares, em relações biopolíticas ou em práticas de si. Procurou analisar de que modos, por exemplo, a loucura, a sexualidade, a delinquência entram nos jogos de verdade e como o sujeito é produzido, estando essas instâncias na composição desses jogos (FOUCAULT, 2006). Escolhi, enquanto pesquisadora, ao invés do sujeito, trabalhar com o conceito de modos de subjetivação, tal como uma composição de forças. O filósofo ainda aponta que não está em discussão o sujeito visto como uma substância porque ele é uma forma, mas uma forma não idêntica a si mesma. Foucault usa como exemplo o momento que o sujeito ocupa o lugar político que exerce a ação de votar, que não é o mesmo do que vai se apresentar em uma assembleia, que não é o mesmo que sacia seu desejo em uma relação sexual (FOUCAULT, 2006), daí modos de subjetivação, modos de ser sujeito. Em cada caso se estabelecem relações diferentes para consigo e, por isso, não se é o mesmo, mas se é outro a partir das forças exercidas e sob os diferentes jogos de verdade e práticas exercidas.

A seguir, continuo o estudo pelas vias da subjetivação, mas aproximando-a da docência. Faço um questionamento acerca da palavra docente e o que ela coloca em funcionamento e adentro os modos de subjetivação que dão condições de existência a esse lugar no discurso que é a docência.

2.1.1 Da água ainda a subjetivação docente

A palavra *docente* aparece no dicionário brasileiro de Língua Portuguesa no séc. XVII, pelos idos de 1870, quando de uma das edições do primeiro dicionário brasileiro, escrito por Antônio de Moraes Silva; e seu entendimento, a partir daí, é de que se trata de um “termo mais amplo para fazer referência [às pessoas] que leva[m] adiante a tarefa de educar [...] uma vez que se refere aos agentes de qualquer nível do sistema educativo” (CASTELLO, 2007, p. 59). Nesta pesquisa, compreendi *docente*, então, como sendo os agentes de qualquer nível do sistema educativo e entendo *professor* como aquele que “em latim clássico já tem a acepção de ‘mestre’, como o que ‘declama’, ‘ensina’” (CASTELLO, 2007, p. 65). Porém, utilizei-me dos

dois termos, por vezes, como sinônimos, referindo-me aos acadêmicos em formação inicial.

Posso dizer, pela sequência de atos que levam uma palavra oral a ser *mortalizada* nas páginas dicionariais, que docente teve aí uma constituição de verdade e relação palavra/coisa que coloca em funcionamento certas capturas dos modos de pensar e existir. Uso a palavra *mortalizada* porque a língua oral que consagrou, e consagra, o uso dos vocábulos para, posteriormente, terem seus espaços nas páginas de um dicionário, apresenta incessantemente diferentes formulações e pronúncias que tornam os vocábulos uma multiplicidade de ser a partir dos ditos e contextos em que eles se encaixam. Os dicionários mortalizam um uso, uma verdade a respeito de uma multiplicidade. Claro está que os vocábulos se colocam a serviço dos contextos e deles se usufruem para significar e perpassar diferentes sentidos. Alguns dicionários até tentam englobar situações diversas de aplicação das palavras, mas nestas obras, mesmo assim, os termos perdem sua fluidez e estão fadados à solidificação. Docente, logo, assume um *status* de verdade ao estar no dicionário. Constrói-se um entendimento como sendo quem ensina. Não discuto o fato de ensinar, mas o de ser apenas um modo de conhecer este sujeito, como se esse modo expressasse tudo e o suficiente para constituí-lo.

Quando Foucault escreveu *As Palavras e as Coisas*, ele esclareceu no início da obra a motivação de sua escritura, que fora um texto de Jorge Luiz Borges com uma certa enciclopédia chinesa que assim descrevia uma classificação:

Os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas. (FOUCAULT, 1992, p. 5).

Posso até colocar as enciclopédias na mesma categoria de livros que mortalizam as classificações. A enciclopédia acima, no entanto, apresenta uma ordem dos seres que não faz muito sentido em uma perspectiva de senso comum. Ela provoca ao ponto de querer fazer coisas com isso, ampliar as possibilidades, problematizar as classificações que são sempre arbitrárias. Foucault se encantou

com a impossibilidade de pensar uma coerência entre a apresentada divisão dos animais. Coerência esta que o filósofo só percebe em um outro lugar da linguagem, que escapa, portanto, das verdades¹⁰ que se tem sobre o que é uma classificação, uma enciclopédia. Foucault problematiza, essa relação usual de representação entre as palavras e as coisas, problematiza a invenção desse suposto lugar comum no qual elas se encontrariam.

Utilizo-me do exemplo da obra de Foucault não porque pretendo dar mais uma coerência à palavra docente, nem para pensar em que ponto este vocábulo poderia estar também em um outro lugar da linguagem, mas talvez problematizar uma história externa dessa verdade. Trouxe o exemplo de *As Palavras e as Coisas* para argumentar a ordem da relação existente entre a coisa e a palavra. Julgo ser o significado dado a docente, no dicionário, uma mortalização, como já dito, e vejo no

¹⁰“Em nossas sociedades, a ‘economia política’ da verdade tem cinco características historicamente importantes: a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política [...]; é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo [...]; é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, Exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 52). “[...] por ‘verdade’, entende[-se] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a produzem. ‘Regimes’ da verdade”. (FOUCAULT, 2015, p. 54).

caso da enciclopédia chinesa a quebra de uma mortalização, do que se compreende desse tipo de escrito por operar uma classificação possível apenas de ser coerente em um outro lugar da linguagem. Logo, não corresponde a uma enciclopédia clássica cujo significado último e mortal também está no dicionário. Assim, entendo o docente não apenas como sendo o que já se tem como verdade dicionarizada e científica, mas seus sentidos podem se multiplicar em ordens que podem

escapar da última e mortal. Além disso, falo também aqui da relação usual entre as palavras e as coisas. Entendo que as palavras não são e não representam as coisas, mas as produzem. Trata-se, portanto, de uma outra relação com a linguagem (FOUCAULT, 1987). Assim, o saber pedagógico, a literatura, a filosofia não representam a docência, mas a produzem de diferentes formas.

A subjetivação, pelo já dito anteriormente, se dá de diferentes modos para chegar a ser o que se é e também para se alterar a partir daquilo que subjetiva. “A

subjetivação é, assim, o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito” (ROSE, 2001, p. 144).

Porém, estas formas de sujeito são perceptíveis a partir daquilo que se diz, sendo a fala condicionada ao ato de dizer, explicado por Foucault (VEIGA-NETO, 2007); ou ainda como se constitui o sujeito de determinado enunciado. Qual a intenção de dizer uma coisa e não outra não importa, pois se parte da perspectiva das condições de possibilidade do discurso e não do sujeito como origem do discurso. Ou seja,

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está na vontade e individualidades autônomas e livremente fundadora de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle. (DIAZ, 1998, p. 15).

E qual a política de verdade que regula os discursos que circulam nas formações iniciais dos professores? Qual a força do discurso científico nessa constituição? E a força da literatura? O processo de fabricação/constituição desse docente se dá pela permanência dele, desde cedo, na vida escolar e, posteriormente, em cursos de formação de professores. São muitos os modos de condução das condutas que se lançam sobre esse futuro professor a fim de regular e moldar suas posturas.

Isso me faz entender que o lugar que ocupo em determinado discurso faz com que eu e os outros lancemos mão de forças que tenderão a nos limitar ou a nos expandir, dependendo dos jogos que compõem essas forças. Portanto, além da fabricação de um docente pela sua vivência escolar, no momento que este futuro docente se coloca no discurso pedagógico no processo de formação inicial, ele também passa a ser fabricado, formado, subjetivado por uma cultura já com dispositivos em operação para a constituição desse sujeito. Logo,

[...] as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeito de conhecimento. (FOUCAULT, 2005, p. 8).

A reflexão sobre o pensamento, para sua regulação e efetivação como ação se torna essencial e útil para a cultura de uma forma docente, a forma dos dicionários, a forma já naturalizada. Para alterar essa concepção de sujeito que ocupa tal lugar no discurso seriam necessárias técnicas encaminhadas para a relação do sujeito consigo mesmo pensando de outros modos, em brechas ou dobras. Seria um “produzir e mediar certas ‘formas de subjetivação’ nas quais se estabeleceria e se modificaria a experiência que a pessoa tem de si mesma” (LARROSA, 1994, p. 51). Assim, a literatura, como a investiguei, poderia funcionar como um fósforo, um escape, uma dobra, uma micro brecha para pensar as formas dadas e aceitas para a existência docente, buscando perceber as relações desse sujeito consigo mesmo e teria uma potência de produzir novos modos de se problematizar e de se subjetivar. Isso é querer problematizar uma cultura, rever suas concepções, provocar brechas e dobraduras nas naturalizações daquele que se ocupa e que está no discurso pedagógico.

Essa é uma aposta que busca fugir de uma perspectiva romântica e totalizadora quanto à relação com a literatura - mas tendo que essa lidação com a leitura/escrita de textos literários, ou mesmo fragmentos, poderiam potencializar um desmanche da identidade. Partindo disso, entendo que a docência não é uma essência, uma substância, uma forma idêntica a si mesma, mas modos de existência, lugares no discurso, efeitos de subjetivação (SCHULER, 2016). As teorias pós-estruturalistas operam em favor desse desmanche e delas faço uso para a abordagem em questão a partir de agora. E isso não porque pretendo aqui saber o que é docência, mas pensar sim as práticas com que o docente se constitui - e um ser docente do lugar da universidade e, especificamente, do curso de Pedagogia - e as brechas para abrir uma possibilidade de criação de outras composições possíveis (SCHULER, 2016).

Mas também me é apresentada aqui uma provocação porque mais que uma formação, talvez a grande necessidade seria a de deformação, de esquecimento, de esvaziamento de tantas existências já lotadas demais em se tratando da docência

(SCHULER, 2016). Deformar seria, a meu ver, perigosamente ambicioso para esta dissertação. No entanto, essa provocação não se dá em vão. Dentro da subjetivação que constitui o docente na contemporaneidade, há muitos entendimentos e formulações, muitas verdades. Fazer um esvaziamento delas talvez seja necessário para possibilitar inclusive novas interpretações e escapes por novas aberturas. Assim como em *O artista de fome* de Franz Kafka (2011), que compreende o jejum como uma arte de viver:

Antigamente toda a cidade se ocupava com os artistas da fome; a participação aumentava a cada dia de jejum; todo mundo queria ver o jejuador no mínimo uma vez por dia; nos últimos, havia espectadores que ficavam sentados dias inteiros diante da pequena jaula [...] no quadragésimo dia eram abertas as portas da jaula coroadas de flores [...] e finalmente duas moças, felizes por terem sido sorteadas, ajudavam o jejuador a sair da jaula, descendo com ele alguns degraus de escada até uma mesinha onde estava servida uma refeição de doente cuidadosamente selecionada. [...] Por que parar justamente agora, depois de quarenta dias? Ele poderia aguentar ainda muito tempo, um tempo ilimitado [...] Por que queriam privá-lo da glória de continuar sem comer [...]? (KAFKA, 2011, p. 47-50).

Por que se tenta sempre preencher os espaços com verdades originais se o jejum destas pode ser também uma arte de existir? Nesta pesquisa, não me arisquei por esta provocação, deixando-a, talvez, para outro momento, mas busquei por uma possibilidade de perceber a literatura como prática possível de subjetivação docente.

Não há, no entanto, como falar de subjetivação docente e não retomar a subjetivação dos sujeitos pedagógicos dada pelas pedagogias críticas, porque elas ainda são um sintoma do presente a problematizar em se tratando da formação inicial de professores no Brasil. “O exercício da docência nos discursos pedagógico-críticos é o exercício de uma função governamental-pastoral que tem por tarefa a produção do sujeito de consciência e do ‘bem’ agir (de modo crítico e emancipado)” (GARCIA, 2002a, p. 141). Por pedagogias críticas entendem-se as pedagogias desenvolvidas a partir de 1950 e que propõem formas de ser e de agir como professores críticos, a partir de conceituações marxistas, dialéticas e emancipatórias. Algumas de suas demandas ainda sustentam políticas públicas e

propostas de reformas curriculares para a educação em grande parte do país (GARCIA, 2002a).

Portanto, essas pedagogias muito se fazem presente nas escolas de educação básica, nas universidades, nas discussões científicas acerca da educação. O docente crítico tem como principal problema o fato de ter que modificar a consciência das pessoas, levando-as a entender que estar engajado é uma possibilidade de emancipação e de salvação (GARCIA, 2002a). Mas engajado em que ou com o que? Engajado com a condução das condutas imposta pela própria pedagogia crítica com o pensamento de que se desfruta de liberdade e autonomia de vida?

Docentes formados em uma perspectiva crítica mantêm as dicotomias de ciência e ideologia, verdade e erro, opressores e oprimidos como categorias opostas (GARCIA, 2002a) e sua formação técnica não depende da formação inicial ou da continuada, mas depende da postura que esses sujeitos assumem, postura de função esclarecedora e emancipatória da educação (GARCIA, 2002a). Visto isso, faz-se mais necessário o esvaziamento defendido por Schuler (2016), apontado anteriormente. A perspectiva pós-estruturalista entende que esses estudos são importantes e vai, pensando nisso, mudar a forma de olhar para todas estas questões. Há uma problematização dos modos de subjetivação, tanto do sujeito docente como do sujeito discente no discurso pedagógico, não minimizando a visão crítica, mas se utilizando dela para pensar de outros modos, pois

Nossas investigações deveriam buscar as linhas de formação e de funcionamento de uma gama de “práticas de subjetivação” historicamente contingentes, nas quais os humanos, ao se relacionarem consigo mesmos sob formas particulares, dotam-se de determinadas capacidades, tais como: compreender a si mesmos; falar a si mesmos; colocar a si mesmos em ação; julgar a si mesmos. Essa aquisição de capacidades dá-se em consequência das formas pelas quais suas forças, energias, propriedades e ontologias são constituídas e moldadas ao serem utilizadas, inscritas e talhadas por agenciamentos diversos e ao serem conectadas a agenciamentos diversos. (ROSE, 2001, p. 146).

Isso também justifica esta pesquisa se debruçar sobre a literatura. É uma investigação que busca as linhas de formação de uma prática de subjetivação, até o

momento constituída, acerca de como a literatura está sendo utilizada nos cursos de Pedagogia. Além disso, busca as práticas contingentes ligadas a ela, mas propus também outra forma, outra prática, uma brecha no já constituído para fazer outras coisas com isso. Mas

[...] como adentrar relações em que a própria condição humana vai se produzindo, na articulação e na contraposição de papéis e lugares sociais em jogo? [...] Como participar de relações de poder, investidas de necessidades e interesses distintos, nas quais são produzidos signos e significados que constituem os indivíduos? (FONTANA, 2000, p. 5).

Com muito cuidado. A área da Educação recebe constantes investidas de públicos adversos. Os pedagogos são profissionais conduzidos e atravessados por diferentes relações de poder e saber que constituem múltiplos discursos. Trata-se de um lugar social em jogo, de condições que produzem incessantemente o lugar da Pedagogia, como se esta ainda não fosse dada como ciência e não pudesse seguir por si mesma. A subjetivação docente se dá, então, por diferentes perspectivas, por isso a importância de um esvaziamento, mas, no meu caso, de abrir uma brecha.

Professoras são, a todo momento, seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício [...] Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade. (GARCIA *et al*, 2005, p. 47).

Assim, “professores e professoras são sujeitos divididos entre [...] demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias: burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas, etc.” (GARCIA *et al*, 2005, p. 55). Em vez de tentar enquadrar esse docente em determinado perfil ou de tentar dizer como deve agir, optei por fazer o exercício de ir por outros caminhos, sendo que aqui me arisquei pela literatura como prática possível de subjetivação e talvez até do cuidado de si, para problematizar a docência. No entanto, o cuidado de si não está apartado do cuidado com o outro, o que fica evidente na prática docente. Todavia, trata-se muito mais de

invenção de si, do que de reformar ou curar a si e aos demais. O docente associado a um pensamento de cura remete ao fato de que

A linguagem psicológica e suas técnicas ampliaram-se para os domínios das ciências sociais e humanas e dos programas (oficiais ou não) de saúde, de educação, de lazer, de propaganda, dos partidos, etc., fornecendo uma base legítima e fundamental para o exercício do poder. (GARCIA, 2002b, p. 68).

Logo, o professor recém-formado ainda ingressa num ambiente preparado por um discurso muito forte que tem sua função associada à de curar. Além desse efeito de poder regulado, “os saberes que intelectuais e docentes professam funcionam como sistemas de divisão e exclusão de outros discursos ditos ‘falsos’, ‘ingênuos’, ‘alienados’, ‘fatalistas’, ‘senso comum’, etc.[...]” (GARCIA, 2002b, p. 59). Por isso a importância de problematizar o lugar da literatura na constituição docente no presente. Essas relações, estes jogos de verdade que perpassam a Pedagogia e a sala de aula

[...] possibilitam modos de existência para o magistério e seus indivíduos, ao menos para aqueles que se identificam com suas ideias e modelos de ensino, e ainda os adotam como critérios para pautarem suas condutas com os outros e sobre si próprios na relação pedagógica. (GARCIA, 2002b, p. 55).

O professor, a partir de uma existência como a que descrevi anteriormente, adota como prática de si algumas das formas de sujeição às quais se submete. Dentro ou fora do espaço escolar, o docente vai em “defesa de uma humanidade essencial que precisa ser ‘formada’, desvelada, despertada; a defesa do completo desenvolvimento da pessoa e dos valores universais como a verdade, a justiça, a igualdade, a liberdade, a autonomia, etc.” (GARCIA, 2002b, p. 57), perspectiva essa que também invade a lidação com a literatura. Pensando nisso, é preciso considerar a própria formação, por isso também meu interesse em pesquisar a formação inicial.

A ideia clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar o homem à con-

formidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma idéia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam *humanidade* ou chegar a ser *plenamente humano* [grifo do autor]. (LARROSA, 2007, p. 135).

Considerando o que Larrosa (2007) então defende, a formação pela pedagogia crítica, ou qualquer outra, tem, de antemão, um padrão ideal a se alcançar; um padrão ideal de professor, de pedagogo que pode estar se constituindo também com os usos que se faz da literatura. Aqui não há espaço para uma literatura transgressora, talvez, mas se pode pensar em como esse uso literário está constituindo aqueles que ocupam o espaço da formação inicial. O autor afirma que seria preciso um outro tipo de formação, mais plural e que não objetivasse um resultado único, que não fosse composta por apenas um itinerário. Posso até entender esse pensamento como uma brecha, mas como se daria esse processo? O fato de sair pelas bordas daquilo que se tem como naturalizado nem sempre significa que as ações de transposição serão tomadas fora dos moldes já estabelecidos. Ou seja, o como alcançar o devir plural e criador da formação nem sempre será fora dos padrões - ou mesmo não quer dizer que não será dentro de uma dissertação -, talvez seja uma dobra sobre as práticas já instituídas. A brecha na formação, pelo meu entendimento, se daria alargando limites, provocando dobras sobre os próprios limites.

Pela posição que adotei desde o início desta dissertação, não posso agora afirmar que aquilo que se fez até aqui, se tratando de pedagogias, não tem valor. Ao contrário, o seu valor é o que estou estudando porque

Atualmente, o *conhecimento* [grifo do autor] é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que só pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo do qual podemos nos apropriar e utilizar [...]. (LARROSA, 2007, p. 136).

Mesmo ciente desse panorama, não posso abandoná-lo para construir uma outra perspectiva da formação inicial do professor. Esse conhecimento oportuniza hoje um sintoma do presente e sobre ele preciso exercer forças outras para pensar em outras possibilidades, daí a aposta na literatura. O que importa, nesse momento, é como se apresenta o saber e como ele produz efeitos na subjetivação (LARROSA, 2001). Logo, focar na literatura é também “pensar a leitura como formação [o que] implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetivação do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é” (LARROSA, 2007, p. 129).

A forma como opero com a leitura, a literatura, a arte, também diz muito sobre a minha própria formação, a minha constituição. Pensa-se no conhecimento “como algo exterior a nós, como uma utilidade ou uma mercadoria. Consumimos arte, mas a arte que consumimos nos atravessa sem deixar nenhuma marca em nós. Estamos informados, mas nada nos co-move no íntimo” (LARROSA, 2001, p. 132-133). Essa falta de comoção pode ser revista com a interpretação de que “a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos” (LARROSA, 2001, p. 133). Por isso a investida em literatura/leitura, para uma mudança de costumes, uma tentativa de desacostumar ou desnaturalizar um pensamento que visa a arte como mercadoria externa ao ser humano. Por isso a importância de abrir brechas dentro daquilo que já está instituído. E por que a leitura de obras literárias na formação?

O que é característico, nesses tipos de textos, é que, apesar de serem humildes em sua pretensão cognoscitiva, apesar de não pretenderem a universalidade em seus enunciados, apesar de serem voluntariamente fragmentários, não perdem de vista a situação vital de seus destinatários, não se afastam dos desejos de transformação das vidas concretas das pessoas. [...] não pretendem dizer a verdade sobre o que são as coisas, mas pretendem veicular um sentido para aquilo que nos passa. (LARROSA, 2007, p. 140).

Assim, quando se opera com o conhecimento científico na formação de professores, usualmente se opera com certa busca para resolução de problemas que serão encontrados na sala de aula. Juntamente a isso, é possível pensar a potência da literatura, mas para a colocação de outros problemas.

O cientificismo da era moderna criou a busca pelas provas, pelos testes e, por isso, a partir de uma certa perspectiva, isso pode auxiliar nas dificuldades. Não que essas leituras não sejam válidas, mas fazer deslocamentos é preciso a fim de visualizar outras leituras que julgo também serem capazes de subjetivar. Para algumas obras literárias não lhes interessa dizer uma verdade sobre as coisas, mas causar sentido sobre aquilo que atravessa a constituição, esse é um movimento de outra ordem, mas uma ordem que pode ser, no meu entendimento, abordada na formação de professores.

A Pedagogia sempre tentou controlar a experiência da leitura submetendo-a a uma causalidade técnica, converteu-a em experimento, sequenciando-a como parte de um método, impossibilitando uma pluralidade para que se alcançasse um modelo prescritivo de formação (LARROSA, 2007). Convertida a um método, a leitura se restringiu a textos que não provocassem uma disputa política quando da sua implantação em instituições educativas já que aqueles em relação aos quais as pessoas poderiam aprender a se descreverem de outra forma (LARROSA, 2007) provocariam um deslocamento e disputas nas relações políticas dentro e fora dessa instituição.

Para investir na leitura de obras literárias para a formação de professores, poderia se pensar que o professor universitário não se limitasse a mostrar o código do texto apenas, assim ele só está “convertendo o texto numa coisa que se tem de analisar e não em uma voz que se tem de escutar. Se o professor pretende antecipar o sentido essencial do texto, está também cancelando, de uma forma autoritária e dogmática, a possibilidade de escuta” (LARROSA, 2007, p. 146). E é nessa escuta que se dá a subjetivação pelo texto. “O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura. [...] A função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação” (LARROSA, 2007, p. 147). Ao mesmo tempo em que a atitude do professor universitário abre espaço para essas características, é preciso problematizar a leitura como um ato perigoso:

A leitura, como o fármaco, a viagem, o jogo ou a tradução, é algo que forma ou transforma o leitor. A leitura é algo perigoso: o fármaco pode ser remédio ou veneno; a viagem pode ser útil, mas também pode fazer com que o viajante saia do caminho e se extravie; o jogo pode ser o lugar de um ganho – ou de uma perda -, mas também o

sítio onde se pode perder toda a segurança e, inclusive, perder-se; e a tradução pode fazer implodir a estabilidade da própria língua. (LARROSA, 2007, p. 150).

Por isso não se trata de explicação, não se trata de uma possibilidade de prever os efeitos, mas de disparar essa multiplicidade de sentidos que podem abrir outras possibilidades para a problematização docente. O estudo dos textos, de forma a fazer aberturas, pode romper com a condução das condutas pré-estabelecidas e, de certa forma, prevista pelos cursos de formação de professores. Essa abertura poderá fazer outras coisas com os futuros docentes, poderá provocar novas coisas, algo fora do controle até então naturalizado. Esse movimento de ir para fora é o que provocará a brecha, constituirá outras forças sobre as forças até então instituídas. E é nisso que estou investindo, na possibilidade de algumas literaturas para fazer agir outras forças e outras formas de relação com o saber, consigo e com o mundo. Então, “trata-se apenas de um modo diferente de relacionar-se com o saber, o que permite ao pensamento percorrer alguns caminhos que outros saberes [incluindo o científico] não podem percorrer por si [...]” (KOHAN, 2009, p. 26).

Vale retomar um pouco a relação do ensinar e do aprender, mesmo que sem aprofundamento, já que esses dois processos são intrínsecos à concepção dada ao ser docente. Optei por tomar a figura de Sócrates¹¹ que, em sua época, pretendia deslocar a relação entre quem ensina e quem aprende partindo do pensamento naturalizado de que se alguém aprende é porque outro lhe ensinou (KOHAN, 2009). No entanto,

[...] alguém pode aprender sem que seu interlocutor lhe ensine [...] mas ele [Sócrates] não estava sendo acusado [...] nem de cobrar, tampouco de transmitir conhecimentos ou de ensinar diferentemente em público e em privado. Ao contrário, não havia nenhum problema em que fizesse isso [...] O problema é justamente que Sócrates faz “outras” coisas que as consagradas socialmente para um mestre. (KOHAN, 2009, p. 33-34).

¹¹Existem diferentes interpretações sobre a figura de educador atrelada a Sócrates. No entanto, em meu texto, prezo pela interpretação e pelos estudos feitos por Walter Kohan sobre essa figura de mestre.

Essa figura aponta uma relação de poder que é exercida pela sociedade sobre o docente/professor: o entendimento de que o professor é aquele que detém um saber a ser transmitido e a somente ele pode ser dada a posição de ensinar. A constatação de que o aprender se dá também sem o ensino direto do interlocutor é que levou Sócrates ao banco dos réus. No entanto, Sócrates não descartou o interlocutor em sua prática. “[...] em quem ensina, já estaria de certo modo implícito o que o outro deve aprender. Contudo, não se trata de um saber de conteúdos, mas um saber de relação com o próprio saber.” (KOHAN, 2009, p. 35); o interlocutor, leia-se professor, seria aquele que provocaria essa outra relação com o saber. Contemporaneamente muitos dos discursos vigentes acreditam que esse deslocamento leva

[...] os jovens a distraírem-se do que realmente importa em uma sociedade capitalista como a que vivemos; afirmaria valores que não ajudam a inserir-se com “competência” no mercado de trabalho; iria na contramão da lógica tecnologicamente voraz que ditaria os modos exitosos de existência; enfim, a lista poderia continuar. (KOHAN, 2009, p. 34-35).

A busca por uma outra relação com o saber, que resulta em outros modos de ensinar e aprender, inclusive, caracterizam um direcionamento do foco: “do exterior para o interior; dos bens de troca para o pensamento; das propriedades para si mesmo” (KOHAN, 2009, p. 34). Por isso o pensamento é tido como um ato perigoso, por isso a leitura/literatura pode também ser perigosa numa dada compreensão de que o professor é quem ensina e o aluno apenas aprende e também quando pensada como aquela que problematiza a lógica da explicação, que problematiza a valoração dos valores no presente, que deixa as pessoas sem saída, que prova o pensamento, que mexe com os modos de vida.

A literatura pode “afetar o modo de vida daqueles que a compartilham” (KOHAN, 2009, p. 38) e isso é possível “deslocando o foco de um conteúdo a transmitir para uma intervenção que impedisse que seus interlocutores continuassem pensando como pensavam e vivendo a vida que viviam” (KOHAN, 2009, p. 43). Mudar a relação com o saber, portanto, é assumir um outro modo de

vida; não uma mudança apenas com o saber da literatura, mas com todos os outros que subjetivam, constituem o sujeito no seu emaranhado de formulações. Por isso, a leitura tomada por essa possibilidade de funcionar como uma prática de si na constituição docente, como aquele que convida para que se cultive, que se cuide de si mesmo, que se tenham atenção sobre si, justamente para deslocar-se de si. Não se trata de uma postura romântica de acreditar que a literatura fará a grande revolução na formação de professores. Trata-se muito mais de uma postura micropolítica de invenção de outras saídas possíveis.

Agora, então, é a vez da literatura. Tendo feito os apontamentos acerca da subjetivação e da formação de professores, adentro no subcapítulo a seguir a motivação desta pesquisa. Início com a emergência da literatura no decorrer dos séculos, e abordo a construção do conceito a partir de Foucault, tomando-a como uma ferramenta conceitual para movimentar essa investigação, ainda para chegar a certa composição da bolha de sabão.

2.2 De toda a mistura, também o conceito de literatura

A filosofia, tal como a conhecemos no Ocidente, teve seu lugar de nascimento na Antiguidade Grega, onde homens como Tales, Anaximandro ou Anaxímenes começaram a se perguntar se seria possível encontrar algum tipo de ‘substrato comum’ a todas as mudanças que podiam observar no mundo. Isso foi primeiramente expresso por meio de breves fragmentos dos quais ainda hoje se conservam vestígios. Somente mais tarde foram encontrados textos filosóficos mais consolidados: os fragmentos de Heráclito, o poema de Parmênides ou certas passagens poéticas de Xenófanes ou Empédocles. Depois de mais de um século aparecerá a primeira obra filosófica “completa” que chegou aos nossos dias: os diálogos de Platão (PINEDA R., 2004).

Por que iniciar com a história da filosofia? Porque a literatura, nesse momento histórico, estava emaranhada à filosofia, por isso não há como deixá-la de lado; mas também em certo momento histórico literatura e filosofia separaram-se. A “filosofia parece ter estado encarnada primeiro na forma de aforismos, poesia, diálogo e

drama” (PINEDA R., 2004, p. 74). Essas formas de expressão vão se classificar como literatura, mais tarde.

O desenvolvimento da universidade como instituição marcou radicalmente o modo como, por séculos, a filosofia se desenvolveu como disciplina e foi ensinada. Aí, o saber filosófico recebeu determinado tipo de organização em disciplinas como a lógica, a metafísica [...] foram aparecendo mais tarde disciplinas como a epistemologia, a antropologia filosófica e mais adiante a filosofia da ciência, a filosofia da linguagem, a filosofia poética ou a filosofia da mente. (PINEDA R., 2004, p. 75).

Muitos dos componentes escolares/acadêmicas têm, na sua origem, o mesmo desencadeador dos movimentos: a filosofia. Essa divisão ocasionou o abandono pela filosofia dos modos de expressão como poemas, fragmentos, aforismos. Alguns filósofos, no entanto, não deixaram de se utilizar da linguagem literária para produzir e operar com seus conceitos. Posso citar Nietzsche¹² e seus usos de metáforas e de aforismos como forma de produzir filosofia.

¹²Para entender mais sobre a linguagem de Nietzsche, indico a Tese de Doutorado de Viviane Mosé: *Nietzsche e a grande política da linguagem* (2016); e a Dissertação de Mestrado *Metáforas do corpo: reflexões sobre o estatuto da linguagem na filosofia do jovem Nietzsche* de André Luis Muniz Garcia. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000439120&fd=y>.

Por isso também “uma leitura atenta dos filósofos não pode e nem deve descartar o exame detalhado dessas imagens, de seus exemplos [...] e até dos mitos criados por filósofos como Platão” (PINEDA R., 2004, p. 77). Há quem possa justificar a existência da literatura em separado da filosofia porque a primeira pode tratar da figura/arte de sentir, já

que poemas, por exemplo, compõem muito mais a ordem da sensação do que da explicação; como se os textos filosóficos não provocassem algo da ordem do sentir ou como se os textos literários não fizessem pensar. Com isso, não estou defendendo que são a mesma coisa, mas que ambas têm a potência para produção de certo exercício de pensamento e de atravessar os modos de existência.

Apesar de os primeiros escritos, que mais tarde seriam classificados como literatura, terem sido encontrados na Grécia; o nome ‘literatura’ é dado pelos “latinos, que cunharam o termo *littera* (letra), ou seja, tudo aquilo que é/está escrito” (SANTOS, 2007, p. 160). Essa primeira concepção de literatura perdurou até o

século XVIII porque a partir da segunda metade deste mesmo século, *litteratus* passa a carregar a ideia de homem que produz obras, homem culto, ou conjunto de obras escritas. É nesse

¹³Alexander Gottlieb Baumgarten foi um filósofo alemão que criou, no séc. XVIII a Filosofia da Estética, isso porque ele percebeu as relações entre a arte, a beleza e a sensibilidade de sujeito humano. Para saber mais indico para leitura o artigo *O surgimento da estética: algumas considerações sobre seu primeiro entrincheiramento dinâmico* de Marcus Vinicius Corrêa Carvalho. Disponível em <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/1292/873>>

momento também que a literatura, agora classificada como obra, passa a compor as belas artes que compõem o conceito de estética de Alexander Gottlieb Baumgarten¹³ (SANTOS, 2007).

Da percepção, apontada por Marcos Carvalho (2010), de Baumgarten em estabelecer a relação entre arte, beleza e sensibilidade do ser humano para delimitar um conceito possível de estética, chega-se hoje a várias formas de uso, de acordo com a necessidade, desse termo. Como me utilizo dos estudos de Foucault para delimitar a base desta pesquisa, para ele, o que perpassa seus estudos, é uma estética da existência ou também chamada uma arte da existência. O filósofo debruçou-se sobre a estética da existência pautada pelo cuidado de si na Antiguidade greco-romana que “é diretamente relacionada com a criação de um estilo próprio, através da prática de técnicas de cuidado de si, e visa a constituição

¹⁴O entendimento de Foucault acerca da ficção se dá da seguinte forma: “Foucault rejeita a opção fácil de entender a ficção em termos de uma oposição entre real e irreal, realidade e imaginário. Ele nos convoca, ao invés disso, a pensar no fictício como surgido de certo tipo de distância – não a distância entre a linguagem e as coisas, mas uma distância interna à linguagem. O fictício, neste sentido, seria a capacidade da linguagem de nos colocar em contato, como Foucault diz, com “aquilo que não existe, na medida em que é” (DEI, 280). E, de acordo com Foucault, qualquer uso da linguagem que fale dessa distância, e a explore – seja na prosa, na poesia, romance ou “reflexão” (presumivelmente incluindo a filosofia) – é uma linguagem de ficção (DEI, 280-1)” (LEARY, 2012, p. 875).

de si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (VENTURA, 2008, p. 65). Como então a literatura, já classificada como parte da estética, poderia ser compreendida também como acréscimo à arte da existência provocando novos modos de subjetivação, ou seja, como ela poderia dar, ou já dá, uma forma mais bela à existência docente?

À literatura foi concebido o entendimento de ser o texto de imaginação e isso conferiu a ela também o estatuto de obra de arte e, a partir daí, o senso comum a coloca numa posição de ficção, mas a ficção entendida não como potência e afirmação, tal como operada por

Nietzsche e Foucault¹⁴, mas ficção em oposição ao real da representação. Porém, a partir dos estudos pós-estruturalistas, todo discurso é da ordem da invenção, uma vez que se rompe com a divisão de verdadeiro e falso pautada pela verdade original. Não é porque a literatura “vem a ser constituída por um modo especial de se conceber uma linguagem da ordem do estético, do belo, da subjetividade” (SANTOS, 2007, p. 160) que somente a ela deve ser dado o lugar da ficção.

Vale explorar um pouco mais esse lugar da ficção. Nietzsche, em seus estudos, apontou que o espaço ficcional é o que torna possível a negação, uma negação que permite valores superiores à vida (MOSÉ, 2016), “a ficção é o meio capaz de permitir a construção do distanciamento necessário para que a avaliação possa se dar” (MOSÉ, 2016, p. 48), uma avaliação da vida possível apenas no distanciamento que se acredita existir entre o real e o ficcional, que avalia os valores superiores à vida. “O problema, portanto, não está em que existam ficções, mas em que estas ficções [...] tenham se tornado o ‘critério de verdade’, isto é, da realidade [...] os filósofos preferiram acreditar que aquelas ficções eram a representação da ‘verdade’ [...]” (MOSÉ, 2016, p. 48). Porém, “toda ficção é uma invenção” (MOSÉ, 2016, p. 48), e toda verdade um dia foi também inventada, o homem apenas se esqueceu disso. A ficção, por isso, não pode ser tomada como “uma falsificação, uma mentira, já que mentira implica verdade e a própria verdade é uma ficção” (MOSÉ, 2016, p. 52). Para Foucault (2001c, p. 225), indo um pouco além, o fictício nunca está nas coisas e nunca está nos homens, “mas na impossível verossimilhança que está entre eles”, consistindo a ficção naquilo que mostra “o quanto é invisível a invisibilidade do visível”. Por isso usei o fósforo entendido como literatura como potencialização de escrita, para mostrar o quanto é invisível a escuridão que pode ser entendida também como a invisibilidade ao nosso redor, ao redor do visível, por entre o visível.

Volto, agora, ao início da literatura que se dá de outra forma no entendimento de Foucault, literatura que hoje circula no mercado editorial. Seu nascimento teria se dado em um momento crítico do fim do século XVIII e início do século XIX “que é quando se realizam as experiências revolucionárias, o terror, as guerras napoleônicas e isso se entrecruza com Kant no debate das luzes e com a obra de Sade” (MOTTA, 2001, p. VIII).

Não é de um parentesco na crueldade que se trata, nem da descoberta de uma ligação entre a literatura e o mal. Mas de qualquer coisa mais obscura e paradoxal à primeira vista: essas linguagens, incessantemente puxadas para fora de si mesmas pelo inumerável, o indizível, o estremeamento, o estupor, o êxtase, o mutismo, a pura violência, o gesto sem palavra e que são calculadas, com a maior economia e maior precisão, para tal efeito [...] são muito curiosamente linguagens que se representam a si mesmas em uma cerimônia lenta, meticulosa e prolongada ao infinito. Essas linguagens simples, que nomeiam e mostram, são linguagens curiosamente duplas. (FOUCAULT, 2001a, p. 53).

A literatura contemporânea tem seu início com esse duplo da linguagem: puxada para fora de si e que se apresenta para si mesma. Era preciso que a linguagem possuísse uma eficácia funcional também e que coincidissem com o projeto simples de se fazer ler a obra, de ser lida pelo que contasse, não “pela emoção, medo, terror, ou piedade que as palavras estavam encarregadas de transmitir, mas que deveriam comunicar por sua pura e simples transparência” (FOUCAULT, 2001a, p. 55).

Para deixar mais visível o estudo de Foucault, fiz um quadro acerca de como ele operou com a literatura no decorrer de suas investidas a respeito do sujeito e da linguagem, mesmo eu já tendo feito alguns apontamentos sobre isso nesse texto. Para tanto, o quadro abaixo trata dos períodos de estudos e de como a literatura permaneceu nesses estudos elaborados pelo filósofo. Esse quadro é baseado na leitura e interpretação de Machado (2000):

Quadro 1 – Estudos de Michel Foucault sobre leitura, escrita e literatura:

Período	Obras correspondentes:	Movimentos:
Década de 60	<i>História da Loucura</i>	Primeira incursão pela literatura; “loucura e literatura ordenadas pelo limite da transgressão” (MACHADO, 2000, p. 14); loucura entendida como “linguagem que transgride as leis da linguagem [...] rompe com os limites instaurados pela razão [...], a obra literária moderna põe em questão o limite a que ela é impelida a obedecer” (MACHADO, 2000, p. 15).
	<i>Nascimento da Clínica</i> ; conferências <i>Linguagem e Literatura</i> , <i>Linguagem ao Infinito</i> , <i>Prefácio à Transgressão</i>	Foucault relaciona a loucura à literatura e à morte; “linguagem literária como ausência, assassinato, desdobramento, simulacro” (MACHADO, 2000, p. 20) ressaltando a característica da literatura de matar, negar,

	<i>e Pensamento do Exterior</i>	transgredir, silenciar.
	<i>As palavras e as coisas</i>	O filósofo tenta dar conta da constituição histórica dos saberes sobre o homem na modernidade; a linguagem literária expressa “o poder de falar da linguagem” (MACHADO, 2000, p. 22); essa linguagem é linguagem pura, que só fala de si mesma e “que não expressa nenhuma realidade preexistente” (MACHADO, 2000, p. 23) e que não remete a um sujeito ou a um objeto, mas que elide esse sujeito e objeto.
	<i>Raymond Roussel</i>	O autor faz aqui talvez sua maior reflexão sobre a literatura trabalhando, principalmente, a linguagem, jogando com ela, no que se refere às formas verbais.
Anos 70	<i>A vida dos homens infames</i>	Demarcando-se fora do estruturalismo e um genealogista do poder, Foucault apenas se refere à literatura “como um efeito do sistema do poder disciplinar que, desde o século XVII, obrigou o cotidiano a se colocar em discurso” (MACHADO, 2000, p. 26).
	Escritos sobre Sade	O filósofo coloca Sade no posto de “sargento do sexo” (MACHADO, 2000, p. 27) porque ele formulou o erotismo próprio de uma sociedade disciplinar a partir de seus escritos; Foucault defende aqui que “a literatura foi recuperada pelo sistema, a subversão pela literatura tornou-se um puro fantasma” (MACHADO, 2000, p. 27).
	<i>A Escrita de Si</i>	Aqui trata sobre a escrita e a leitura como práticas de si desde seus estudos da antiguidade greco-romana. (FOUCAULT, 1992).
Anos 80	<i>A Hermenêutica do Sujeito</i>	Descrição e estudo das práticas do cuidado de si e dos modos de subjetivação; tomando a escrita e a leitura como práticas de si de forma mais detalhada (FOUCAULT, 2014).

Fonte: Elaborado pela autora.

Posso perceber, a partir desse levantamento, uma inconstância nos estudos de Foucault a respeito do que a literatura seria capaz, ou não, de fazer; até porque o filósofo “não busca a coerência de um pensamento único” (MACHADO, 2000, p. 27). Assim como é dado que o surgimento da literatura teria sido no final do século XVIII e início do XIX em um momento crítico, é possível entender que com os estudos de Sade, no final dos anos 70, nas investigações de Foucault, essa mesma literatura teve seu fim por ser também considerada por ele como parte do poder disciplinar. Aparentemente essa posição poderia ter tirado a literatura de jogo, mas com as investidas sobre a ética do sujeito, sobre a subjetivação, Foucault abre espaço para

novas investigações. Investigações como esta que escrevo acerca da possibilidade de ver a literatura como um modo de subjetivação docente, operando uma força dentro da força, percebendo-a, talvez, como prática de si, como uma arte da existência, a partir das investidas do filósofo acerca da escrita e da leitura como práticas de si.

Mas do que quero falar quando trago a literatura que atravessa a constituição docente? Para Foucault (2016a, p. 79) “[...] na época clássica [a literatura] era apenas uma questão de memória, de familiaridade, de saber, era uma questão de recepção passiva [...] era a familiaridade que alguém podia ter com as obras de linguagem”. No final do século XVIII e início do século XIX, ela “tornou-se uma relação ativa, prática, e por isso mesmo uma relação obscura e profunda entre a obra” (FOUCAULT, 2016a, p. 79) e a linguagem, porque se passou a tratar de outra forma o próprio ato de escrever. A literatura, “o ser mesmo da literatura, se o interrogarmos sobre o que ele é, só poderá responder uma coisa: é que não há ser da literatura; há simplesmente um simulacro que é todo o ser da literatura” (FOUCAULT, 2016a, p. 91).

A literatura, basicamente, passa então por quatro relações em Foucault, assim definido por Alves (2013): *literatura e transgressão* em que talvez o literário fosse além daquilo que o filosófico conseguiu e consegue alcançar; *literatura e loucura* entendendo as duas como experiências de transgressão, a primeira podendo se aproximar de um murmúrio, de uma não linguagem e a segunda é problematizada como a própria experiência da desrazão; *literatura e morte* num pensamento de finitude ligado ao lirismo do séc. XIX; e *literatura e linguagem* trazendo a potência do pensamento do fora. Dei ênfase a três dessas definições e as desenvolvi um pouco mais para melhor entendimento. Não há, no entanto, como estabelecer um conceito fechado de literatura em Foucault. Ele apresenta e estuda todo esse esquema de relações, mas sua obra parece estar sempre em construção. Não há conceitos fixos, eles são construídos nas diferentes escritas, porque justamente escrevia para tentar pensar e não explicar algo que já sabia de antemão.

Literatura e transgressão porque o literário tem também a potência da transgressão. Mas o pensamento transgressor “não deve ser uma pura crítica, ele deve ir além das extremidades atuais do ser para acompanhar até o fim o movimento da ruptura” (SARDINHA, 2010, p. 185).

A transgressão é um gesto relativo ao limite; é aí, na tênue espessura da linha, que se manifesta o fulgor de sua passagem, mas talvez também sua trajetória na totalidade, sua própria origem. A linha que ela cruza poderia também ser todo o seu espaço [...] a transgressão transpõe e não cessa de recomeçar a transpor uma linha que, atrás dela imediatamente se fecha [...] recuando então novamente para o horizonte do intransponível [...] A transgressão leva o limite até o limite do seu ser; ela o conduz [...] a se reencontrar naquilo que ela exclui [...], a sentir sua verdade positiva no momento de sua perda. (FOUCAULT, 2001b, p. 32-33).

A transgressão é um transpor das linhas do limite estabelecido que faz com que esse mesmo limite perceba uma ação positiva na sua transposição, na sua transgressão. Porém, “ela não é violência em um mundo partilhado [...] nem triunfa sobre limites que ela apaga [...] ela [...] desenha o traço fulgurante que a faz ser. Nada é negativo na transgressão.” (FOUCAULT, 2001b, p. 33).

Logo, transgressão é um acontecimento e, por isso, ela não se opõe a nada, não procura abalar a solidez dos fundamentos, não é acusação, não é planejado, prescritivo, repetido. Por isso, avaliei que talvez operar com o conceito de transgressão para operar a constituição docente poderia me levar a cair em um clichê de aplicabilidade de um conceito a dados empíricos ou numa lidação romântica com o conceito, uma vez que pesquisei dentro de uma instituição de ensino, com todos os seus aparatos de controle e sujeição.

Literatura e loucura porque Foucault começa sua investida pelo campo literário “no início dos anos 60 [e] tem com a literatura uma intimidade que fica evidente ao exame de suas notas de leitura preparatórias para a *História da Loucura*” (REVEL *et al*, 2016a, p. 12). A partir da análise que o filósofo faz da loucura e da linguagem dos loucos, ele aproxima essa linguagem à da literatura; ele compara a língua daqueles que estão no hospital psiquiátrico com a língua dos que estão fora dele e conclui que “todo homem que fala faz uso, ao menos em segredo, da absoluta liberdade de ser louco [...]” (FOUCAULT, 2016a, p 54).

O filósofo aproxima a literatura e a loucura porque acredita que “elas têm um horizonte em comum, uma espécie de linha de junção que é a linha dos signos” (FOUCAULT, 2016a, p. 70). Não pretendo adentrar aqui o desdobramento do signo,

mas essa percepção faz com que se olhe de outra forma tanto para a loucura como para a literatura, tendo elas uma certa relação com a linguagem como fator comum.

[...] não quer dizer, evidentemente, que toda linguagem de loucura tenha uma significação literária; o que tão pouco quer dizer que a literatura esteja hoje fascinada ou assombrada pela loucura como pôde estar outrora pela revolta, pela paixão ou pelo amor [assim fica claro] que a literatura, no fundo, não era mais que um fato de linguagem, e que a loucura, por sua vez, era um fenômeno de significação. Que uma e outra, por conseguinte, jogavam com signos, jogavam com esses signos que jogam conosco e zombam de nós. (FOUCAULT, 2016a, p. 70).

A literatura é outra língua que se dobra sobre si mesma, assim como a língua da loucura. Ela faz dobras e abre brechas sobre si. Foucault se encantou com a literatura na década de 60, porque percebeu nela justamente esta nova forma de entender a linguagem já tão naturalizada pela obediência à filosofia do sujeito e da consciência, às regras, às convenções. O filósofo designou como sendo linguagem tanto o murmúrio de tudo aquilo que é pronunciado, como também sendo esse tema transparente que faz com que sejamos compreendidos. Em suma, linguagem é a um só tempo todo o fato das falas acumuladas na história e o próprio sistema da língua (FOUCAULT, 2016a).

A primeira constatação é a de que a literatura não é esse fato bruto da linguagem que se deixa pouco a pouco penetrar pela questão sutil, secundária, de sua essência e de seu direito à existência. A literatura em si mesma é uma distância aberta no interior da linguagem, uma distância incessantemente percorrida e que nunca é realmente transposta; enfim, a literatura é uma espécie de linguagem que oscila sobre si mesma, uma espécie de vibração no mesmo lugar. (FOUCAULT, 2016a, p. 82).

Como visto, então, o literário pode operar como uma dobra na linguagem tida como verdade, é uma força dobrada sobre a própria força. A literatura também pode exercer uma força sobre si mesma para provocar novas coisas, outros modos de pensar. Foucault, no entanto, em outro momento de seus estudos, associa a literatura ao pensamento do fora que é o pensamento que “se mantém fora de qualquer subjetividade [...] e que ao mesmo tempo se mantém no limiar de qualquer

positividade [...] para encontrar o espaço em que ele se desdobra, o vazio que ele serve de lugar [...]” (FOUCAULT, 2001c, p. 222). Nessa concepção,

A literatura não é a linguagem se aproximando de si até o ponto de sua ardente manifestação, é a linguagem se colocando o mais longe possível dela mesma; e se, nessa colocação “fora de si”, ela desvela seu ser próprio, essa súbita clareza revela mais um afastamento do que uma retração, mais uma dispersão do que um retorno dos signos sobre eles mesmos [...]. (FOUCAULT, 2001c, p. 221).

O filósofo chega a abandonar um pouco a literatura por volta dos anos 70 que é quando se dedica ao estudo acerca do poder. Chega um momento em que se acredita que

[...] a sociedade burguesa seria, inclusive, tolerante em relação ao que acontece dentro da literatura, sendo suas travessuras sempre perdoadas, uma vez que seu poder subversivo foi dirigido e assimilado. Foucault ressalta, assim, a necessidade de sairmos da literatura, de a abandonarmos ao seu “magro destino histórico” [...], definido pela sociedade burguesa à qual pertence, afirmando que a mudança social ocorrerá fora da linguagem, ou seja, a literatura é vista como uma arma fraca demais para a força do inimigo a ser combatido. (ALVES, 2013, p. 22).

É possível perceber o próprio interesse na problemática do filósofo sendo modificado, não como algo errado a se fazer, mas é de seu estilo a contestação do já dito, o que não anula os textos elaborados até então. Dessa forma, a literatura será problematizada junto aos exercícios do poder disciplinar estudado na época por Foucault, vinculados ao exame. Todavia, Foucault em seus estudos da genealogia da subjetivação irá trazer a escrita e a leitura como técnicas possíveis do cuidado de si. Assim, os cadernos de notas recheados de poemas e aforismos, as correspondências aos demais em formato de cartas, fortalecem a perspectiva de que a escrita e a leitura podem funcionar como operadora de transformações em se tratando dos modos de vida (FOUCAULT, 2014). Ou seja, Foucault traz a leitura e escrita como prática de si; já eu visualizo a literatura como possibilidade de uma prática de si.

Para tanto, volto um pouco para a linguagem que é uma das formas pelas quais o ser humano é inserido e se insere no mundo, pela qual fala e é falado, produzido, transformado. Ao mesmo tempo em que se prova do falar, se é provado no dizer. E mais do que isso, existe uma produção discursiva nas práticas sociais mais cotidianas, ou seja, a linguagem em uma perspectiva foucaultiana faz mais do que narrar o mundo, ela produz o mundo tal como se conhece. As categorias, o vocabulário que usamos para nomear as coisas, fazem mais do que as representar, elas as constituem.

A linguagem não é mais constituída somente de representações e de sons que, por sua vez, as representam e se ordenam entre si como o exigem os liames do pensamento; é, ademais, constituída de elementos formais, agrupados em sistema, e que impõe aos sons, às sílabas, às raízes, um regime que não é de representação [...] As línguas são confrontadas não mais por aquilo que elas designam, mas pelo que as liga umas às outras; elas vão agora comunicar-se [...] diretamente uma com a outra, graças a esses finos instrumentos de aparência tão frágil, mas tão constantes, tão irredutíveis, que dispõem as palavras umas em relação às outras. (FOUCAULT, 1992, p. 250-251).

A partir do que escreveu Wittgenstein¹⁵ (HADOT, 2014), dando indícios do que seria a virada linguística, a linguagem começa a ser vista de outros modos e as palavras não permanecem isoladas, mas se relacionam. Isso faz com o mundo seja produzido ao invés de apenas nomeado.

[...] a linguagem não pode ser considerada como um simples instrumento, utilitário ou decorativo, do pensamento. O homem não preexiste à linguagem [...]. Jamais atingimos um estado em que o homem estivesse separado da linguagem [...] é a linguagem que ensina a definição do homem, não o contrário. (BARTHES, 1988, p. 31-32).

Disso depreende-se que a linguagem exerce sobre nós relações de poder. Isso porque o poder existe somente enquanto relação, exercício, estratégia, tática, forças sobre outras forças que produzem sentidos. Essas relações, como define Foucault (2015), são relações dinâmicas. São relações microfísicas que dizem o que fazer, que atitudes tomar, que caminhos seguir como se fossem da ordem da substância, da identidade. Não há um alguém com voz sobre os outros; o que existem são relações de poder e saber produzindo efeitos de verdade e modos de existência em práticas discursivas e não-discursivas. A linguagem opera, então, através dessas relações, determinando valores e verdades que conduzem, e isso leva a certo governo de si e dos outros.

[...] o poder está presente nos mais finos mecanismos de intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos libertadores que tentam contestá-lo [...]. (BARTHES, 2013, p. 11-12).

A linguagem humana é um lugar fechado; é sem exterior e só se pode sair dela pelo preço do impossível (BARTHES, 2013). Já a língua conduz pelo que se lê, se vê, se escreve. Ela orienta, constitui. A língua é regra. Regra a ser seguida para que todos se façam entender. Regra que visa um padrão. Isso não significa advogar por um uso absolutamente sem regras da língua, mas de jogar o jogo com essas regras, produzindo pequenos escapes na produção de outros sentidos para além dos usualmente operados como uma possibilidade de viver de outros modos, mesmo que em brechas. É possível, no entanto, trapacear com a língua ou trapacear a língua. “Essa trapaça salutar, essa esquivada, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora [das relações] do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 2013, p. 17). E para Foucault (2016a) a literatura também carrega o entendimento de ser

¹⁵Sugiro a leitura do livro *Wittgenstein e os limites da linguagem*, de Pierre Hadot. Wittgenstein foi um dos principais responsáveis pela virada linguística na Filosofia do século XX. Escreveu o *Tratado lógico-filosófico* onde buscou na lógica todas as respostas e escreveu *Investigações filosóficas*, obra na qual partia da crença que os limites de uma linguagem significavam/correspondiam aos limites de cada mundo particular. Uma de suas contribuições gira em torno da ideia de que a palavra e seu significado são estabelecidos pelo uso.

um terceiro termo que transita entre a linguagem e a obra onde se situa a linguagem. Há uma coisa estranha nessa linguagem, porque a configuração dela se detém sobre si mesma, se imobiliza num só espaço que é a obra.

Mas como é que um texto, que é linguagem, pode estar fora da linguagem? (BARTHES, 1996). Ou como é que o texto literário pode não talvez sair fora da linguagem, mas fazer outra língua com a sua própria? Como pode funcionar não fora da linguagem, mas fora da ordem do discurso, fora de uma linguagem gregária e que visa apenas a comunicação? Uma das maneiras de se chegar a isso poderia ser quando o texto destrói até o fim sua própria categoria discursiva e investe contra as estruturas canônicas da própria língua: o léxico, a sintaxe (BARTHES, 1996). Por vias de uma transmutação que faria surgir um novo estado filosófico “da matéria linguageira: esse estado inaudito, esse metal incandescente, fora da origem e fora da comunicação, é então coisa de linguagem e não uma linguagem, fosse esta desligada, imitada, ironizada” (BARTHES, 1996, p. 42-43). A partir disso, posso citar

autores como Manoel de Barros, quando diz que “distâncias somavam a gente para menos [...] e o rio encosta as margens em minha voz” (BARROS, 2010, p. 7); Kafka (2001, 2011) quando inventa uma metamorfose ou uma artistagem da fome; Lispector (1998) quando cria instante-semente, entre outros que

¹⁶Para a construção do conceito do cuidado de si, a obra de Michel Foucault mais recomendada é *A Hermenêutica do Sujeito*, minha leitura foi a da edição de 2010.

trapaceiam a língua, para exemplificar.

Assim, está posto que essa abertura de brechas sobre o que é dado como verdade implica em novos modos de pensar que subjetivam e que priorizam o “abandonar as marcas que nos constituem, mesmo que por alguns instantes, permitir que outras forças venham a nos compor, desfazendo o ‘eu’ soberano e detentor da verdade que nos habita” (OLEGARIO, MUNHOZ, 2014, p. 157). A abertura de um espaço de oscilação sobre isso se dá por novas formas de problematizar o já naturalizado, por novos modos de subjetivação já que subjetivar-se é apropriar-se daquilo que é exterior, podendo constituir-se no cuidado¹⁶ consigo mesmo. É aquilo que perpassa e se torna parte do ser humano, que o atravessa e que ele usa para fazer coisas.

Logo, o cuidado de si, já nos escritos de Foucault dos anos 80, trabalha com certa perspectiva de formação de si, de constituição de si em práticas voltadas para

isso. Como a proposta dessa pesquisa foi também a de analisar um curso de formação de professores, talvez a ferramenta da literatura como uma prática de si, como uma prática possível do cuidado de si poderia ser mais potente e, desse percurso, chego à composição de pesquisar a literatura atravessada pelo ferramental analítico da prática de si.

O cuidado de si pressupunha uma atenção e, portanto, uma forma de olhar. Olhar para si mesmo que permite uma volta do exterior para si e para o próprio pensamento. Logo, o cuidado de si pressupõe um movimento que envolve deslocamento e ação, transformação e trabalho. Designa um conjunto preciso de práticas e exercícios. No período helenístico e romano, o ocupar-se consigo mesmo teve grande destaque ao ponto, inclusive, de ser denominado por Michel Foucault como uma cultura de si. No entanto, o filósofo usava essa denominação para uma noção mais marginal, pouco explorada na historiografia da filosofia. (MARCELO, FISCHER, 2014, p 165).

Cuidado de si e conhecimento de si, para problematizar, colocam em debate os modos de existência. Porém, quando se fala em conhecimento de si, parte-se de um pensamento cartesiano que valoriza o acesso a uma verdade que toma a forma de conhecimento. Conhecimento pressupõe o domínio de um objeto e esse domínio é o que substitui a noção de acesso à verdade (MARCELO, FISCHER, 2014). “o conhecimento de si é ‘inteiramente definido pelo conhecimento’ e, com isso, vê-se ‘submetido ao ideal de um fundamento da cientificidade’ (Foucault, 2004a, p. 279-280), e é nisso que se funda sua relação com a verdade” (MARCELO, FISCHER, 2014, p. 168). Para cuidar de si, é necessário conhecer-se. Todavia, trata-se da mudança de ênfase, ou seja, na perspectiva do cuidado de si, o conhecimento estaria submetido ao cuidado, pois o fim último seria a realização de uma bela existência. Com a perspectiva platônica, cristã e das ciências modernas, inverte-se essa ênfase, pois o conhecimento de si seria o foco, quando o sujeito busca tornar-se um objeto para um discurso verdadeiro.

Para explicar as práticas de si, aponto aqui um trecho do volume 2 da obra *História da Sexualidade* de Michel Foucault onde ele, inclusive, emprega prática de si, tecnologias de si e técnicas de si de forma não diferenciada:

E, afinal, é esta a tarefa de uma história do pensamento por oposição à história dos comportamentos ou das representações: definir as

condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, e o mundo no qual ele vive. Mas, ao colocar essa questão muito geral, e ao coloca-la à cultura grega e greco-latina, pareceu-me que esta problematização estava relacionada a um conjunto de práticas que, certamente, tiveram uma importância considerável em nossas sociedades; é o que se poderia chamar ‘artes da existência’. Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. Essas ‘artes da existência’, essas ‘técnicas de si’, perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico e psicológico. De qualquer modo, dever-se-ia, sem dúvida, fazer e refazer a longa história dessas estéticas da existência e dessas tecnologias. (FOUCAULT, 2014, p. 16-17).

De acordo com esse panorama, seria possível tomar certa literatura como uma possibilidade de brechas para outros modos de subjetivação docente? Não busco transfigurações pela transgressão, como já dito, mas pretendo perceber como as ações exercidas de si para consigo, também chamadas de práticas de si, aparecem num ambiente de formação de professores como aquilo que permitiria abrir uma brecha, fazer uma dobra, deixar-se picar pelo mosquito ou mesmo acender um fósforo que permitisse experimentar outras relações consigo e com os demais. Logo, entendo a leitura e a escrita como técnicas possíveis de subjetivação para fazer coisas outras de mim e dos outros ou comigo e com os outros. Interessa discutir o conceito de prática de si “no interior de uma questão muito precisa – que não deixou de ser, todo o tempo, aquela sobre a qual Foucault investiu grande parte de sua obra, de seu pensamento, e, por que não dizer?, de sua vida: as relações do sujeito com a verdade” (MARCELO, FISCHER, 2014, p. 159).

No entanto, cabe fazer uma entrada mais detalhada no que seria a própria prática de si para que eu possa, enfim, operar com tal conceito em minhas análises. Como exemplo, vou apontar um estudo realizado a partir de uma discussão que toma o cinema como provocador de subjetivações produzidas no cultivo de algumas práticas com essa arte (ESPINOSA, 2015).

Sandra Espinosa investigou e chegou à conclusão de que “mais do que um exercício de tomada de atitude com o cinema por si só, tais práticas são

tencionadas, mediante os elementos que as constituem e a partir do que nelas acontece, como impulsionadoras de uma ação dos sujeitos sobre si mesmos” (ESPINOSA, 2015, p. 1). Portanto, a prática de si tenciona e impulsiona uma ação dos sujeitos sobre si mesmos, a seu favor não no sentido de causar benefício, mas que modifica, transforma, subjetiva. Espinosa (2015) ainda nomeia tal processo como um trabalho dos sujeitos consigo mesmos, relacionando efeitos a formas específicas de produção de si.

A investigação se deu por investidas em diálogos com alguns cinéfilos, tomando como base a problematização da experiência com o cinema a partir de práticas específicas que apontam para como se dá a relação sujeito – cinema e

Ao cinema é atribuída a “descoberta de mundos”, a “imersão em outras realidades” e o “despertar da visão sobre as coisas”. Experimentá-lo diz-se da ordem da “experiência do olhar, do saber ver, do tentar ver mais”. Em diversos depoimentos isto remete a algum tipo de aprendizagem “sobre a vida” especialmente quando o pensamento é deslocado de sua segurança e arremessado a sua impossibilidade – “como era possível tudo aquilo?”, ou quando somos convocados a ver (pelo olho da câmera), de maneira diferente, nosso próprio ponto de vista. (ESPINOSA, 2015, p. 5).

Dessa forma, é possível perceber certa reação causada nos sujeitos a partir daquilo que veem, e escolhem ver, no cinema. Esse tipo de aprendizagem sobre a vida, provocado pela busca dessa arte, acaba sendo uma forma de modificação, de produção daqueles que apreciam os filmes. Assim, “da prática de ver filmes e de sua experiência vemos derivar-se um conjunto de práticas das quais cada um se desloca e se torna” (ESPINOSA, 2015, p. 7) um sujeito diferente do que ele mesmo é.

Esse exemplo de como operar com o conceito de prática de si junto a uma forma de arte contribuiu para que eu pudesse pensar as possibilidades de análise junto à literatura. Assim como foi abordado o cinema, por Espinosa, poderia ter sido qualquer outra forma de arte ou manifestação que junto ao conceito pudesse demonstrar essa modificação de si por meio de práticas, nessa dissertação tomando a literatura.

Foucault apontou a escrita como prática de si num primeiro momento e quando falo de escrita posso retomar aqui que “[...] a linguagem é o ser da literatura, seu próprio mundo: toda a literatura está contida no ato de escrever, e não mais no de ‘pensar’, de ‘pintar’, de ‘contar’, de ‘sentir’.” (BARTHES, 1988, p. 24). E é por isso

que Barthes chama, em determinado momento de seu estudo, a literatura de escritura, uma é a outra, sem distinções. E aqui também fundamento minha própria pretensão, pois se a escrita pode ser operada como prática com vistas para um cuidado de si em Foucault e Barthes chama de escritura a própria literatura, por que a literatura não poderia ser também entendida como uma dessas práticas?

Para entender um pouco mais como Foucault investigou a escrita enquanto prática de si é importante dizer que ele estabeleceu duas formas pelas quais a escrita pode estar associada ao exercício de pensamento. A primeira seria de forma linear que vai do trabalho de pensamento, passa pelo trabalho da escrita e chega ao trabalho em realidade (FOUCAULT, 1992). E a segunda forma seria circular porque vai da meditação sobre as anotações ou correspondências, isso permite a releitura e, por fim, tudo volta à meditação, trabalhando o pensamento novamente (FOUCAULT, 1992). Ainda estabelece que “como elemento do treino de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função etopoiética: é um operador da transformação da verdade em *ethos*” (FOUCAULT, 1992, p. 2). Isso aponta para um entendimento que a escrita proporciona a transformação de si, a modificação, talvez, de um modo de vida. Existem várias formas de abordagem dadas ao *ethos*, mas eu gostaria de dar atenção a uma em específico porque contribui com as questões que aqui venho apresentando.

O *éthos* [...] enquanto atitude crítica sobre nós mesmos, aposta na capacidade de abrir o espaço possível de ação de liberdade – não se completando definitivamente, mas deixando sempre uma abertura para a possibilidade de mudanças, para a experiência possível de um autodesprendimento e de nos inventarmos sempre. (SEIXAS, 2014, p. 188).

Essa definição faz pensar que as práticas de si podem ser provocadoras de *éthos*, mas um *éthos* que faz com que os cinéfilos desprendam-se de si mesmos para poder modificar-se por meio do cinema; que faz com que aquele que escreve modifique-se pela escrita, pelo trabalho de releitura e de provocação de pensamentos. E será que há possibilidade de um autodesprendimento pela literatura? A escrita e o cinema seriam tomados como práticas de si porque

provocariam essa transformação das verdades em *éthos*, em espaço possível de ação de liberdade para tomar-se um agente transformador de si mesmo.

Mas não apenas o cinema e a escrita, também a leitura já que ler é um ato diretamente ligado ao ato de escrever. Para explicar a leitura também como prática de si, Foucault utilizou-se dos *hypomnematas*, cadernos de anotações com citações, fragmentos de obras, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória (FOUCAULT, 1992). Eles “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior” (FOUCAULT, 1992, p. 3). São livros que apontaram para um uso constante do ato de ler, reler, pensar tendo tudo como uma finalidade da constituição de si. E Foucault estuda Sêneca também nesta questão da leitura e escrita, trazendo que “Sêneca insiste nisso: a prática de si implica a leitura, pois não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios de razão indispensáveis à conduta: guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário” (FOUCAULT, 1992, p. 4).

Essa relação estabelecida entre escrita e leitura como práticas de si indissociáveis, e especialmente levando em conta o que Foucault disse sobre Sêneca, levam-me a pensar também que a literatura poderia ser tratada como o outro. O outro com que nos relacionamos na transfiguração de nós mesmos. Isso se volta como potência no pensamento da literatura como prática já que ela pode provocar o questionamento das verdades para que sejam abertos espaços de ações que levem o sujeito a cuidar de si. No entanto, antes mesmo de questionar a literatura como prática, é preciso saber quais os modos, os usos que estão sendo feitos dela. No caso desta dissertação, essa última parte é que é o foco.

Por que os investigar os usos? É relevante pensar que a literatura, como já apresentado no início deste capítulo, esteve relacionada à filosofia. Porém, as visões e os usos dados historicamente foram se modificando também pelas formas de estudar a própria literatura. A delimitação de lugares ou de classificações das e para as coisas acabou por colocar o literário, de certa forma, em conflito com o científico, porque

[...] a literatura se vê hoje sozinha a carregar a responsabilidade inteira da linguagem; pois, se a ciência, indubitavelmente, precisa da linguagem, ela não está, como a literatura, na linguagem; uma se

ensina; quer dizer que se enuncia e se expõe; a outra se realiza mais do que se transmite. (BARTHES, 1988, p. 25).

A título de comparação, então, para Barthes a ciência e a literatura ocupam lugares diferentes na linguagem: uma precisa dela e outra a é. O conhecimento científico é também da ordem da invenção, mas ele se ensina, ele se expõe, ele se enuncia; e a literatura se realiza muito mais do que se transmite (BARTHES, 1998). Mas por que ela não poderia se realizar em sala de aula num curso de Pedagogia? Que dobra essa literatura que está na linguagem poderia fazer sobre a linguagem científica, que precisa da linguagem, para ser utilizada na universidade? Novamente esclareço que o objetivo não é chegar a uma substituição, mas perceber o que já foi naturalizado enquanto uso ligado à literatura. Assim,

O discurso científico acredita ser um código superior; a escritura [leia-se literatura] quer ser um código total que comporte suas próprias formas de destruição. Consequentemente, só a escritura pode quebrar a imagem teológica imposta pela ciência, recusar o terror paterno espalhado pela “verdade” abusiva dos conteúdos e dos raciocínios, abrir para a pesquisa o espaço completo da linguagem, com as suas subversões lógicas. (BARTHES, 1988, p. 29).

Não quero aqui dizer que a ciência deve deixar de cumprir com seu papel em sala de aula na formação de professores. Porém, adentro a possibilidade e a fundamentação de que é possível seguir por outras composições quando se pensa, se lê e se escreve sobre docência e em docência. Novamente quero retomar a escrita, mas agora do modo como Foucault a usava. Como Revel *et al* (2016a) e Carvalho (2016b) já constataram, são poucas as obras que falam sobre como o filósofo se relacionou com a escrita e sob quais leituras ele estava influenciado ao escrever. No entanto, trago-o como exemplo para esta pesquisa relacionando a escrita com a literatura (escritura de Barthes):

não sou, pessoalmente, muito fascinado pelo lado sagrado da escrita [...] o que o Ocidente aprendeu [...] é que a escrita tem uma dimensão sagrada, que ela é uma espécie de atividade em si, não transitiva. A escrita é erigida a partir de si mesma, não tanto para dizer, para mostrar ou para ensinar alguma coisa, mas para estar ali.

Essa escrita é atualmente, de certa forma, o próprio monumento do ser da linguagem. (FOUCAULT, 2016b, p. 36).

Barthes e Foucault falam da literatura como sendo o ser da linguagem, mas Foucault vai além dizendo que a escrita é monumento desse ser. Como, ao modo foucaultiano, só se descobre o que se tem para demonstrar em um texto no próprio movimento da escrita, como se escrever fosse precisamente diagnosticar aquilo que se quer dizer no exato momento em que se começa a escrever (FOUCAULT, 2016b). Chego aqui ao conceito de literatura que utilizei em minhas análises, ou que demonstrei na própria dissertação: literatura como ferramental na constituição de uma problematização da docência, como talvez potência no cuidado de si, relacionada a uma linguagem que dobra sobre si mesma e que provoca o pensamento, que se torna prática em um modo de viver. Também entendendo o cuidado de si como algo complexo que diz respeito, ao mesmo tempo, a uma atitude e a um movimento; atitude entendida como escolha para uma existência e um modo específico de estar no mundo e movimento entendido como deslocamento e ação, transformação e trabalho (MARCELLO, FISCHER, 2014).

Considerando, enfim, que a função da literatura dada pelo senso comum é a de comunicar, isso sequestra outras possibilidades de pensamento sobre os jogos de linguagem e a subjetivação que ela provoca. Quando a literatura é operada no jogo do verdadeiro e do falso, dificilmente é tomada como uma potência de fazer o pensamento pensar outras coisas. Mas se aposto na literatura como uma possível prática de si, já posso pensar a constituição docente de outros modos. Já aponto que usos se fazem da literatura num espaço de formação de professores e que regularidades/deslocamentos produzem a relação com a literatura na universidade.

Finalizei aqui a composição da bolha de sabão. Subjetivação e literatura. Arranjo conceitual. Com água e sabão postos fica mais fácil de perceber por onde estou caminhando, mas ainda não é findada a explicação da construção desse texto, ou mesmo desta bolha. Logo, sigo para um novo texto, composto pela arte de processar.

3 O PROCESSO¹⁷

Este capítulo refere-se ao processo de construção dessa dissertação. Os caminhos tomados, as escolhas feitas, os desdobramentos e dobras para se chegar aos exames produzidos e que, mais adiante, serão apresentados. Essa é uma pesquisa que não acabou, tendo esse texto como resultado inicial, e que pode fazer emergir outras possibilidades, pois entendo a pesquisa como

[...] o traçado de um desenho [que] é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. (CORAZZA, 2007, p. 106).

Por isso é uma arte de processar. Uma arte que não para e que leva para além de mim o que aqui escrevi. É um processo porque à medida que se avança, também se retorna ao já feito. É algo que nunca acaba, ou melhor, pode até acabar em mim, mas aí inicia o processo do outro, aquele que leu o meu texto e que foi fisgado por ele.



¹⁷O título deste capítulo refere-se à obra de Franz Kafka, *O Processo*, que conta a história de um bancário que é processado sem saber o motivo. No caso desta dissertação, faço alusão ao ato de fazer as coisas, de estar em processo de construção sem se ter certeza de como terminará. E quando se trata de uma dissertação, há sempre um ar de julgamento, de tribunal e também de invenção de saídas.

{...}

A primeira etapa desta dissertação se delimitou à pesquisa e à leitura dos textos teóricos relacionados aos conceitos de subjetivação, de subjetivação docente e de literatura. Embasei-me na perspectiva pós-estruturalista e, a partir dela, optei por seguir com o estudo em Michel Foucault. A tessitura da teorização foi feita de forma minuciosa e cuidadosa, a partir de fichamentos à mão, por estar tratando também dos achados de outros que compuseram comigo esse texto. Além dos teóricos, contribuições regulares da professora orientadora e do grupo de pesquisa, *Práticas Curriculares de escrita e leitura e modos de subjetivação*, foram feitas

sempre pensando que esse estudo é uma parte do todo estudado no referido grupo. Destaco que essa escrita teve caráter processual, por isso, constante porque a prática da leitura e o estudo não findaram no decorrer do projeto de pesquisa e no processo de dissertação.

Os conceitos escolhidos são bastante pontuais e considero que compreendem a análise dissertativa. Esses conceitos foram pensados visando as condições pós-estruturalistas de pesquisa, o tempo disponível para estudo em um curso de mestrado e também a proximidade, ou não, enquanto escritora com esses mesmos conceitos. Lembrando que até então tive uma trajetória marcada pela objetividade científica, o conceito de subjetivação foi o que mais exigiu esforços, pois na perspectiva que o utilizo, um modo de vida entra em funcionamento. Logo, entendo subjetivação como constituição de si e dos outros e subjetivação docente como a constituição do sujeito que ocupa o lugar no discurso pedagógico da formação inicial e que é perpassado por diferentes práticas escolares e acadêmicas. Já a literatura, pela afinidade com o conceito por ser graduada em Letras, compreendo como uma potência com possibilidade de transgressão da língua, do pensamento, do mundo, mas também como possibilitadora de uma prática de si para abrir brechas na subjetivação docente a partir dos usos feitos dela no curso de Pedagogia; ela poderia ser, portanto, uma ferramenta de subjetivação.

Os conceitos precisam ser “produtivos”, como ressalta Fischer (2007, p. 58), para “nos deixarmos sujeitar por tais ou quais autores para questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que fervilha em novas possibilidades de compreensão”. Poderia ter optado pela abordagem direta do conceito de prática de si, mas propus uma pesquisa de modo a perceber, talvez, a literatura como prática de si por ser esta uma consequência dos usos feitos dela em um curso de formação docente. Não pretendi abordar as práticas de si como condutoras do processo de pensamento dessa pesquisa, também porque esse acréscimo se deu após o projeto inicial de estudo. Assim, devido ao ferramental analítico possível utilizando a subjetivação, optei por continuar com tal abordagem e também por deixar os capítulos teóricos nessa etapa final de investigação. Logo, a prática de si será mais abordada no que compõe as análises deste texto.

¹⁹“[...] chamemos, se quiserem, de ‘genealogia’ o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e da utilização desse saber nas táticas atuais [...] trata-se da insurreição dos saberes (FOUCAULT, 2002, p. 13-14).

Com inspiração arqueogenealógica, ou seja, arqueologia¹⁸ e genealogia¹⁹ no funcionamento dado por Foucault principalmente na obra *A Hermenêutica do Sujeito*, que opera como que com uma genealogia da subjetivação, pretendi perceber quais as condições que deram possibilidade de existência para determinados usos da literatura nos cursos de formação de professores. Portanto, a minha

proposta de análise voltou o olhar para dados empíricos que deram pistas das condições de existência de uma literatura que poderia, ou não, ser operada como uma prática de si que se volta para determinado cuidado consigo mesmo.

Tendo em vista a genealogia da subjetivação, ela “não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos” (FOUCAULT, 2005, p. 348). Portanto, é uma abordagem dada ao que nos fez ser o que somos. No caso deste estudo, uma abordagem que olha para o que fez com que determinados usos de literatura operassem nesse curso de Pedagogia, olhando para os usos já feitos, além dos do presente, e que também não mais operam nessa esfera analisada. Um estudo de interpretação das condições, daquilo que é possível, mas que é incerto; do que é contingente nos modos de perceber, entender e usar a literatura. Modos estes apontados nas caracterizações das disciplinas que poderiam ser outros, mas que por determinadas escolhas em condições políticas de possibilidade, foram essas e não outras.

Isso não deixa esquecer, porém, que “diminuir a preocupação com o si não é a única, nem a mais importante, nem a mais persistente forma de perigo para o mundo hoje em dia – mas é uma das que Foucault acreditava estar apta a mudar” (DREYFUS&RABINOW, 1995, p. 80). A genealogia, logo, tem destaque porque o que pode mudar não é a quantidade de vezes que o sujeito volta-se para si, mas as mudanças em toda vez que se volta. Ela contribui no sentido de poder olhar para o já dado, já estabelecido fazendo com que se questione justamente aquilo que está naturalizado, que é tido como verdade única e não como apenas mais uma forma de

¹⁸“[...] a arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos enquanto práticas que obedecem as regras” (FOUCAULT, 1987, p. 159).

invenção. Por fim, fica mais fácil dizer o que a genealogia da subjetivação não é, como fez Rose (2001, p. 34): “[ela] não é uma tentativa de escrever a história das mudanças das idéias sobre a pessoa, tal como elas se deram na filosofia, na literatura, na cultura, e assim por diante. [...] Minha preocupação [é] [...] com as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas”.

Pensando dessa forma, foi preciso eleger também algumas precauções metodológicas para ajudar com o próprio foco da pesquisa e ajudar com o entendimento do que é um estudo com inspiração arqueogenealógica. Essas precauções foram pensadas junto com a orientadora a partir de um texto já escrito por ela para um estudo de outro momento. Vamos aos apontamentos:

- não importa a intenção de quem escreveu o documento analisado ou mesmo quem escreveu, assim como não se pretende denunciar professores, alunos ou a escola enquanto instituição;

- os discursos precisam ser tomados como práticas que produzem as coisas das quais falam;

- trocar a pergunta “o que é” por “como vem se constituindo”.

Ainda duas perguntas foram importantes para que eu as usasse como fagulha de lembrança do objetivo e problema de pesquisa. Uma relacionada ao grupo focal que realizei e outra sobre a análise dos documentos: como os indivíduos atribuem sentido à sua experiência via determinados modos de perceber a literatura?; quais são os deslocamentos e regularidades que estão operando com os modos de subjetivação e com a literatura?.

Sendo esses aspectos ainda de ordem teórico-metodológica, passo agora para a revisão bibliográfica. No caso específico dessa pesquisa, optei por estudar essa revisão para compreender os usos que as pesquisas estão fazendo da literatura, mesmo que isso não faça parte desse texto final por uma questão de opção para organização da escrita. Retomar os artigos publicados em periódicos, teses e dissertações proporcionou um entendimento de como a literatura vem sendo tratada na pesquisa em Educação, relacionando-a já com os cursos de Pedagogia. Esse movimento se fez importante, uma vez que consegui mapear o que já foi pesquisado, tomando tais dados como sintomas e, da mesma forma, pensando

quais contribuições essa dissertação também pode oferecer para a pesquisa nessa área.

A revisão bibliográfica constituiu-se de pesquisa nos bancos de dados da plataforma Periódicos Capes e repositório de Teses e Dissertações da Capes. Na busca relacionada à literatura, as palavras chaves utilizadas como descritores constam nos quadros abaixo apresentados:

Quadro 2 – Revisão 1

DESCRITORES	PERIÓDICOS CAPES	TESES E DISSERTAÇÕES CAPES
literatura, formação de professores	636	8769
literatura, docência	291	1506
literatura, educação	3863	8771
literatura, pedagogia	545	1520
literatura e formação de professores	866	8771
literatura e docência	291	8758
literatura e educação	3863	8771
literatura e pedagogia	545	8759
literatura AND formação de professores		389
qualquer parte do texto	602	
título	8	
no assunto	12	
literatura AND docência		176
qualquer parte do texto	268	
título	2	
no assunto	9	
literatura AND educação		638
qualquer parte do texto	3673	
título	110	
no assunto	49	
literatura AND pedagogia		71
qualquer parte do texto	509	
título	4	
no assunto	7	
constituição docente		3158
qualquer parte do texto	424	

título	13	
no assunto	1	
subjetivação docente		2575
qualquer parte do texto	34	
título	1	
no assunto	0	

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro anterior mostra já a segunda investida sobre a revisão bibliográfica, realizada no início do segundo ano de curso. Optei por refazer a pesquisa em virtude do número de estudos que são publicados no período de um ano e que ficariam de fora caso levasse em consideração apenas o que pesquisei no início do primeiro ano de mestrado, e que aqui optei por não acrescentar ao texto.

As diferentes formas que utilizei para preencher os descritores (com o uso de vírgula, uso do e e também de AND) possibilitaram um achado mais específico e concreto em relação ao que pesquisava, comparando os resultados. Além disso, a busca na plataforma dos periódicos oferece mais possibilidades de encontrar a palavra citada no título, no assunto ou em qualquer parte do texto. Isso facilita a filtragem de acordo com a própria relevância porque se a palavra citada está no título, com certeza o enfoque dado no artigo é relativo a esta palavra, enquanto que em qualquer parte do texto pode significar apenas um uso isolado do termo. A ordem de escrita dos descritores não alterou o resultado da busca.

Como a proposta foi também a de analisar um curso de formação de professores, como já dito, a literatura entendida como uma prática de si, como uma prática possível do cuidado de si, tornou-se mais potente. Então, busquei a literatura atravessada pelo ferramental analítico da prática de si. Em virtude disso, uma terceira revisão aponta descritores relacionados à literatura em conjunto com esses conceitos, a exemplo de como Foucault utilizava tais termos:

Quadro 3 – Revisão 2

DESCRITORES	PERIÓDICOS CAPES	TESES E DISSERTAÇÕES CAPES
literatura e prática de si	1968	42416
literatura e técnica de si	2143	42416
literatura e tecnologia de si	2089	42416

literatura e cuidado de si	1667		42416
educação e prática de si	2390		42418
educação e técnica de si	1504		42418
educação e tecnologia de si	1325		42418
educação e cuidado de si	1064		42418
pedagogia e prática de si	582		42416
pedagogia e técnica de si	440		42416
pedagogia e tecnologia de si	467		42416
pedagogia e cuidado de si	335		42416
PERIÓDICOS CAPES			
Literatura...	Qualquer termo	No título	No assunto
AND prática de si	1967	1	1
AND técnica de si	2143	0	0
AND tecnologia de si	2089	0	0
AND cuidado de si	6908	2	0
Educação...			
AND prática de si	2390	2	0
AND técnica de si	1504	0	0
AND tecnologia de si	1325	0	0
AND cuidado de si	2093	2	2
Pedagogia...			
AND prática de si	582	0	0
AND técnica de si	440	0	0
AND tecnologia de si	467	0	0
AND cuidado de si	335	0	1

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do que foi encontrado, destaquei alguns artigos, teses e dissertações para estudo, relacionados à literatura e à subjetivação. Fiquei apreensiva em dedicar a pesquisa também ao fato de tentar perceber a literatura como prática de si. Pensei que, quase com certeza, alguém já havia feito isso e realmente foi pensado, mas de outras formas. A partir dos títulos dos escritos já é possível perceber isso: *A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade* e *A formação matemática de professoras de séries iniciais: a escrita de si como prática de formação* apontam para a questão da escrita como prática; *Michel*

Foucault e o cuidado de si: a invenção de formas de vida resistentes na educação busca sim o cuidado de si, mas me volto para a possibilidade de uma literatura como prática possível do cuidado de si, o que deixa a abordagem diferente. No entanto, essa leitura me foi muito cara porque retomei o próprio conceito de cuidado de si, que não abordo ainda diretamente, em meus estudos. *La relación entre el conocimiento de si e el cuidado de si em Alcebiades de Platón* é um texto importante porque analisa duas formas de relação consigo, com a vida e com o pensamento.

Seguindo o processo, um dos movimentos de análise propostos inicialmente também foi a análise da legislação que regula os cursos de Pedagogia. Ou seja, queria saber quais as condições de possibilidade de existência da literatura a partir do que dizem as leis, dedicando um capítulo a isso porque tudo comporia com a análise das caracterizações das disciplinas de um curso de Pedagogia de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. No entanto, assim como deixei de compor um texto com a análise dos artigos encontrados sobre o assunto, optei por também não fazer a investigação nas leis; materiais estes que podem ser revistos em pesquisas seguintes a esta.

Operei, por fim, com dois movimentos de produção de dados empíricos. Primeiramente com a análise das caracterizações das disciplinas de um curso de Pedagogia. As caracterizações das disciplinas são os documentos que guardam informações sobre o objetivo das aulas aplicadas, sobre as leituras que servem de base para o componente curricular e oferecem outras informações que, de certo modo, caracterizam um curso ou um período de um curso de graduação. Esses documentos geralmente são guardados pelas instituições de ensino de forma impressa e, mais recentemente, digitalizada. A escolha por esses “monumentos”²⁰ se deu pelo fato de que as caracterizações das disciplinas têm uma proximidade com a aula aplicada e são o registro de determinadas escolhas que, mesmo indiretamente, envolviam determinadas formas de condução das condutas.

Não é possível julgar, e nem devo fazer isso, que talvez o professor responsável não ofereceu aqueles conteúdos nas aulas, ou que a caracterização da disciplina continha relatos a mais ou a menos do proposto, porque como se trata de um documento escrito no início de cada semestre de curso, muitas coisas poderiam mudar no decorrer desse semestre. Porém, o objetivo foi analisar justamente esses relatos escritos, contendo o que contivessem a respeito da literatura, observando-os

sim como um relato de determinada época do curso em questão, como sintomas. Dentre tantas outras coisas, por que esses enunciados e não outros em seu lugar?

Mesmo sendo possível desconfiar desses relatos e da ausência deles em sala de aula, ainda assim eles constituem uma caracterização e só foram possíveis a partir de determinadas condições de possibilidade. Investiguei as caracterizações das disciplinas como sintomas, pois aquilo que consta no documento como enunciado tem condições de possibilidade dadas para estar ali, afinal, outras coisas poderiam compor aquele lugar, problematizando a partir do que apontou Foucault.

²⁰Edgardo Castro define o termo arquivo e documento, ambos a partir dos estudos de Michel Foucault, em sua obra *Vocabulário de Foucault*. Portanto, eu as entendo, e utilizo, da seguinte forma: “El término ‘archivo’ no refiere en Foucault, como en el lenguaje corriente, ni al conjunto de documentos que una cultura guarda como memoria y testimonio de su pasado ni a la institución encargada de conservarlos. ‘El archivo es ante todo la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares’ (AS 170). El archivo es, en otras palabras, el sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados. En efecto, los enunciados, considerados como acontecimientos discursivos, no son ni la mera transcripción del pensamiento en discurso ni el solo juego de las circunstancias. Los enunciados como acontecimientos poseen una regularidad que les es propia, que rige su formación y sus transformaciones. Por ello, el archivo determina también, de este modo, que los enunciados no se acumulen en una multitud amorfa o se inscriban simplemente en una linealidad sin ruptura” (CASTRO, s/d, p. 21). “Historia, monumento, documento. La arqueología del saber se sitúa en este cambio (ni reciente ni acabado) por el cual la historia redefine su posición respecto de los documentos. La tarea primera de la historia ya no consiste en interpretar el documento, determinar si dice la verdad o señalar su valor expresivo, sino más bien en trabajarlo desde el interior: ‘ella lo organiza, lo divide, lo distribuye, lo ordena, lo reparte en niveles, establece series, distingue lo que es pertinente y lo que no lo es, señala elementos, define unidades, describe relaciones’ (AS, 14). En otros términos, en lugar de tratar los monumentos como documentos (lugar de la memoria del pasado), ahora los trata como monumentos. No busca en ellos las huellas que han podido dejar los hombres, sino que despliega un conjunto de elementos, los aísla, los agrupa, establece relaciones, los reúne según niveles de pertinencia” (CASTRO, 2009, p. 21).

Já quanto à escolha da instituição onde foram pesquisadas essas caracterizações das disciplinas, tive como critério um curso consolidado, relativamente antigo em comparação com outras instituições do Estado, bem como a possibilidade de acesso aos materiais. O acesso às caracterizações das disciplinas se deu em visitas constantes ao Departamento de Registros Acadêmicos da referida universidade e escaneamento dos documentos para posterior análise. Considerei inviável, por enquanto, a análise de tal material em outras instituições, mesmo entendendo que uma visibilidade quantitativa também seria importante.

A atividade de escanear os documentos durou em torno de nove meses. Utilizei o aplicativo de celular CamScanner para tornar essa atividade mais rápida e mais

fácil de manuseio posterior. A demora se deu pela inconstância dos documentos. A cada grupo de cinco ou seis anos, o formato da caracterização da disciplina mudava, às vezes aumentando o número de folhas por caracterização da disciplina e às vezes diminuindo. Além disso, os anos investigados foram 55 no total (de 1957 a 2012).

A partir dessa busca de material empírico, a análise já começou a se delinear. Delimitei algumas modalidades de análise a partir do que fui encontrando enquanto dado empírico. Essas modalidades são usos que se tornam regularidades ou deslocamentos relacionados à literatura nesse curso de Pedagogia. E, por características que serão mais aprofundadas no capítulo de análise, foram denominadas por mim como: ***literatura filosófica*** que mistura autores filosóficos e literários no componente de História da Educação; ***literatura militarizada*** que mostra a influência dos Estados Unidos no período da Ditadura Militar brasileira; ***literatura terapêutica ou de outra sensibilidade*** que é apresentada como o belo, o sublime, pelas sensações despertadas pela apreciação da arte e pelo uso de certa literatura para a resolução de problemas do cotidiano; e ***literatura para o ensino*** relativa ao uso de uma literatura com abordagem relacionada à aprendizagem da língua/comunicação e focada no ensino da literatura na escola e, mais contemporaneamente, à literatura infanto-juvenil. Essas caracterizações compreendem a minha interpretação dos relatos nas caracterizações das disciplinas, sendo possível entendimentos outros a partir de outras perspectivas analíticas. Após a leitura minuciosa desses documentos, os dados destacados foram compilados em uma tabela para melhor visualização das modalidades acima destacadas (APÊNDICE C).

No momento de análise, outras leituras teóricas foram necessárias e suas escolhas foram feitas pela necessidade de compreender o funcionamento de certos autores e relatos nas caracterizações das disciplinas. Pela necessidade de perceber também como a literatura atravessa a constituição docente no presente, como segundo movimento de produção de dados empíricos, realizei um grupo focal com estudantes de um curso de Pedagogia. O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa derivada de entrevistas de grupo. Não pretendo realçar historicamente o uso do grupo focal como técnica utilizada em pesquisas, mas vale ressaltar que esses grupos

[...] são geralmente vistos como tendo emergido nos anos 1940, quando foram inicialmente utilizados por Paul Lazarsfeld. Robert Meton e colegas na Agência Social Aplicada da Universidade de Colúmbia para testar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial. (BARBOUR, 2009, p. 24).

E sobre as especificidades dos grupos focais, Dal'Igna (2012, p. 205) aponta que “a interação do grupo e a discussão focada em tópicos específicos são características que permitem não apenas definir a técnica, mas diferenciá-la de outras, como, por exemplo, entrevistas de grupo e discussões em grupo”. Logo, tal técnica depreende um ou mais encontros com, no mínimo, 6 participantes que podem ser os mesmos ou podem ser diferentes, sempre focando em uma conversa baseada em um tópico, o tópico da pesquisa que se está desenvolvendo.

Pensando nisso, o desafio constitui-se em propiciar um espaço de pensamento e interação entre os participantes (BARBOUR, 2009) para que se sentissem confortáveis em conversar, e não apenas responder perguntas, sobre literatura e docência no caso desta dissertação. A organização envolveu o planejamento da sessão realizada, a escolha dos participantes, a definição do local e da data de realização.

Enquanto participantes, optei por estudantes de 7º e 8º semestres de graduação da mesma instituição onde realizei a pesquisa com as caracterizações das disciplinas. A realização dessa atividade se deu no período noturno, na própria universidade, com a presença de 12 estudantes. Pensando que a literatura nos atravessa de alguma forma e que a pretensão era pensar que formas são essas, no meu caso, lancei perguntas norteadoras (APÊNDICE A) ao longo da conversa e conforme elas foram se fazendo necessárias. Iniciei com uma apresentação breve sobre o que é a técnica do grupo focal, motivei a discussão com fragmentos literários e a partir daí iniciamos a conversa que se encerrou com um relato escrito dos participantes. A atividade ocorreu no mês de outubro do segundo ano de mestrado e foi realizado apenas um encontro, levando em consideração o tempo de curso e o material obtido como resultado. Foi feita a gravação da conversa com as perguntas norteadoras, cuja transcrição se deu logo em seguida ao momento do grupo para não se perder qualquer informação.

É importante acrescentar que o projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, onde cursei o mestrado, e os Termos de Consentimento foram aprovados de acordo com os modelos no APÊNDICE B dessa dissertação. Essa pesquisa oferecia risco mínimo aos participantes e, além disso, a universidade onde as caracterizações das disciplinas foram analisadas também autorizou formalmente o uso dos dados documentais, cujo ofício não posso disponibilizar obedecendo ao anonimato dos participantes e colaboradores.

Quadro 4 – Planejamento Grupo Focal

PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL	
Tópico-guia:	literatura e formação docente
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar a pesquisa “Subjetivação docente: do atravessamento da literatura nos cursos de Pedagogia” e apresentar a dinâmica de grupo focal destacando a importância de cada participante para o estudo; - explorar concepções de literatura na formação docente.
Plano de trabalho	
Apresentação:	Expor o objetivo e o problema da pesquisa de mestrado, apontar o que já se percebeu na análise das caracterizações das disciplinas do curso de Pedagogia e entregar, para manuseio, o projeto de pesquisa impresso. Os participantes serão colocados em círculos e essa apresentação seguirá de forma expositiva.
Apresentação da dinâmica de grupo focal:	Explicar o que é a técnica de grupo focal e explicar como funcionará o grupo nesse momento de conversa. Apresentar e ler o TCLE, pedir que assinem. Solicitar que cada participante escolha um codinome literário (autor ou personagem) em virtude de ter que dizer o nome em toda vez que for falar, registrando o anonimato. Explicar o uso dos gravadores e a função dos moderadores.
Estímulo para discussão:	Entregar aos participantes fichas com fragmentos de textos literários que falem de leitura, escrita e literatura. Pedir que leiam silenciosamente e pensem sobre o que leram. Solicitar leitura em voz alta e discutir um pouco sobre o que falam os fragmentos.
Conversação:	Fazer as perguntas pensadas para a conversa, deixando um tempo de discussão para cada uma e só fazê-las todas se assim for necessário e se der tempo. Usar palavras como “detalhar, dê um exemplo, explique um pouco mais” para enriquecer a fala, o relato dos participantes.

Finalização:
Entregar um pedaço de folha A4 para cada participante. Ali eles devem escrever o que pensam da relação de literatura e docência, caso acreditem que existe relação. Não será estipulada uma única relação, os participantes devem responder pelo que pensam e a partir das discussões no grupo.
Agradecimento:
Agradecer a participação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para perceber como os estudantes lidam com a literatura, foi preciso que eu os deixasse falar para que estabelecessem relações. Logo, as perguntas foram provocadoras do pensamento, mas não de um pensamento que me deu uma resposta. Todos participaram da discussão, praticamente todos falaram e quem não falou, no final da atividade, escreveu.

Os participantes escolheram personagens e autores literários como codinome durante a conversa. Essas escolhas farão parte da análise porque são modos, também, de lidação com certa literatura. Abaixo os codinomes escolhidos.

Quadro 5 – Pseudônimos

PSEUDÔNIMO	INSPIRADO EM
Lili	<i>Lili inventa o mudo</i>
Lúcia	<i>As crônicas de Nárnia</i>
Eduardo	Eduardo Galeano
Lia	Lia Luft
Quintana	Mário Quintana
Kafka	Franz Kafka
Bibiana	<i>O tempo e o Vento</i>
Josephine	Josephine Angeli
América	Kiera Cass
Marli	<i>O pagador de promessas</i>
Lygia	Lygia Fagundes Telles

Fonte: Elaborado pela autora.

Elaboração do problema, objetivos, justificativa em um texto único como introdução														
Elaboração de textos de referencial teórico sobre docência														
Apresentação da primeira versão do projeto aos colegas do grupo de pesquisa														
Elaboração de textos de referencial teórico sobre subjetivação														
Elaboração de textos de referencial teórico sobre subjetivação Literatura														
Texto do método														
Apresentação para os colegas do grupo de pesquisa														
Início da pesquisa nas caracterizações das disciplinas														

Atividades/Período	2017												2018		
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar
Finalização e envio do texto para banca de qualificação															
Levantamento das caracterizações das disciplinas															
Banca de Qualificação															
Ajuste do texto após a banca de qualificação															
Apresentação para os colegas do grupo de pesquisa															
Análise das caracterizações das disciplinas															
Planejamento e realização do Grupo Focal															
Análise das conversas do grupo focal															
Escrita das considerações finais															
Revisão do texto final e envio à banca															
Banca de Defesa															

E o processo acaba com o tempo... Não! O tempo acaba com esse processo. Algumas coisas podem ser revistas antes mesmo desse tempo terminar, desse tempo que ainda é de processar e que processa com um começo, com uma

composição de bolha de sabão, com o próprio processo e que a seguir convida a jogar, ou seria brincar com o jogo da amarelinha?

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados com interpretações minhas e de outros que comigo escrevem-pensam.

4 O JOGO DA AMARELINHA E DA ANÁLISE²¹

Para jogar, é preciso escrever na calçada a palavra COMEÇO, com um giz, ou pode desenhar algo que você goste, é só para marcar o início. Pode fazer um círculo, um quadrado ao redor, como preferir. Em seguida, desenha mais quadrados ou círculos distribuindo, em ordem, os números de 1 a 9 dentro deles. Pode ter números um do lado do outro e podem ter números sozinhos porque você vai pular numa perna só. Depois do 9, pode desenhar outra coisa da qual você gosta muito ou pode escrever FIM.

²¹Título de capítulo baseado na obra de Júlio Cortázar, *O Jogo da Amarelinha*. Livro que “brincou” com a linguagem utilizada em obras espanholas até então, fazendo com que a história pudesse ser lida de duas maneiras: do capítulo 1 a 155, linearmente; ou do capítulo 73 e seguindo os capítulos conforme a indicação dada ao final de cada um, ou seja, como um jogo de amarelinha pulando de um capítulo a outro. Cortázar fez duas histórias em uma só, ou seja, deu duas interpretações para as mesmas palavras. Como cada leitor tem um entendimento daquilo que lê, a interpretação dos dados de uma dissertação não é diferente, são escolhas sempre subjetivadas que vão sendo feitas para estipular um caminho possível de entendimento e de sentido em relação ao problema de pesquisa.



É preciso escolher uma pedrinha, a mais bonita da rua, ou a mais feia, ou a que você achar primeiro. Você vai jogá-la e no número que ela cair, você não poderá pular. Deve ir até o FIM e voltar para poder jogar novamente. Não esqueça de pegar a pedrinha no caminho. Caso ela caia fora do jogo, você deve pular todas as casas para poder jogar novamente.

Mas agora, eu vou contar como foi o meu jogo da amarelinha. Sem FIM.

{...}

Para iniciar o desdobramento daquilo que se encontra no jogo de amarelinha entre empiria, teorizações e pesquisadora, dois pequenos movimentos de escrita são importantes. O primeiro deles, caso ainda tenha faltado dizer, é qual literatura que considero como provocadora de questionamentos, de dobras, de um pensamento que pode subjetivar os professores.

Uma literatura que pouco faz parte dos estudos explicitamente pedagógicos. São autores como Manuel de Barros, Cortázar, Lispector, Kafka, e o próprio Faulkner (que utilizo como potencializador dessa dissertação). Esses são autores,

por exemplo, que eu tomo e que podem oferecer uma possibilidade de ver, de falar, de pensar, de existir ou de produzir uma manifestação brusca de todas as imagens do mundo que estão, aparentemente, definidas (LARROSA, 2016). Mas esses são meus autores por excelência. Todavia, não se trata, em si, de autores, de autoria, mas de tipologias de literatura quando ela violenta e questiona a própria linguagem, questiona também as convenções que colocam o mundo como algo já pensado e dito, como se fosse evidente esse mundo já estar acabado em si mesmo. Uma literatura que muda o leitor, mas que muda deslocando-o para longe do que seria já óbvio de se dizer (LARROSA, 2016). Falo da literatura que afugenta o leitor da proximidade com sua linguagem, do que ele faz consigo mesmo e com o mundo.

O segundo movimento ainda necessário é colocar para ver como o curso de Pedagogia assume a forma dada no Brasil, a partir das condições de possibilidade que fizeram tal modelo de organização. Construí apontamentos que esquematizam as lutas de afirmação desse curso baseando-me em Furlan (2008) e Silva (1999). No projeto de dissertação, essa discussão subconstituiu-se como um capítulo que foi retirado na versão final desta dissertação, pois entendi não ser mais necessário para a construção do texto como um todo.

Quadro 6 - Momentos históricos da instituição do curso de Pedagogia no Brasil.

ANO	MOMENTO
1939	Desde a criação, o curso de Pedagogia apresentava deficiências quanto a sua identidade; “não se conseguia perceber a expansão do campo de atuação do pedagogo como profissional” (FURLAN, 2008, p. 3865).
1960 a 1964	Período marcado pelo “tecnicismo e a necessidade de formar trabalhadores para o mercado capitalista, entre eles os profissionais da educação” (FURLAN, 2008, p. 3866).
até 1961	O curso permanece no esquema 3+1 e Valnir Chagas investe esforços para entender se “a formação do professor primário deveria acontecer em nível superior” (FURLAN, 2008, p. 3865) e a dos técnicos em educação (bacharel) em nível de pós-graduação.
1969	Novo parecer de Valnir Chagas visa a “formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para

	atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar” (FURLAN, 2008, p. 3866)
1973 a 1978	Período de uma identidade projetada: desdobra-se o curso em “várias alternativas de habilitação, o que se passou a chamar de licenciatura das áreas pedagógicas” (FURLAN, 2008, p. 3867).
1979 a 1998	Período das “identidades em discussão” (FURLAN, 2008, p. 3867): professores e estudantes se organizam e passam a constituir um movimento para resistir às reformas.
1981	É redigido o documento que dá visibilidade ao movimento dos professores, ele foi formulado pelo Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – Regional São Paulo. (FURLAN, 2008).
1983	Não se questiona mais a Pedagogia enquanto curso, mas outras questões permanecem como a do profissional a ser formado e a estruturação do curso. (FURLAN, 2008).
1990	“A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) tem seu nome alterado para Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANPOFE)” (FURLAN, 2008, p. 3869) e os conflitos gerados, na tentativa de delinear o profissional a ser formado e a estruturação do curso levaram a um esgotamento das possibilidades de encontrar ou definir a identidade do pedagogo.
1996	LDB 9394/96, a questão da identidade volta a aflorar, a discussão sobre a necessidade do curso volta à tona porque a lei contraria toda a movimentação feita até esta data, “se questionando, inclusive, a extinção do curso” (FURLAN, 2008, p. 3870).
1997	“O MEC dá parecer positivo à continuação dos cursos” (FURLAN, 2008, p. 3870) e solicitou propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos superiores.
1998	A ANPOFE redige documento com as propostas de Diretrizes para os cursos de formação de profissionais da educação, “sua base era a flexibilização e a diversidade de formas didáticas para a organização dos conteúdos” (FURLAN, 2008, p. 3871).
2000	A Decreto 33276 define a formação de

	professores para Séries Iniciais preferencialmente ocorrendo em cursos normais superiores (FURLAN, 2008).
2006	A proposta da ANPOFE é aprovada, as habilitações são extintas e as Diretrizes instituídas, a identidade do curso de Pedagogia deve, desde então, “ser pautada pela docência, o pedagogo passa a ter formação teórica, diversidade de conhecimentos e de prática, os campos do conhecimento passam a ser: História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Política” (FURLAN, 2008, p. 3873).

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo delimitado as formas como percebo a literatura e a instituição do curso de Pedagogia, ficam fundamentados os desdobramentos que estabeleço, a partir da minha interpretação, para os dados operados tanto nas caracterizações das disciplinas quanto na conversa do grupo focal. Em alguns momentos se fez necessário voltar-me a estudiosos outros que não os que abordei, se fez necessária uma busca por acontecimentos históricos, busca também por embasamento em leis que regem a educação.

4.1 A primeira casa do jogo: literatura filosófica

As caracterizações das disciplinas analisadas do curso de Pedagogia datam de 1957 a 2012. No decorrer desse tempo, foram muitas as mudanças de sociedade pelas quais o próprio curso passou para ser a Pedagogia uma ciência. Além disso, é forte a influência europeia, e mais recentemente americana, na nossa formação enquanto nação. Por ter o Brasil essa característica, a formação dos cursos superiores inicia buscando os exemplos europeus, suas formas de estudar e, especialmente, inspiração sobre o que estudar. Nas primeiras caracterizações das disciplinas analisadas, muitas eram as citações de filósofos/literatos da antiguidade greco-romana como exemplos de educadores. Alguns deles são Sêneca, Cícero, Boécio, Cassiodoro, Homero, Sócrates.

É importante lembrar que a literatura, em sua primeira forma, misturava-se à filosofia pelo uso diferenciado da linguagem e pelas próprias formas textuais escolhidas. É clichê considerar a concepção de literatura apenas como algo belo, mas ornamental e conceber a filosofia como algo verdadeiro, mas difícil,

incompreensível e profundo pensando que poetas dedicam o sucesso ao entretenimento enquanto filósofos fazem a busca desinteressada da verdade (GAGNEBIN, 2009)²². Por essas razões, destaquei como deslocamento nas regularidades compreendidas nesse curso o uso e apontamento de Homero²³ e Sêneca como exemplo de educadores. A quantidade de vezes que Sêneca aparece nas caracterizações das disciplinas varia, mas compreende os anos de 1958, primeira vez em que é citado como “educador de Nero”, e 1982 quando aparece como “educador romano” apenas. O mesmo acontece com Homero que é citado como “educador da Grécia”²⁴ e “educador na *Ilíada* e na *Odisseia*” em 1961, pela primeira vez, e, como última citação, aparece em 1976, apenas pelo nome “Homero” e análise da “ética homérica”.

Além deles, como já dito, muitos outros filósofos/literatos foram citados nas caracterizações das disciplinas (Hesíodo, Platão, Cícero, Boécio, Cassiodoro, Isidoro, Montaigne, Sócrates, Aristóteles, Confúcio, entre outros), mas tive que escolher quais eu tomaria como operadores

²²Um exemplo, também de Gagnebin, para ilustrar o uso da literatura na filosofia se dá com a análise dos *Diálogos de Platão*: “se esquecermos a forma ‘diálogo’ para procurar estabelecer um ‘sistema’ de afirmações platônicas e, a partir delas, extrair algumas proposições essenciais que formassem a verdade procurada, encontraremos muitas contradições, muitas incoerências, poucas certezas e poucas evidências. Mas se levarmos a sério a forma ‘diálogos’, isto é, a renovação constante de contexto e de interlocutores, o movimento de idas e vindas, de avanços e regressos, as resistências, o cansaço, os saltos, as aporias, os momentos de elevação, os de desânimo, etc., então perceberemos que aquilo que Platão nos transmite não é nenhum sistema apodítico, nenhuma verdade proposicional, mas, antes de mais nada, uma *experiência*: a do movimento incessante do pensar, através da linguagem racional (logos) e para além dela [...]” (GAGNEBIN, 2009. p. 204) o que pode, por fim, ser atravessado com a literatura.

²³Não foi comprovada, ainda, a escrita de *Ilíada* e *Odisseia* por Homero. Especulações dão conta de que ele era, inclusive, não alfabetizado, não podendo assim ter escrito tais textos. Certo é que, em sua época, as aventuras eram cantadas em espaços abertos para a apreciação da população e, com certeza, várias pessoas cantavam essas aventuras sendo que cada uma contempla 24 cantos e inúmeros personagens.

²⁴Epopeia é o primeiro gênero literário delimitado como tal. Entende-se por ele uma obra que trata das aventuras, ou desventuras, de um herói. Junto com esse gênero, estabeleceu-se, ainda na Grécia Antiga, o gênero dramático (tragédia e comédia) e o gênero lírico (poesia). As epopeias de Homero reúnem todos os três gêneros por serem cantadas e escritas em versos, por ser possível de dramatização e por falar de um herói no seu retorno para casa ou na guerra de Troia. São essas obras as primeiras e os maiores exemplos da literatura clássica. Vale lembrar que o ato de classificar gêneros literários se deu na Modernidade.

dessa *literatura filosófica* pela constante citação. Optei por Homero pela quantidade de vezes que é referenciado e também pela aproximação da literatura com duas obras de, talvez, sua autoria (*Ilíada* e *Odisseia*) que até hoje são os exemplos de epopeias usadas na graduação de Letras de várias universidades e para leitura em algumas escolas. Escolhi Sêneca também pela quantidade de vezes que é referenciado e porque aparece sempre compondo com Homero, mesmo sendo da filosofia, pela forma de narrar os modos de vida por cartas, muitas vezes, na perspectiva do cuidado de si – como aponta Michel Foucault em seus estudos –, abordando técnicas que podem ser consideradas práticas de si - também no entendimento de Foucault -, dois conceitos para os quais dou neste texto atenção.

Antes, porém, de continuar com Homero e Sêneca, volto ao estudo de *A Hermenêutica do Sujeito* para buscar a relação da mestria tal como operada na antiguidade clássica, em favor do meu contexto:

O outro é um modelo de comportamento, modelo transmitido e proposto ao mais jovem e indispensável à sua formação. Esse exemplo pode ser transmitido pela tradição: são os heróis, os grandes homens que se aprende a conhecer através das narrativas, das epopeias, etc. [...] A mestria de exemplo é também assegurada pela presença dos prestigiados ancestrais, dos gloriosos anciãos da cidade. (FOUCAULT, 2010, p. 115).

O filósofo ainda nos apresenta dois outros modelos de mestria: de competência (transmissão de conhecimento) e a socrática (do embaraço e da descoberta, exercida pelo diálogo) (FOUCAULT, 2010). Definidos os casos de mestria, casos pelos quais se ensina e se aprende na perspectiva de Foucault no decorrer dos tempos, novamente explico que a escolha de Homero e Sêneca se deu como exemplares de um uso de filósofos/literatos que produzem efeitos de uma determinada existência docente. Não por acaso são citados com tanta regularidade nas caracterizações dos componentes curriculares. Eles operam o modo de se pensar o lugar do mestre a partir do que se poderia chamar da perspectiva do cuidado de si e é isso que me interessa. Como isso atravessou os alunos que estudaram nessas épocas não tenho como saber, mas posso pensar a que lugares de mestre essas duas figuras que foram tão trabalhadas remetem e quais relações instituem com a docência. Literatura e filosofia não são a mesma coisa, mas ambos,

Homero e Sêneca, são tomados nessa dissertação como potência para pensar a docência.

Homero, nas obras *Odisseia* e *Ilíada*, opera com as figuras dos heróis Odisseo e Aquiles. Um dando exemplo de como chegar em casa após longa jornada, como conviver com desconhecidos, como sobreviver às aventuras. O outro mostrando as peripécias de uma guerra, armando estratégias de combate, apontando em quem confiar e a quem dar benefícios ou prêmios e, principalmente, mostrando que ao final o que resta é agradecer aos deuses pela “salvação” ou desenlace, em ambos os casos. Essas obras poderiam funcionar como uma possibilidade de equipar-se a si mesmo, o que é o princípio fundamental do cuidado de si na perspectiva foucaultiana dada na obra *A Hermenêutica do Sujeito*. No caso de Odisseo, sua figura pode ser um potente operador para tomarmos a docência na perspectiva do cuidado de si por meio da imagem da viagem, pois, como o próprio Sêneca (2008, p. 29) colocou em uma de suas obras “Sócrates disse: ‘por que te admiras de que em nada as viagens te beneficiem quando te levas contigo? Vai atrás de ti a mesma causa que te faz fugir’” e Sêneca (2008, p. 29) completa “É o peso da alma que debes deixar: antes disso nenhum lugar te agrada”. Por isso podemos pensar como a viagem atravessa Odisseo. Posso perguntar como volta para casa, quem volta para casa. Isso mostra que uma forma de cuidado de si pode ser atravessada pelo ato de viajar, uma viagem em que não se leva consigo os vícios de uma vida posta e para a qual é preciso ter um propósito, experimentando as vivências que o caminho vai apontar.

São muitas as teorias que abordam a leitura como forma de viagem. Muitos são os livros que contam a história de uma viagem dos personagens para que o leitor assemelhe-se e para que “embarque” com a leitura para conhecer aquilo que lhe é diferente ou desconhecido. “A cada dia eu ficava sabendo mais alguma coisa do meu planeta, da partida, da viagem. Mas isso devagarzinho, ao acaso das informações colhidas de suas observações. Foi assim que vim a conhecer, no terceiro dia, o drama dos baobás” essa citação de *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 19) resume um pouco isso que vinha dizendo. Conhece-se aos poucos, pela viagem do outro, aquilo que ainda não faz parte do nosso meio, da nossa vida, da nossa experiência externa. A leitura como viagem pode ser entendida

como um arrancar-se de si. E mais do que isso, pode ser operador que nos faz viajar, distanciar-nos de nós mesmos.

Odisseo conheceu os perigos do mar por conta da necessidade de viajar. Ter ido a Troia para lutar já não o deixou o mesmo de quando ainda estava em Ítaca, com sua família planejando a viagem. Ter retornado a Ítaca após a guerra ter sido vencida e após toda a viagem, já não o deixou o mesmo de quando ainda planejava a viagem de retorno, enchendo os barcos com os saques realizados em Troia. Odisseo passou por provações de si e dos outros em constantes partidas e chegadas. Ao modo de Sêneca, o personagem de Homero seria um viajante que não se levou consigo porque a cada partida e chegada era outro que chegava e partia. Heráclito defendia o fato de que “tudo flui” e a viagem pode ser vista também como um modo de fluidez do mundo já que com ela o sujeito flui em si mesmo, aquilo que vivencia o passa e perpassa de modo a não ser mais o mesmo de quando partiu. Um modo de se conhecer o exterior, mas também um modo capaz de subjetivar, porque a viagem pode ser entendida como uma prática que modifica, transforma e transfigura o sujeito e os modos como este é subjetivado. Viajar e deixar que a viagem nos torne outro; viajar e não nos levarmos junto, enquanto preceito de Sêneca, para assumir certo cuidado com nossa existência.

Nas falas do grupo focal, a leitura como viagem também está presente, como se pode ver na fala de uma das personagens. Essa fala faz também relacionar a própria escrita com a viagem, como se o ato de escrever levasse o autor de uma obra a viajar e a criar o texto ao mesmo tempo. Viajar no sentido imaginativo do termo.

Kafka – Tudo o que o autor escreve faz com que ele viaje. Já li literatura e viajo muito mais do que vendo um filme, porque o livro é mais emocionante. Tu entra na história.

Mas agora volto a viajar pela análise desta dissertação. Sêneca poderia ser tomado também como uma figura de mestre, pois escreve cartas em resposta a Lucílio (SÊNECA, 2008), dando-lhe conselhos de como viver. Sêneca foi conselheiro privado de Nero, uma das formas do cuidado de si assumidas na Roma antiga.

Viveu entre sua função política e filosófica e escreveu muitas cartas como exercício de si e dos outros, entre essas duas funções. Trata-se de uma relação entre escrita e leitura que provoca o destinatário a se questionar sobre as práticas adotadas em diferentes situações. Em contrapartida a Homero, que tem a si atribuídas duas obras já consagradas como literatura, Sêneca escreve no formato de cartas e dá respostas de como uma vida, com ênfase no cuidado de si e dos outros, pode ser vivida, a partir das práticas da filosofia estoica. Uma vida inventada que deveria ser exercitada, produzida em exercícios diários.

Em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010) estabelece a Sêneca outra mestria, que é a mestria de subjetivação. Os apontamentos se dão pela compreensão e uso da palavra *stultitia* que seria o oposto da prática de si. *Stultus* é aquele que aceita tudo do mundo exterior sem questionar e deixa as representações misturarem-se no interior do próprio espírito (FOUCAULT, 2010). “Quem não teve ainda cuidados consigo encontra-se nesse estado de *stultitia*” (FOUCAULT, 2010, p. 118). O *stultus* quer várias coisas ao mesmo tempo, mas não se fixa a nada, não aprofunda nada, não tem atenção rigorosa a si. Em contrapartida, na perspectiva do cuidado de si se exercem práticas de si de certa atenção para consigo e para com o mundo. Logo, “entre o indivíduo que não quer seu próprio eu e o que conseguiu chegar a uma relação de domínio e posse de si, de prazer de si, que é, com efeito, o objetivo da *sapientia*, é preciso que o outro intervenha” (FOUCAULT, 2010, p. 120) uma mestria de subjetivação que provoca o olhar do outro para ele mesmo. Trata-se de um mestre que pede, que convida o outro para voltar a atenção a si mesmo, não para descobrir quem se é, mas para perguntar o que está fazendo da sua vida. E isso exige certa atenção.

Para se tomar ainda Homero e Sêneca como figuras de mestres, como citado nas caracterizações das disciplinas e relacionando com as mestrias citadas acima, preciso retomar também uma passagem de Foucault sobre o educar. O filósofo esclarece que não se fala em mestrias, em outros que são educadores no sentido tradicional do termo; não são modos de instrução, transmissão de um saber teórico, mas um estender a mão, fazer sair, conduzir para fora de si – *educere* (FOUCAULT, 2010), na perspectiva do cuidado de si. Por terem esses filósofos/literatos tais características em seus textos, pode-se pensar na potência da operação com tais textos na formação de professores.

Essa literatura que desenvolvo como conceito no subcapítulo 2.3 desta dissertação, poderia operar inspirada nos modos como Foucault operou com os *hypomnematas* que tinham como objetivo “fazer da colecção do [...] [que é] fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição ou a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível” (FOUCAULT, 1992, p. 4). Porém, apresento Homero e Sêneca em particular e como exemplares específicos de tal uso feito da literatura nessa formação. Logo, como pensar esse uso do literário enquanto prática de si “por intermédio de discursos velhos como o tempo e oriundos de toda a parte”? (FOUCAULT, 1992, p.4). Homero e Sêneca apresentaram sim discursos de toda parte porque ainda se especula que Homero recolheu as histórias contadas pelo povo grego e Sêneca fez a Lúcio, em suas cartas, indicações daquilo que, por sua vez, fora anotado ou guardado de certo modo para poder utilizar em conselhos, mesmo que esse fim tenha se dado sem tal propósito. E antigos, bem, *Ilíada* e *Odisseia* datam do século VIII a. C. e as cartas de Sêneca a Lucílio datam do séc. I d. C.

Preciso ainda retomar a escrita, porque

o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui, um corpo [...] E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as leituras, se apossou delas e fez sua respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em forças e em sangue [...] Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional. (FOUCAULT, 1992, p. 5).

Esse apontamento dá à leitura o próprio papel de constituir, com a escrita, um corpo. A escrita vem a ser a demonstração da posse feita de tais leituras para que se faça parte, de alguma forma, de um *éthos*. Portanto, a leitura de obras como as de Homero e Sêneca podem constituir um corpo, dependendo do que se faça com elas, pois nenhuma leitura tem essa potência em si mesma.

Um corpo subjetivado, transfigurado pelos exemplos de mestria possíveis em tais autores, pela viagem, ou pensamento de viagem, que tais autores apresentam, poderiam funcionar como essa picada que pega os homens e os faz tomar a si

mesmos. A própria constituição desse corpo entendo como uma prática de si, pois não é a leitura uma atividade estanque que precise da escrita para apontar transformações de si para consigo. A escrita aponta sim transformações, mas em um grau além mesmo da leitura, pois mesmo que a escrita seja provocadora de pensamentos sobre o lido, durante a própria leitura o pensamento já é provocado. Relaciona-se aquilo que se lê com a vida, com as ações, com o que nos é ou não conhecido. Aqui já se questionam verdades e se estabelecem relações com aquilo que pode, então, através da escrita, demonstrar-se ter como verdade modificada. Leitura e escrita, dois movimentos que podem ser de vida e pensamento.

Antes de qualquer fechamento sobre uma literatura como prática de si, quero buscar novamente citações das caracterizações das disciplinas, que são: “cultivo artístico e intelectual” e “criação poética como norma de inspiração de conduta”, ambas de 1961, também no componente curricular de História da Educação. O cultivo aponta certo cuidado consigo e com o outro. Já a criação poética como inspiração da conduta trabalha um modo de a literatura, em sua forma, atuar sobre as condutas. Pode-se aqui falar de uma relação com a literatura ainda não atravessada pelo ensino, pelas questões de técnicas metodológicas escolares, mas de figuras literárias que falam sobre os modos de existência e de um lugar específico. É possível também estabelecer a relação dada pela escrita e leitura, já apontando a escrita como prática de si, pois é citada a criação poética de modo a inspirar o que se é, ou de modo a inspirar uma subjetivação, um modo de ser sujeito. A educação sempre está envolvida em certa condução das condutas e, nesse período, as palavras que aí estão figurando nesse cenário são criação poética, ou seja, como se cria escrita, leitura e a si mesmo nessas relações.

E sobre a forma poética de algumas literaturas, ela é considerada a forma, *a priori*, das sensações, do sentir no sentido de experimentar aquilo que se lê. O poema, por tratar, então, muito mais da multiplicação de sentidos, é um texto que “brinca” com as regras da língua para provocar o leitor e não apenas levar a uma interpretação. O poema faz dobras na linguagem utilizando-se dela mesma. *A Ilíada* e *a Odisseia* foram escritas em forma de poema. Logo, relacionando a poética como inspiração da conduta, quero acrescentar aqui um relato de fala do grupo focal:

Lili – O livro que estou lendo é do Mário Quintana e descobri que eu consigo escrever poemas lendo esse livro. [...] O poema, pra mim, tinha que ser muito concreto e o Mário Quintana viaja, escreve diferente e eu não tinha lido nada assim ainda.

É possível depreender que a escrita de Mário Quintana suscitou tal lidação com a própria escrita e com a leitura que levou Lili a perceber de outro modo a sua prática de escrita de poemas. Logo, esse movimento faz concordância com os relatos das caracterizações das disciplinas já que professores ainda se utilizam de certas formas de escrita para inspirar determinados movimentos em seus alunos. No entanto, talvez o ato de escrever os poemas por intermédio da leitura feita da obra de Mário Quintana não seja uma modificação da conduta. O que essa literatura provocou pode ter sido apenas um ato de pensamento sobre a própria construção do poema, talvez uma inspiração poética com toda a sua potência de também alterar o modo como Lili passou a ver essa produção. O que Lili passou a conhecer foi outra verdade sobre a escrita de poemas. Isso não desmerece a literatura lida, ao contrário, demonstra uma lidação também com a literatura que passa a ser mais contemporânea e que coloca em jogo o saber útil. Uma literatura não mais alinhada com um uso filosófico, mas ainda provocadora de relações a partir das condições de possibilidade dadas em um curso de formação, em um curso de Pedagogia, no presente.

Esse comparativo entre um uso mais filosófico de literatura que eu vinha abordando com o uso feito, no presente, de uma obra poética para inspiração de uma escrita poética com futuros professores faz-se importante porque aos poucos isso vai atravessando a composição do próprio curso que está sendo analisado. Posso, portanto, entender isso como um deslocamento, mesmo que menor em relação a outros que estou apontando, no próprio uso do poema em sala de aula, com docentes iniciantes.

Haja vista, o foco nessa dissertação é a literatura como prática de si e com isso acrescento que “tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa perceber naquilo que escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na alma” (FOUCAULT, 1992, p. 6).

Pensamentos gravados por conta das leituras escolhidas, das escritas produzidas. É o que faço neste momento: escrevo com todos aqueles que li, dos quais fiz anotações escritas ou mesmo mentais, aqueles que agora provocam meu pensamento em prol desse texto. Não há como fazer uma dissertação sem levar em consideração tudo o que se lê sobre o assunto desejado. Não se abandonam as leituras um dia feitas, mesmo que nesse momento não as utilizo na escrita. Porém, tudo o que aponto aqui me fez rever os próprios usos da literatura que já fiz no decorrer da vida.

Por tudo isso é que aponto a literatura filosófica como potência de uma prática de si, dependendo de seus usos. Isso não quer dizer que assim ela foi utilizada nesse curso de Pedagogia, nos anos em que apareceu como relato nas caracterizações das disciplinas. Penso que o modo como compus o entendimento acerca de Homero e Sêneca pode ser também o modo como outros autores poderiam ser abordados e investigados. Uma literatura que provoca a atenção sobre o si docente e não a *stultitia* que deixa o professor aceitar tudo o que vem do exterior, sem dar atenção a nada. Entendendo a literatura não como uma instrutora de saberes, mas como algo que mexe com o que se é. E esses dois autores tão citados nas caracterizações das disciplinas poderiam funcionar como mestres do cuidado.

A mesma lidaçãõ com a leitura foi apontada no grupo focal. Dessa vez uma lidaçãõ que também provoca a escrita, mas que vai além, que provoca a ver outras coisas:

Kafka – Eu assisto várias vezes um filme porque alguma coisa sempre tem de diferente que eu não vi e nos livros também procuro fazer isso. Esse livro da Metamorfose eu já li e estou lendo de novo. Eu gostei tanto que eu já comprei. Como a Lili falou, eu consegui escrever a partir dele. Por isso eu retorno nas páginas, porque posso até ter ideias e interpretar de outra forma.

Essa provocação apontada pelo personagem faz com que se pense em um questionamento: o que esse personagem está fazendo com a literatura? Está utilizando-a como fósforo e do mesmo modo como eu abordo o fósforo nessa dissertação. Depreendo isso dessa fala porque o fato de ver na literatura a possibilidade de ter ideias é uma perspectiva que dá a essa mesma literatura a vontade de ver as coisas de outras formas e de dar ao já naturalizado, outra interpretação. Literatura como estopim, como fósforo que mostra um pouquinho do que há ao redor, provocadora de pensamentos. Uma literatura como certa prática de si, que provoca estranhamento também. Como no caso da personagem Quintana que falou sobre a mesma obra de Mário Quintana já comentada por mim anteriormente:

Quintana - Eu estou lendo esse mesmo livro, mas a minha percepção foi de que quando eu peguei, por ser uma história infantil, eu ia encontrar início, meio e fim. Quando abri o livro e eram vários poemas, pensei 'meu Deus, e agora?' E aí eu fui lendo e é bem legal. Eu tenho experiência em educação infantil e acho que é a primeira vez que eu peguei um livro de poemas para crianças, o livro é para várias idades, mas com o intuito da criança. Foi interessante porque a gente faz um trajeto com livros comuns, histórias de início, meio e fim.

²⁵ A literatura infantil nasce com os contos de fadas, vinculada a certa moralização das infâncias, mas que vai se deslocando e, atualmente, há uma vasta produção de literatura infantil operando em outras perspectivas. Tal literatura se manteve dividida por muito tempo acerca do modo como representava a infância. Santo Agostinho e Descartes entendiam a infância como um momento a ser superado e Rousseau a via como um momento em que não se podia perder a inocência (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006). Atualmente programas como o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) promovido pelo MEC, possibilitam o contato com literaturas que são possíveis de classificar como não-infantilizadas ao modo Santo Agostinho/Descartes/Rousseau: *A vida íntima de Laura e outros contos* (Lispector); *O discurso do urso* (Cortázar); *Ode a uma estrela* (Neruda); *O menino que espiava pra dentro* (Ana Maria Machado) são alguns exemplos.

Nesse caso, foi conhecida uma nova forma de literatura infantil²⁵, diferente do que a personagem havia estabelecido como comum. Porém, é necessário destacar que esses relatos apontam para outra forma de ver o já visto, pode não ser provocadora de

pensamentos que apontem uma subjetivação, mas ela mexe com os sujeitos, provoca o olhar de outros modos. Posso entender esse relato novamente como um deslocamento menor em relação ao que eu vinha apontando sobre os usos da literatura até então, mas um deslocamento que começa a compor com o modo de ver dos futuros docentes.

Outras falas também estabelecem uma relação diferente com o livro, com a literatura, no sentido de deslocar do que era comum, dado e naturalizado:

Josephine – Eu já li um livro três vezes por mudar a edição e a capa. Toda vez que eu li, ele estava diferente e eu demorava pra ver que eu já tinha lido, porque toda vez eu lia de outra forma. Isso acontece porque estamos nos constituindo, vai mudando a forma de ver.

{...}

É difícil ler alguma coisa que não te toca. Sempre a gente vai sair modificado. Ela te deixa diferente. Vai constituindo a gente também, porque a gente tem uma leitura, faz uma leitura que chama a atenção.

{...}

No momento em que escolhemos um autor para lermos, este autor geralmente nos toca, nos atravessa. Ler não é somente passar os olhos no texto do livro que está sendo lido, é muito mais. Somos formados, nos referenciamos através do que lemos. No meu ver, nunca é somente ler. Geralmente quando leio algo que me prende na leitura, viajo para outros mundos, é muito libertador e ao mesmo tempo aprisiona.

Essas três falas foram feitas pela mesma personagem, mas em diferentes momentos da conversa. Na primeira fala, mesmo que as três leituras tenham sido provocadas pela mudança das edições e mudanças da capa, Josephine aponta que

também lemos mais de uma vez um livro porque “vamos nos constituindo”. Essa constituição pode ser compreendida como subjetivação, como modos de ser sujeito que vão se modificando a partir das vivências, experiências, relações que estabelecemos com a própria leitura e com aquilo que nos atravessa. É importante notar que a personagem insiste nessa colocação tanto ao falar sobre o assunto uma segunda vez, como quando escreve, já que a última citação foi retirada da produção escrita feita ao final do encontro do grupo focal. Mesmo que ela não tenha citado um livro em específico que provocasse essa subjetivação, ou esse entendimento de que a literatura subjetiva, aqui se concretiza uma relação com as obras que vai além do só pegar para ler, da leitura por prazer. Uma literatura que dá a sensação de liberdade e aprisionamento, que modifica o sujeito. Vale retomar a leitura da segunda fala da personagem Kafka apontada nesse subcapítulo, pois também aponta uma provocação e transfiguração dada pela releitura do livro. Esse pode ser, inclusive, um ponto a investigar em novos estudos.

Ainda pude perceber um pensamento parecido com o de Josephine, na fala de outra personagem do grupo:

Lúcia – Tem sempre alguma coisa ali que mexeu com a gente. Não é por nada que a gente permanece na leitura de alguma coisa.

{...}

A leitura é um ato sozinho. Talvez não de leitura pra criança, mas que permite que a gente se comunique com o outro. Faz a gente pensar na vida, enfim, nas coisas. A literatura não é só decodificar, não é só o momento da solidão, ela perpassa a gente como pessoa também.

{...}

Ler é mais.

A literatura me faz.

Mais do que códigos.

A leitura permeia.

Corre dentro das veias.

Faz o coração pulsar...

Novamente três momentos de fala, sendo o último de escrita ao final do grupo focal. Lúcia e Josephine voltaram o olhar para a provocação da leitura além dela mesma. A literatura já não é apenas códigos necessários para compor uma linguagem. Ela é provocadora de pensamentos e de movimentos. É compreensível o fato de ela passar, atravessar o sujeito e formá-lo, constituí-lo. Além da fala dessas personagens, o fato de elas terem passado isso para a escrita retoma o que abordei no subcapítulo 2.3 com a explicação do que Foucault (1992) entendia ao dizer que a escrita pode ser considerada como uma prática de si. A escrita, conforme apontou o filósofo, tem duas formas de ser abordada como prática e a que posso identificar aqui é a forma linear porque houve um trabalho de pensamento provocado pela conversa no grupo focal que levou as personagens a buscarem suas experiências com a leitura; depois houve o trabalho de escrita no próprio grupo que expressou também o trabalho de pensamento anterior e, por fim, o trabalho em realidade demonstrado pelo uso feito, pelas personagens, da literatura.

Não é a mesma literatura que a de Homero ou a de Sêneca nas cartas a Lucílio. No entanto, o uso da literatura como filosófico também pode ser pensado junto à fala desses personagens do grupo focal. Logo, chego à consideração de que existe um uso da literatura capaz de ser apontado com elementos de certa prática de si, porque direciona para certo cuidado do sujeito consigo mesmo e com os outros. Um uso da literatura que faz o sujeito tomar a si mesmo como objeto de problematização e formação. Por fim, um relato que conjuga muito bem com esse entendimento de literatura já que mostra um deslocamento provocado. A personagem Bibiana utiliza na vida as características que busca nas suas leituras, porque ela fez um relato dos sentidos e afecções e conta a sua experiência a partir de uma leitura específica:

Bibiana - Às vezes tu te aficciona num autor, na escrita que ele faz, e ai tu pega o livro e devora ele numa tarde porque tu já tá inserida no mundo que ele te proporciona. Ai tem os sentimentos, tu chora, ri, fica nervosa e vai se inserindo.

{...}

Um momento que marcou minha inserção na literatura foi quando, na 5ª série do Ensino Fundamental, retirei o livro Ana Terra. Apenas um recorte da obra de Érico Veríssimo, mas que naquele momento, eu com 11 anos de idade, trouxe toda a liberdade de sentir, através da leitura, o amor adulto, todo ele. A sexualidade sempre foi um tabu na escola, e a possibilidade e o acesso a essa literatura nesse ambiente e com essa idade, foi fundamental para minha constituição e meu interesse pelos livros, por não ser uma leitura tão infantil.

A fala de Bibiana aponta um rompimento com uma infância idealizada a partir da experiência com uma obra que não é propriamente da literatura classificada como infantil. Trata-se de uma existência infantil atravessada pela obra de Érico Veríssimo pelo que ela tinha de erótica para uma menina de 11 anos. Bibiana escolheu uma obra que trata da sexualidade de um modo diferente do que ela havia conhecido até então. Ela deixa de lado a literatura mais infantilizada, para adentrar uma leitura que a faz conhecer certa forma de sentir diferente das já dadas por outras leituras, com certos atravessamentos do feminino. Quero abrir uma brecha, no meu próprio texto, para fazer uma relação com o subcapítulo 4.2, para dizer que o texto não tem um valor em si mesmo. Afirmo isso porque a personagem Bibiana aponta um texto de Érico Veríssimo que a leva a pensar sua constituição/subjetivação atravessada por uma brecha na relação dos modos de sentir e, posteriormente esse mesmo autor, nas caracterizações das disciplinas, já será operado para a constituição de uma identidade nacional no período da Ditadura Militar. Logo, são vários os modos de ler, que podem provocar coisas diferentes também a partir das condições de possibilidade que produzem as práticas de leitura.

Esse atravessamento no modo de existência de Bibiana se deu de tal forma que a personagem escreveu que vai indicar obras como a que leu para as crianças com as quais vai trabalhar:

Bibiana – Me constituindo como docente, tenho ciência que todos os discursos que me influenciam, e influenciaram direta ou indiretamente, influenciarão as crianças sob minha

responsabilidade. E possibilitar para elas o contato com livros, digamos, mais “sérios/fortes/adultos”, será tratá-las com respeito e acreditando nas suas potencialidades de compreensão e abstração, nas suas leituras de mundo já significadas e como todo esse movimento influenciará na constituição identitária de cada criança.

“A iniciação à leitura aparece, assim, como o início de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose” (LARROSA, 2016, p. 13). Tendo isso em mente, é possível perceber que para a personagem Bibiana houve um movimento de metamorfose em relação ao que ela conhecia enquanto literatura infantil com a formação da criança que um dia ela foi. Todo esse movimento leva-a a pensar que deveria oportunizar outras leituras para seus alunos, buscando provocar neles também uma constituição diferente da dada apenas por leituras infantilizadas. Mas aqui falamos sempre em brechas, de pequenos movimentos, de gestos menores.

Ainda é importante ressaltar a relação desses movimentos das caracterizações das disciplinas, a relação desse uso mais filosófico da literatura com o momento histórico vivido na época e vivido hoje no que se trata do grupo focal. Essa forma pela qual estava organizado o curso de Pedagogia analisado, ainda não apresentava reflexos da pedagogia tecnicista que foi desenvolvida nos Estados Unidos no século XX e que chegou ao Brasil em meados das décadas de 60 e 70. Mesmo com apontamentos feitos sobre Homero e Sêneca que ainda aparecem quase até o final da década de 70, essa pedagogia não teve tanta influência nesse período do curso investigado.

Pode-se dizer que um uso da literatura em um curso de formação de professores que atravessou várias décadas e que foi perdendo força a partir dos anos 80 pode ser nomeado como literatura filosófica. Um uso de um tipo de literatura na formação de professores focado em figuras de mestres em certas existências docentes, tais como de Homero e Sêneca. Homero educador, Sêneca educador. Mas como educam Homero e Sêneca? Lendo, escrevendo, viajando e pedindo que se preste atenção e que se cuide de si mesmo. O que estava em questão nesse tipo de literatura era a formação do sujeito enquanto professor, um tipo de professor, um

tipo de mestre. Um mestre preocupado em como conduzir-se e como conduzir os outros eticamente. Um mestre da viagem, preocupado com a condução da sua conduta, em estar atento a si. Penso que essa modalidade de uso da literatura como filosófica também se dá porque “a filosofia não ocupa o lugar de um saber a mais; não é outro saber que se sabe quando se sabe filosofia; o que prima é antes de tudo uma relação com o saber” (KOHAN, 2009, p. 26). E o professor teria que assumir um chamado “para inverter os valores dominantes, deixar de cuidar do que se cuida e passar a cuidar do que está abandonado” (KOHAN, 2009, p. 29), sendo o abandonado aquele que ainda precisa voltar o olhar para si mesmo enquanto prática do cuidado de si. São essas as lições desses mestres. Não se sabe como se operou no detalhe com esses livros em sala de aula, mas podemos pensar na força que eles implicam, nas forças que carregam. Por isso nomeei de literatura filosófica, operado com a filosofia não como uma disciplina, mas como um modo de viver, de relacionar-se consigo, com os outros, com o mundo.

Dentro de um período, então, que delineava outra realidade, o curso manteve-se constante em sua linha de formação. Seria, essa, uma fuga do jogo jogado em sala de aula na formação de professores? E o grupo focal, relacionado com o momento presente que se desenrola a partir de questões como inovação no ensino e que coloca o aluno no centro das atenções, mostrou certa lidação com a literatura, em brechas, que é capaz de percebê-la como tomar a si mesmo, mas para fazer outras coisas consigo mesmo, transfigurando o sujeito. Isso também poderia ser entendido como uma brecha no jogo jogado em meio dos regimes de verdade no presente. Portanto, a literatura pode sim provocar brechas e linhas de escape dentro das forças que objetivam certa condução das condutas.

4.2 A segunda casa do jogo: literatura militarizada

Por conta de não poder relacionar tais tipologias de literatura, que aparecem nas caracterizações das disciplinas, de forma temporalmente linear (ou seja, tipologiar por décadas, por exemplo), continuo o estudo, novamente por sintomas de determinado tipo literário e não seguindo o tempo cronológico, mesmo sabendo que quando esse texto estiver pronto, certa temporalidade será possível de ser

estabelecida. Por conta disso, vou voltar o estudo para dois anos em específico, 1964 e 1965, por conta de um deslocamento ocorrido no curso de Pedagogia investigado. Nesses dois anos, o curso passa por uma reforma de ensino que acrescenta os componentes de Literatura Americana e Literatura Brasileira à carga horária de formação desses professores, também com forte ênfase na literatura rio-grandense.

Literatura Americana é apontada em 1964 e 65, já Literatura Brasileira, que notadamente volta-se para a literatura rio-grandense e não contempla a nacional, é apontada nas caracterizações das disciplinas apenas em 1965. Nos dois casos, são apenas esses os registros que encontrei desses componentes. Por conta disso, coloco abaixo tudo o que destaquei dessas caracterizações das disciplinas, para melhor análise.

Literatura Americana:

Realismo e naturalismo na literatura americana: Stephen Crane, Franck Norris, Theodore Dreiser, Jack London, Eugenie O'neil; o realismo na poesia de Robert Frost e nos romances de Filla Cathe/ Stephen Vincent Benet: a história e o patriotismo na sua obra/ o imagismo: Amy Lowell, Edna Millay, Carl Sandburg/ a literatura americana depois da 1GM: Ernest Hemingway, Francis Scott Fitzgerald, John dos Passos/ poetas E. E. Cummings e T. S. Eliot/ a obra de John Steinbeck e a grande depressão/ literatura americana depois da 2GM: William Faulkner, J. D. Salinger, Robert Penn Warren, Harper Lee, John Cheever.

Literatura Brasileira:

Literatura rio-grandense; compêndios de literatura Rio-Grandense/ estudos sobre a literatura do RS/ primeiro período (1737-1834): luta instintiva pela expressão nacional/ segundo período (1834-1856): primeiras manifestações românticas/ terceiro período (1856-1869): fase romântica propriamente dita/ quarto período (1869-1925): O Partenon Literário, órgão dos

novos ideais/ quinto período (1884-1902): o parnasianismo/ sexto período (1902-1925): o simbolismo e o neo-liberalismo/ sétimo período (1925): o regionalismo e o universalismo/ o lirismo anônimo (os trovadores populares, influência da poesia popular sobre a culta, preparação ao romantismo)/ as poesias de Delfina Benigna da Cunha; a obra de Manoel Araújo Porto Alegre/ o criador do romance: Caldre Fião/ a divina pastora: primeiro romance rio-grandense/ o romantismo rio-grandense/ a crítica literária rio-grandense/ o simbolismo/ o modernismo e os escritores atuais/ o mundo estético de Érico Veríssimo.

Esse acréscimo repentino da literatura americana ao campo de formação de professores brasileiro está fortemente implicado nas condições políticas de possibilidade, quando pensamos no momento histórico do Golpe Militar de 1964 no Brasil. Os EUA posicionaram-se apoiadores do golpe, pois não gostariam que o Brasil fosse uma segunda “nação cubana”, assemelhando-se no sistema de governo. Optam por uma literatura de guerra e do cotidiano estadunidense, mostrando a cultura de um país e sua valoração dos valores, suas culturas, sua dimensão de patriotismo (guerra ao comunismo), o modo de vida americano em um momento histórico denominado de Guerra Fria por meio de uma polarização do mundo, Guerra Espacial, construção do Muro de Berlim, instituição de ditaduras militares de direita e esquerda pelo mundo.

Hemingway é exemplo de uma época de depressão financeira e destruição de vida pelo trágico e não aceitação de perdas; Fitzgerald apresenta a riqueza, a luxúria dos que viviam na década de 30 nos EUA; Faulkner utiliza-se do fluxo de consciência para fazer com que a própria existência seja questionada. Por isso, não se trata de questionar as qualidades literárias dessas obras, mas pensar o quão estão vinculadas a um certo modo de governo das condutas na construção de uma “identidade nacional”, vinculada a certo regionalismo. E na literatura brasileira, uma busca por obras com característica do período literário do Realismo no Brasil: dar vez e voz às especificidades de cada região para que se sintam ligadas no princípio maior de construir o Brasil, lembrando que a primeira obra do Realismo brasileiro data de 1881, séc. XIX, temporalmente fora da literatura contemporânea

ao Golpe Militar, mas com autores ainda se utilizando daquelas características para escrever.

Ainda sobre a literatura americana apontada, “Stephen Vincent Benet: a história e o patriotismo na sua obra” é uma citação que me levou a buscar esse autor, até então desconhecido dentro do que já estudei sobre literatura. Seus principais poemas são *Western Star* (Estrela Ocidental) que ficou inacabado e trata da colonização da América e *John Brown's Body* (Corpo de John Brown) que fala da Guerra Civil norte-americana. Pelos títulos é possível perceber certa valorização dispensada sobre os EUA, de modo que a literatura usada apontasse para a história contada por um norte-americano e também para o herói que acaba sucumbindo num momento de disputa.

O que pretendo com isso é pensar sobre a escolha de tal autor com o enfoque em história e patriotismo. As condições que deram possibilidade de um uso da literatura que nomeei de militarizada acabaram permitindo a apresentação de um “modelo” de nação que se pretendia expandir em outros territórios. Esse “modelo”, inclusive apontado na literatura, indicava uma necessidade dada pelo governo de a população identificar-se com tal forma de fazer história e de construir seus heróis, buscando um patriotismo. E é preciso se perguntar, como Foucault (1987) perguntar-nos-ia: entre uma possibilidade infinita de enunciados, por que esses e não outros em seu lugar?

Logo, posso pensar o quanto a literatura nos cursos de Pedagogia também jogou o jogo político nesse dado momento, vinculando-se a certa condução das condutas. Diferentemente do que aconteceu no uso compreendido como filosófico, no subcapítulo 4.1, essa **literatura militarizada** pode ser pensada como uma modalidade de uso que dá pistas de um funcionamento característico de uma época. É sim um sintoma de sociedade já que, até então, o curso era baseado em estudos filosóficos/literários do período clássico e percebe-se uma mudança radical para o tipo de literatura apontada anteriormente com autores americanos e gaúchos.

Para que esse uso literário se fizesse presente no curso de Pedagogia, algumas condições foram necessárias e, entre elas, acordos entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development, pertencente aos Estados Unidos, como aponta Costa (2009):

Entre 1964 e 1968, em razão da influência política e econômica que os Estados Unidos possuía no país, foram firmados doze acordos denominados de MEC-USAID. Estes, por sua vez, representavam a fusão das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). O objetivo era “aperfeiçoar” o modelo educacional brasileiro, planejando uma nova ordem para o país (ARAPIRACA, 1982), no qual daria conta de toda a área educativa, desde o ensino primário até o superior, com o intuito de articular esses níveis através do treinamento de professores e da produção e veiculação de livros didáticos (CUNHA; Góes, 2002, p. 32). Visava também reunir uma equipe técnica de trabalho em que os brasileiros e norte-americanos realizassem conjuntamente um levantamento de informações sobre as universidades brasileiras. (COSTA, 2009, p. 27).

Esses dados foram publicados no Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). “Neste relatório [...] encontra-se tanto um breve histórico das relações educacionais entre Brasil e EUA, desde os seus primórdios em 1950, como os textos originais produzidos por professores norte-americanos” (COSTA, 2009, p. 27). O objetivo também era fortalecer o pensamento de que a educação não era apenas responsabilidade social, mas era sim fator de desenvolvimento, porém, fazia-se necessária a formação rápida de profissionais para atender às demandas de trabalho e isso fez com que se estabelecesse muito mais a formação técnica dos trabalhadores (COSTA, 2009).

É claro que tivemos avanços nesse período como a instituição dos cursos de Pós-graduação, por exemplo. Mas a questão aqui não se trata em termos “neutros e técnicos” de avanços e retrocessos, mas de como essas políticas atravessaram a formação de professores e os modos como eram tomados, prestando atenção, especificamente, no uso da literatura e os modos de subjetivação.

O Relatório produzido pela EAPES [...] sugere a autonomia e a heterogeneidade educacional; o aumento da capacidade de matrícula no ensino superior; a revisão dos problemas dos exames vestibulares e dos currículos; a organização departamental e carreira docente; a organização dos cursos integrados; a criação, na Administração Geral, de serviços de aconselhamento vocacional; a redefinição do período letivo; a instituição de cursos de Pós-graduação; o estabelecimento de novas diretrizes a política de seleção e recrutamento de pessoal do magistério superior; o estabelecimento de uma política de incentivo ao ensino e à pesquisa científica com o apoio solidário do trinômio Estado-Universidade-Empresa; a intensificação dos programas de extensão universitária e

de atualização de conhecimentos; a criação de um sistema de aperfeiçoamento financeiro; a comissão permanente de assessoramento; o Governo da Universidade; [...] (Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969, p. 183-194). (COSTA, 2009, p. 28).

Apesar de toda a censura e repressão, esse documento acabou por não adotar uma linguagem que demonstrasse isso. Afinal é diferente o modo como as coisas foram escritas e como elas foram colocadas em prática no regime educacional brasileiro. Isso porque “uma das primeiras providências dos regimes autoritários é restringir a liberdade de expressão e opinião; trata-se de uma forma de dominação pela coerção, limitação ou eliminação das vozes discordantes” (REIMÃO, 2014, p. 75).

Mesmo que muito da literatura, seja americana ou brasileira, tenha aparecido nesse curso de Pedagogia, com a Ditadura a literatura sofre o que posso chamar de certa “devastação” nas publicações devido, justamente, à censura do período. Autores como Jorge Amado e Érico Veríssimo optaram por não escrever mais aos brasileiros, mas sim apenas aos estrangeiros por conta de não quererem suas obras nas mãos dos censores da ditadura. “Entre os anos de 1964 e 1968 [...], a censura a livros no Brasil foi marcada por uma atuação confusa e multifacetada, pela ausência de critérios mesclando batidas policiais, apreensões, confiscos e coerção física” (REMIÃO, 2014, p. 75).

A maioria da atividade de censura em relação a livros dava-se, na prática, por denúncias. Segundo descrição publicada na revista *Veja* de 29.12.1976 (p. 81-2), a censura a livros dava-se da seguinte forma: Alguém que tenha um livro [...] e considere atentatório à moral ou mesmo subversivo, faz uma denúncia ao Ministério. Instala-se, então, um processo no qual é dada a um assessor do ministro da Justiça a tarefa de ler a publicação e emitir parecer. Com base neste, o ministro decreta ou não a apreensão. (REMIÃO, 2014, p. 78).

As artes como um todo, não apenas a literatura, sofreram com a censura. “Nos dez anos de vigência do AI-5 foram cesurados [...] cerca de 500 filmes, 450 peças de teatro, 200 livros, dezenas de programas de rádio, 100 revistas, mais de 500 letras de música e uma dúzia de capítulos e sinopses de telenovelas” (REMIÃO, 2014, p. 77). Diferentemente do que aconteceu na Alemanha Nazista com a queima

de livros já produzidos, “concebemos a censura [brasileira] como parte de um aparelho de coerção e repressão que, muito mais do que afetar a circulação de alguns bens culturais, restringia a produção e circulação da cultura” (REMIÃO, 2014, p. 88). Desse modo, o governo brasileiro estabelecia uma profunda mudança no acesso aos bens culturais porque, a dado momento, as produções já passavam pelo crivo da censura de seus próprios autores e propagadores.

Ainda foi um período focado em componentes curriculares como Educação, Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, bem como mudanças que extinguíram os componentes de História e Geografia para criar o de Estudos Sociais. Outra herança da época foi a perseguição ao discurso da campanha de alfabetização organizado por Paulo Freire e a instauração da pedagogia tecnicista com base na produção de mão-de-obra em um curto espaço de tempo.

A pedagogia tecnicista, instaurada no Brasil já no final da década de 60, foi apontada como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar. Os princípios de tal modelo eram a racionalidade, a eficiência e a produtividade. “Tais pressupostos trazem, implícitos, a influência da filosofia positivista (ciência concebida como neutra e objetiva, a tecnocracia, o mito da ordem e progresso) e da psicologia americana behaviorista, que concebe a aprendizagem como modificação do comportamento [...]” (MIRA, ROMANOWSKI, 2009, p. 10209). Ainda segundo Mira e Romanowski (2009, p. 10210), “a reorganização do sistema de ensino contemplou a operacionalização dos objetos; uso de recursos audiovisuais no ensino; a avaliação somativa e periódica; a separação entre os que planejam e os que executam; e o planejamento e controle do processo educativo por técnicos e especialistas”.

A partir dessa perspectiva, o aluno era levado a explorar de maneira muito ordenada tudo o que lhe era proporcionado na escola e tendo como fim único o sistema de produção. A pedagogia tecnicista deixou muitas marcas que ainda podem ser encontradas em nosso sistema de ensino como o uso de uma avaliação somativa e periódica. Essa avaliação é exercida a partir de elementos únicos como provas considerando que esse modo é o mais capaz de oferecer um “espelho” adequado da aprendizagem do aluno. Pode-se perceber os efeitos dessa perspectiva na escrita do subcapítulo 4.5 dessa dissertação, em que se encontra

muito nas caracterizações das disciplinas analisadas, a partir da década de 1980, uma forte preocupação com a avaliação da leitura quando do estudo da literatura.

Não houve comentário dos participantes do grupo focal que fosse passível de relacionar com essa modalidade de uso da literatura como militarizada. No entanto, podemos pensar que a partir dos acontecimentos e escolhas feitas em um período de governo militar, toda a sociedade toma rumos que a vão guiar ainda por muito tempo nossas práticas de formação de professores. Em termos de história, faz pouco tempo que novas informações foram encontradas e liberadas para pesquisa e investigação acerca do desaparecimento de pessoas durante o regime. Essa parte da história brasileira ainda se faz muito com documentos fragmentados e que se desencontram propositalmente. Apenas com uma pesquisa como essa que foi possível ter certa dimensão do que foi a influência americana nos cursos superiores em virtude do Golpe Militar e novas pesquisas ainda são necessárias para estabelecer a proporção dada pelo efeito de tal forma de governo.

Mas o que foi possível aqui demonstrar é que há um deslocamento importante do uso de certa literatura tomando “figuras de mestres”, “figuras de educadores”, tais como Homero e Sêneca, em que a preocupação era com a constituição docente atravessada por certa atenção a si e ao mundo, para um uso da literatura que busca criar uma identidade nacional. Identidade essa baseada em valores burgueses americanos, em certa noção de patriotismo como oposição ao comunismo, em certa ideia de felicidade vinculada ao consumo.

Tendo em vista as mudanças constantes de currículo nesse curso de Pedagogia, que nos anos seguintes a 1965 perde inclusive os componentes que estudei como literatura militarizada, passo agora a investigar uma literatura que pode ser compreendida como terapêutica ou de outra sensibilidade. Denomino desta forma devido ao contexto dado: uma literatura sendo vista como arte que remete ao belo, ao sublime, ao prazer e, também, como terapia.

4.3 A terceira casa do jogo: literatura terapêutica ou de outra sensibilidade

Essa jogada pode parecer um pouco imprecisa pensando no modo como eu a apresento. Por isso, vale aqui explicar que a sensibilidade aparece nas

caracterizações das disciplinas como que separada da racionalidade, vinculada a certa essência, e, contemporaneamente, desloca-se nas caracterizações das disciplinas para uma preocupação com a educação do olhar, com o olhar que aponta para a fruição sobre as artes. No entanto, entrelaçado a isso, encontra-se um uso da literatura apontado apenas no grupo focal, mas com grande força: um uso da literatura compondo com obras de autoajuda para se chegar a certa terapia pela necessidade de resolução e/ou fuga das relações do cotidiano. Sendo assim, é como se a pedrinha do jogo fosse redonda e ficasse rolando de um lado para o outro enquanto escrevo, indo e voltando dos dados empíricos que contribuíram com esta análise.

“O sol é sempre igual para um cientista, mas o sol é sempre diferente para um artista (Cassirer)” da caracterização da disciplina de 1971, no componente de Arte e Educação. Na caracterização da disciplina de 72, a citação de Cassirer aparece novamente, mas junto ao componente de Filosofia da Educação e não mais aparece o componente de Arte e Educação. Ernest Cassirer foi um filósofo alemão, de origem judaica, considerado representante da tradição neokantiana que desenvolveu uma filosofia da Cultura como a teoria dos símbolos baseada na fenomenologia do conhecimento (correlação entre sujeito conhecedor e objeto a conhecer). Esse destaque dado à ciência, de certa forma, dá a perceber uma lidação diferentemente do que acontecia até então com o próprio conhecimento, por isso o considero integrante de um deslocamento a ser investigado.

Ao encontro disso, vão outros relatos encontrados nas caracterizações das disciplinas como em 1972, em Filosofia da Educação, “educação da sensibilidade para na ciência= ordenar, na moral= agir, na arte= sentir” e em 1973, em Fundamentos Filosóficos da Educação, “eu imaginativo e afetivo: consciente e inconsciente; estrutura espiritual: consciência de si e situação humana; linhas fundamentais de realização do ser humano: universo das formas, artes e símbolos”. Uma formação docente atravessada pela sensibilidade e apreciação de símbolos, mas não apenas isso e sim com utilidade dada em relação à ciência, à moral e à arte. Esse deslocamento coloca o sujeito como objeto a ser estudado, a ser conhecido porque se volta para o sensível sobre as coisas que poderão contribuir, a certo modo, com a formação de quem se é, mas não uma subjetivação atravessada

pelo cuidado, e sim uma investida sobre como lidar com as coisas e colocá-las a favor de um estudo das ciências, da moral e das artes. Literatura para ser, agir e sentir como se deve.

A partir desses documentos, aparece uma tentativa de ordenação e justificação do estudo para um fim em si mesmo. Um fim que pode ter sido atravessado pela perspectiva tecnicista que se fortalecia e por um pensamento cartesiano por buscar direcionar e especificar funções e seus conhecimentos. Voltando a Cassirer, ele diz que o sol permanece igual para o cientista, mas é diferente para um artista; seria, então, o cientista desprovido de sensibilidade artística? Ou por ser o artista aquele que vê de diferentes formas, ele não poderia ser também um conhecedor do sol? O que entendemos por conhecer? Perguntas que faço apenas como provocação de um pensamento. Tem-se que estudar determinadas coisas para ser sensível e outras para conhecer os fenômenos? Os saberes, aqui, são divididos entre o que serve para a ciência, o que serve para a moral e o que serve para a arte.

Vou retomar uma fala apontada já na constituição conceitual dessa dissertação: “O discurso científico acredita ser um código superior; a escritura [leia-se literatura] quer ser um código total que comporte suas próprias formas de destruição” (BARTHES, 1988, p. 29). Desse modo, posso entender ainda mais o lugar que o discurso científico passa a ocupar dentro das universidades, dentro do regime político de verdade que vivemos, desse regime explicativo como partiria de uma suposta verdade original a ser Porém, com a problematização de que o discurso científico também é da ordem da invenção, ele já não é mais colocado como único capaz de subsidiar investigações, quando se entende que pesquisar, estudar ou ler podem funcionar como uma prática de si. Quando se entende que a literatura, com a força da fruição em Barthes (2010) pode nos arrancar de nós e nos fazer pensar outras coisas.

Esse disciplinamento dos saberes, possível de se percebido nas caracterizações das disciplinas da década de 70, fortalece o posicionamento de que algumas leituras, por exemplo, servem para informar, profissionalizar e outras para sensibilizar, para sentir, para moralizar. A literatura passa, então, a transitar pelos arredores, de forma menor, no sentido depreciativo do termo. Foucault (2010) aborda certa divisão dos saberes entre úteis e inúteis, a partir do estudo das cartas

de Sêneca, argumentando que nessa perspectiva, úteis seriam os saberes que atravessam a experiência. Em sua perspectiva,

[...] o que é preciso conhecer são relações: relações do sujeito com tudo o que o cerca [...] são conhecimentos tais que, uma vez que se os tem, uma vez que se os possui, uma vez adquiridos, o modo de ser do sujeito se acha transformado, pois que é graças a isso que nos tornamos melhores [...]. (FOUCAULT, 2010, p. 211).

Com a delimitação do saber e seu fim, de um conhecimento da ciência para ordenar, de uma moral para agir e de uma arte para sentir, essa relação com o saber é reduzida à representar, reconhecer, reproduzir e não tem a força de um tipo de exercício que pode transformar o sujeito. No entanto, a partir desse pensamento, posso relacionar conhecimento útil àquilo que provocará a subjetivação, provocará certo modo de ser sujeito, que poderia ser o modo do sensível pelo qual se abordam determinados saberes relacionados ao gênero textual lírico, apontados nas caracterizações das disciplinas desse curso de Pedagogia.

Penso, aqui, em uma forma de sensibilidade, pois assim como os demais conceitos, não existe sensibilidade no geral. Como já dito na análise de um uso da literatura como filosófica, o poema pode despertar o sensível e, em 1976, isso é retomado no componente de História da Educação pelo relato “educação física, musical, poética e literária em Atenas”. Mesmo sendo especificada a origem, tem uma forma literária ainda passando pela formação desses professores. Uma forma literária levada em consideração, talvez, pelas próprias características de Atenas por essa ser considerada a cidade grega que, na Antiguidade, desenvolveu, dentre outras coisas, a arte da experimentação pelo sensível. Uma educação para o corpo e para o espírito. Ou seja, pode-se entender a lidação com a poética como sendo um exemplo de atravessamento com a arte perpassando a constituição desses acadêmicos deste curso específico de Pedagogia. Logo, uma operação com a literatura que passa a ser classificada como arte e que deve ser entendida como saber importante para produzir certa sensibilidade. Um saber que entra em conflito com o que diz a ciência, pois, “não é muito saber que satisfaz o espírito, mas sentir e saborear as coisas internamente (Inácio de Loyola)”, citação que aparece na caracterização da disciplina de 1971 no componente de Filosofia da Educação.

Outro sintoma é o próprio componente em que ocorrem esses deslocamentos. Diferentemente do que acontecia na análise da literatura como filosófica, História da Educação passa a não ser o foco investigativo, mas sim o componente de Filosofia da Educação por conter estes os relatos voltados a essa divisão do saber e também por abordar muito mais o saber pelo sensível. Esses exercícios de interpretação se dão também, pelo que apontou uma personagem do grupo focal, pela leitura deleite, ou seja, a leitura por ela mesma, sem um fim dado a partir de uma investigação:

Lia – A minha mãe é professora, e muitas vezes eu não podia ficar em casa sozinha, aí eu acompanhava e me interessava no assunto, até decorava. Teve uma vez que eu fui e falava sobre a leitura deleite que eu nunca tinha ouvido falar. Eu achei muito legal essa ideia de leitura na escola por ler. E eu trabalho com educação infantil, 4 e 5 anos, e eu gosto sempre de ler alguma coisa pra eles.

O relato da personagem Lia acaba por nomear um modo de ver a literatura e aponta uma ação que ela pretende propagar que é a leitura sem um fim em si mesma, a não ser o fato de sentir, de sensibilizar de alguma forma, mas uma forma não orientada, que o próprio leitor só pode apontar qual será. Logo, um uso, um modo de perceber a literatura que perpassou o curso de Pedagogia num dado momento, mas que continua também de outras formas até hoje. Literatura pelo prazer de ler ou pela fruição.

Todavia, para Barthes (2010) há uma diferença entre o texto de prazer e o texto de fruição.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2010, p. 20-21).

Assim, quando se fala em leitura deleite, remete-se ao texto do prazer. Quando se fala em uma literatura de autoajuda, remete-se ao texto do prazer. Porque a fruição nem sempre é da ordem do agradável, do conforto, da acomodação, da segurança. Pelo contrário, a fruição passa por um tipo de sensibilidade que não é o da terapia no sentido de que busca curar-se e estabelecer-se, mas justamente que problematiza a si mesmo, sua linguagem, seu mundo. É um tipo de relação com o saber não apartado da vida, da sensibilidade. Mas, nesse momento, operando a sensibilidade junto com Rancière (2009, p. 11), quando diz que é provocado por “atos estéticos como configuração da experiência, que ensejam novos modos de sentir e induzem novas formas da subjetividade política”. Por isso, essa sensibilidade não implica uma interiorização, prazer. Implica enfrentamento do mundo e de si. Implica tornar-se. E há, sem dúvida, tanto nas caracterizações das disciplinas quanto nas falas do grupo focal uma prevalência de uma relação de prazer com o texto, como a de Lia. Vivemos a “era da felicidade”. A literatura em um curso de Pedagogia também joga esse jogo. A partir desse contexto, posso dizer que ambos os textos, de prazer e de fruição provocam efeitos diferentes. Por isso, a sensibilidade do prazer não é a mesma da fruição.

Voltando às caracterizações das disciplinas, já em 1963 foi apontada, no componente de Introdução à Pedagogia, uma preocupação com o que os futuros docentes faziam fora da universidade: “as ocupações extraescolares: leituras, esportes, hobbies, cinema, etc.” Com tal citação, entendo que os acadêmicos falavam sobre a vida além do curso de Pedagogia e o curso, por sua vez, destacava certa importância ao que poderia também formar certa “estética humana” dentro dessa formação que, com o passar dos anos, tornou-se cada vez mais científica.

Estudava-se, em 1964, “o sentimento estético do humanismo”, no componente de Didática Especial do Português. Esse sentimento, resumidamente, seria pautado na sensibilidade de sentir as coisas simples, as coisas da natureza. É um princípio da lógica do humanismo em que o homem ocupou o centro das coisas, do mundo. O que se torna relevante, nesta análise, é a posição do homem, mas também a maior importância dada à dignidade, às aspirações e às capacidades humanas, particularmente à racionalidade. Dadas as citações nas caracterizações das disciplinas, tanto quanto às ocupações extraescolares quanto ao próprio

sentimento humanista, é possível estabelecer relação com esse uso da literatura como de outra sensibilidade. Isso porque aqui se passa a entender o movimento racionalizado sobre as coisas e a tentativa de classificação do que é conteúdo a ser abordado na academia e o que cabe ser denominado de hobby, podendo pensar o lugar que a literatura aí ocupa nessa perspectiva racionalista. E a relação com a literatura vai além, nesse controle do que ler e para que ler na universidade e na escola:

Toda tradição pedagógica humanística [...] implica que a educação, no que essa tem de mais nobre, pode ser pensada como uma relação “formativa e humanizante” com os livros canônicos que constituem o depósito espiritual de uma comunidade humana: o conceito primário de uma cultura literária, humanística, implica que o conhecimento do melhor que se escreveu e pensou amplia e depura os recursos do espírito humano. Em toda a tradição humanística, pelo menos até o início deste século, a relação da cultura literária com a perfeição moral do indivíduo e da sociedade foi evidente por si mesma. [...] Todavia, a literatura é também, para os humanistas, moralmente ambígua. O que acontece é que essa ambiguidade não se resolvia mediante a expulsão do livro, mas sim que o problema era a seleção dos (bons) textos e o da tutela pedagógica que garantisse a (boa) leitura. (LARROSA, 2016, p. 12).

Outra preocupação constante apontada nas caracterizações das disciplinas em geral, é com a estrutura espiritual, que não deixa de ter ligação com o aperfeiçoamento moral do indivíduo e da sociedade, defendida pelo humanismo. Na caracterização da disciplina de 1973, do componente de Antropologia Educacional, encontra-se o relato “ser pessoa: estrutura, essência, tempo e imortalidade pessoal”. Essa citação acaba por dividir o “ser pessoa” em quatro categorias. A essência, que é o que interessa nessa análise, estaria relacionada ao uso dos atos estéticos que, conseqüentemente, aderem-se ao uso da literatura também. Porém, a composição da problemática do sujeito nas obras de Foucault percorre uma abordagem histórica da questão da subjetivação (CASTRO, 2009), o que me ajuda a problematizar essa questão. O sujeito não existe como um *a priori*, dado como uma substância ou essência do ser humano como na tradição cartesiana, mas é constituído na história e na cultura (CASTRO, 2009). Logo, os futuros docentes estariam se formando a partir de uma cultura de divisão dos saberes e de divisão do próprio sujeito, adequando a cada parcela de si uma maneira de se formar. Uma literatura, pois,

que confirmasse a essência do sujeito, que o levasse a reconhecer a si mesmo, um decifrar-se a si mesmo, que seria uma perspectiva muito afastada do cuidado de si.

A caracterização da disciplina de 1971 também dá pistas sobre isso com a citação “da função mágica da palavra à função semântica”, no componente de Comunicação e Educação. Esse apontamento remete também a um uso da palavra pelo que ela faz sentir, mas que faça sentido no contexto da comunicação. A palavra como construtora de sentido na comunicação começa, em 1970, a adentrar os currículos das universidades a partir da publicação da LDB de 1971 que delimita a língua à função comunicativa, mas isso será explorado no próximo subcapítulo, quando adentro uma nova modalidade de uso da literatura.

Outra linha de pensamento relacionada ao sensível dado pela arte aparece na caracterização da disciplina de 2006, no componente de Educação do Olhar, que se volta ao ensino das artes, mas já com outra perspectiva teórica: “vivenciar experiências estéticas (produção) vinculadas ao aprender a ver, contextualizadas ao processo da fruição, compreendendo o contexto dos materiais e propostas utilizados, na perspectiva de compreender a arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar sobre a arte”. Fruição enquanto deslocamento ou transfiguração de si mesmo leva-me a relacionar essa vivência com experiências estéticas como motivadoras de um olhar sobre si, oportunizado pela academia. Um olhar que mexe também com forças políticas atuantes na constituição de cada sujeito e que, pelo sensível, podem provocar certa subjetivação docente. Isso não deixa de ser “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento” (RANCIÈRE, 2009, p. 13) sobre a arte e com a arte. Nesse jogo, “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

A partir desse entendimento, é possível depreender a literatura denominada por mim como **de outra sensibilidade**, pois é uma literatura provocadora de sensações. Seu uso destaca-se pela necessidade de provocar os sentidos. Essa literatura sensível começa a ocupar um lugar determinado na formação desses acadêmicos, um lugar que determina também a importância dada a esse saber. Não

cabe aqui designar juízo de valor à ciência e à literatura, dizer qual é a mais relevante para os acadêmicos de um curso de Pedagogia. O que é pertinente perceber é justamente a tentativa que se inicia com essas caracterizações das disciplinas da década de 70 por apontarem uma classificação desse conhecimento, conseqüentemente dando mais lugar a um do que ao outro nessa formação superior. Considerar a literatura um saber que compõe a percepção e que desenvolve a sensibilidade não é errado ou certo e é isso que dá força a esta dissertação, pois questiono também o fato de a literatura ter sido direcionada a um saber e utilidade específica, enquanto que ela pode provocar modos de subjetivação docentes também.

Já a denominação **terapêutica**, nessa modalidade de uso da literatura, não aparece com essa força nas caracterizações das disciplinas, mas se dá muito mais sobre o uso que os personagens do grupo focal fazem da literatura no presente, remetendo-nos fortemente ao que seria o texto do prazer, a partir de Barthes.

Terapia provém do grego *therapeia*, do verbo *therapeúo*, prestar cuidados médicos, tratar. O termo foi usado em medicina por Hipócrates e Galeno, que se referiram à terapia médica e cirúrgica para designar os cuidados com os enfermos visando a obter a cura de doenças. Do grego, a palavra passou para o latim e, deste, para as línguas modernas com o sentido abrangente de qualquer meio ou procedimento usado no tratamento dos enfermos, dando origem a compostos como farmacoterapia, fisioterapia, hidroterapia, radioterapia, psicoterapia, etc. (REZENDE, 2010, p. 149).

E uma livroterapia, seria possível? A partir do que encontrei na conversa com o grupo focal como sendo um uso feito da literatura, sim, seria possível. Vou apontar algumas das falas e, posteriormente, dissertar sobre elas:

Lia – O tempo que a gente tem para ler é pouco, mas eu procuro ler quando estou com algum problema, parece que é um jeito de me refugiar. Pego um livro, esqueço tudo aquilo e, às vezes, leio tudo numa tarde. Então, é isso de sair de onde se está.

{...}

A literatura possui o dom de nos tirar do lugar onde estamos, é lá o local de refúgio quando os problemas surgem.

Lili – Eu gosto dos [livros] fantasiosos para fugir um pouco da realidade, porque é tudo muito corrido sempre. E quando eu sento, eu gosto de viajar para outro lugar, para não pensar em tudo o que tem para fazer.

Lygya – A literatura liberta a gente daquele sofrimento diário, dos pensamentos ruins. Faz a gente pensar nos personagens, nas angústias deles que viram as nossas, fazendo as nossas fugirem.

Josephine – Leitura é um momento que relaxa a gente. Sai do turbilhão para relaxar.

América – “Escrever é esquecer. A literatura é a maneira mais agradável de ignorar a vida” do Fernando Pessoa, e eu acho que é muito disso que levamos para nossa vida. Costumamos ler alguns livros para fugir da nossa realidade, para entrar na história do livro e ocupar o lugar da personagem principal.

Uma literatura com o sentido de terapêutica porque é utilizada para “curar-se”. É curar-se em uma perspectiva. Curar os problemas da vida, curar as angústias da vida cotidiana, para fazer esquecer, relaxar, liberar os sofrimentos diários, para fugir. Não é uma lidação com a literatura voltada para um tomar a si mesmo. Pelo contrário, é um fugir de si mesmo, é um não aguentar tomar a si mesmo e ao mundo. É uma lidação de amortecimento do sofrimento que atravessa a vida.

Lúcia – Eu gosto de coisas bem diferentes. Gosto do Augusto Cury. Manoel de Barros estou lendo agora e estou adorando. O monge e o executivo eu não sei porque li a primeira vez e a

segunda foi porque eu estava num processo de que alguém precisava assumir a liderança do nosso grupo de dança.

Quintana – Quando eu comecei na educação infantil, berçário, muitas mães, talvez por me acharem muito nova, infantil, não sei, elas julgavam o livro pela capa. Sempre achei que não era capaz de cuidar de uma criança, porque se está com febre ou não a mãe que sabia, o docente não sabe. Nessas dúvidas que surgiam e na fala dos outros de que “quando tu for mãe, tu vai ver”, isso me incomodou muito no berçário. Ai pensei em ler um livro, até não voltei para ele ainda, mas quero voltar, que é “A encantadora de bebês”.

Essas situações apontadas pelas personagens, Lúcia e Quintana, apontam para o uso da leitura como pretexto já que confere ao texto o serviço de ajudar. Ajudar em certo conhecimento a ser adquirido. Enquanto que nas falas anteriores a busca da leitura se deu por uma necessidade das próprias personagens, aqui a leitura foi provocada pelo outro, por situações externas que exigiam determinado conhecimento e lidaçãõ também com o outro. Uma literatura para resolver problemas. Literatura que deixa, inclusive, as personagens em dúvida no momento de tentar classificá-la:

Kafka – Não é uma literatura especificamente, mas eu gosto muito do padre Fábio de Mello. Eu estava passando por problemas e foi justamente na época em que ele apareceu na mídia. Eu não sabia que além dos cantos, ele tinha também literatura. Eu me envolvi com o trabalho dele e acabei lendo a biografia, devo ter uns 10 livros dele. [...] Quando estou com dificuldade, algum problema, eu sei a que recorrer e é o momento que eu encontro o livro. Não funciona como autoajuda, mas funciona para eu rever o que estou passando na vida, ou ver como eu vivi antes porque eu anoto do lado como eu sobrevivi àquele momento e como eu posso fazer

hoje. [...] Eles [os livros do padre Fábio de Mello] me influenciam. Ele não me conhece, já fui aos shows dele, mas a gente tem um contato de alguma forma.

Não vou adentrar a discussão do que é ou não literatura para o meio acadêmico, pois esse não é o foco dessa dissertação. No entanto, cabe dizer que essa literatura apontada pelas personagens do grupo focal é utilizada como ferramenta “que as pessoas procuram para orientar a sua vida e que, em muitos casos, tem efeitos significativos na maneira como elas vivem” (MARÍN-DIAZ, 2015, p. 9). A personagem Kafka delimita a obra do padre Fábio de Mello como não sendo de autoajuda. No entanto, são livros que “tratam de formas de exercitação que nem sempre são orientadas para os indivíduos se produzirem [...], mas [para] indivíduos que vivem sua vida com a felicidade de simplesmente viver” (MARÍN-DIAZ, 2015, p. 11). E há, ainda, dois elementos relacionados aos livros dados como autoajuda: o uso de fábulas, contos e de narrativas e o saber provindo da experiência vivida pelo autor (MARÍN-DIAZ, 2015). No caso da personagem Kafka, esse segundo elemento acaba falando mais alto na busca por uma literatura.

Nesses discursos é possível encontrar descritos e sugeridos alguns exercícios e técnicas tanto para “saber de si” e enquadrar uma “forma do eu”, que se supõe prévia e com uma natureza própria, quanto para procurar sua transformação permanente, sua adaptabilidade às condições e necessidades da vida atual. Essas são as primeiras duas características que podem salientar-se como parte do *télos contemporâneo*, que nos leva a nos exercitarmos permanentemente, a nos encarregarmos de nossa própria formação e a procurarmos as mais variadas formas de nos produzirmos como individualidades e particularidades mutantes e adaptáveis. (MARÍN-DIAZ, 2015, p. 20).

Livros que seriam como que “receitas” de modos de viver e ser, procuradas por uma necessidade de entender determinadas situações de vida, necessidade de dar significado e motivo para determinadas experiências. A autora Marín-Díaz (2015) denomina essa busca por tais livros como sendo parte de um *télos* contemporâneo. *Télos* poderia ser entendido como finalidade, objetivo, destino. Um modo de existência contemporâneo que tem como finalidade conhecer práticas capazes de nos tornar mutáveis e adaptáveis às situações cotidianas. Uma lidação com a literatura como um exercício de autoconhecimento, como decifração de si para

descobrir quem se é e, ao mesmo tempo, para sujeitar-se a um tipo de existência flexível, que aprende a aprender, que resolve problemas. E, apesar dessa força, não aparece nas caracterizações das disciplinas do curso, aparece nas falas dos estudantes. É um sintoma de sociedade. Daí que podemos pensar que, talvez, a universidade seja ainda algum lugar, não “o” lugar, mas algum lugar de uma relação de um pouco mais de estudo e fruição com a literatura.

Tendo em vista esse modo de pensar apontado pelos personagens do grupo focal e as citações das caracterizações das disciplinas, é possível problematizar a escassez de falas sobre “a experiência da leitura [que] aparece como experiência do abandono das seguranças do mundo administrado, incluindo as que constituem a própria identidade do leitor, e como uma entrega a um outro mundo que ‘inquieta’, interrompe e transforma o primeiro” (LARROSA, 2016, p. 13). Seria uma “relação complexa entre o mundo da obra e o mundo interpretado e administrado” (LARROSA, 2016, p. 13). Isso se faz presente por conta de os acadêmicos identificarem, no que leem, “uma válvula de escape” da própria vida administrada por eles. A literatura aí não seria a viagem da transfiguração de si, mas uma terra-firme, um ponto seguro no qual se agarra para não sofrer, para não encarar a vida, para não encarar-se.

[...] a leitura escapa muito mais facilmente a todo controle e sua dimensão solidária e silenciosa permite exercícios de interpretação muito mais arriscados e plurais, pelo menos se não considerarmos a leitura como mera apropriação de algo (informações, ideias, verdades, etc.) que já está no texto. (LARROSA, 2016, p. 14).

O viés terapêutico da literatura dificilmente poderia ser tomado como uma arte da existência no sentido foucaultiano, pois não é uma prática que toma a si mesmo como objeto de problematização para certa constituição de si. Funciona muito mais como amortecimento de si e do mundo, pois não encara o trágico da existência. O que de experiência em uma leitura pode haver quando parte de um modelo de sujeito, de felicidade, um manual de vida a ser seguido para alcançar um fim prometido? Que modos de subjetivação essas leituras podem apontar para que leitores busquem tais livros?

Essas leituras são tomadas pelo exemplo que trazem sobre a vida de outro sujeito. De um modo geral, as leituras são sobre outras vidas e outras formas de ser sujeito e nós as utilizamos para determinadas coisas ou de determinados modos, seja ele filosófico, sensível, terapêutico ou, ainda, para o ensino, observando as modalidades desta dissertação, podendo ainda ser muitas outras aqui não descritas. O que fazemos com essas leituras é o que vai apontar o modo como atravessam as subjetivações. O ato de fazer, por ser muitas vezes conduzido, acaba por limitar a nossa própria transfiguração e é isso que faz com que esse uso da literatura como terapêutico possibilite apenas a reprodução e não a problematização sobre certa constituição do outro e de si mesmo. Nesse uso, as práticas não são tencionadas de modo a impulsionar uma ação dos sujeitos sobre si mesmo, abrangem sim o sentido de causar certo benefício como a fuga do cotidiano, das relações vividas diariamente, ou ainda a resolução de questões similares as vividas pelos outros.

Durante todo esse subcapítulo, compus um texto que apontou duas demandas: a modalidade de uso da literatura como terapêutica ou de outra sensibilidade e o entendimento do que seria o saber útil para jovens aspirantes à carreira docente. De um modo geral, esse uso da literatura como sensível (e das diferentes sensibilidades) compõe uma provocação à qual o jovem docente está submetido na universidade, mas estes participam do jogo jogado pela sociedade, e as forças da identidade, do útil e do prazer estão aí fortemente atravessando e implicando modos de existência. E estão ensinando a como ser uma professora e um professor.

4.4 A pedra sai do jogo: pulo todas as casas

Em determinado período, localizado nas caracterizações das disciplinas como sendo aproximadamente a década de 80, não encontrei informações suficientes que poderiam subsidiar uma entrada pela literatura nos estudos feitos nesse curso de Pedagogia. Em 1982, encontrei citações como “Educadores gregos: Sócrates, Platão, Aristóteles; educadores romanos: Varrão, Cícero, Sêneca, Quintiliano” no componente de História da Educação, ainda podendo compor com um uso filosófico

apenas, mas a literatura não aparece. Vale salientar que não são trocas que se estabeleceram, um uso de literatura não foi trocado pelo outro e também não se deixou de usar a literatura, provavelmente, nesse período que denomino como vazio. O que acontece é o não relato nas caracterizações das disciplinas abordando tais usos e, além disso, um uso, quando apontado, coexiste com os outros. Não se deixa algo de lado para que outra coisa assuma este espaço. Mas quero dar atenção a esse vazio que, de certa forma diz algo sobre a formação que se teve neste período.

Para sustentar essa ausência de um uso de literatura, tenho que voltar à tabela que inicia este capítulo 5, jogar de novo o número um no jogo da amarelinha, porque o início dos anos 80 é marcado pela luta de professores e alunos para que os cursos de Pedagogia, e outras Licenciaturas, tivessem visibilidade dentro a gama de cursos superiores que se instauravam no Brasil. Não é mais um período de questionamentos sobre a importância do curso de Pedagogia, mas muitas dúvidas se davam pelo tipo de profissional que se estava formando em nível de Brasil e em que áreas poderiam atuar. Lembrando que esse curso só foi regido por Diretrizes a partir de 2005.

Foi um tempo de pensar sobre a formação que se desejava para o pedagogo. Uma formação que começava a mudar, pois os estudos educacionais passavam a ter outro foco, no caso a criança.

[...] no contexto do século XXI, a concepção do que é professor, modificou-se profundamente: de detentor do saber e da experiência, de senhor da sala de aula e de manipulador da informação ele agora é o mediador do conhecimento, o facilitador da aprendizagem, aquele que lida com uma clientela diversificada e tem papel importantíssimo não só no que se refere ao conteúdo em si, mas, principalmente, aos conhecimentos extra-classe, que envolvem as relações humanas e sociais, valores éticos e comportamentais. (CHAVES, et al, 2013, p. 203).

A partir da entrada com força das teorias críticas no pensamento educacional brasileiro nessa época, o professor passa a ser entendido como mediador que age, em sala de aula, para facilitar a aprendizagem do aluno, ou seja, provoca o aluno de diferentes formas para que ele construa o conhecimento a partir das informações que tem. No entanto, esse período em que nada se diz sobre literatura, nas

caracterizações das disciplinas desse curso de Pedagogia analisado, remete ao pensamento de que essa relação professor-aluno estava sendo pensada no meio acadêmico, porque a modalidade que analiso no subcapítulo 4. 5, nesta dissertação, fala, justamente, de uma nova abordagem em sala de aula. Os conteúdos começam a ter espaço tal que são aprendidos pelos futuros docentes de modo que estes saibam explicá-los para seus alunos.

A título de curiosidade, as caracterizações das disciplinas que constam nesse período estão bem mais enxutas na explicação dos conteúdos a serem trabalhados, tudo foi descrito em tópicos. A palavra “técnica” aparece repetidas vezes, talvez marcando o período ainda tecnicista de ensino. Também são apontados estudos da “arte militar moderna”, forças ainda operando a partir do Golpe Militar vivido no Brasil nesta época. O “homossexualismo” aparece pela primeira vez nas caracterizações das disciplinas, no componente de Psicologia da Educação, como um “desvio” a ser estudado e um componente específico, Medidas Educacionais, volta-se ao estudo de como medir o desempenho educacional, como avaliar e examinar.

Reitero, portanto, que o vazio do qual falo acima é relacionado à ausência de um uso possível da literatura, porém, outros movimentos são feitos e esses dizem muito sobre a formação do pedagogo nesse período histórico que está sendo atravessado pelas preocupações técnicas, metodológicas que remetem à perspectiva que busca padronizar, medir, antecipar, avaliar e normatizar ao máximo os processos educativos. Perspectiva que entende a escola como máquina de ensinar conteúdos. Logo, como deveria ser a formação do pedagogo nessa luta entre um pensamento tecnicista e a entrada de teorias críticas?

Um segundo apontamento a ser feito antes de adentrar nova modalidade de uso da literatura, é o destaque a uma regularidade, em meio a tantos deslocamentos que pude identificar nos estudos até agora feitos. Uma regularidade que vai além das caracterizações das disciplinas apontadas até agora, pois virou sintoma em todos os componentes cujas caracterizações das disciplinas pude manusear enquanto escaneava as que aqui utilizo. De 1957 até o final da década de 1970, não encontrei a palavra “criança” nesses documentos. Isso aponta para uma formação voltada ao professor com caráter filosófico e de sensibilidade sobre as artes, no que tange à literatura. Nomeio como regularidade porque é o que de comum ocorre

nesse período do curso, justamente uma formação voltada para o conhecimento a ser adquirido pelo pedagogo e a reflexão, por vezes, sobre este.

Outros dados que encontrei durante a pesquisa, em minha empiria, e que serão abordados em pesquisas futuras. Mesmo que não tenha sido citada a palavra criança até dado momento, nas caracterizações das disciplinas, a palavra “infantil” aparece em 1960 no componente de Psicologia da Educação. O cientificismo começa a ser estudado em 1962, no componente de Filosofia da Educação, com enfoque no sistema e nas objeções que suscita. As leis da educação brasileira foram estudadas a partir de 1988, no componente de História da Educação Brasileira. O componente de Educação Infantil aparece nas caracterizações das disciplinas apenas em 1997. Em 2007, inicia o componente Educação e Trabalho e um ano antes, 2006, inicia o componente de Educação Especial.

Com esse subcapítulo, “eu fiz aparecer o nada” (1996, p. 63) como diria Manoel de Barros, já que “perder o nada é um empobrecimento” (BARROS, 1996, p. 63). Um nada que diz muito sobre a formação de professores neste período. Sempre há algo no vazio e não dar atenção a ele pode fazer com que coisas se percam na arte de pensar. Caso haja dúvida sobre a existência do que não existe: “represente que o homem é um poço escuro. Aqui de cima não se vê nada. Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode ver o nada.” (BARROS, 1996, p. 63).

4.5 A quarta casa do jogo: literatura para o ensino

Volto-me agora para uma modalidade de uso da literatura como ensino. Vou investir minha atenção, nesse subcapítulo, novamente às caracterizações das disciplinas e, permeando, apresentarei as falas dos personagens no grupo focal. Talvez esse seja o grande deslocamento de todo esse estudo: a literatura operada a partir de figuras de educadores, a literatura atravessada pelo sensível para a literatura operada e reduzida ao ensino e ao ensino de crianças, focando na formação do bom leitor e da avaliação da leitura. A literatura em uma perspectiva cognitivista e usada para ensinar a leitura e a escrita como códigos. Pois bem, na caracterização da disciplina de Didática Especial do Português, de 1964, é quando

aparece a primeira investida em um uso da literatura como ensino. A citação a qual me refiro é “ensino de português no colégio”. Depois, em 1967 com “composições escritas nos diversos gêneros literários”, agora no componente de Português, mas ainda dentro do curso de Pedagogia. Passa-se um longo período, já estudado por mim no subcapítulo 4.4, e em 1989 encontrei novo relato: “a criança e o desenvolvimento da linguagem; o processo de leitura: conceitos, tipos de leitura, critérios para selecionar textos, o texto informativo e o criativo; como avaliar a leitura; o desenvolvimento de uma gramática textual que favoreça a interpretação e a produção de ideias; formação do bom leitor”, no componente de Fundamentos Metodológicos de Comunicação e Expressão.

A partir de 1989, esses apontamentos se tornam mais constantes. Em 90, estudou-se o livro “O que é literatura infantil?” de Ligia Cadermatori; em 1996, no componente de Metodologia do Ensino de Primeiro Grau – Comunicação e Expressão, é apontado o uso da literatura como ensino a partir da “literatura infantil: histórico, objetivos, proposta de trabalho, análise de obras”; em 1998 “literatura e aprendizagem da linguagem escrita, narrativas e poemas: estratégias para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança”; em 1999, “literatura e aprendizagem da língua escrita”; no ano de 2000, “ler textos ficcionais e não-ficcionais para a ampliação do conhecimento de mundo” e “conhecer a história da literatura infantil, analisar as principais produções literárias para a infância, compreender as dimensões da linguagem literária, valorizar a dimensão lúdico-poética da literatura infantil, exigências: gosto pela leitura” isso no componente de Literatura Infantil; em 2003, “tipologia textual: conceito, funções e tipos de texto e situação comunicativa”; e, em 2012, “compreender as diferentes dimensões na linguagem literária, analisando sua prática no espaço escolar”, agora no componente de Literatura Infanto-juvenil.

De todos os usos feitos nesse curso de Pedagogia e já apresentados nessa dissertação, esse uso como certo tipo de ensino (pois podemos pensar que os mestres do cuidado de si também ensinam, mas o ensino é operado em outra perspectiva que não a da redução à comunicação) é o que foi mais comum, ou que mais apareceu nos documentos analisados. Mesmo que em 64 e 67 tenha aparecido como forma de estudar os gêneros e de saber como se ensina português na escola, é em 1989 que esse uso ganha força. Para perceber as condições de possibilidade

que levaram ao entendimento de que, talvez, o ensino de literatura deveria se voltar ao ensino da língua materna, volto ao § 2º do Capítulo I da LDB de 1971 que diz: “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” É importante salientar essa perspectiva da lei, porque as universidades conduziram suas práticas de 1971 a 1996 a partir desse documento. E perceber o ensino da língua materna como instrumento de comunicação derivou interpretações tais que apontam para um uso muito cotidiano da língua, relacionado a tipos textuais que comunicam/informam, tais como jornais, revistas, listas, bulas de remédio, etc. Assim, já que a literatura passa a ser abordada com um fim dado pela necessidade de ensinar e instruir, ela passa longe das perspectivas de constituir-se como prática de si, ou como uma prática de fruição. Barthes (2010), inclusive, denominou a linguagem dada apenas como comunicação, de tagarelice:

Apresentam-me um texto. Esse texto me enfara. Dir-se-ia que ele tagarela. A tagarelice do texto é apenas uma espuma da linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura. Escrevendo seu texto, o escrevente adota uma linguagem de criança de peito: imperativa, automática, sem afeto, pequena debandada de cliques [...]: são os movimentos de uma sucção sem objeto, de uma oralidade indiferenciada, separada da que produz os prazeres da gastrosofia e da linguagem. (BARTHES, 2010, p. 9).

De modo geral, não se colocam no texto tagarela o desejo e a neurose que Barthes (2010) explica como estando relacionada ao “impossível”, ao impossível da linguagem que provoca a sedução de seus leitores. Além disso, tais textos são escritos “fora de qualquer fruição” (BARTHES, 2010, p. 10). Essa tagarelice empobrece o texto e aponta para um entendimento muito limitado das informações, ou para o entendimento que o texto apenas traz informações. São construções que não fazem com que o leitor “rumine”, como dizia Nietzsche, a partir daquilo que é dado. E a falta dessa ruminação vai fazer com que as leituras, e a escrita, deixem de ser tomadas como possibilidade de prática de si na constituição docente e também na constituição dos alunos desses docentes. Nesse uso da literatura como ensino, a criança torna-se o objeto a ser estudado e a ser formado pelo professor a partir das

vivências proporcionadas que abrangem a facilitação da aprendizagem e não o aprofundamento desta com possibilidade de uma arte da existência.

Tudo o que foi relatado nas caracterizações das disciplinas encaminha para um entendimento de como a criança aprende e do para quê serve o que ela aprende, que uso vai fazer disso. Relacionado à literatura, está a aprendizagem da leitura, aprendizagem da linguagem ou também alfabetização. Ainda na perspectiva da Lei, vale apontar que

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças [...] Na Constituição de 1988 [...] a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. [...] A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. (MEC, 2005, p. 8-9).

Desse modo, é relevante o espaço que a criança passa a ocupar nos estudos de nível superior, especificamente no curso de Pedagogia, sendo que os docentes precisavam conhecer essa criança para poder cuidar dela com a responsabilidade de zelar por sua segurança. Vivemos a era da infância, no sentido de buscar informação cientificamente. Larrosa (2016) diz que quanto mais fazemos isso, mais nos afastamos da infância. Citações, nas caracterizações das disciplinas, relacionadas à criança e ao desenvolvimento da linguagem vão ao encontro dessa nova forma de se olhar para esse aluno, com objetivos de formar um “bom leitor”, por exemplo. Mas esse leitor é bom para quem?

Considerando que “o leitor moderno, parece dizer Nietzsche, é um homem de rebanho: suas buscas carecem de audácia visto que só se propõe objetivos pequenos, limitados e conhecidos de antemão” (LARROSA, 2002, p. 43). Assim, “a leitura [tenha] sido tradicionalmente considerada, na educação humanística, como o dispositivo fundamental para a conservação da tradição [...] e para a formação dos indivíduos” (LARROSA, 2002, p. 9) podendo-nos perguntar de que formação estamos falando. Chego a esse pensamento porque “a leitura é algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão levando tempo, despreocupadamente, sem esperar

nada em troca” (LARROSA, 2002, p. 14) e “a única coisa que pode fazer um mestre da leitura é mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita que requer inocência, sensibilidade, coragem e talvez um pouco de maldade” (LARROSA, 2002 p. 27). Desse modo, “saber ler exige um estômago capaz de evacuar o que não convém a ele, sem ressentimento – sem acidez de estômago -, com rapidez e com alegria, sem perder energias em um trabalho meramente reativo [...]” (LARROSA, 2002, p. 22). Ler não é uma tarefa fácil e estamos pouco acostumados a fazê-lo com ruminação, pois a força de se ler somente o que dá prazer ou o que é “útil” invade fortemente as práticas escolares e universitárias. Lê-se com pretexto de utilização objetiva.

A leitura feita com certo objetivo acaba delimitando também os estudos relacionados às tipologias textuais, citado em 2003, que apontam o uso da literatura também como ensino ou, ainda, do ensino como instrução, do levar o docente a conhecer aquilo que ele vai utilizar em suas aulas para ajudar o aluno a aprender. Nesse entendimento, percebo a literatura como pretexto, como que servindo para algo previamente delimitado.

O texto pedagógico, diz Bernstein, configura-se mediante a apropriação de outros textos que foram selecionados, descontextualizados, transformados e recontextualizados: a literatura escolar não é Literatura, do mesmo modo que a física escolar não é a Física e a história escolar não é a História. Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição [...]. (LARROSA, 2016, p. 117).

Larrosa (2016) faz uma distinção de literatura, apontando uma com inicial minúscula e outra com inicial maiúscula. Entendo isso não como algo pejorativo ou classificador entre o que é bom e o que é ruim. O que precisaríamos problematizar é o que aponta Larrosa (2016), um tipo de discurso pedagógico que vá dividir e identificar essas leituras como ferramentas com as quais apenas se pode levar o aluno a conhecer determinados contextos e situações. Um tipo de discurso que conduz o olhar do aluno a uma possibilidade apenas de leitura e que não leve em consideração o modo como esse texto atravessa a sua existência. Como diz o autor,

todo texto é passível de ser escolarizado e isso se dá quando se pensa em uma forma didática de ensinar a gramática, por exemplo.

CHAPEUZINHO VERMELHO

A HISTÓRIA DE CHAPEUZINHO VERMELHO ESTÁ FORA DE ORDEM. RECORTE AS FICHAS E COLE-AS NO SEU CADERNO NA ORDEM CERTA. DEPOIS, LEIA A HISTÓRIA PARA O SEU COLEGA, E VICE-VERSA.



A VOVÓ DE CHAPEUZINHO VERMELHO MORAVA SOZINHA NO MEIO DA FLORESTA.

A MÃE DE CHAPEUZINHO PEDIU-LHE PARA TER MUITO CUIDADO PELO CAMINHO.

O CAÇADOR MATOU O LOBO MAU E SALVOU CHAPEUZINHO VERMELHO E A SUA VOVOZINHA.

CHAPEUZINHO VERMELHO RESOLVEU LEVAR BOLOS E DOCES PARA A SUA VOVOZINHA.

O LOBO MAU VIU CHAPEUZINHO NA FLORESTA E FOI DIRETO PARA A CASA DA VOVÓ.

O LOBO MAU QUERIA COMER A VOVÓ E CHAPEUZINHO VERMELHO.

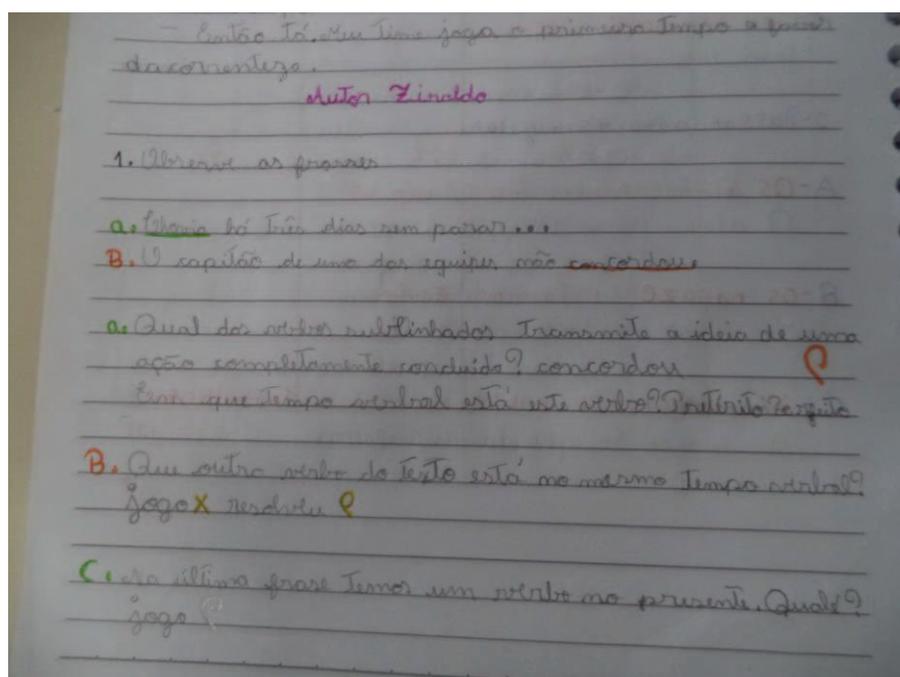
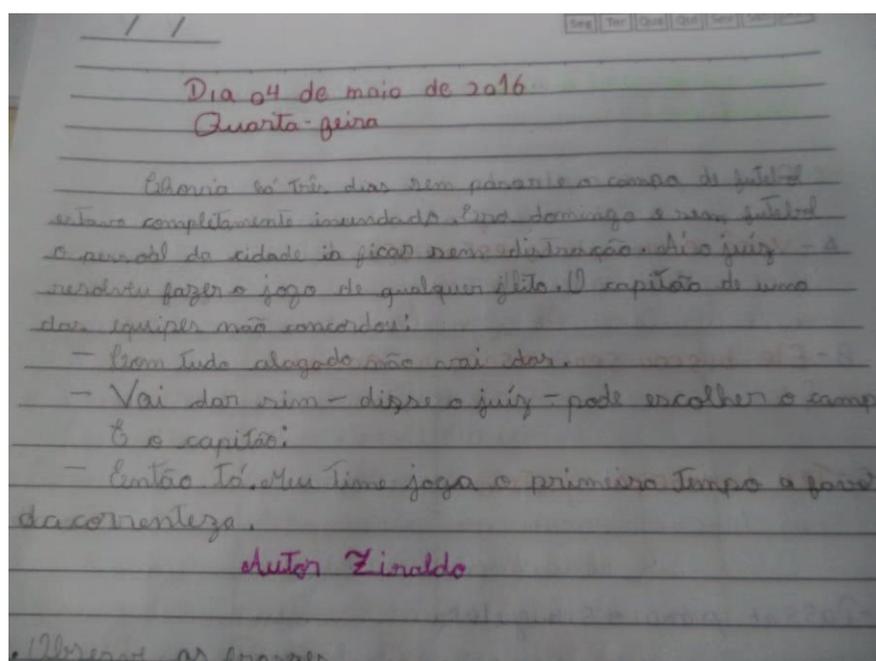
Fazendo uma pesquisa rápida na internet, é possível encontrar diferentes atividades escolares que se utilizam de textos da literatura universal. No caso acima, um conto de fadas é utilizado para levar o aluno a organizar a construção da história. Essa atividade não é mais encontrada em livros didáticos, mas na década de 80 e 90 eram muito comuns. O texto literário original foi resumido em seis frases e a “ordem” vem a ser sua organização cronológica e sua leitura entre colegas. Como objetivo, então, tem a instrução para o desenvolvimento de um certo tipo de leitura, que está implicado com um modo de entender o mundo e a si mesmo. Essa atividade enquadra-se apenas nesse propósito e faz com que o texto original perca sua força, a poesia de uma narrativa tão peculiar como são os contos de fadas. Deixa-se de lado a possibilidade de uma leitura aberta para interpretações e possibilidades de mudanças a partir da compreensão feita pelo aluno. Perde-se ainda a amplitude do texto com seus detalhes. Perde-se a possibilidade de

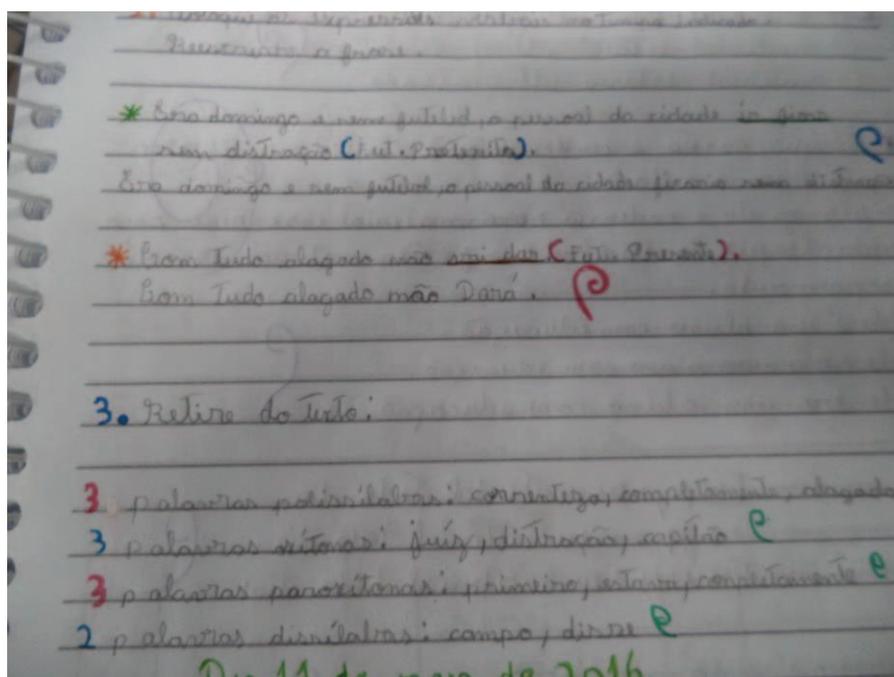
problematização dos contos de fadas e sua específica valoração dos valores atravessando as infâncias ainda no presente.

Assim, a linguagem entendida apenas como instrumento de comunicação faz com que os dizeres sejam suprimidos e não mais provoquem sensações em seus leitores, perde-se a literatura com possibilidade de prática de si. Essa é apenas uma exemplificação de como o literário passou a estar a serviço de uma sala de aula fortemente atravessada pelo tecnicismo, sempre com o intuito de tutelar um conhecimento, de classifica-lo e classificar as pessoas (bons e maus leitores). Autores da literatura brasileira também eram (digo eram, mas sem certeza de ser realmente uma ação do passado) utilizados, mas com mais frequência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ainda quero acrescentar uma atividade relacionada a um texto do autor Ziraldo. Essa atividade é do caderno de um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e corresponde ao ano de 2016. Tal pesquisa foi possível, pois o Grupo de Pesquisa *Práticas curriculares de escrita e leitura e modos de subjetivação*, do qual faço parte, estuda como as práticas de escrita e leitura atravessam os modos de subjetivação no presente. Logo, foi preciso fazer uma investigação olhando para os cadernos dos alunos, sendo que parte do material empírico dessa pesquisa remete ao acervo do HISALES²⁶. Entende-se que, apesar de não estar relatado como fazendo parte do meu material empírico, seria um desperdício não relacionar esses materiais nessa dissertação, quando se entende esse texto como um lugar de pensamento.

Segue a abaixo a atividade:





Nessa atividade se mostra a redução da literatura a certo tipo de ensino como instrução, que aparece tão fortemente nas caracterizações das disciplinas analisadas e que podemos ver também em grande proporção nos cadernos escolares no presente. O texto do Ziraldo é colocado para o aluno de modo a fazer com que ele copie, depois leia para responder questões como “qual dos verbos sublinhados transmite a ideia de uma ação completamente concluída?” e “Em que tempo verbal está esse verbo?”. Essas atividades enquadram-se também no que diz Schuler (2017, p 235): “a escrita aparece como código a ser ensinado, como modo de comunicação e registro dos saberes escolares e de si mesmo, como prática cultural e desenvolvimento intelectual”. Ela parte do princípio de uma assimilação cognitiva que consiste no entendimento, pelo sujeito, de um elemento exterior ao seu próprio conhecimento, ou seja, conhece-se um objeto para saber como agir sobre ele ou com ele. Porém, não pretendo julgar o uso de textos, nessa dissertação, de modo a estabelecer uma “dualidade – de um lado uma escrita marginal e, de outro, uma escrita de ordem –, pois não se nega a escrita da comunicação, do reconhecimento, mas busca-se não se esgotar nesse funcionamento” (SCHULER, 2017, p. 238).

²⁶O HISALES é um grupo de pesquisa vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPEL) e reúne pesquisadores da UFPel e de outras instituições de ensino da Região Sul, contando com a participação de pesquisadores, de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação. O HISALES tem procurado estabelecer uma política de recolha, tratamento e guarda de objetos da cultura escolar, constituindo, assim, importantes acervos para a pesquisa educacional. A sede do referido grupo está localizada no Campus II – Ufpel, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, CEP 96.010-280 – Pelotas/RS, e é aberta para pesquisa e visitação. Veja mais em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>.

Além de atividades como as citadas anteriormente, que apontam o texto apenas como pretexto para abordar as regras gramaticais e estabelecer certas normas de conduta, com o acesso facilitado à internet, a busca por atividades e leituras que contribuam com o trabalho em sala de aula tem se tornado comum. E chega-se a um funcionamento escolar: uso demasiado de histórias como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Mas qual é a lidação com a literatura? De qual literatura estamos falando? E isso quem conta é a personagem Marli, do grupo focal:

Marli – Uma coisa que me incomoda na escola onde trabalho (eu sou auxiliar de turma) é que a professora, todos os dias, leva uma história diferente. Ela nunca fica dias trabalhando em cima de uma mesma história. Esses dias ela bolou um projeto que era “O que tem na cesta da Chapeuzinho?”, ai contou a história da Chapeuzinho. No outro dia ela queria trabalhar os animais, ai ela levou uma história sobre os animais. Ai as crianças ficam cansadas. Teve quatro dias seguidos que ela contou histórias diferentes e uma das crianças disse: “ai, história de novo, que chato”. Acaba se tornando uma coisa chata pra eles e não faz sentido.

O interessante é notar que a aluna do curso de Pedagogia problematiza esse uso rápido, esse uso utilitário com a literatura, esse uso como pretexto para ensinar alguns conteúdos, os quais misturam gramática e certa moral. Aqui não se está advogando que a escola não deva ensinar gramática. Está se problematizando, juntamente com a personagem, a redução da literatura à comunicação, ao seu funcionamento normativo. Junto com o uso da literatura como terapêutica, essa

redução da literatura como texto de pretexto é o que mais aparece nos dias atuais, nas falas do grupo focal. Um pouco disso pode se dar também pelo que aponta a LDB, publicada em 1996, já que ela cita como importante apenas “o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” e não a apreciação destas. Ainda a partir da citação no § 1º do capítulo das Disposições Gerais: “os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especificamente do Brasil” é possível compreender um pouco mais dessas tentativas de usar o texto literário para o ensino da gramática, já que o “estudo da língua” reduz-se ao estudo da gramática.

Essa também foi a percepção de outro personagem do grupo focal:

Kafka – Eu acho que nas escolas é mais aquela literatura que é obrigatória. Não é tão interessante para os alunos, é mais a obrigatória dada pela escola pra fazer alguma atividade proposta pelo professor, ai não chega a despertar o interesse dos alunos.

Literatura obrigatória para quem? E para que? O primeiro pensamento que essa denominação provoca é relacionado ao vestibular de determinadas universidades. O Ensino Médio é voltado muito para uma literatura delimitada para a seleção de candidatos concorrendo ao Ensino Superior. Por ter experiência profissional nesse nível de ensino, aproximo-me mais, inclusive, desse uso literário com um fim dado por uma prova/teste. Aproximo-me e questiono novamente, uma literatura elegida como obrigatória não determina o modo como ela será abordada pelo professor em sala de aula, mesmo que o vestibular obedeça a recortes específicos e questões que possam nortear esse trabalho. Por isso, sim, um professor tem a prerrogativa de estabelecer, sugerir, trazer leituras aos seus alunos. Esse não é o problema. Essa é a sua função. Partilhar da tradição, mas para fazer coisas com isso, para além de entender se o verbo é transitivo ou não.

Mesmo que eu tenha essa vivência no Ensino Médio, a personagem Kafka apontou o que acontece com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela identifica também a literatura obrigatória nesse nível de ensino e completa dizendo que é

obrigatória já que comporta as atividades propostas pelo professor. A necessidade de guiar o aluno pela leitura ainda está muito presente. Deixar que ele faça suas escolhas, que sinta o texto e que o interprete a seu modo não era algo característicos nos anos 80 e 90, conforme as caracterizações das disciplinas, e continua não sendo nas escolas do presente. Pensando sempre que aqui me refiro às leituras realizadas em sala de aula. A questão a ser discutida não seria a da obrigatoriedade ou do interesse e prazer do aluno (o que nos traz um sintoma de sociedade), mas o que se está fazendo com ela: lê-se literatura para usar suas frases e palavras para ensinar conjugação verbal, pontuação, ortografia, etc. E a força da literatura como aquela com a potência de atravessar a existência de mexer conosco, de arrancar de nós se esvai. O que seria o “bom leitor”, então, nessa perspectiva que tanto aparece nas caracterizações das disciplinas? E que professor isso implica na relação com a literatura? Qual o lugar que o professor assume no discurso, nessas relações?

O grupo focal e as caracterizações das disciplinas encontram-se em outro ponto também, agora relacionado ao que é estudado no Ensino Superior enquanto leitura. A partir dos dados encontrados, foi possível perceber um entendimento de que na universidade não se lê literatura para estudar literatura, mas se lê textos científicos para estudar literatura, mas apontam que isso também vem se deslocando em algumas brechas.

Lili – Eu gosto de ler livros mais fantasiosos. É muito legal. Agora não leio tanto esses livros, estou mais focada no TCC.

Eduardo – Na universidade é mais relacionado à disciplina. Num componente que fala de televisão, nós estudamos lendo um livro. Geralmente a leitura é de acordo com a disciplina.

Nesses casos, assim como em uma citação encontrada nas caracterizações das disciplinas como “literatura infantil: histórico, objetivos, proposta de trabalho, análise de obras”, percebe-se a relação que se estabelece com o conhecimento na universidade. Deixam-se as leituras que podem provocar os acadêmicos inclusive quanto às experiências de sensações e vivências, para ler textos que indicam, ou

tentam indicar, como trabalhar com a leitura em sala de aula. Ou seja, diminui-se a leitura de literatura na universidade para, justamente, se ensinar mais literatura na escola. O texto acadêmico tem seu valor, assim como o literário também o tem, não é minha pretensão relacioná-los para dizer qual deve ser utilizado e qual não deve. Problematizo apenas a forma como são abordados. Quais vivências serão possíveis para compreender a leitura como possibilidade de prática de si se não é ofertado, ao acadêmico, vivenciar as obras literárias durante o curso de Pedagogia ou se isso se reduz apenas a uma ou duas disciplinas específicas no presente? Como esse futuro docente vai apontar a literatura como provocadora de pensamentos para seus alunos se ele mesmo não a vê dessa forma? Se ele mesmo não lê, ou se lê apenas como autoajuda?

E, para conjugar com esse entendimento:

Josephine – No momento que você quer um aluno mais crítico, você vai tentar indicar uma leitura que vai fazer pensar mais, não só na leitura moralista.

{...}

Eu anoto todas as sugestões, porque as sugestões é que vão nos constituir um professor diferenciado.

Josephine compreende que é importante oferecer ao aluno leituras que vão além da perspectiva da moralização. E ela aponta que alguns de seus professores universitários fazem sugestões de leitura e é nelas que a personagem coloca uma força que pode levá-la a fazer diferente também com seus alunos. Na etimologia da palavra “sugestão” aparece a lembrança, a proposição, o fornecimento, o aconselhamento. Aqui podemos pensar uma brecha importante. Esse gesto pedagógico simples eu é dos professores universitários de sugerirem autores, livros, textos pode ser pensado como um disparar de coisas. Não se sabe seus efeitos, porque se dispara, se sugere. E cada um pega a pista, a linha, a força que quiser, que puder. Importante essa atenção a esse gesto menor da sugestão que atravessa. A subjetivação docente, uma constituição de sujeito e que também ensina. Mas não é um ensino da instrução. É da partilha, é de dividir o que se acha importante.

Outra fala do grupo focal ainda traz que:

Eduardo – Existem livros e leituras que podem tocar a pessoa e outros que simplesmente passam por nós e pelos alunos e nada acontece. Acredito que esse é um dos grandes desafios para nós professores quando estivermos em sala de aula. Eu, por exemplo, levei trinta anos para ter essa experiência. Acredito que quanto mais cedo a criança tiver experiências proveitosas com a literatura, a probabilidade de ela ter essas experiências por si mesma é muito maior.

O personagem Eduardo acaba por definir como se dá essa vivência literária que procura mais a provocação do que a instrução. Ele compreende o uso da literatura como ensino, até a atualidade utilizada assim, e questiona-se sobre isso porque demonstra o desejo de olhar de outra forma e desafiar seus alunos para que façam o mesmo. E ele também aponta que foi só na universidade que esse movimento feito por ele, a partir de agora, tomou forma e força para se tornar um modo de apropriação de certa literatura, apontando o olhar para outras possibilidades de usos do que é literário. Foi na universidade que passou a pensar a literatura no atravessamento da existência.

A universidade, portanto, ainda tem um importante papel na constituição dos sujeitos que ocupam o lugar de docentes no discurso pedagógico, já que problematiza o uso feito da literatura na sala de aula das escolas de educação básica e na própria academia em alguns momentos. Não se pode falar da universidade no geral, porque foi pesquisada apenas uma instituição. Mas pode-se falar desse vivido. Foi possível perceber isso também nas caracterizações das disciplinas desse curso analisado. Quero retomar a caracterização da disciplina do componente “Educação do Olhar”, citada nesse texto em referência ao uso da literatura como sendo de outra sensibilidade (subcapítulo 4.3), que aponta para objetivos como “vivenciar experiências estéticas vinculadas ao aprender a ver, contextualizadas no processo de fruição, compreendendo o contexto dos materiais e propostas utilizadas, na perspectiva de poder compreender a arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar sobre a arte”. Isso não deixa de ser uma provocação, como apontado pelo personagem Eduardo do grupo focal, para

que os acadêmicos percebam as artes, em geral, de outras formas. É possível que em outros cursos de Pedagogia isso não seja visualizado, até porque a grande parte dos cursos de Pedagogia não tem uma disciplina específica sobre a educação do olhar ou sobre literatura. No curso analisado, tais composições e problematizações fazem parte do universo acadêmico de estudo.

Continuando a análise do que compõe esse uso da literatura como ensino e para o ensino, vale retomar a diferenciação de conhecimento de si e cuidado de si, pois toda essa discussão a partir dos dados empíricos me faz retomar essa questão. Os dois colocam em debate modos de existência, mas o conhecimento de si relaciona-se ao pensamento cartesiano e pressupõe o objetivo de conhecer algo que já está dado, de tornar-se um objeto de conhecimento para um discurso verdadeiro. O discurso cognitivista que vincula o pensamento a estruturas mentais e que invade essa lidação com a literatura vai avaliar o aluno pelo modo como responde aos processos avaliativos correspondendo a um uso fragmentado e empobrecido das habilidades de leitura e escrita também porque a literatura foi reduzida ao ensino como instrução, como ensino de gramática.

Outra relação a ser feita aqui, diz respeito às figuras de mestria estudados por Foucault (2010). Uma mestria que pode ser apontada como estando em uso ou passível de ser desenvolvida por esses estudantes é a mestria por competência que se baseia na “[...] simples transmissão de conhecimento, princípios, aptidões, habilidades, etc, aos mais jovens” (FOUCAULT, 2014, p. 116). No entanto, “[...] não é para um saber que substituirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O indivíduo deve tender para um status de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência” (FOUCAULT, 2014, p. 117). Pensado assim, podemos problematizar ao longo de todas essas décadas pesquisadas as forças que atravessaram e atravessam os docentes em processo de formação, destacar as brechas e os furos produzidos para pensar as possibilidades da literatura como prática de si. Assim, se faz importante considerar as brechas apontadas pelos personagens do grupo focal e também pela caracterização da disciplina do componente Educação do Olhar que os fazem ver de outros modos essa literatura que está sendo operada como ensino. Importante também a posição do professor acadêmico, pois “o apelo deve ser lançado a todos porque somente alguns serão efetivamente capazes de ocupar-se consigo mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 108).

Além do componente Educação do Olhar, um movimento parecido é feito no componente Literatura Infanto-juvenil. Esse componente teve sua caracterização da disciplina fixada também em 2012 e traz enquanto competências “compreender as diferentes dimensões na linguagem literária, analisando a sua prática no espaço escolar; valorizar a dimensão lúdico/poética das diferentes narrativas literárias encantando-se e conseguindo encantar, considerar a nossa linguagem como uma produção artístico-cultural importante para a vida”. Apesar de ainda haver uma força da literatura enquanto ensino, ou quanto ao ensino da literatura, há a provocação da última questão que fala da literatura para o atravessamento da vida. De certo modo, é possível depreender uma lidação por outras vias que já rompem com o uso da literatura como ensino ou com outros usos ainda operados. O grupo focal foi realizado em um momento de aula desse componente e, tais características de fala, podem ter sido provocadas já por essa outra forma de perceber o literário.

Na análise que fiz sobre a literatura enquanto uso filosófico, subcapítulo 4.1, também havia ensino, assim como também havia nas outras modalidades por mim pesquisadas. A diferença se dá pela mudança de foco. Enquanto que na literatura filosófica, militarizada, ou terapêutica e de outra sensibilidade o foco, de certa forma, era observado como sendo o professor, nessa literatura como ensino o foco é o aluno. Acredito que seja possível se chegar a certa formação do professor, utilizando a literatura como prática de si, tendo o foco no aluno, mas a partir dos dados estudados, o docente parece ocupar, de modo muito tímido, o lugar de quem pensa e está ocupado de si, de sua constituição. Dá-se vistas apenas ao aluno, buscando tirá-lo da ignorância para levá-lo a conhecer sem uma perspectiva de cuidado consigo mesmo.

Com o foco direcionado à criança, ao conhecimento desta como se ela fosse um objeto de estudo apenas, outras perspectivas são colocadas em questão. Uma delas é o uso de certa literatura infantilizada, ou não, nas salas de aula.

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também, à invenção da pedagogia moderna, como um campo científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, [...] que, por sua vez, se acoplam em práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de

poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna. (RESENDE, 2015, p. 129-130).

Logo,

Em educação estamos acostumados a associar a infância à primeira idade. A psicologia do desenvolvimento tem muito a ver com esse costume. Pensamos os seres humanos atravessando estágios, etapas, fases. [...] A infância seria o primeiro degrau. Esse degrau é associado a uma marca do ser em potência – não em ato –, do que pode ser, mas ainda não é, do que virá a ser, claro, se acompanhamos a infância com um bom currículo, com uma “boa educação”. (KOHAN, 2007, p. 327-328).

Considerando, então, a criação da infância moderna, a avaliação de que pensamos nós mesmos como seres em estágios e o entendimento de que o professor de crianças deve cuidar de seus alunos como aqueles que ainda “não são”, é que se dá o que penso como literatura infantilizada. Infantilizada porque precisa ser adequada aos “saberes infantis”, para que essa criança atinja uma boa educação, como fala Kohan. Podemos perguntar o que a literatura na escola tem a ver com a infantilização da infância. Podemos perguntar pela literatura infantilizada que opera com lições de moral muito prescritivas, tal como em ataque à capacidade intelectual das crianças – a exemplo do exercício sobre o conto *A Chapeuzinho Vermelho*. Uma criança com um bom currículo é aquela que, no senso comum, não passou por sofrimento, não teve perdas, não teve contato com palavras agressivas ou com ações também assim classificadas. Infâncias como que “protegidas” da vida. Posso dizer que o adulto, na maioria das vezes, priva a criança das experiências e muitas experiências se dão também pela literatura. O que pode haver de experiência em um uso com a literatura para ensinar gramática? O que pode haver de experiência com textos como os Contos de Fadas, quando do objetivo de manter, na criança, certa pureza, idealização e falta?

Pois “que tipo de literatura é essa que chamamos de infantil?” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 228). É uma literatura que pode ser um clássico, com ares de um trabalho pregador e moralista de modo a servir tão bem para as crianças quando simplificado (ALBUQUERQUE, 2007), “porque é o caráter moralizador que

serve para tal transformação, porque todo moralista, em última instância, sempre se dirige às crianças, pouco importando a idade delas, tenham elas 4, 8, 16, 32 ou 64 anos. E todo moralista também sempre simplifica porque acha que lida com crianças” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 229).

Mas a preocupação com o que se deve contar às crianças não nasceu com a chamada sociedade disciplinar. Já encontramos essa preocupação no livro *A República*, de Platão, quando ele propõe proibir que Homero e Hesíodo sejam recitados a crianças e jovens por serem prejudiciais a sua educação, pois as narrativas desses poetas poderiam impedir a formação do cidadão grego. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 230).

Isso acaba falando da análise que fiz do uso da literatura como filosófico, pois agrega ao texto de Homero a concepção de não ser moralista e/ou simplificado o que, portanto, pode abrir outras possibilidades para uma relação consigo, para uma prática de si pela literatura com vistas para o cuidado consigo mesmo. Homero entendido como texto “perigoso” por Platão. A leitura pode ser perigosa quando a fruição, quando da sensibilidade política, quando do cuidado de si, quando nos arrasta de nós mesmos. Talvez seria essa a lidação mais interessante: a do perigo. A do fósforo que queima. Posso tomá-lo como uma literatura não infantilizada. Tal como a relação estabelecida com o livro *Ana Terra*, que a personagem Bibiana, do grupo focal, leu quando tinha 11 anos e passou a perceber outras formas de olhar, inclusive, para a sexualidade. Apontei essa fala da personagem primeiramente na análise da literatura filosófica justamente por ter sido colocada como um atravessamento na conduta e provocadora de certa subjetivação que a marcou para pensar.

Reitero que não estou fazendo uma denúncia da universidade por conta de uma lidação com a literatura que se baseia no conhecimento da criança, para o ensino da leitura e da escrita como código. Mas não posso deixar de problematizar os modos como joga com esses sintomas contemporâneos o jogo da formação e da subjetivação. Trata-se, em uma perspectiva arquegenealógica, como foi possível operar dessa forma e não de outras com a literatura, sempre de olho nas brechas. Porém, talvez a universidade seja um dos lugares nos quais os estudantes têm acesso a alguma literatura mais perigosa em tempos de shopping, Big Brother e

autoajuda. Infelizmente, “a própria escola é declarada todos os dias como sendo enfadonha, obsoleta, ineficaz, inútil [...] e [...] aos jovens aprendizes de educadores só se ensina a ver a escola como algo que tem que mudar e se apresenta a tradição pedagógica como um museu de antiguidades” (LARROSA, VECESLAO, 2017, p. 114). Por isso também que essa pesquisa se faz importante, para questionar os modos já naturalizados de perceber os espaços que fazem parte do discurso pedagógico e, também marcar suas potências.

Um desses espaços é a biblioteca que, conjugando com toda essa pesquisa acerca da literatura, acaba por ser um espaço que não faz falta, para alguns, e que não foi mencionado pelos componentes do grupo focal, também não aparecendo nas caracterizações das disciplinas. Enquanto moderadora, tive que perguntar especificamente sobre a biblioteca para saber como cada um a considerou em sua constituição. As falas seguem abaixo:

Eduardo – E sobre a biblioteca, era muito escassa. Eu sou dos anos 90 e era muito pobre o espaço. A biblioteca vivia fechada, era só um dia que a biblioteca ficava lá, um dia por semana. Eu não sentia falta porque eu não conhecia. Fui apresentado lá pela 7ª série, 8ª série. Era obrigatório ler tal livro que a professora queria. Ela fazia uma prova contigo sobre o livro, era um terror aquilo.

Lúcia – Eu estava ouvindo ele falar da biblioteca e eu já tenho uma vivência diferente, nas escolas por onde passei isso sempre esteve muito à disposição. [...] A gente tinha toda semana um momento de ir à biblioteca.

Bibiana – A literatura em minha vida surgiu quando criança, a partir do momento que entrei na escola. A oportunidade de pegar livros semanalmente na biblioteca foram muito importantes para a minha alfabetização.

São três olhares sobre esse espaço que é muito associado à literatura. Há quem diga que é o espaço da literatura, mas penso que ela pode ocupar outros espaços também. Biblioteca vinculada à alfabetização, às provas, mas também vinculada a outras questões, como defende Larrosa no vídeo *Abecedário de Educação*:

[...] eu tenho interesse na biblioteca justamente como arquivo e não como centro de conexões ou como provedor de informações. Uma biblioteca idealmente seria o depósito de acumulado de toda a humanidade, não apenas textos ou saberes escritos em textos, mas também imagens, desenhos, ideias, projetos, sons, músicas, qualquer arte. [...] Portanto a biblioteca seria como uma imagem de tudo o que nos foi legado. E se a educação tem a ver com a transmissão e com a renovação do mundo, a educação tem a ver com a transmissão e a renovação da biblioteca. [...] Sempre imaginei a biblioteca conectada com a sala de aula e o professor como uma espécie de burro de carga que transporta livros da biblioteca à sala de aula e transporta pessoas da sala de aula à biblioteca. (LARROSA, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>)

O autor ainda fala que essa movimentação entre sala de aula e biblioteca tem se perdido aos poucos, também se perde a relação como espaço heterotópico, no entendimento de Foucault, que são justamente os espaços onde podem ser provocadas brechas em tudo o que se conhece como aula ou como sala de aula. São espaços nos quais os alunos, talvez, pudessem fazer coisas com o que aprenderam, mas também onde eles provocam coisas a si mesmo, muito mais do que fora provocado pelo próprio professor.

Larrosa e Veceslao (2017, p. 115) apontam que “o que chamamos de ‘a escola’, é um acontecimento que se dá às vezes, somente às vezes, em uma instituição escolar cada vez mais submetida às lógicas econômicas e sociais ou, nas palavras de Jan e de Marten, cada vez mais domesticada”. Por isso podemos pensar as condições de uso da literatura tão marcadas pela instrução, pela autoajuda. Há muito ainda a ser feito, mas não podemos problematizar um outro modo de pensar a escola, a formação, a docência, a literatura, sem considerar t como estão se constituindo, suas condições de possibilidade, as forças aí atravessadas. E não se trata de denunciar ou defender a escola, a universidade, certa relação com a literatura e a docência, mas pensar o que estamos nos tornando em meio dessas práticas. Pensar a formação do pedagogo ao longo dessas décadas sendo cada vez mais circunscrito à sala de aula. Pensar certo lugar da

literatura em um curso de formação de professores. Tratei aqui de tentar descrever essas práticas e pensar junto com elas.

5 PAUSA NO JOGO PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como tive que escolher um modo de começar, precisava escolher quando parar. Isso não significa que essa pesquisa tenha que acabar exatamente aqui. Os dados encontrados, enquanto empiria, poderiam render análises outras e a abordagem do tema também poderia ser outra, mas inicio esse último texto dessa dissertação com uma certeza: não sei se consegui responder o problema de pesquisa, mas me utilizei dele para colocar essa pesquisa em movimento, para colocar um pensamento em movimento. Vou justamente pausar o jogo, e não acabar de jogar, porque entendo que a continuação desse estudo é necessária, mas o que pretendia, por hora, aqui está partilhado. Há outras coisas a estudar que precisam de mais dedicação e tempo e que seriam passíveis de análise em um doutorado, por exemplo.

Antes de mais nada, gostaria de retomar alguns pontos importantes sobre os quais baseei minha investigação. Desejava que a literatura provocasse algo da ordem da problematização sobre o ser docente, mas indo além, que fosse possível percebê-la como uma prática de si. Uma prática que poderia fazer com que leitores repensassem seus modos de vida buscando uma arte da existência, no entendimento de Michel Foucault.

Foucault apresentou a leitura e a escrita enquanto práticas de si, já eu busquei pensar a literatura como possibilidade dessa prática, obviamente atravessada pelas práticas de leitura e escrita. Minha inspiração foi arqueogenológica e, por conta disso, debruçei-me sobre as condições de possibilidade que fizeram com que determinados usos feitos da literatura aparecessem, ou não, nas caracterizações das disciplinas de um curso de Pedagogia e na fala de acadêmicos que compuseram o grupo focal. As condições de possibilidade acabaram por me levar a diferentes estudos para tecer a análise, especialmente abordando a história de determinada época ou a legislação desta.

Trabalhei com a literatura entendendo-a pela potência de funcionar como um fósforo, inspirada pela artista Elida Tessler e pelo autor William Faulkner, que mostra a escuridão ao nosso redor. Enquanto objeto de estudo, investi minha atenção sobre acadêmicos do curso de Pedagogia por lidarem com um começo de si (na formação inicial) e um começo dos outros (com crianças ingressantes da vida escolar). Nessa

perspectiva, uma pergunta começava a pulsar: de que modos a literatura constitui a subjetivação docente a partir de seus usos nos cursos de Pedagogia? E essa pesquisa se deu para tentar operar com essa questão.

Delimitei os movimentos principais a se fazer, pensando no tempo de curso, e estabeleci os objetivos imediatos: a) analisar as caracterizações das disciplinas de um curso de Pedagogia para perceber como a literatura está operando nesses documentos, considerando esses documentos como monumentos que falam sobre sua época e sua condição de existência e b) realizar um grupo focal para tentar perceber os usos que os acadêmicos estão fazendo da literatura no presente; e um objetivo mediato: provocar o pensamento percebendo como a literatura pode ser operada numa perspectiva que abra outras possibilidades de existência docente. Ainda problematizei a divisão do saber científico e do saber literário que se deu entre as décadas de 70 e 80 pelo que investiguei nas caracterizações das disciplinas. Passou-se a classificar o saber útil e as abordagens educacionais utilizaram-se disso para construir os currículos em todos os níveis de ensino.

Dentro de toda essa discussão e problematização dos modos de subjetivação, modos de ser sujeito, é possível pensar a literatura como uma prática que subjetiva, do verbo subjetivar, a partir dos usos que se faz dela no ambiente do curso de Pedagogia. Tais usos se deram pela interpretação minha dos dados encontrados, pensando também que “a literatura pode afetar o modo de vida daqueles que a compartilham” (KOHAN, 2009, p. 38), por conta da lidação e relação que mantenho com a literatura.

Estabeleci modalidades de uso da literatura. Trata-se de tipologias de literatura questionando onde ela violenta e questiona a própria linguagem, questiona também as convenções que colocam o mundo como algo já pensado e dito, como se fosse evidente esse mundo já estar acabado em si mesmo. A primeira percepção se deu pela via filosófica. A partir de uma análise utilizando-me dos autores Sêneca e Homero, pude estabelecer aqui um modo de tomar a literatura como possibilidade de prática de si, quando se tomam certas figuras como mestres, educadores que atravessam a constituição docente. Isso porque Homero e Sêneca operam o modo de pensar o lugar do mestre a partir do que se poderia chamar como uma perspectiva do cuidado de si. A leitura de obras como as de Homero e Sêneca

podem constituir um corpo, dependendo do que se faça com elas, pois nenhuma leitura tem essa potência em si mesma.

Nesse caso, a literatura já não é apenas códigos necessários para compor uma linguagem. Ela é provocadora de pensamentos e de movimentos. Do mesmo modo, no grupo focal, uma das personagens apontou uma mudança de comportamento e de entendimento da própria vida a partir da leitura de um livro de Érico Veríssimo. Dado esse cenário, consegui encontrar o que poderia ser um uso da literatura pautado na perspectiva do cuidado de si, um uso filosófico que está presente em diferentes momentos nesse curso de Pedagogia. Porém, filosófico aqui não remete a uma disciplina científica, mas a um modo de relação com o saber e a vida.

Também pude apontar um deslocamento com a intervenção dos Estados Unidos nos cursos superiores brasileiros. Elegi também um uso da literatura que funcionou aqui como militarizada. Dadas as condições do período do Golpe Militar no Brasil, apareceram nas caracterizações das disciplinas os componentes de Literatura Americana e Literatura Brasileira, nesse curso de Pedagogia. As influências desse período na história da literatura brasileira foi bastante marcante, na história e na educação, especialmente com o foco do ensino sendo alterado para a formação tecnicista e com a censura sobre as obras literárias.

As condições que deram possibilidade de existência de um uso da literatura de forma militarizada acabaram permitindo a apresentação de um “modelo” de nação que pretendia se expandir em outros territórios, por isso a forte presença do estado norte-americano. O governo, assim, estabelecia uma profunda mudança no exercício da cidadania e da cultura porque, a dado momento, as produções já passavam pelo crivo da censura de seus próprios autores e propagadores. Não estabeleci, nessa modalidade, relação com a fala do grupo focal já que nada foi abordado em relação a isso. No entanto, essas mudanças foram parte da história acadêmica das universidades e ainda é possível sentir sua interferência e, agora, entendê-la de forma mais completa com estudos como esse que agora encerro temporariamente. Um tipo de literatura jogando certa valoração dos valores pautados pelo consumo, combate ao comunismo e certa noção de família, pátria e identidade.

Outro deslocamento ainda que nomeei como mais uma modalidade de uso da literatura, um uso muito comum entre os componentes do grupo focal foi o de considerar a literatura como uma terapia. Para relaxar, fugir do mundo que vivem, sair daquilo que lhes é comum e dos próprios problemas. Nesse caso, fiz investidas diretas com o entendimento de autoajuda, mas não entrei na discussão se essas obras são literatura ou não, porque não era o foco da minha investigação. A nomenclatura que escolhi foi literatura como terapêutica ou de outra sensibilidade porque essa modalidade coloca o sujeito como objeto a ser estudado, a ser conhecido, porque se volta para o sensível sobre as coisas que poderão contribuir, a certo modo, com a formação de quem se é, mas não uma subjetivação e sim uma investida sobre como lidar com as coisas e coloca-las a favor de um estudo das ciências, da moral e das artes. Seu uso se destaca pela necessidade de provocar os sentidos. Terapêutica, porque em sentido comum, é utilizada para “curar” ou para ajudar a “curar” as problemáticas da vida presente. Uma relação com a literatura não para tomar a si mesmo, mas amortecer-se, não encarar a vida, não encarar-se. Por isso essa prática pode ser tomada como terapêutica normalizadora, muito distante da perspectiva das práticas de si orientadas para o cuidado.

Em dado momento pulo todas as casas por conta de a pedrinha ter saído desse jogo da amarelinha que foram as análises da minha pesquisa. Destaquei dessa forma, porque por um longo período não encontrei uma literatura que dissesse algo sobre como era utilizada nesse curso de Pedagogia. Esse vazio diz muito, pois em seguida a ele o currículo do curso sofre muitas mudanças, o que dá a entender que nesse vazio muito se negociou sobre as abordagens que estavam sendo dadas aos conteúdos e formas de ensinar nesse curso. Além disso, uma regularidade marcante também foi destacada por mim nesse capítulo: a ausência da palavra criança até meados da década de 80. Isso mostra certa lidação com a formação de professores, sua formação profissional e pessoal. Aproveito para destacar nova regularidade, relacionada a essa ausência da palavra criança: a partir de meados da década de 80, até o presente, pouco se aborda o professor/docente nas caracterizações das disciplinas, diferentemente do que aconteceu nos períodos anteriores. Logo, toda a pesquisa demonstrou duas grandes regularidades: foco inicial no professor, em figuras de mestres buscados na literatura e na filosofia e um deslocamento a partir da década de 1980 para o foco na criança, voltando os temas

trabalhados para como a criança aprende e o que ela deve aprender, sendo a literatura utilizada para ensinar a leitura e a escrita, gêneros textuais, comunicação, etc.

Seguindo, a partir dessa atenção dada à criança, a literatura passa a ter um propósito que é contribuir com o ensino da língua para se dar a comunicação. Desse modo, denominei tal uso como literatura para o ensino. Nos diferentes níveis de ensino, é atribuído à literatura uma função que não mais busca uma leitura por fruição, como defendia Barthes. Essa modalidade ficou presente até 2012, último ano em que analisei as caracterizações das disciplinas desse curso. É, portanto, a mais presente também no grupo focal, mesmo que os personagens já tenham demonstrado certas formas de escape dessa abordagem. Uma das falas apontou que são as sugestões dos professores que devem ser seguidas, que são elas que vão constituir diferentemente o docente em formação. Isso aponta ainda que o professor tem papel muito importante na constituição docente a partir das abordagens que dá ao conteúdo, mas também às possibilidades de abertura que ele infere em seus alunos. Mesmo com tal afirmação, foi possível perceber que os acadêmicos de Pedagogia não mais leem literatura para ensinar literatura, mas leem textos científicos para concretizar tal ato. A literatura transforma-se em conteúdo a ser ensinado. E é aqui que, no presente, minha pesquisa toma mais força: como os estudantes não leem literatura se vão se utilizar dela na sala de aula? Que usos são esses? Como atravessam a experiência? Alguns dos personagens do grupo focal entendem que é preciso fazer diferente e buscam uma posição mais crítica, buscam tempo além da academia para ler e alimentar sua fruição, mas o que entra em jogo, por fim, também é o tempo e a atenção necessária a se dar aos trabalhos acadêmicos importantes na conquista do diploma.

Voltando-me para o grupo focal, vale destacar a lidação dos personagens com o espaço de leitura. Durante a conversa, perguntei sobre as bibliotecas e as falas se desdobraram relatando esse como um espaço pobre, constantemente fechado, um espaço do qual não se podia sentir falta porque não se conhecia. Algumas práticas de uso dos livros também são interessantes como anotar a data em que se leu o livro e, numa nova leitura, fazer nova anotação, lembrando-se de como foram as experiências de leitura. Alguns dos acadêmicos comentaram que costumam ler para seus pais, outros que contam as histórias para quem vive junto,

sendo comum esse grupo discutir sobre literatura ou sobre a literatura que estão lendo. Trocam muitas informações entre conhecidos, trocam livros que gostaram, ou desfazem amizades por conta de livros não devolvidos. Isso mostra uma lidação que abre brechas nas relações já naturalizadas com a literatura. Além disso, esses acadêmicos procuram o texto literário também fora do espaço da academia e isso tem atravessado a experiência deles.

Muitos são os cursos de Pedagogia que não oferecem um componente curricular de Literatura. Portanto, a subjetivação docente é atravessada por uma literatura que cada vez mais deixa de ser tomada pelas figuras de mestres da existência, passando pela captura de um golpe de Estado, da lógica da autoajuda e da redução ao ensino para crianças. A subjetivação, pelo já dito durante o texto, se dá de diferentes modos para chegar a ser o que se é e também para se alterar a partir daquilo que subjetiva. Assim, a literatura, como a investiguei, pode funcionar como um fósforo, um escape, uma dobra, uma micro brecha para pensar as formas dadas e aceitas para a existência docente, buscando perceber as relações desse sujeito consigo mesmo e teria uma potência de produzir novos modos de se problematizar e de se subjetivar. Isso é querer problematizar uma cultura, rever suas concepções, provocar brechas e dobraduras nas naturalizações daquele que se ocupa e que está no discurso pedagógico.

Tudo o que aqui escrevi, poderia ter sido escrito de outra forma. As interpretações a partir desse texto são atravessadas pelas minhas leituras, assim como as minhas foram sobre os dados que obtive nas caracterizações das disciplinas e na realização do grupo focal, claro que tendo em vista o caminho dado pelo problema de pesquisa e pela trama conceitual com a qual trabalhar no decorrer do curso. Há muito para se fazer ainda, faltam várias casas para pular no jogo da amarelinha. Aliás, poderia ter adentrado muito mais a própria literatura com a qual trabalho para engendrar este texto, mas essas são coisas que ficam no decorrer de um processo como o de construção de uma dissertação. Nem tudo pode ser feito, nem tudo deve ser feito. E agora, volto-me a Fernando Pessoa para terminar essas considerações. No livro Mensagem, na última folha, o último verso de Pessoa: É a hora! Engana-se quem pensa que a hora de começar, de fazer, se dá no início do texto, pois também sempre é hora de começar quando o texto acaba.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Paulo Germano de. Sobre literatura, animais e crianças. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche Deleuze: imagem, literatura, educação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, p. 228 – 242.
- ALMANSA, Sandra Espinosa. *Práticas de si e educação: o si mesmo e o cinema*. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015, UFSC, Florianópolis/SC. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/praticas-de-si-e-educacao-o-si-mesmo-e-o-cinema>> Acesso em 12 jan. 2018.
- ALVES, Marco Antônio Souza. A escrita literária em Foucault: da transgressão à assimilação. Belo Horizonte: *Dossiê*, v.19, n.1, jan-abr. 2013.
- BARROS, Manuel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- _____. *Livro sobre o nada*. RJ e SP: Record, 1996, 3 ed.
- BARBOUR, Roselaine. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Collège de France, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Tradução e pós-fácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogo: delineando identidade(s). *Revista UFG*, ano. XVIII, n. 10, p. 120-132. Jul. 2011.
- CARVALHO, Marcus Vinícius Corrêa. O surgimento da estética: algumas considerações sobre o seu primeiro entrincheiramento dinâmico. *Paidéia*, ano 7, n. 9, p. 71-83, 2010.
- CASTELLO, Luis A. *Oculto das palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAVES, Alessandra M. Queiroz. CINTRA, Rosana C. G. G. Et al. *Formação do professor de educação infantil: infância, criança e ludicidade*. Revista EDUCERE. PUC Paraná. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134_6085.pdf Acesso em 04 fev. 2018.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 103-127, 2007.

COSTA, Bianca Silva. *O ensino superior na ditadura militar: um olhar através da "Revista MEC"*. Porto Alegre, 2009. Disponível em < http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/15/TDE-2009-04-27T181157Z-1863/Publico/411476.pdf > Acesso em 21 jan. 2018.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.) *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DREYFUS, Hubert. RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. DAL'IGNA, Maria Cláudia. KLAUS, Viviane. *Pedagogia: cenários da carreira*. Coleção EAD: Editora Unisinos, 2013.

FAULKNER, William. In: ITURBE, Antônio. *A bibliotecária de Auschwitz*. São Paulo: Planeta, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 39-60, 2007.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*: ano XX, n. 50, p. 103-119, abril 2000.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber. Michel Foucault*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, p.129-160, 1992.

_____. A linguagem ao Infinito. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 47-59, 2001a.

_____. Prefácio à Transgressão. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 28-46, 2001b.

_____. O Pensamento do Exterior. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 219-242, 2001c.

_____. *Em defesa da Sociedade*. Michel Foucault. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

_____. O que são luzes? In: *Ditos e escritos*. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2 ed., 2005a.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Tradução Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *A grande estrangeira: sobre literatura*. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

_____. *O belo perigo*. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. *História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005*. Publicado em 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf>. Acesso em 15 dez. 2016.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação*. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul/dez, 2002b.

GARCIA, Maria Manuela Alves. HYPOLITO, Álvaro Moreira. VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Revista Educação e Pesquisa: São Paulo*, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr, 2005.

GAUTHIER, Clermont. Da Pedagogia tradicional à Pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). *A Pedagogia: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, p. 175-202, 2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

HADOT, Pierre. *Wittgenstein e os limites da linguagem*. São Paulo: É realizações, 2014.

HILLESHEIM, Betina. GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. Contos de Fadas e infância(s). *Revista Educação & Realidade*, jan/jun 2006, p. 107-126.

HOMERO. *A Odisséia*. Tradução de Fernando de Araújo Gomes. Coleção Mestres Pensadores. São Paulo: Escala, 1994.

KAFKA, Franz. *Um artista da fome*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *A metamorfose*. Rio de Janeiro: LP&M, 2001.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos Investigativos I. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 129-156, 2007.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 5 ed., 2016.

LARROSA, Jorge. VENCESLAO, Marta. Um povo capaz de skholé: elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola. In: LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEARY, Timothy O. Foucault, experiência, literatura. Trad. João Rodolfo Munhoz Ohara. *Revista Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 875-896, jul/dez. 2012. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/12097/12142>> Acesso em 14 fev. 2017.

LISPECTOR, Clarice. *O Lustre*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

_____. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Roberto. Arqueologia, filosofia e literatura. In: BRANCO, Guilherme Castelo. PORTOCARRERO, Vera. (Org.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, p. 10-28, 2000.

_____. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEI 5692, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 fev. 2018.

MARCELLO, Fabiana de Amorin. FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. *Revista Pro-Posições*. São Paulo: v. 25, n. 2, p. 157-175, maio/ago 2014.

MARTINS, Angela Maria Souza. *Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro no século XIX*. UNIRIO, RJ. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_angela.pdf> Acesso em 07 jan. 2017.

MASINA, Léa. LANGER, Daniela. JACOBSEN, Rafael Bán. ROSP, Rodrigo. (Org.) *Por que ler os contemporâneos?* Autores que escrevem o século 21. Porto Algre/RS: Dublinense, 2014.

MEC. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação*. Brasília: 2005.

MIRA, Marília Marques. ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. *Revista do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUC/PR*. Disponível em <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/neotecnicismo.pdf>> Acesso em 03 mar. 2018.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MOTTA, Manoel Barros da. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos III Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. V-XXXIV, 2001.

Ó, Jorge Ramos do. AQUINO, Júlio Groppa. Em direção a uma ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. *Revista Educação e Filosofia*. Uberlândia: v. 28, n. 55, jan/jun 2014, p. 199-231.

OLEGARIO, Fabiane. MUNHOZ, Angelica Vier. Escrita ensaística: fragmentos menores. *Fractal Revista de Psicologia*. Lajeado/RS: v.26, n.1, p. 155-164, jan./abr. 2014.

PARECER CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em 20 dez 2016.

PINEDA R. Diego Antonio. Literatura e educação filosófica. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 71-96, 2004.

REMIÃO, Sandra. “Proíbo a publicação e circulação...” – censura a livros na ditadura militar. *Revista Estudos Avançados 80*. São Paulo: USP, 2014.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 127-139, 2015.

REZENDE, Joffre Marcondes. Terapia, terapêutica, tratamento. *Revista Linguagem Médica*, vol 39, p. 149-150, 2010.

RIBEIRO, Cintya Regina. "Pensamento do fora", conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo/SP: v.37, n.3, p. 613-628, set./nov. 2011.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 137-204, 2001.

_____. Como se deve fazer a história do eu. *Educação & Realidade*, v.26, n. 1, p. 33-57, 2001.

SANTOS, Goiamérico Felício Carneiro dos. O pensar poético e o sentir filosófico. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 153-170, 2007.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. *Éthos crítico e governo em Michel Foucault*. Ensaios Filosóficos, vol. IX, 2014, p. 184 - 207. Disponível em <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo9/Rogério_Seixas%20.pdf> Acesso em 12 jan. 2018.

SENECA, Lúcio Anneo. *Aprendendo a viver*. Tradução de Lúcia Sá Rebello. Porto Alegre/RS: LP&M, 2008.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. In: STECANELA, Nilda (Org.). *Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador*. Caxias do Sul: Educs, p. 67-84, 2013.

_____. Docência e modos de subjetivação: dissolução genealógica e o cuidado de si. *Revista Educação em Questão*. Natal/RN: v.54, n.40, p. 129-152, jan./abr. 2016.

_____. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. *Educação Unisinos*, 21, p. 231-240, mai/ago 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

VENTURA, Rodrigo Cardoso. A estética da Existência. Foucault e Psicanálise. *Revista Psicanálise e Filosofia*. Salvador, n. 9. p. 64-66, out. 2008. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cogito/v9/n9a14.pdf>> Acesso em 19 fev. 2017.

APÊNDICE A

PERGUNTAS NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL

- 1 – Falem um pouco da relação que vocês têm com a literatura.
- 2 – O que vocês já leram e o que estão lendo em literatura?
- 3 – Vocês liam literatura na escola? Produziam literatura?
- 4 – Que livros marcaram vocês?
- 5 – Como vocês escolhem um livro? O que para vocês é bom ou não em literatura?
- 6 – Literatura aparece nas conversas cotidianas de vocês?
- 7 – Vocês têm o hábito de escrever literatura?
- 8 – Qual o lugar da literatura na universidade? Como e se aparece a literatura na universidade.
- 9 – Como vocês pensam que a literatura se constitui na relação com a docência, com o ser professor, com a constituição docente? Tem alguma relação?
- 10 – Vocês acham que a literatura ajuda a pensar o mundo, as relações consigo e com os outros? Como? Por quê?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a:

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa “**Subjetivação docente: do atravessamento da literatura nos cursos de Pedagogia**”, desenvolvida por mim, Francieli Corbellini, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Betina Schuler. O objetivo do estudo é perceber quais são os usos da literatura que atravessam os espaços de formação.

Sua colaboração se justifica pela necessidade de investigar a documentação do curso de Pedagogia (basicamente caracterizações) desde a criação do curso até os dias atuais. Esse termo diz respeito ao consentimento em manusear e escanear, por vias de aplicativo, os documentos acima citados, se encadernados em arquivos físicos e/ou acessar os arquivos se armazenados em forma virtual para posterior análise e divulgação caso necessário.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: fracorbellini@gmail.com e/ou telefone (51) 9 9255 1425.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

8. De que os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos.

9. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

São Leopoldo, 20 de outubro de 2017.

Assinatura do(a) colaborador

Assinatura do pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) acadêmico(a):

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa “**Subjetivação docente: do atravessamento da literatura nos cursos de Pedagogia**”, desenvolvida por mim, Francieli Corbellini, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Betina Schuler. O objetivo do estudo é perceber quais são os usos da literatura que atravessam os espaços de formação.

Sua participação é justificada pela necessidade de investigar quais são os usos que futuros docentes fazem da literatura no seu dia a dia, no ambiente de trabalho, na universidade e a partir dela.

Para participar, você é convidado(a) a fazer parte, juntamente com outros(as) acadêmicos do curso de Pedagogia, de um grupo focal, em que serão discutidos tópicos relacionados à literatura e aos usos que fazemos dela. Para o desenvolvimento do grupo focal, será realizado um encontro, com, no máximo, duração de 2 horas, em data e horário a combinar. As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos(as) participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase do grupo focal, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: fracobellini@gmail.com e/ou telefone (51) 9 9255 1425.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

8. De que os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos.

9. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

São Leopoldo, 20 de outubro de 2017.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

