

DO TEXTO AO LEITOR: CIRCUITO DE SILÊNCIOS – literatura e experiência estética no ensino médio

Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor¹

Ao pensarmos a arte no contexto da modernidade, mais notadamente da pós-modernidade, deparamo-nos com uma realidade instigante e complexa no que concerne aos objetos estéticos propriamente ditos. Cada vez mais, livros, obras plásticas, peças teatrais, filmes, espetáculos de dança, entre outras manifestações artísticas, são concebidos a partir de uma rede de linguagens que se interpenetram, exigindo competências de leitura sempre mais e mais sofisticadas. Mais do que um diálogo, muitas obras estéticas contemporâneas propõem um “caleidoscópio sígnico”, construído a partir do imbricamento de diferentes linguagens. São “instalações” que fazem combinar o vídeo, a pintura, a fotografia, o texto verbal; são peças teatrais a jogar com a dança, a música, o cinema; são “ballets” a mesclar à dança os objetos plásticos, imagens visuais, letreiros luminosos. As fronteiras entre as linguagens, mais estreitas, tênues, esfumaçadas provocam um “atordoamento estético” no leitor, dele exigindo habilidades interpretativas múltiplas e simultâneas.

No contexto acima esboçado, o processo artístico apresenta-se como um *continuum* de permanente experimentação, a exigir um olhar sensível, arguto, crítico, capaz de entrecruzamentos, interseções, contrastes, em um sucessivo rastreamento de semelhanças e diferenças em um mesmo objeto estético e entre obras artísticas da mesma natureza e/ou de naturezas variadas. O jogo proposto pelo artista ao “leitor” – compreendida aqui a leitura em sua mais ampla dimensão, qual seja a de “leitura do mundo através da arte”, independentemente do(s) código(s) em que as obras são estruturadas – pressupõe uma possibilidade de interlocução assentada, em primeiro lugar, na mobilização das emoções do sujeito-leitor, “capturado” pela obra a partir de um contato inicial e direto. Todavia, seria ingênuo pensar que esse pacto entre artista-obra-leitor pudesse ser inteiramente sustentado por esse primeiro nível de leitura, dependente tão somente da esfera emocional do leitor. A fruição de um objeto estético tende a ser em muito ampliada se esta pode se valer de redes de referências culturais capazes de situar esse objeto específico no contexto da obra de um determinado artista, da relação entre ele e seu tempo, da relação entre essa obra e outras, quer da mesma natureza ou não. Dito de outro modo, a fruição estética em muito pode ser enriquecida pela compreensão da estrutura da linguagem a partir da qual a obra é construída, e das referências culturais mais amplas em que artista e obra se encontram inseridos.

Com certeza, o primeiro nível de apreensão estética da arte, relativo à esfera das sensações e emoções suscitadas por uma obra, prescinde de qualquer tipo de “orientação”. Nesse patamar primeiro, tudo o que se espera do sujeito-leitor é que ele possa ser exposto de modo total à obra de arte, cuidando para que esteja, de fato, aberto à possibilidade de ser por ela afetado. Contudo, se se pretende alargar as perspectivas de ressonâncias outras dessa mesma obra, buscando o entendimen-

¹ Doutoranda em Literatura Comparada pela UFF e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

to de sua inserção em uma dada série artística, de seu possível diálogo com outras obras produzidas em linguagens distintas, de sua relação com uma determinada visão de mundo, social, histórica, ideológica e politicamente condicionada, torna-se necessário pensar em um processo pedagógico amplo e diversificado, a partir de uma *educação estética* propriamente dita.

Ao tomarmos esse conceito, não nos referimos apenas ao processo educativo desenvolvido no espaço das instituições de ensino, mas em todo e qualquer espaço capaz de abrigar uma proposta mais ampla de leitura e arte, tais como bibliotecas, centros culturais, museus. Gostaríamos de circunscrever nossa reflexão, entretanto, no âmbito específico do espaço escolar, para fins de implementação, observação e análise de alternativas metodológicas, conforme esclareceremos mais adiante. *Pensando, pois, na Escola como uma instituição promotora de cultura*, aqui também tomada em seu sentido *lato* – conjunto dos valores, crenças, comportamentos, ritos, bens materiais produzidos pelos seres humanos em um determinado grupamento social –, *que possibilidades ela é capaz de oferecer para um trabalho sistemático, consistente e articulado de uma educação estética comprometida com a formação de um leitor crítico, cada vez mais provocado em sua sensibilidade e reflexão?* Como os currículos das escolas de Ensino Médio são estruturados a fim de favorecer o intercâmbio das mais diversas áreas do conhecimento artístico, como a Literatura, a Música, as Artes Plásticas, as Artes Cênicas e o Cinema, ampliando e superpondo o circuito de experiências estéticas propostas pela escola? *Que condições de recepção e fruição das obras de arte – mais especificamente, dos textos literários – são oferecidas aos jovens no âmbito do espaço escolar, de modo a lhes assegurar um contato íntimo, singularizado dessas mesmas obras? Como podem ser captados os múltiplos silêncios presentes na experiência estética – os silêncios do texto, do professor-leitor, do aluno-leitor?* Todos esses questionamentos apontam para a necessidade e para a complexidade de um trabalho contínuo, denso e orgânico de educação estética no espaço escolar, como também deixam entrever as dificuldades e os desafios a ele inerentes.

Um texto literário a ser compartilhado em sala de aula, a ser proposto pelo professor de Literatura, deve ser escolhido – colhido – em razão de seus silêncios. Pois a palavra literária – ou antes, a palavra verdadeiramente poética – é aquela de cujas bordas se descortina um horizonte luminoso e quieto. Ela nos transporta para um mais-além pleno e incomunicável, onde nos encontramos e nos reconhecemos. A potência de um texto poético se evidencia pelas suas possibilidades intrínsecas de germinar silêncios. Textos vazados como redes, por cujas frestas, em cujos ocos nos alargamos todos.

Os estudos de teoria literária, sobretudo aqueles pertencentes ao campo da chamada “Estética da Recepção”, ocuparam-se em compreender os modos de funcionamento dos textos literários, não apenas em função de seus elementos constituintes, mas, sobretudo, pelas articulações engendradas entre texto e leitor, a partir das possibilidades “vazadas” na tessitura textual, capazes de convocar o leitor a interagir de modo radical com a obra, completando seus sentidos. O conceito de *vazio* surge no bojo dos estudos da Estética da Recepção, proposto por Wolfgang Iser. Segundo o teórico,

são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo de leitura. Aqui como ali, esta carência nos joga para fora, ou seja, a indeterminabilidade, ancorada na assimetria do texto com o leitor, partilha com a contingência – o *nonada* (no-thing) da inter-relação humana – da função de ser constituinte da comunicação (Iser In: Lima, 1979, p. 88).

Desse modo, Iser atribui aos vazios do texto, ou seja, aos espaços latentes de significação que devem ser preenchidos pelo leitor no ato da leitura, a força de captura desse mesmo leitor, na medida em que ele se vê confrontado por uma indeterminação de determinados signos literários, cuja decifração o impele, de modo contundente e silencioso, ao embate do processo de construção de sentidos, em uma cadeia contínua de reescritura do texto em si.

Roland Barthes, em *S/Z*, desenvolve dois conceitos acerca da natureza do texto literário, um dos quais se relaciona, de modo inequívoco, às proposições teóricas explicitadas por Iser. O teórico francês, ao abordar o texto literário em suas especificidades, reconhece dois tipos básicos: o *texto escrevível* e o *texto legível*. Barthes caracteriza o primeiro como aquele capaz de engendrar seu próprio leitor, isto é, torná-lo um produto da própria escritura, conduzindo-o pelas imponderáveis veredas da narrativa, em um jogo que o leva a “*ter pleno acesso ao encantamento do significante, à volúpia da escrita*” (Barthes, 1980, p. 12), tal como propõem as reflexões barthesianas. Por outro lado, o *texto legível* seria um texto fechado, “*intransitivo*”, como sugere Barthes, levando o leitor “*à mísera liberdade de receber ou rejeitar o texto*” (Barthes, op. cit., p. 12). Os textos legíveis constituiriam a grande “*massa de nossa literatura*”: como – questiona Barthes – os distinguir dos textos escrevíveis, fonte da multiplicidade, da abertura e da tessitura contínua de novos textos? Barthes propõe – retomando Nietzsche – a *interpretação* como a operação-chave para a demarcação desses dois territórios:

Interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é pelo contrário, apreciar o plural de que ele é feito. (...) Nesse texto ideal, as redes são múltiplas e jogam entre si sem que nenhuma delas possa encobrir as outras; esse texto é uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados; não há um começo: ele é reversível; acedemos ao texto por várias entradas sem que nenhuma delas seja considerada principal (...)

A interpretação que um texto pede, visado imediatamente no seu plural, não tem nada de liberal: não se trata de reconhecer, magnanimamente, a cada um, a sua parte de verdade; trata-se, contra toda a indiferença, de afirmar o ser da pluralidade, que não é o mesmo do verdadeiro, do provável ou ainda do possível (Barthes, op. cit., p. 13)

Assim sendo, toda operação de leitura de um texto *escrevível* estaria na ordem da construção de uma interpretação possível, dentre as múltiplas outras por ele sugeridas, a partir de *várias entradas*. De outro modo, o teórico francês também concebe o texto *escrevível*, em sua potência plurívoca, como um mosaico aberto, por cujas frestas se pode mover o leitor. E, nos interstícios mudos e pulsantes dessa

cadeia de palavras e(m) imagens, o silêncio da escritura realiza a captura: rendido, o leitor percorre linhas e entrelinhas com seu olhar infante, (re)descobrendo o poder encantatório da linguagem, como descreve o filósofo Jorge Larrosa:

O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem.

Para fazer justiça a essas experiências, para não traí-las, tem-se de silenciar o convencional e dar máxima pureza à linguagem. E para mantê-las no que têm de comum, de anônimas, tem-se de conseguir uma linguagem maximamente despersonalizada. Só assim, concentrada no essencial e maximamente despersonalizada, a escrita poderá conter o ponto justo de vazio e de silêncio em que o leitor possa se re-orientar (Larrosa, 2004, p. 47).

O contato com essa linguagem desautomatizada, reiventada, ressignificada pela ampliação de sentidos das palavras, exige uma *disponibilidade* do leitor para mergulhar nessa rede verbal, enfrentando a opacidade de seus signos e o desconcertante silêncio nela inscrito. Como assegurar, no âmbito da escola – notadamente da escola de Ensino Médio, quase sempre tão comprometida com resultados pragmáticos –, esse lugar-convide à entrega por inteiro do leitor? Quando o professor de Literatura propõe aos seus alunos a leitura prévia de um dado texto literário ou mesmo ainda de uma obra integral, a eles transfere a responsabilidade (ou a “irresponsabilidade”...) de construir essas condições para a recepção e a fruição desse texto; todavia, quando a circulação do mesmo se processa no espaço da escola – mais especificamente, na sala de aula –, como garantir o respeito a esse *tempo de leitura*, para que o aluno tenha possibilidade de estabelecer um contato tão íntimo com o poético literário, de modo a se deixar encharcar pelo silêncio experimentado – do texto e de si mesmo?

Muitas escolas, de maneira particular aquelas que atuam na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, tentam enfrentar essa questão através da inserção de espaços oficiais na grade curricular, como as Salas de Leitura e as Oficinas da Palavra, nas quais se pretende viabilizar um contato mais livre do aluno com a Literatura e até mesmo com as demais artes (Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Visuais), sem um compromisso por demais estreito com o cumprimento de extensos conteúdos programáticos e avaliações formais do processo de ensino-aprendizagem. Em que pese o mérito de propostas curriculares dessa natureza, na medida em que sua existência explicita um reconhecimento oficial da necessidade de uma experiência não tão “amarrada” da Literatura, não se resolve, ainda assim, o impasse da disciplina “Língua Portuguesa” (e também da Literatura, presente nas séries finais do Ensino Fundamental de algumas escolas e na maioria das escolas de Ensino Médio) no interior da grade curricular: *como tratar a demanda de uma recepção do texto literário-poético a partir da construção de uma “ambiência de disponi-*

bilidade” dos alunos, consideradas as condições de “temperatura e pressão” vivenciadas no Ensino Médio?

Parece-nos que o desafio primeiro reside em criar uma atmosfera *íntima* e, ao mesmo tempo, *ritualizada* em torno do ato de ler. Dito de outra forma, cabe ao professor promover a leitura do texto – por ele mesmo ou pelos alunos, em voz alta ou de modo silencioso – como uma experiência simultaneamente partilhada e solitária e não como um exercício burocrático, um extenuante e tortuoso percurso pelas intermináveis linhas do papel. Pensamos ser essa a proposta sonhada por Jorge Larrosa, nos fascinantes delírios de sua “profana pedagogia”:

Em torno do texto como uma palavra *emplazada* – quando o texto é realmente algo que se pode chamar de comum –, articula-se uma forma particular de comunidade, uma forma particular de estar *emplazado* pelo que é comum. E essa forma é uma amizade, uma *philia*, uma unidade que suporta e preserva a diferença, um nós que não é senão a amizade de singularidades possíveis. O comum do texto é, assim, comunidade de diferenças ou, estritamente, uma conversação. Mas uma conversação que tem também sua face silenciosa, reflexiva, solitária. *Emplazados* pelo comum do texto, os que assistem à lição lêem em silêncio, cada um para si mesmo e, simultaneamente, com os demais (Larrosa, op. cit., p. 143)².

Aparentemente, o estabelecimento em sala de aula dessa *plaza* verbal, para onde encaminhariam professor e alunos, em princípio, parece uma tarefa simples, cuja consecução poderia apenas depender de um espaço físico minimamente adequado para o ato da leitura e de uma ambiência tranqüila, ambos imprescindíveis aos “leitores-andarilhos”. Todavia, o ato de leitura em si mesmo, em sala de aula, faz-se acompanhar de demandas intrínsecas, nem sempre (ou quase nunca) satisfeitas: o “perambular” prévio do professor-leitor pela *plaza* escolhida – garantia mínima de muitos (ou, pelo menos, alguns) sobressaltos a menos ao longo do “percurso” – e o tempo concedido aos alunos-leitores, posterior à surpreendente “caminhada”, para o acomodar-se de volta em si mesmos, para recobrar (ou, senão, tentar recobrar) o fôlego perdido pelas veredas do texto. Essas duas exigências – a nosso ver, bem mais complexas do que se poderia, inicialmente, supor – põem em cheque as condições de trabalho docente, tanto no que diz respeito a todo o processo de planejamento e preparação das atividades pedagógicas a serem propostas no âmbito da grade curricular obrigatória, quanto da execução dessas atividades no contexto do encadeamento de um plano de curso, com demandas programáticas pré-definidas, extensas e, muitas vezes, desarticuladas. Ao mesmo tempo, problematizam-se as condições de recepção do texto, em um universo cotidiano de avaliações formais, rígidos cronogramas, intermináveis listas de conteúdos.

Se pensarmos nas condições de trabalho da imensa maioria dos docentes que atuam na Educação Básica, nos sistemas de ensino público e privado de nosso país,

² O termo *emplazado*, empregado pelo autor no original, foi mantido pelo tradutor a fim de que não se perdesse o jogo verbal proposto pelo termo. A *plaza* representa o lugar de todos, o espaço central que pertence a todos coletivamente.

somos obrigados a reconhecer os imensos obstáculos que a eles se interpõem em sua trajetória de “leitores-andarilhos”. Quase sempre esmagados pelo alto número de aulas semanais que se vêem obrigados a ministrar para fins de sobrevivência, pressionados pelo deslocamento apressado de uma escola para outra, açodados pelas intermináveis “pilhas” de provas, testes, trabalhos, redações, sempre à espera em sua mesa de trabalho, esses professores encontram muita dificuldade em assegurar para si mesmos um espaço permanente para o exercício de sua condição primeira enquanto educadores: a condição de *leitores*. Sem que haja tempo para percorrer as inesgotáveis possibilidades de sugestões textuais, para pensar novas estratégias de abordagem dos textos escolhidos – não apenas os textos verbais – literários e não-literários –, mas também outras modalidades textuais que com aqueles textos possam interagir – textos fílmicos, plásticos, cênicos, musicais –, para, enfim, se reconhecerem em cada uma de suas escolhas, como serem capazes de sugerir a seus alunos todo encantamento possível do literário, sobretudo, do poético da literatura, em gesto de doação de si mesmos, com o texto confundidos?

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona o texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, uma carta.

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor está sempre um pouco preocupado para saber se o seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas (Larrosa, op. cit., p. 140).

Como uma carta – para de si ser de fato entrega e segredo –, que se tece na intimidade e no silêncio para que possa chegar ao outro como afeto e cuidado, um texto precisa ser colhido e escolhido nesse recolhimento primeiro do professor-leitor, repousado em sua própria escuta, imerso nas ressonâncias das palavras-imagem que saltam das linhas e entrelinhas, em aturdido alumbramento pelos múltiplos caminhos abertos no mapa das páginas de um livro.

De volta à sala de aula, mesmo se de posse desse silêncio-só-seu-de-leitor, o professor encontra dificuldade de “remeter a carta”, assegurando a necessária intimidade do ato. Pressionado por todas as exigências do cotidiano escolar, criar esse espaço torna-se um desafio quase intransponível. Contudo, se o professor acredita nesse silêncio, se ele assume o risco do manejo do tempo de uma leitura partilhada e solitária, se ele se pensa um maestro orquestrador de silêncios vários, se ele não teme, enfim, a travessia dessa zona imponderável, feita de sons e vazios, de olhos perplexos (às vezes também marejados), de gestos imprevisíveis, então é possível a aventura da entrega, a experiência desse silêncio conjunto, dessa delicada passagem à beira de cada um dos “andarilhos-leitores” da sala.

Aquilo que lemos, calamos. O prazer do livro lido, guardamos, quase sempre, no segredo de nosso ciúme. Seja porque não vemos nisso assunto para discussão, seja porque, antes de podermos dizer alguma coisa, precisamos deixar o tempo fazer seu delicioso trabalho de destilação. E este silêncio é a garantia de nossa intimidade. O livro foi lido, mas estamos nele, ainda. Sua simples evocação abre um refúgio à nossa recusa. Ele nos preserva do Grande Exterior. Ele nos oferece um observatório plantado muito acima das paisagens contingentes. Lemos e calamos. Calamos *porque* lemos (Pennac, 1993, p. 82).

Assegurado ao professor o direito a seu silêncio de leitor, impõe-se, ainda, a necessidade de pensar como garantir esse mesmo direito aos alunos no espaço da sala de aula, de modo a não transformar o ato de leitura em uma violação do “delicioso trabalho de destilação” que somente o tempo é capaz de operar, depois de feita a travessia do ler. De que estratégias se pode valer um docente a fim de preservar o direito do aluno de “voltar” sem atropelo da “viagem”, principalmente se ela dele tiver exigido um “fôlego de mergulhador”? Como ser capaz de preservar esse silêncio ainda úmido, que paira na atmosfera da sala, quando tudo se transforma, ao mesmo tempo, em tempestade e calmaria, aos olhos dos alunos-leitores, arrancados de si mesmos, mas em si mesmos e no mundo reencontrados?

(...) os olhos “dativosos” do leitor e o seu topar com um mundo “pleno e pronto” são aparentados com as crianças. As crianças são silenciosas e solitárias e jogam, talvez sejam essas também as qualidades da leitura: a leitura é um jogo que se joga com ensimesmamento. Mas é também um jogo que – ainda que esteja reconcentrado em si mesmo e como que separado do “existente” – tem, não obstante, a ver com isso, e de forma essencial, pelo menos em alguns instantes privilegiados. E sempre “de pronto”, não ao fim de um processo, mas subitamente, como num relâmpago (Larrosa, op.cit., pp. 111-112).

Pensamos que um primeiro passo possível, no intuito de preservar esse estado de “ensimesmamento reencantado”, é viabilizar a extensão desse silêncio – emanado no texto, agora com o leitor confundido, a envolver toda a atmosfera da sala – através da proposição de uma atividade solitária, em que o aluno possa registrar, de forma livre, o impacto causado pela leitura, sem o compromisso direto com o aproveitamento desses registros para a análise e a interpretação do texto lido. Dito de outro modo, trata-se de propor uma extensão da experiência estética vivenciada por cada um desses alunos, preservando seu direito inalienável ao contato inaugural consigo mesmo e com o mundo à sua volta, propiciado pelo texto compartilhado.³

³ “Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia (*sic*) muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo que o rodeia”. In: DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos** – a educação (do) sensível. Paraná: Criar Edições, 2003. p.13.

Resguardado um tempo em sala de aula (quanto tempo? interroga-se o docente, aflito...) para esses registros, o professor pode, com delicadeza e tato, começar a mapear as impressões deixadas pelo texto nos alunos – deixando-os livres para se expressarem em voz alta para todos na sala –, ciente de que o silêncio pode ainda ser sustentado para além do esperado. Se rompido for, de algum modo, esse silêncio coletivo, aos poucos o professor poderá ir construindo com os alunos uma leitura outra do texto – uma interpretação a muitas vozes –, prolongando também um compartilhar de outra ordem, já experimentado quando da leitura primeira.

Não pretendo, no escopo dessa reflexão, propor alternativas metodológicas para as atividades de leitura do texto literário-poético em sala de aula, ainda que essa seja uma tarefa por mim permanentemente colocada no âmbito de minha prática docente no Ensino Médio, há vinte e um anos lidando com os impasses e os desafios suscitados pelo trabalho sistemático com as disciplinas Literatura e Língua Portuguesa. Desejo, aqui, enfatizar a *urgência de buscar estratégias de preservação desse “circuito de silêncios”* – do texto ao professor-leitor, do professor-leitor outra vez ao texto, do texto ao aluno-leitor, do aluno-leitor ao professor-leitor, em sucessivas cadeias... – *no espaço da sala de aula e para além dela*, em nome de uma *educação verdadeiramente estética*, comprometida com a mobilização plena dos sujeitos implicados no processo pedagógico, a partir do aguçamento de seus sentidos, envolvidos na construção de um saber sensível, capaz de propiciar aos homens a experiência de um encontro outro consigo mesmos, com os demais homens e com o mundo à sua volta.

Maior sensibilidade; vale dizer: menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora de suas capacidades e deveres face à consciência de nossa interligação com os outros e com as demais espécies do planeta. Este, talvez consista hoje no objetivo mais básico e elementar de todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele possa parecer. Uma educação do sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como os oceanos da matemática ou da mecânica quântica. Inevitavelmente, após viajarmos por tais paragens longínquas, acabaremos sempre por retornar aos nossos portos do dia-a-dia, nos quais convivemos com outros marinheiros e companheiros de jornada, tendo de trocar, com eles e com a paisagem ao redor, informações e procedimentos que precisam nos tornar mais humanos e menos predadores (Duarte, op. cit., pp. 180-181).

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1980.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos** – a educação (do) sensível. Paraná: Criar Edições, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 2002.