

Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola

Márcia Lopes Duarte¹

Sabrina Vier²

Resumo: Planejar aulas que promovam vivências literárias na escola não é tarefa fácil. Nesse cenário, muitos estudantes de Letras têm deixado de promover leituras literárias em suas andanças pela escola. Assim, este artigo visa problematizar a especificidade da leitura literária (BENVENISTE, 1989; COLOMER, 2007), em diálogo com o ato de aprender (GALLO, 2017; DELEUZE, 2003), a fim de apresentar princípios que funcionem como dispositivos para o planejamento de aulas que tenham como fim a vivência literária. De modo geral, para realizar um planejamento, é imprescindível ser leitor do texto antes de ser o professor que planeja aulas; reconhecer que cada texto oferece a sua chave de leitura; enfrentar a materialidade do texto para, por fim, promover relações de interpretação que visem à experiência estética e humana.

Palavras-chave: Linguagem. Vivência Literária. Princípios metodológicos.

When to read is create: principles for planning literary experiences at school

Abstract: Planning classes that promote literary experiences at school is not an easy task. In this scenario, many Language students have stopped promoting literary readings in their journeys through school. Thus, this paper aims to problematize the specificity of literary reading (BENVENISTE, 1989; COLOMER, 2007), in dialogue with the act of learning (GALLO, 2017; DELEUZE, 2003), in order to present principles that works as devices for lesson planning that have as purpose the literary experience. Generally speaking, to make a lesson planning, it is essential to be a text reader before being the teacher who plans classes; recognize that each text offers its reading key; to face the materiality of the text to finally promote relations of interpretation that aim the human and aesthetic experience.

Keywords: Language. Literary Experience. Methodological principles.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossas vivências como professoras de Curso de Letras, que promovem encontros com o texto literário, têm sido permeadas de questionamentos e, por que não, de certa angústia

¹ Doutora e mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, tendo experiência em educação básica (ensino fundamental e médio). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, literatura gaúcha, identidade feminina, autoritarismo e subversão. E-mail: duarte@unisinos.br.

² Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduada em Letras e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e especialista em Estudos Linguísticos do Texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente com os seguintes temas: enunciação, discurso, enunciação e literatura, alfabetização e letramento e ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Atualmente, é professora nos Cursos de Licenciatura, Administração: Gestão para Inovação e Liderança e Relações Internacionais (UNISINOS) e na Educação Básica (IENH). E-mail: sabrina@unisinos.br.

dos alunos e das alunas: como devemos trabalhar este texto em sala de aula? mas onde está o sentido do texto? qual a forma ideal de ler esta poesia? como eu devo começar uma aula com este conto? que questões devem ser feitas para explorar este texto? - têm sido algumas das perguntas que encontramos nesse percurso. Parece-nos que nossos alunos e alunas estão em busca de uma receita de algo que, justamente, não tem receita.

Gallo (2017) defende que a aprendizagem, hoje, ainda é pensada em sua matriz platônica, como uma atividade de reconhecimento: alunos vão à aula para aprender aquilo que o professor tem para ensinar. Ou seja, caberia a nós, professoras universitárias, ensinarmos *o que* é leitura literária e *como* fazer leitura literária de determinado texto em sala de aula. No entanto, essa concepção de aprendizagem “[...] leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira”. (GALLO, 2017, p. 105). Parece-nos óbvio que o texto literário não pode ser experienciado de forma homogênea: não há uma leitura, mas leituras. Ou seja, a arte escancara que a aprendizagem não é da ordem do homogêneo, mas do heterogêneo.

No conto “Dos palabras”, Isabel Allende narra a história de Belisa Crepusculario, cujo ofício era vender palavras: “Vendia a preços justos. Por cinco centavos, entregava versos de memória; por sete, melhorava a qualidade dos sonhos” (ALLENDE, 2001, p. 13). E, a quem comprasse 50 centavos, ela oferecia uma palavra secreta: uma palavra para espantar a melancolia. Um dia, um importante Coronel mandou buscá-la para que lhe escrevesse um discurso. Ao final, pelo valor pago, Belisa ofereceu-lhe duas palavras secretas, que mudaram a vida desse homem.

Para nós, uma das grandes questões desta incrível obra – e que dialoga com o que desenvolveremos neste artigo - é que não ficamos sabendo quais são essas duas palavras que mudaram a vida do Coronel. Esse *não dito* diz, e muito, do texto literário: porque linguagem, a vivência literária precisa ter algo de enigmática, de problemática, de não dito.

Além dessa perspectiva, preocupa-nos, também, o fato de que, como afirma Foucault (1996, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo”. Assim sendo, se apenas reproduzimos leituras e conduzimos o aluno a respostas prontas e esperadas, estamos fazendo com que os discursos já cristalizados sejam reproduzidos *ad infinitum*, ao invés de possibilitarmos aos educandos que eles consigam tecer seus próprios discursos, alicerçados na construção de seus saberes e poderes. Prescindir dos roteiros é, então,

disseminar possibilidades de leitura, gerando autonomia e construindo novas perspectivas de atuação do leitor. Ao ser convocado para interagir no processo, o aluno se efetiva como um produtor de significados e, portanto, como alguém que está incluído no sistema literário.

Este artigo, então, tem o objetivo de pensar a experiência com o texto literário em sua dimensão enigmática e problemática: muito antes de trazer receitas para o planejamento de aulas que tenham o texto literário como objeto, desejamos pensar princípios para vivências literárias em sala de aula. Assim, após esta breve introdução, passaremos à concepção de aprendizagem como criação e, por meio dela e a partir dela, à compreensão de leitura como criação. Em seguida, teceremos quatro princípios metodológicos que funcionem como dispositivos para planejar vivências literárias na escola que temos desenvolvido com nossos alunos e alunas no Curso de Letras.

2 A APRENDIZAGEM E A LEITURA COMO CRIAÇÃO

O modo como os textos literários comparecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio é matéria de constante preocupação entre aqueles que pretendem debater o papel da literatura na sociedade. O fato de que a escola não tem “formado” leitores e leitoras é apenas um dos resultados da dificuldade de se fazer um trabalho efetivo com os textos em sala de aula. Além disso, observa-se, também, o quanto as metodologias de aproximação ao texto têm se mostrado precárias, ainda que, em alguns casos, sejam divertidas. Precisamos encarar que algo não está funcionando na forma como se tem trabalhado com a leitura literária nas escolas: precisamos falar sobre por que nossos alunos e alunas não leem textos literários, precisamos tocar no cerne do que entendemos como literatura, precisamos pensar o que temos feito com o texto literário em sala de aula. E, para nós, o ponto de partida dessa discussão é tensionar o que é aprender e o que é ler.

É por meio de palavras do filósofo Gilles Deleuze, quando discute a teoria de signos, que Gallo (2017) nos convida a (re)pensar a aprendizagem. Para Deleuze (2003), aprender é decifrar signos. Essa decifração, no entanto, não está para o ato de desvendar sentidos por meio dos signos, mas de encontrar-se com os signos e criar sentidos:

Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003, p. 21, grifos do autor).

E esse *fazer com alguém* diz de encontros que nos convidam a pensar com o outro e não de achar respostas no outro: “O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento”. (GALLO, 2017, p. 107). E essa singularidade do pensamento não é passível de ser apreendida, planejada, controlada, medida, como não o é o ato de aprender.

Para nós, esse acontecimento singular diz da indissociabilidade entre homem e linguagem. Em diálogo com Benveniste (1989, p. 234, grifos do autor), defendemos que é preciso encarar a linguagem como um enigma, como uma problematização de um dizer, seguindo ou não as pistas deixadas pelo autor do texto, em uma leitura que não é a mesma prevista por ele, pois “*Oute légei, oute kryptei, ala semánei*. ‘Ela não diz, nem oculta, mas ela significa’. Nesse sentido, o ato de decifrar signos não diz de algo a ser desvendado, mas algo a ser significado, porque isso é próprio da linguagem.

Com uma certa liberdade de uso dos termos, é possível dizer que o interesse ao planejar uma aula que tenha o texto literário como objeto recai mais sobre a enunciação do que propriamente de seu enunciado. Isso porque precisamos tomar o texto literário como escrita e, nesse viés, como um sistema semiológico diverso da língua. Assim, o que lemos é sempre o discurso e não a comunicação de um dizer, pois a escrita é representação da língua e não a própria língua. (VIER, 2016).

Ao entendermos que o texto literário não é a língua, mas a escrita de um autor ou autora, para planejarmos uma aula que promova a leitura de um texto, precisamos estabelecer uma relação de interpretância, ou seja, uma relação entre sistema interpretante e sistema interpretado. Isso porque a língua é o sistema que, conforme Benveniste (1989), comporta ao mesmo tempo a significância dos signos e a significância da enunciação, sendo o único sistema capaz de interpretar a si mesma e aos outros sistemas. E, nessa especificidade, o linguista aponta o poder maior da língua: “[...] o de criar um segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar propósitos significantes sobre a significância” (BENVENISTE, 1989, p. 66). Vejamos que o linguista não fala que a língua traduz a escrita, mas que *cria* significações.

Compreender a leitura como criação coloca em cena que a relação entre escrita e língua é uma relação que precisa ser instaurada pelo leitor. Nessa perspectiva, se a leitura é um ato de instauração - implicar-se, dizer-se pela escrita do outro -, não há como estabelecer,

segundo Flores (2013), uma relação “plena” entre língua e escrita: ler um texto não é um ato de reconhecimento, mas de criação.

Neste ponto, gostaríamos de nos alinhar ao que defende Loponte (2013, p. 36, grifo da autora) quando pensa a docência artista:

Assumirmos as incertezas e a nossa descrença sobre as verdades únicas não indica, diferente do que possa parecer a algum leitor desatento, eximir-nos do compromisso e da responsabilidade de pensar e problematizar modos de constituir a docência, e buscar modos mais abertos e flexíveis – mais *artistas* – diante da tarefa cada vez mais complexa que é educar em tempos contemporâneos.

Pensar a leitura literária como criação e não como reconhecimento não nos exime do compromisso e da responsabilidade de formarmos leitores literários. No entanto, desejamos propor um modo mais aberto e flexível, o da *transformação* de leitores literários. Dito de outro modo, se “Muito antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 1989, p. 222, grifo do autor), muito antes de aulas de literatura que formem leitores, acreditamos em vivências literárias que transformem leitores – que sirvam para viver.

E como promoveremos isso na escola? Voltemos à questão da aprendizagem. Gallo (2017) traz uma pergunta de Deleuze que muito nos interessa: o que significa aprender a nadar? Para o filósofo, aprendemos a nadar quando nosso corpo está em relação com os signos da água. Para aprender, então, não adianta copiar o professor de natação: alguém pode tentar copiar um nadador, em todos seus gestos e movimentos, e não saber nadar: “Se o aprendiz não se lançar à água, se misturar com ela, se deixar ser levado por ela para, no próprio movimento, ser capaz de entrar em sintonia com a água, ele não terá aprendido”. (GALLO, 2017, p. 109). Para aprender, é preciso estar em relação com os signos.

Da forma como entendemos, se o professor ou professora que objetiva uma vivência literária não se permitir se lançar ao texto, se misturar com ele, se deixar ser levado por ele para, no movimento das palavras, ser capaz de entrar em sintonia com o texto, ele não será capaz de planejar uma aula. Aula esta que permita que o aluno se lance ao texto, se misture com ele, se deixe ser levado por ele para, no movimento das palavras, ser capaz de entrar em sintonia com o texto e, assim, transformar-se por meio da literatura.

Dito de outro modo, aprender a planejar e promover vivências literárias na escola não está na ordem de copiar ou imitar aquilo que nós, professoras, fazemos no Ensino Superior

– ou mesmo o que alguém possa fazer em uma publicação ou material didático -, é preciso lançar-se ao texto literário e ao planejamento de aulas.

Aqui é importante salientar, em consonância com os autores abordados, o fato de que o trabalho com a literatura em sala de aula, na Educação Básica, apesar de estar embasado em pressupostos e teorias, não deve salientar estes aspectos aos alunos. O princípio norteador do processo de apropriação do texto literário, pelo aluno que se faz leitor, tem que estar centrado na leitura e exploração do próprio texto, e não em uma metalinguagem que se, por um lado, dá ao professor seu eixo de atuação, por outro, dificultaria, ao aluno, o verdadeiro contato com o objeto estético.

Essa perspectiva metodológica nos faz prescindir, por exemplo, de uma nomenclatura técnica cujo sentido intrínseco não está relacionado ao reconhecimento do texto literário como um fato artístico, mas sim com a necessidade de construir categorias de análise que se encontram situadas em um momento posterior, no qual o aluno já adquiriu intimidade com o texto literário e se sente apto a observá-lo desde um outro patamar. A postura do professor, neste momento de contato inicial do aluno com o texto, deve, então, se pautar por escolhas que privilegiem a formação de elos efetivos entre os dois polos e não apenas um aparato de elementos teóricos, que apenas favoreceriam o distanciamento entre as partes.

Fischer (2014, p. 49), em consonância com o que aqui pontuamos, defende a vivência artística, aqui a literária, como um enfrentamento:

Diferentemente da prática de buscar “o que o autor quis dizer”, quando dian-te de obras de arte (poemas, romances, pinturas, desenhos, filmes), no afã de decifrar enigmas da criação artística, talvez o que estejamos precisando seja exatamente o contrário: dispor-nos a enfrentar enigmas, entregando-nos a eles e aceitando que, muitas vezes, não há o que decifrar; há que se viver a beleza daquilo que “não nos diz tudo” tão claramente assim.

E é desse enfrentamento, dessa experiência estética, por meio de vivências literárias, que tratam os princípios que estamos desenvolvendo junto aos alunos e alunas do Curso de Letras para realizar o planejamento de aulas de literatura.

3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA PLANEJAR VIVÊNCIAS LITERÁRIAS

Em seu livro sobre literatura literária na escola, Colomer (2007, p. 9) pontua a necessidade de

[...] refletir sobre a forma como os livros e os professores trabalham juntos para criar um itinerário de leitura, que permita às novas gerações transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrutar da vida que a literatura lhes abre.

Em consonância com a autora, defendemos que leitura de textos literários não pode objetivar a resultados pragmáticos ou à fixação de conteúdos. O papel da literatura, em nossas vidas, é mais amplo e mais profundo que a simples memorização de alguns conceitos. Ela interfere na consolidação de nosso potencial humano, ou seja, reflete a (in)capacidade de sermos, verdadeiramente, sujeitos de uma trajetória de vida baseada em preceito humanistas.

A preocupação que se deve ter, então, ao planejar uma vivência literária diz respeito ao fato de que se faz cada vez mais necessário enfrentar o texto literário de maneira visceral, quer dizer, dissecando-o desde dentro, em sua materialidade estética e em sua simbologia interpretativa da sociedade.

O trabalho com o texto literário precisa estar embasado em uma vivência do teor imagético do texto, pela via da interpretação das figuras, mas precisa, além disso, ser alavancado pelo trabalho cotidiano com a linguagem. A leitura, nesse sentido, abarca um entretecer de perspectivas, costuradas pela experiência do sujeito no mundo. Assim, os leitores e leitoras iniciantes necessitam de maiores estímulos, não importando qual a faixa etária em que se encontrem. Já leitores e leitoras mais frequentes podem ser desafiados por enigmas mais complexos. É com base nestes pressupostos que propomos, atualmente, princípios metodológicos que prescindam de modelos fixos (os famigerados roteiros de leitura) e se constituam como uma possibilidade de desbravamento do texto dada a partir de sua própria materialidade.

Esses princípios, em diálogo com Loponte (2018), não devem ser vistos como fundamentos ou como um roteiro, mas como uma proposta de cuidados que precisam ser tomados quando vivenciamos leitura literária em sala de aula. Nessa perspectiva, os princípios que seguem, que tem o poema de Drummond como dispositivo, devem servir “[...] para pensar sobre e a partir deles [...]”. (LOPONTE, 2018, p. 4):

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave? (DRUMMOND, 2012, p. 219).

Ao planejar uma vivência literária, precisamos, antes de tudo, ser leitores e leitoras do texto que será objeto de nossa aula - “Chega mais perto e contempla as palavras”, convidando o poeta. Dito de outro modo, nosso primeiro princípio é de que, antes de nos colocarmos como professores e professoras que planejam uma aula que promoverá vivências literárias, precisamos ser leitores e leitoras desse texto. Em seguida, a partir de nossa vivência literária, de nossa experiência com o texto, sugerimos que sejam anotados sentimentos, inquietações, dúvidas, dores, encantamentos que o texto suscitou em nós. A partir disso, pensamos que é essencial que se questione como propiciar que os alunos e alunas possam ter as suas vivências literárias por meio do texto.

O segundo princípio defende que cada texto literário oferece a sua chave de leitura: “Trouxeste a chave?”. Um texto literário é, em si, um enigma que deve ser desvendado e, para tanto, cada leitor dispõe de um variado repertório de soluções, mas cada solução é única e precisa ser pensada a partir da leitura do próprio texto. A “chave” da qual estamos falando pode ser pensada como um *insight* ou uma iluminação, algo que passa a existir, para cada um, a partir do momento em que lê um determinado texto. Esse canal entre o autor e o leitor, dado pelo texto, não pode ser repetido para a leitura de outros textos, pois é uma experiência única. Podemos pensar, por exemplo, na leitura de *Moby Dick*, de Herman Melville (2008). A experiência que temos na cena final, quando homem e baleia se aniquilam mutuamente, é exclusiva, não há outro momento na história da literatura ocidental em que tenhamos uma tal fusão de atores tão opostos, apaixonados por um mesmo elemento da natureza, o imenso oceano.

A música, os estados de felicidade, a mitologia, os rostos trabalhados pelo tempo, certos crepúsculos e certos lugares querem dizer algo, ou algo disseram que não deveríamos ter perdido, ou estão a ponto de dizer algo; essa iminência de uma revelação que não se produz é, quem sabe, o fato estético. (BORGES, 2007, p. 12).

O fato estético do qual nos fala Borges, esse algo que está sempre acontecendo quando contemplamos o objeto artístico, ou que está sempre por acontecer, é a chave da leitura do texto, como refere Drummond em seu poema, e essa chave só pode ser reconhecida a partir da apropriação que o leitor faz de cada texto. E é pela conexão entre a chave e o texto literário que se pode, então, propor os momentos de leitura e reflexão sobre o texto literário.

Em seguida, é preciso, então, enfrentar a materialidade do texto, lembrando que cada palavra “tem mil faces secretas sob a face neutra”. Este é o nosso terceiro princípio: planejar uma aula é um exercício de enfrentamento do texto literário. Para isso, sugerimos retornar às vivências por nós anotadas – é importante não esquecer delas, ou seja, de que um texto literário serve para viver – para se questionar quais são as potencialidades do texto que apontam para possibilidades de vivências. Além disso, perguntar-se em que medida a situação de produção deste texto, e mesmo a de recepção da obra, são potentes para a vivência literária. Se for importante, estas possibilidades e questões podem ser anotadas ou mesmo destacadas no texto.

Neste ponto, parafraseando Saramago, é essencial se perguntar: o que farei com este texto? “Te pergunta, sem interesse pela resposta”: esse é o nosso quarto princípio. Se aprender e ler são atos de criação, se escrita e língua não são o mesmo sistema, se as relações de interpretância são da ordem da instauração – e, por isso, do enigmático e do problemático -, então o quarto princípio não objetiva traçar um caminho, mas apontar questões. Uma aula que objetiva vivências literárias não pode nem deve:

- a) formular questões que sirvam para verificar se o aluno leu – uma aula de leitura literária não é verificação, mas possibilidade(s) de sentido(s);
- b) sobrepor categorias analíticas aos sentidos que advêm do texto – uma aula de leitura literária não é metalinguagem, mas experiência estética;
- c) buscar um sentido ao texto – uma aula de leitura literária não é um ponto de chegada, mas ponto de partida para imaginação e emoção;
- d) desconsiderar o sentido que a materialidade linguística e não linguística suscita – uma aula de leitura literária não é sobre a vida do autor ou outros aspectos exteriores ao texto, mas um momento que visa possibilitar ao aluno uma amplitude estética, partindo das potencialidades artísticas de cada texto como materialização do objeto estético;
- e) traçar questões ou propostas que estejam centradas em uma resposta única – uma aula de leitura literária é possibilidade de encontrar-se no texto, é possibilidade de experiência humana.

Estes quatro princípios, então, da forma como entendemos e temos vivenciado no Ensino Superior, devem funcionar como dispositivos para o planejamento de aulas que visem à vivência literária. Usamos a palavra dispositivo em diálogo com Foucault conforme nos coloca Agamben (2016): relações tecidas entre elementos de um conjunto heterogêneo,

linguístico e não linguístico, que engloba diferentes discursos, cujos elementos são o dito e o não dito. Assim, optar por princípios que funcionem como dispositivos diz que entendemos que o ato de planejar vivências literárias não pode ser embasado por estruturas fechadas cujas etapas estão dadas *a priori*, mas, antes, por princípios da ordem do enigmático, do problemático, da criação: a experiência humana na e pela linguagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui delineada parte de uma premissa inicial bastante evidenciada no que se refere às aulas de literatura: existe uma dificuldade recorrente, por parte dos futuros professores e professoras, que se caracteriza pelo não-enfrentamento com relação à materialidade do texto literário, ou seja, na maior parte dos casos, os estudantes optam por trabalhar elementos extratextuais ou, o que pode ser tão ineficaz quanto, apenas elementos estruturais, formais, pois o verdadeiro contato com o texto e a apreensão de seus elementos intrínsecos parece ser, desde sempre, algo que suscita inquietação e medo.

É a partir desse cenário que pretendemos, neste artigo, demonstrar a pertinência de abordar o texto nele mesmo, antes de ofertar aos alunos quaisquer subsídios de análise ou compreensão exteriores a ele(s). É na relação do sujeito com o texto literário que se dá, então, o início do processo de formação de leitores, para o qual pretendemos contribuir como professoras e como seres humanos.

Steiner (1988, p. 101) apresenta uma perspectiva que tem servido para embasar nossas considerações e nossas práticas com o texto literário em sala de aula:

Se o livro que lemos não nos desperta como um punho que nos golpeia no crânio, para que o lemos? Para que nos faça felizes? Deus meu, também seríamos felizes se não tivéssemos livros, e poderíamos, se fosse necessário, escrever nós mesmos os livros que nos façam felizes. Mas o que devemos ter são esses livros que se precipitam como a má sorte e que nos perturbam profundamente, como a morte de alguém a quem amamos mais que a nós mesmos, como o suicídio. Um livro deve ser um pico de gelo que rompa o mar congelado que temos dentro.

O texto literário, partindo-se dessa premissa, precisa despertar, no professor e no aluno, um choque, precisa retirá-los de sua zona de conforto, fazê-los trilhar um árduo caminho para chegar ao significado. Isso porque o ápice da leitura de um texto, que é um objeto estético, não representa, para o leitor, a compreensão definitiva, mas sim a busca inalcançável da multiplicidade dos sentidos expressos. Da mesma forma, planejar uma aula cujo foco seja a

vivência literária precisa ser um choque, precisa retirar-nos de nossa zona de conforto. Nessa perspectiva, o ato de planejar uma aula deve ser encarado como um convite a trilhar um árduo caminho para criação de significações e, por isso, para experiência humana.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo & O que é um dispositivo?** Chapecó: Argos, 2014.

ALLENDE, Isabel. **Contos de Eva Luna**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BORGES, Jorge Luis. **Outras inquisições**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014.

FLORES, Valdir. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

GALLO, Sílvio. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**. Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 103-114. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 2. ed. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e docência: pesquisa e percursos metodológicos. **Criar Educação**. Criciúma, v. 7, n. 1, p. 2-20, jan/jul, 2018.

_____. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**. v. 14 n. 31. p. 34-45. mai./ago. 2013.

MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

STEINER, George. **Linguagem e silêncio**. Ensaios sobre a crise das palavras. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VIER, Sabrina. Dossiê Baudelaire e a enunciação. In: SILVA, Silvana; CAVALHEIRO, Juciane (org.). **Atualidade dos estudos enunciativos**. Curitiba: Editora Prismas, 2016. p. 39-55.