



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Angela Alenice Rothmund

NARRATIVA FANTÁSTICA E SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM HOGWARTS

Santa Cruz do Sul - RS
2018

Angela Alenice Rothmund

NARRATIVA FANTÁSTICA E SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM HOGWARTS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa “Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação”, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul - RS
2019

Angela Alenice Rothmund

NARRATIVA FANTÁSTICA E SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM HOGWARTS

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Linha de Pesquisa “Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens em Educação”, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Dr. Felipe Gustsack

Professor orientador – UNISC

Dr. Sandra Regina Simonis Richter

Professora examinadora – UNISC

Dr. Ângela Cogo Fronckowiak

Professora examinadora – UNISC

Dr. Dóris Maria Luzzardi Fiss

Professora examinadora - UFRGS

Santa Cruz do Sul

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Rothmund, Angela Alenice

Narrativa fantástica e sentidos de educação em Hogwarts /
Angela Alenice Rothmund. – 2019.

72 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Literatura Fantástica. 4. Harry
Potter. I. Gustsack, Felipe. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).|

Ao meu avô Angelo, meu contador de histórias.

E à Minerva, minha parceira de escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente por ter tido a energia necessária para escrever estas páginas. O percurso de pesquisa na pós-graduação é deveras desafiador e exige reinvenção diária. O tempo sempre mostra-se na perda, não tenho mais o tempo de dois anos que se passaram, mas sou outra, que se reinventou pelas experiências que pôde viver neste período. Agradeço às minhas infâncias repletas de histórias, contos, narrativas, gibis e livros. A 'papai e mamãe' que não perdiam a paciência quando eu era sequestrada pelas histórias e não arrumava meu quarto. Os livros sempre foram muito bem quistos na minha casa, meus pais não possuíam o hábito de ler, mas eles achavam tão lindo, que acreditavam que podiam me dar um mundo melhor. Não me proporcionaram o mundo que eles imaginaram, mas certamente me fizeram visitar mundos outros, vidas e experiências que me transformaram e continuam transformando. Agradeço aos professores que permitiram que eu lesse, mesmo quando era um tanto inconveniente. Agradeço também aos que perdiam a paciência pelos livros que eu nunca tirava debaixo do braço, que se espalhavam pelo chão pela total descoordenação da leitora, mesmo os que proibiam as minhas leituras, pois foram eles que me ensinaram o que era criatividade para resistir ao controle daquele corpo, pois foi ali que a sementinha da curiosidade foi sendo plantada em mim: por que alguns livros era permitido que lesse, e aqueles que eu mais gostava valiam menos, se a ideia era a simples experiência de leitura como essa que me assola em um golpe no crânio (KAFKA). Ao meu namorado, que leu toda a coleção de Harry Potter, inicialmente para acompanhar-me nas conversas, mas que também se apaixonou pelos livros de literatura, e há treze anos, livros são nossos presentes de aniversário. Agradeço ao meu avô Angelo, que não foi alfabetizado, mas contava as histórias dos gibis para mim, quando eu sequer ia à escola, mostrando-me que a linguagem não estava só nas palavras escritas. A minha dinda, que me deu todos os gibis velhos, amarelados e furadinhos de traças quando eu ainda não tinha firmeza para segurá-los, mas adorava os espirros provocados pelo cheiro deles.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação, as ex professoras Janes Teresinha Fraga Siqueira, Rosa Maria Fillipozzi Martini e meu orientador Felipe Gustsack, que me *encucaram* a mente de pesquisadora ao acolher-me como bolsista de pesquisa durante a graduação. Ao PPGEdU, por fazer parte da minha vida desde 2009, nos meus inícios de conhecer e de curiosidade no mundo da pesquisa.

Agradeço aos professores do programa que me desacomodaram com cada leitura e indagação neste último ano. Principalmente aos professores da linha, Ana Luiza Teixeira de Menezes, Nize Maria Campos Pellanda e Sandra Regina Simonis Richter, por acolherem sempre desacomodando, meus incômodos de pesquisa. Um agradecimento especial ao GAIA, que me trouxe mais do que colegas, amigos. E ao professor Felipe Gustsack, as palavras não dizem o quanto eu o agradeço por essa caminhada. Agradeço também aos professores das linhas, que me acolheram nas disciplinas, principalmente fazendo o pensamento expandir com outros autores. Um obrigada de coração às Professoras que me auxiliaram nessa escrita, Ângela Cogo Fronckowiak, Doris Maria Luzzardi Fiss e Sandra Regina Simonis Richter.

Agradeço, com muito amor, à Daiane e à Mariele – Secretárias do PPGEdU – por me aturarem, a Daiane inclusive, desde meu primeiro dia de bolsista de iniciação científica. Aos meus colegas, por possibilitarem discussões instigantes, nas aulas e grupos de pesquisa. À Letícia, Carlos, Janaína e Marluce, por estarem a postos a qualquer hora do dia e madrugada para entrarmos em discussões sobre a escrita, e também acalentarmos nossos *coraçõezinhos* em momentos de agonia e angústia de escrita. À Talula, que dividiu comigo as angústias de pesquisar a partir da literatura que nos é tão cara. Joice, Cris, Eliana, Niquele, essas doutorandas, que me mostravam que por mais sofrido que possa ser, sobrevivemos ao tempo que nos engole mestrado a dentro.

Não posso deixar de falar da Minerva, minha pastora alemã de 30 kg, que além de me proteger e fazer a companhia mais gostosa, passou boa parte da escrita do projeto deitada no meu colo. E que, durante a escrita final da dissertação, soube ficar quietinha, percebendo o humor da humana que a ama, ficando do meu ladinho, toda vez que eu me aconchegava ao computador e livros para escrever, me fazendo lembrar que pausas são necessárias, e que carinho constrói tanta experiência de compaixão quanto os livros. O descanso e o prazer de escrever e pesquisar não pode ser sequestrado do pesquisador iniciante. Eu tive muito prazer em cada linha escrita mesmo quando era dolorido colocá-las no papel, e a Minerva estava aqui para lembrar dessa vida e desse prazer da brincadeira, e do brincar com as palavras.

E, por fim, Adriano, obrigada por me aguentar nas *rabugices* que me encontraram nos momentos de angústia dessa escrita. Essa escrita é tua também. Afinal, foi em uma conversa de fim de domingo, que pensamos juntos, meio sem querer, o *insight* que levou à metáfora do labirinto. Também foi em um papo banal que

pude me tranquilizar pela pesquisa ter ido por caminhos que não eram o imaginado. Foi uma magia inesperada o desenrolar dessa escrita. Obrigada!

Essa dissertação só foi possível devido à concessão de Bolsa de Pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Agradeço à Capes, por ter possibilitado este caminhar na pesquisa no Mestrado de Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado – Unisc.

A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas.

Edgar Morin, *A Cabeça bem Feita* (2003, p.53).

Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los.

J. K. Rowling, *Harry Potter e as relíquias da morte* (2007, p. 320).

Resumo

Proponho, com esta dissertação, pensar os lugares da literatura fantástica na escola, tensionando os discursos e efeitos de sentido de menos valia para com alguns livros em algumas experiências escolares. O objetivo é questionar os lugares que a literatura fantástica habita no universo educacional e os efeitos de sentidos que alguns discursos escolares e não escolares produzem a esse respeito. Justifico minha pesquisa com base no fato de que a imaginação e a criatividade potencialmente possíveis com a narrativa fantástica podem possibilitar outras maneiras de se inventar no mundo. Para tanto, escolhi pensar a partir da saga de Harry Potter, considerando seu grande alcance junto ao público jovem, bem como os lugares possíveis de minhas experiências escolares e de aprendizagem enquanto estudante. Procurei situar minhas reflexões entre o Paradigma da Complexidade e alguns princípios da Análise do Discurso. Além disso, busquei compreender, a partir de Jorge Larrossa, como e porque a literatura fantástica pode, ou não, ser vista como potencializadora de experiências. Concluo que colocar a literatura fantástica em um lugar de ciência, com viés de matéria curricular da escola, constitui-se pretensão descabida cuja efetivação anularia sua potência poética. Ainda, a literatura não possui pretensão de se inscrever em discursos científicos, por possibilitar experiências que somente a literatura, com sua singularidade, pode proporcionar.

Palavras Chaves: Educação. Linguagem. Literatura Fantástica. Harry Potter.

Abstract

With this dissertation I propose to think about the fantastic literature's places in school, tensing the discourses and the lesser effects of meaning by some books in some school experiences. The objective is to question the places that the fantastic literature habits in the educational universe and the effects of meaning hat some discourses inside and outside school produce. I justify my research based on the fact that imagination and creativity can open other ways to invent in the world. To reflect about it, I chose the Harry Potter novels, considering it's reach in the young public, and also the places of my learning experiences as a student. I tried to situate my reflections between the complexity paradigm and the discourse analysis. Based on Jorge Larossa, I also tried to understand how and why the literature can (or can not) be seen as a potentiator of experiences. I conclude that inserting fantastic literature in a science position, as a class subject, constitutes a misplaced pretension and that this would overrid it's poetic potency. Literature does not claim to be inscribed in scientific discourses, because it enables experiences that only literature, with its singularity, can provide.

Keywords: Education. Language. Fantastic Literature. Harry Potter

SUMÁRIO

1	LITERATURA FANTÁSTICA, IMAGINAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	12
1.1	Concepções de literatura fantástica/narrativa fantástica	13
1.2	Imaginação, criatividade, escola.....	25
1.3	Aprender/Conhecer.....	28
2	LINGUAGEM E (CO)EXISTÊNCIA.....	34
2.1	Labirintos, caminhos e percursos.....	36
3	LEITOR, PALAVRA ESCRITA, EXPERIÊNCIA E <i>ISSO QUE ME PASSA</i>.....	42
4	EFEITOS DE SENTIDOS E POSSÍVEIS LUGARES DA LITERATURA NA ESCOLA E DA ESCOLA NA LITERATURA.....	49
5	PALAVRAS SUSTENTAM O MUNDO.....	57
5.1	Livros em Hogwarts.....	61
6	ENTREMEIOS E INCERTEZAS: SEÇÃO RESTRITA DA BIBLIOTECA DE HOGWARTS.....	63
	REFERÊNCIAS.....	69

1 LITERATURA FANTÁSTICA, IMAGINAÇÃO E APRENDIZAGEM

E agora, Harry, vamos sair para a noite em busca dessa sedutora volúvel, a aventura.

J. K. Rowling (2005, p.48).

A literatura e as histórias são fundamentais para aprender na linguagem e suas lógicas argumentativo-discursivas, e tem, entre suas funções mais significativas, emergir da imaginação e da fantasia (RODARI, 1982). Pouco vem sendo discutido sobre imaginação e fantasia, seja na educação formal ou informal. Em contraste, a mídia e o sistema televisivo têm aberto cada vez mais espaço aos lucros efetivos de explorar a fantasia e o fantástico no cinema. Tomo como exemplo o fenômeno de mídia que se tornou a obra Harry Potter, seu expressivo alcance a leitores em todo o mundo, idades e camadas sociais.

Por isso, entre outros motivos intrínsecos às minhas experiências escolares, volto-me à tentativa de pensar e estudar acerca da Literatura Fantástica cujo cerne – fantástico – ocorre na incerteza, na hesitação que o leitor experiencia porque de memória conhece as leis naturais, mas sabe que muitas vezes elas não se aplicam no encontro com acontecimentos sobrenaturais comuns nesse tipo de narrativa e de literatura. O conceito de Fantástico se define em uma relação entre real e imaginário (TODOROV, 2010).

Nessa direção, destaco que a memória e a atenção na aprendizagem da criança são preocupações constantes na Psicologia e na Pedagogia, em contraste com uma menor discussão entre a imaginação e a fantasia. A estratégia foi articular alguns diálogos possíveis entre tais concepções e conceitos da complexidade, pensando a aprendizagem como processo auto-eco-organizativo, no qual a imaginação cumpre a função de tecer o humano nos encontros com o mundo, materializada pela literatura que convida o leitor à palavra escrita. Esse desejo de pesquisa se inaugura por experiências de discursos, os quais, na minha história escolar e acadêmica, costumavam se apresentar de forma a desqualificar livros de literatura fantástica, motivo, além do apreço, de trazer um pouco da minha experiência de leitura da saga de **Harry Potter**. Pensando a linguagem escrita da narrativa fantástica como uma materialidade mundana desse humano em devir imaginativo e inventivo, emerge a pretensão de trazer esta discussão, de efeitos de sentidos, os quais vão formando o eu leitor, atravessados pela existência languageira, e que inicialmente buscava

problematizar a aprendizagem formal e acadêmica, mas por fim, foi se colocando como um fazer pesquisa, enredado em processos os quais não se podia antecipar à escrita que se tornou.

1.1 Concepções de literatura fantástica/narrativa fantástica

*Você está vendo, Harry? Está vendo agora a falha do meu brilhante plano?
Eu caíra na armadilha que previra, que dissera a mim mesmo que poderia evitar,
que precisava evitar.*
J.K. Rowling (2005, p. 496)

É muito provável que, por momentos, esse texto traga e reproduza algo que tem aparecido com frequência na literatura: uma forma de explicação das relações entre o real e o imaginário, como dentro e fora. Contudo, pensarei, junto aos autores pesquisados, o real como múltiplo e não único. Referenciando Italo Calvino (2004), por exemplo, emerge a questão da diferença entre o mundo que conhecemos e habitamos e o mundo do pensamento, o qual nos habitaria e teria morada em nós, para explicar como surgiram os contos fantásticos. Tratarei essa separação, ou ideia de dentro e fora, com a qual a literatura apresenta a narrativa fantástica, como uma forma que os autores utilizaram para descrever o fantástico. Mas conceituo, que atravessados por discursos e ideologias construídas no externo, dentro e fora nos constituem, na condição de produzirem efeitos de sentidos, que sempre se colocam como múltiplos (PÊCHEUX, 1995). Não pretendo reproduzir a ideia separatista entre mundo e pessoa dos autores clássicos, mas buscarei trazê-los na perspectiva de uma leitura complexa do fenômeno fantasia não como externo e interno, mas como as relações de ser e estar no mundo que só é nosso na relação. Tratarei o fantástico a partir da complexidade e sempre que referenciar o recorte dentro-fora, isso se dará exclusivamente como alusão aos autores ou como forma explicativa para o entendimento do todo. Nomearei de risco calculado, ou de pequeno fascismo da linguagem, como previa Barthes (1997), os deslizamentos entre o que pode ser dito, o que se consegue dizer, e o que somos obrigados a dizer, aqui sobre imaginação na literatura.

Outro adendo se mostra necessário para justificar os caminhos que seguirei. Entre os autores referências na literatura sobre a temática do fantástico, os quais

encontrei ou me encontraram, por entre os labirintos de catalogação da biblioteca, os encontros da terra sem lei do Google, ou a ciência nas bases de dados. Parto dos pressupostos da limitação da linguagem, da perda da coisa em si do pensamento, que sempre perde 'coisas' a serem ditas nessa tradução entre o que vem da experiência e o que se transforma em língua falada, para depois emergir como letras e palavras escritas por estes autores. A linguagem sempre é habitada entre o que podemos, e queremos dizer, e entre o que conseguimos de fato dizer, ou não. Agamben (2015), a partir de Platão, já denunciava os resquícios da coisa em si do pensamento na linguagem, os quais me auxiliarão no percurso da escrita a respeito do mundo dos livros. Pêcheux fala que é importante “considerar que há separação, distância ou discrepância na frase entre o que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente” (1995, p, 99), e o que está realmente contido na frase que formulamos.

Via de regra, os autores que tratam da narrativa fantástica na literatura trazem uma tentativa explicativa da temática, principalmente na ordem da linguística, sobre o que é romantismo, o que é literatura fantástica, ou maravilhoso, enfim inúmeras nomenclaturas para descrever e falar sobre gênero literário. Não pretendo me guiar neste rumo, a priori. Trarei uma breve explanação sobre a literatura fantástica, e como ela se tornou um gênero literário, inclusive para demonstrar meus estranhamentos de certo distanciamento da academia para com alguns gêneros, sendo mais uma passagem necessária no percurso do labirinto o qual me propus como método no início desta escrita. Essa escrita é, ainda, uma imersão da própria autora, guiada pelos resquícios da coisa em si do pensamento que potencializa o estar no mundo da linguagem que a fantasia possibilita.

O eu que sou só existe em termos relacionais e relativos de uma “dependência original”, segundo Morin (2003), entre uma cultura, minha língua e saberes. Assim estará presente esse eu que certamente vai perder-se no mundo da linguagem, talvez sem conseguir dizer tudo o que gostaria, mas ainda com o desejo que move a curiosidade do existir na linguagem, na palavra e principalmente nos significantes que cada escolha de palavra traz consigo, e nem sempre, ou quase nunca, é totalmente consciente para este 'eu que sou'. Referenciando Lacan, “digo sempre a verdade: não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam palavras” (1993, p.11).

Todorov (2010) é um destes autores referências com o qual me deparei no caminho enquanto me questionava sobre o que diferenciava livros como **Harry Potter**, **Senhor dos Anéis**, **Game of Thrones**, dos clássicos proferidos pelas escolas nas quais estudei. Para além da importância literária dos autores clássicos, me causava estranhamento o desconhecimento nas minhas experiências escolares de quem eram estes autores. Minha primeira aula de literatura ocorreu no segundo grau. Havia um entendimento meu, inserido nos discursos escolares, de que somente alguns livros eram ‘bons livros’, e que eu estaria fazendo más escolhas. A questão era que eu me sentia extasiada e sequestrada pelas páginas dos livros de literatura fantástica. Chegando na graduação em Psicologia, era prática rotineira utilizarmos literatura para estudarmos o humano, a socialização, a educação de crianças, transtornos mentais, etc. Nessa altura, me sentia acolhida pela aproximação da literatura e dos estudos do currículo acadêmico necessários para a compreensão dinâmica dos processos de saúde doença.

Contudo, conforme avançava nas disciplinas, rememorava conceitos da psicologia em livros de literatura fantástica. Chegando a fase do Trabalho de Conclusão de Curso, novamente me percebi vendo a Literatura Fantástica sendo colocada em questão, em que inicialmente foi visto com resistência uma possível pesquisa com tais livros. Na época, tratava-se de dois volumes de **As Crônicas de Gelo e Fogo**, as quais retratavam situações do desenvolvimento da mulher na trama, que dialogava com escritos Freudianos. O próprio autor da Psicanálise, em vários momentos, utilizou narrativas literárias para escrever a colegas de profissão e o público em geral sobre seus achados na clínica da psicanálise.

De alguma forma, o cinema tem explorado o lugar das narrativas fantásticas, com maior efervescência, após o fenômeno Harry Potter. Inclusive potencializando que mais pessoas acessem a leitura. Venho sendo trazida por um incômodo desses encontros e desencontros de leitura, em que os discursos ambivalentes entre ‘ler é importante para o teu processo de aprendizagem’, mas ‘nem todos os livros vão ser bons’. Esse discurso informa que existem literaturas que podem ser depreciativas, mas, para tanto, voltaremos a esta questão posteriormente com o auxílio de Larossa (2002). Contudo era este um desafio, um estranhamento, sobre os lugares que a literatura ocupava nas minhas experiências escolares.

Direcionei minha atenção ao fenômeno Harry Potter. Apesar de Tolkien (2001) ser do início do século passado, ele produziu a coleção de **Senhor dos Anéis** com

livros atravessados visceralmente pela realidade das guerras mundiais que assolaram o mundo em 1900, e por isso, sua leitura ainda se mostra mais pesada para um público infantojuvenil. Só mais próxima da adultez literária pude me deter na trilogia, diferente de outros livros de Tolkien em que a escuridão da maldade humana se apresenta com véus mais tragáveis. Harry Potter foi direcionado para um público infanto juvenil, mas ninguém se engana que seus mais de 500 milhões de cópias vendidas resgatou de soslaio a magia da infância em muitas outras gerações.

Tolkien, em **Sobre Histórias de Fadas** (2006), constrói de forma majestosa o percurso que nos gêneros literários separa o mundo dos contos de fadas, que de certa forma tem essa ideia de fada, pequenos seres que se modificam e possuem magia. O território germânico é repleto de contos e sempre muito fértil como o território do nascimento da ciência, infelizmente também fértil em guerras. Território do nascimento do indivíduo, que só foi possível a partir do rompimento de Lutero com a Igreja e do nascimento da possibilidade de leitura aos homens. Lembremos que, anterior à Reforma Protestante, somente o clero tinha o direito à aprendizagem da leitura. Assim sendo, eles seriam os únicos representantes de interpretação das escrituras e, portanto, de disseminar, a partir da oralidade, as mesmas.

– Obrigada, Lutero, por possibilitar, lá em 1500, que eu e o mundo pudéssemos ler!

Penso que Lutero é a referência do Herói para leitura na história dos homens. Vale lembrar que estou contando uma história, ou seja, uma ficção, pois não estive lá, e, mesmo que estivesse, já é passado. Mas, ainda a conto como uma verdade real. E, será que não tem um pouco de fantasia ou fantástico nisso?

Tolkien traz a alegria como referência ao que caracteriza o conto de fadas. Uma virada na história, não um final feliz, pois para Tolkien não existe fim em qualquer conto de fadas. Uma narrativa que suspende a respiração do leitor, que muda os batimentos, dá aquele frio na barriga. São esses aspectos que fazem o leitor entrar visceralmente e devorar cada palavra, ou ler mais devagar para abraçar aquele final, que indiferente do quão desvairado seja, tem como característica negar a derrota universal, uma forma de evangelho, por dar um vislumbre da alegria. Inclusive, Tolkien (2006) leva a compreender que qualquer forma literária tem êxito, mesmo as modernas, independente dos defeitos em seu percurso, se consegue fazer esta incursão de virada, reverberando as vísceras do leitor.

Ou seja, aqui ele destaca a eficácia do que Larossa trará sobre experiência, neste caso, da leitura, mas poderiam ser outras formas de experiência. Não somente da literatura dita como clássica, por um discurso de uma classe dominante, ou das escolas, que produzem discursos de mais ou menos valia nas minhas experiências escolares. Esse foi um dos erros pelos quais essa pesquisa iniciava, a tentativa de aproximar a literatura fantástica da literatura clássica. Erro necessário para modificar o olhar da pesquisadora sobre a literatura. Dei-me conta de que, inicialmente, sem pretensão, me coloquei como uma pesquisadora que gostaria de trazer a literatura fantástica a ocupar o mesmo lugar de livros que estão em outro patamar. Esse foi um erro. Mas foi fundador e desconcertante, no viés de ruptura com um pensamento generalizado de que ciência só se faz de certo modo. Daí o romper com a ideia de “espaços logicamente estabilizados” (SILVA; RODRIGUES, 2017, p.04), do que Pêcheux (1995) chama de ‘ciências régias’, as que trabalham com um recorte de certeza incrustada, e que, na natureza, produzem o que existe de mais eficaz. Explorarei, posteriormente, também essa questão.

Cabe lembrar que Tolkien (2006) propõe um ‘e’, um ‘com’, para pensar a literatura fantástica. Alguns recortes científicos, como os que Pêcheux (1995) chamava de ‘ciência régia’, em que a estrutura da ciência se coloca questões como ‘é ou não é algo’, se mostram excludentes, enfraquecendo interpretações possíveis, pluralidades de fazer ciência e pesquisa. Pergunto-me o quanto se perde do viver humano nessas abordagens, do processo auto-eco-organizativo (MORIN, 2008) em que a aprendizagem é auto – eu aprendo; eco – que vem do contexto no qual estou inserido, e organizativo – algo se desorganizou e preciso organizar. Dessa forma em ciência é indissociável o eu e a relação com o mundo. Ou seja, me desenvolvo conforme me relaciono com o ambiente, e isso se reflete em meu organismo. Uma ciência da exclusão, que se pensa o mais ‘pura’ possível, ou a mais “eficaz possível” (SILVA; RODRIGUES, 2017, p.5), é como se perpetuasse um ideal de verdade única, o qual já sabemos impossível pelos limites da linguagem. Como uma verdade única poderia falar sobre as experiências ímpares que a literatura pode oferecer? Como a aprendizagem poderia ser potencializada no viver-conhecer se fosse única e eficaz?

Tolkien nos presenteia com sua escrita quando nos apresenta a incursão sobre contos de fadas tratando-a como uma “aventura temerária” (2006, p.07). Temerária pelos perigos que uma terra perigosa nos apresenta, recheada de alçapões, masmorras e calabouços para os audaciosos que se aventuram por suas trilhas. Ao

se apresentar como um explorador errante, o autor inspira a sentir o mesmo nas minhas incursões por esses territórios de experiência de leitura e de fazer ciência. O que pretendo, ao trazer Tolkien, é uma discussão sobre a falta de pretensão de se estudar a Literatura, ou narrativa fantástica distante da área linguística, mas passear e me aprofundar, na medida do possível, nos âmagos das delícias e desfortúnios que essa literatura proporciona como experiência de leitura ao leitor. Tanto os livros de literatura fantástica quanto seus reinos de histórias são amplos, profundos e recheados de toda espécie de animais, mundos invertidos, magias, estrelas, lugares de profundidade e beleza que nos encantam e levam ao “perigo sempre presente; alegrias e tristezas agudas como espadas” (TOLKIEN, 2006, p.07). Do mesmo modo, pode ser uma experiência ímpar vagar pelos territórios da academia e de muitas escolas falando de certos gêneros literários. A própria língua se sente presa ao tentar relatar, nestes espaços, aqueles mundos perigosos. Nestes territórios sempre existe uma ameaça. É perigoso demais que se façam perguntas por ali, correndo-se o risco de ser aprisionado e subjugado como estranho ao sistema.

– Por que às vezes existe uma surdez para determinadas perguntas?

Perguntas são como seixos no topo de uma ladeira, quer sejam impulsionados pelas águas da chuva, quer se movam pela ação do vento ou pelas patas de um guaxinim, uma vez iniciado o movimento, mantêm-se a rolar pela montanha. Obstáculos se apresentam, mas não podem impedir a imprevisibilidade de seu percurso. Ninguém pode prever as consequências de uma pergunta. Perguntas são a tradução, em linguagem, da curiosidade que move o nosso devir. São, também, a ordem para inaugurar uma pesquisa na academia. Mas precisam se inserir dentro de um recorte de ciência que a alicerce, não podem ser absurdas ou fantásticas, conforme o paradigma tradicional de ciência.

Contudo, a ação de questionar a potência de movimento que as perguntas produzem permeia toda a história do homem. E, para essa pesquisa especificamente, não é uma questão de fazer perguntas para buscar uma resposta definitiva mas, de tensionar, dialogicamente, e pensar a aprendizagem de forma auto-eco-organizativa, partindo do pressuposto que aprendo na relação com o mundo, a narrativa fantástica também pode ser lugar de aprendizagem, ou não. Larossa (2002), posteriormente, auxiliará a partir da ideia de experiência esse possível lugar da literatura. Assim, perguntas são como seixos sob o peso do pensamento: possibilitam que se desloque, levando a outras indagações.

São as perguntas que fazem o universo, esse meu universo de escrita inclusive, seguir em movimento. Entendo que as perguntas cessam quando a morte se apresenta. Nesse sentido, as perguntas vão se esvaindo até se tornarem um outro desmembrado de mim que se transformou em outras coisas, sejam cinzas, húmus, vazio, nada. Proponho que as interrogações se mantenham em uma espiral sem centro, em que seu fim só seja alcançado com a morte – o fim do texto –, um fim sempre provisório. Pois antes dele teremos as delícias e os perigos do que se pode buscar dizer, sem a ingenuidade de acreditar ter controle sobre esse dizer, localizado entre o que penso e o que falo/escrevo.

Nesse pensar, a escola de Hogwarts, dos livros de Harry Potter da autora J. K. Rowling, e algumas passagens sobre os livros e a biblioteca, serão apoio para os caminhos de pesquisa no percurso entre perguntas, palavras que fundam, palavras que dizem, palavras que desdizem, sentidos, discurso nas linhas que seguem. Não pretendo embarcar em navios que levem a lugares de respostas. No meu caso, respostas são sinônimos de abrir mão da segurança das certezas e entrar no fluxo do perigo, do ex-por-se (LARROSA, 2002). Nesse sentido, conforme Morin (2003, p.55): “a maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas”. Então, foi nas incertezas que este trabalho se iniciou, e em tantas outras incertezas que se fechará.

Tolkien vai desenhando os livros os quais não são contos ou fantasias, livros com tom de sátira ou histórias de viajantes por exemplo. Não se enquadram no fantástico por apresentar somente relatos vividos empiricamente nesse mundo, tendo como característica somente territórios distantes. Contudo, existe o exemplo dos *elfos*, que descenderiam do próprio Adão, portanto separados somente por questão de tempo, e que esse encantamento que a distância temporal pode causar, por si só não representa um conto de fadas, portanto inevitavelmente sempre se propõem como dúbios os contos. Assim, é a linguagem, e a própria existência, a fala, o discurso, sempre múltiplo em seus dizeres. “A magia do belo reino não é o fim em si mesma” (TOLKIEN, 2006, p.12), mas são suas operações que trazem o benefício da alegria e encantamento aos leitores. Entre suas virtudes, Tolkien exalta a satisfação de desejos primordiais do homem entre visitar a questão do espaço tempo ou fazer trocas com outros seres vivos. De tal modo, as narrativas podem levar ao contentamento do desconhecido no humano, que com ou sem interferência de máquinas ou magia, se aproximará dos contos de fadas, conforme Tolkien (2006).

Entendo a experiência de leitura como uma realização de desejo e de proximidade com outros mundos e seres que possibilitam novos olhares, alimentando a imaginação e a criatividade do leitor, uma proximidade com o desconhecido, o estranho, que também se encontra em nós leitores. Nosso eu de agora é estranho ao eu de ontem, então, a cada instante, temos um breve encontro com o desconhecido, que pode ou não ser este eu que conheço, que pode ou não ser uma satisfação de desejo. Entretanto, ainda é “Eu” (MORIN, 2003). Encontro no fantástico aquilo que só alcanço com minha imaginação, e ainda que possa, com ela, criar mundos de fadas, sou levada a esses mundos pelos livros escritos pelos percursos da imaginação de outros. Acesso uma realidade de um mundo que está fora e dentro, que de maravilhoso pode me levar a lugares que eu nunca iria, ou nunca fui. Parafraseando George R. R. Martin (2012), um leitor pode viver mil vidas, o homem que nunca lê vive apenas uma.

O conto de fadas e a história fantástica, nos meus encontros por este mundo, me fazem pensar no Enigma da Esfinge, escrito por Sófocles na **Tragédia Édipo o Rei**, principalmente por estudar, durante a graduação, sua referencia na psicanálise como o Complexo de Édipo, o descobrimento do desconhecido que culmina na ideia de incompletude ou castração do humano, aquilo que organizará seus desejos no mundo, como a realização de desejo na leitura, podemos arriscar dizer que o livro pode aquilo que outros suportes de linguagem não podem, alcança aquilo que na terra é trivial demais de se alcançar. No quarto livro de Harry Potter, a Esfinge se apresenta para o público com jogos de palavras, em que várias perguntas levam a uma junção de sílabas que respondem à esfinge, e ela novamente se mostra presente ao pensar em morte e finitude.

O enigma da esfinge na tragédia de Édipo fala do tempo, do homem, do envelhecimento, da finitude. Aquele que segundo Freud (1986), ao falar do feminino em sua teoria, traz que o homem não deseja saber a resposta de suas perguntas, fazendo menção à incompletude e à distância que temos ao pensar em finitude da vida. A esfinge fala do próprio Édipo – de mim mesma, de nós mesmos – em seu enigma. Antes de Édipo, nenhum homem conseguia responder ao enigma, e era estrangulado pela Esfinge. A palavra esfinge, de origem grega, vem da palavra *sphingoque*, que significa estrangular. Posteriormente, ao encontrar no Conto dos Três Irmãos de Harry Potter, em **Os Contos de Beedle o Bardo** (ROWLING, 2008), a Morte que se apresenta no caminho, somente o irmão que entende o jogo, e,

portanto, o envelhecimento e a finitude de sua existência, alcança as três pernas de andar a noite do enigma da esfinge. Se é possível pensar a morte junto do enigma, encontro uma analogia entre os três irmãos, este que entrou no que as palavras diziam através do enigma e vislumbrou o seu processo de existência ao viver sabendo dos riscos da existência, enquanto que os outros dois irmãos, ao ignorarem o enigma da existência e, portanto, da finitude visceral, tiveram seu estar no mundo, suas experiências podadas e estranguladas pelo encontro com a morte.

Tolkien escreveu no início da década de 1930 o livro **Sobre os Contos de Fadas**. Todorov, que é referência pelo livro **Introdução à Literatura Fantástica**, escreve em 1939. Vale destacar que este é o período da segunda Guerra Mundial, que assolava os países e famílias destes autores. Eram tempos sombrios para se viver no mundo, uma realidade difícil de se sustentar para o humano. A literatura encontra seu tempo. Corso e Corso (2011) fala, em **A Psicanálise na Terra do Nunca**, que um livro sempre estará a serviço de um tempo, o público o devora por ele vir sanar algo e/ou satisfazer um desejo que conversa com nosso tempo. Mesmo que a publicação tenha sido anterior, o livro só faz sucesso se, e quando, dialoga com o tempo dos leitores. O livro cumpre funções sociais, entre as quais estão aquelas já levantadas: a realização de desejos, o encontro com o desconhecido, o diálogo com seu tempo, possibilidades outras na imaginação, etc.

Encontro este recorte de tempo na literatura, período do final de 1800 e primeira metade de 1900, para pensar e ver nascer a expressão 'literatura fantástica', que possui diversas nuances de sentido entre o estranho e o maravilhoso. Se pudesse escolher uma palavra, seria 'ambiguidade', para descrever a Literatura Fantástica. Isso que Tolkien chamou de *dúbio*, sempre presente na narrativa, rompendo com a proposta de história de terror ou medo, em que estas narrativas fantasiosas se encontravam no medievo. Falar de literatura me faz pensar na história do homem, nos encontros com as 'verdades' da nossa história, e em suas significativas funções culturais.

Hunt (2009) escreveu **A Invenção dos Direitos Humanos**, livro no qual, a partir da literatura de romances do século dezesseis, como **Júlia, ou, A Nova Heloísa** de Rousseau (1994), traz a invenção dos direitos humanos a partir do romance. Hunt destaca que depois destes romances, definidos por ela como obras que dão existência a quem não existia, a serviçal passa a ser vista como uma pessoa que sente. Não se tinha a ideia de que Julia teria sentimentos e que seria uma agressão quando o seu

senhor lhe batia. À época, pessoas de serviços braçais não eram escravas, mas literalmente não existiam como as burguesas. Assim, Hunt pôde dizer que o romance foi responsável por trazer humanidade a essas pessoas, especialmente a partir da ideia e invenção da empatia. Com a empatia inicia-se um vértice em que maltratar o outro é como se maltratar, é uma possibilidade que não se quer que aconteça, trata-se da criação de uma nova atitude possível para o leitor que é a de ‘me ver e me identificar com aquelas pessoas caracterizadas como personagens que estão nos livros’. Aqui, assim como em outros tantos momentos, o romance conversou e produziu um diálogo com seu tempo. Não foi simples este processo, pois os livros receberam muitas críticas desfavoráveis tendo sido, inclusive, proibidos na Inglaterra. Diferente da monarquia ou do sistema que tem intenções para com seus súditos, não era pretensão do romance inaugurar a empatia, por exemplo. No mesmo sentido, percebo o caso de Lutero, em 1517, que não tinha ideia de que o individualismo seria concebido a partir da interpretação de suas 95 teses, em um período no qual, inclusive, se inaugurou e propagou a possibilidade de leitura e interpretação para todos.

Por algum tempo os livros de Rousseau eram classificados como imorais e repugnantes. Eram definidos pela crítica da época como ‘livros de se ler com uma mão só’, por não se pensar na época a noção de individualidade. Considerando que não existiam quartos individuais, que não se vivia como se vive hoje, ler um livro de forma isolada era visto com maus olhos (HUNT, 2009). Comparando com os modos de ler e escrever na atualidade, escrevo estas palavras sozinha, isolada em um cômodo, com meus livros, um notebook, uma internet de livre acesso – ainda que todos saibamos que se trata de um ‘quase livre’. A poucos anos atrás eu precisaria ir a uma biblioteca, escrever em papel, etc., assumindo todas as implicações decorrentes disso. Mesmo hoje, se me encontrasse em algumas regiões do planeta, como no oriente médio por exemplo, talvez eu nem pudesse ter aprendido a ler e escrever, ou ter ido a uma escola por ser pobre, mulher, etc. Hunt nos trouxe, e mostrou, que a partir da literatura foi possível tornar humano o outro que coexistia, o que resulta na invenção dos direitos humanos, posteriormente, como propõe o próprio título do livro. Para a humanidade tratou-se, neste caso, de uma aprendizagem provocada e potencializada pela literatura que remete ao aprender a conviver, a viver junto.

O texto literário e a narrativa fantástica, mas não somente eles, o romance, a biografia, o conto, o ensaio etc., possibilitam uma imersão para o leitor, a qual outras narrativas, como a científica/acadêmica e a informativa não alcançam, especialmente quanto às experiências afetivas com o mundo vivido. Pois “[...] todo romance geralmente é pleno de tonalidades dialógicas (nem sempre com as suas personagens, é claro). [...] Em relação ao homem, o amor, a compaixão, o enternecimento e quaisquer outras emoções sempre são dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 318). São possibilidades outras que a literatura pode propor. Todos os tipos de narrativas podem nos apresentar notícias do humano e sua coexistência, mas a possibilidade de imergir em outras histórias, outros mundos, é mais visceral na escrita literária. Ela pode coisas que só cabe a ela mesma (CALVINO, 1990). A escrita ensaística na academia, por exemplo, propõe uma quebra de decoro e paradigma, por permitir a imersão, por possibilitar um cabedal de experiências de leitura, de empatia, de afetividade, de uma experiência vivencial, de sentir, por ser visceral a quem lê. Exemplo disso pode ser visto quando, em períodos ditatoriais, alguns livros e a música serviram para apresentar aos leitores e até mesmo denunciar o que a mídia e a academia eram proibidas de dizer. Esse tom de denúncia, possível na literatura, consegue resistir em períodos de censura, por permitir-se profanar os modos de dizer (AGAMBEN, 2007). A literatura pode outras coisas que a escrita acadêmica formal não pode. Isso remete a algumas memórias da escola, quando penso e me recordo de todos os encontros e aprendizagens que me foram proporcionados por histórias de livros empoeirados, que não levantavam suspeitas. Mais do que o prazer da leitura, denunciavam, traziam informações, palavras novas, histórias outras, e com isso, novos modos de ver e se (re)inventar no mundo.

Partindo desses pressupostos, vejo que a literatura fantástica se dissemina em períodos que a realidade do mundo já havia ultrapassado na teoria a ideia de mais valia de um homem em comparação a outro, já havia ultrapassado a ideia de senhor dono da morte do homem, para dono da vida. Mas o que o mundo presenciava de dentro de suas casas, em frente a seus olhos, era a atrocidade da segunda guerra mundial. Era o extermínio, era o que hoje a palavra Nazismo carrega de dor daquele século. O romance entra como aqui? Uma das características do romance é a proximidade com o real. Mas ousarei dizer o que só posso imaginar, que o real era intragável, insuportável. Em períodos com fome e morte, quem suporta a realidade de uma guerra? Enquanto escrevo, a Síria se destrói, aniquila inocentes. No Brasil

sofremos tragédias diversas como as decorrentes do rompimento de barragens¹, por exemplo, provocadas pela fúria competitiva do mercado capitalista, e as possibilidades de sentidos que temos em relação ao vivido nestes tempos e nestes lugares são/estão limitados pelas narrativas informativas. A imersão, que nos possibilita outras dimensões de sentido do humano vivido neste cotidiano já nos foi anunciada por narrativas literárias de momentos de pós-guerra de outros tempos e lugares e continuará quando também esta guerra terminar.

Adorno (2003), em **Notas de Literatura I**, faz referência à condição temporal e às preferências de gêneros literários da população, ressaltando o romance como sendo a forma específica literária da era burguesa. O livro **Dom Quixote** (CERVANTES, 1983), como exemplo de literatura do tempo burguês, tem a existência como elemento central, retratando os desencantamentos com o mundo. Isso justifica a ideia de Adorno de que o fantástico era considerado e pensado a partir do real, ou na tentativa de provocar a sugestão do real, limitado à linguagem. Os livros não abarcavam conceitos de fantástico ou maravilhoso nas suas histórias, estando a sociedade, segundo Adorno, apartada de si mesma. O autor nomeia a virada, que trará a literatura fantástica e outras formas de expressão, como “transcendência estética” (p.29). Nessa perspectiva, um romance que se esforçava em captar a essência do enigma da vida, aparecia como assustador e estranho: fantástico. Essa é uma das posições sobre a entrada da Literatura Fantástica no último século. Não é a única, mas uma das formas de dizer, sendo também uma forma de explicar o motivo do romance já não atender ou dialogar com seu tempo, especialmente após a metade do último século e período pós-guerra.

Em 1939 Todorov (2010) descreve a expressão *literatura fantástica* como um gênero literário dentre as tantas variedades de literatura. Tolkien em 1930 ainda utilizava os termos fantasia e contos de fadas. O cerne do que Todorov nos apresenta é a definição do fantástico, como aquele gênero que se constitui na incerteza, sendo a ambivalência sua principal característica. “O Fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural. O conceito de Fantástico se define, pois, com a relação de real e de imaginário” (TODOROV, 2010, p.31).

¹ A tragédia e crime ambiental de Mariana em Minas Gerais em 2015, e em Brumadinho, Minas Gerais, 2019.

No campo da literatura, e mais especificamente do que podemos chamar de análise literária, Todorov, por exemplo, chama a atenção para as intersecções entre os gêneros literários. Nos meus encontros e caminhos de leitura, porém, compreendo que Tolkien dialoga melhor com a ideia de literatura fantástica, vindo a ser essa que sequestra o leitor de forma visceral nas incertezas, na ideia de que a história não se finda, além de sempre ser dúbia em seus acontecimentos, deixando o leitor nas bordas do mundo literário e visceral de suas narrativas.

Nessas trilhas pelas quais procuro mapear o percurso histórico da constituição da expressão Literatura Fantástica, vale lembrar ainda da contribuição de Volobuef (2010) que traz os contos góticos do medievo, ou contos macabros, por gerarem diversas reações, desde incômodo, admiração, ambiguidade, surpresa, estranhamento, riso, encantamento, alegria como aspectos desse gênero. A autora destaca que indiferente do pretexto do livro, a narrativa fantástica sugere a reavaliação do que é realidade e do que se pressupõe como real. Questiona a natureza originária colocando em dúvida as capacidades do leitor de “efetivamente captá-la através da percepção dos sentidos”. Assim, “o fantástico faz emergir a incerteza e o desconforto diante daquilo que era tido como familiar” (VOLOBUEF, 2010, p.10). Grosso modo, permito-me pensar que o que estes autores têm em comum, são as possibilidades de emergir e imergir, sensações, sentimentos, reviravoltas nas entranhas do leitor. Ou seja, parece-me que é nesses encontros viscerais, ou possibilidades de encontros, que o leitor é levado a percursos de experiências que permitem a ele se inscrever na história, nas palavras, nos enredos e narrativas, potencializando os sentidos e viajando por experiências outras, fantásticas, da humanidade.

1.2 Imaginação, criatividade, escola

As consequências de nossos atos são sempre tão complexas, tão diversas, que predizer o futuro é uma tarefa realmente difícil.

J. K. Rowling (2005, p.321).

Através das histórias, Rodari (1982) propõe uma série de experiências que visam ir além da formação educacional tradicional, focada no ensino e no desenvolvimento da linguagem, da lógica e da estética, mas que desconsidera o contato afetivo. O autor propõe uma volta ao contato afetivo, uma complexificação das formas de aprender

através da narração e invenção de histórias para serem contadas às crianças, possibilitando que posteriormente elas próprias sejam convidadas a experimentar a narração e invenção de suas histórias. O foco dessas atividades seria potencializar a ação de criar, através da imaginação e da fantasia, temas que me levam à aventura de pensar a literatura fantástica e seus potenciais de aprendizagem na educação. Mas, houve caminhos de encontros e desencontros, me colocar a pensar os motivos intrínsecos em trazer a literatura fantástica para perto da escola e da academia.

Rodari denuncia, no final de seu livro, a discrepância entre as possibilidades da criatividade e a falta de interesse do capital que não pretende privilegiar a imaginação e a criatividade, pois não desejam o aprender a aprender, isto é, o aprender a pensar, pois o 'pensamento criativo' se mostraria uma "arma eficaz" (p.10, 1982) contra o próprio domínio que tais setores se propõem a manter na sociedade. A imaginação trata-se de uma ameaça ao sistema de dominação do capital que possui os meios de produção que não precisam de pessoas que pensam, que sejam criativas, mas de mão de obra, de produtores dos materiais de consumo que eles determinam no mercado capitalizado.

Aqui, se mostra um caminho para as razões da academia e da escola se distanciarem tanto da literatura e da poesia. A educação também constitui um nicho mercantilizado em nossa sociedade. Daí minha intenção de estar atenta, de tomar o devido cuidado para não seguir uma lógica cartesiana e separatista ao pensar as razões que levam alguns livros a serem considerados 'bons' para um propósito acadêmico/escolar e outros não. Isso implica a necessidade que tive de questionar, questionar-me, durante a pesquisa, sobre as concepções e sentidos dos discursos com os quais me relaciono sobre educação e literatura fantástica. Sobretudo, pelo fato de que 'imaginação' e 'fantasia' não tinham palavras que as distinguisse para Aristóteles ou Agostinho. Nem Descartes ou Bacon se questionaram sobre isso. Segundo Rodari (1982), foi somente no século dezessete que Cristian Wolff passou a falar sobre uma distinção entre percepções sensíveis e *facultas fingend²*.

Nos percursos até o presente, o seixo se movimenta para outros rumos. Estes autores, em algum momento, buscaram descrever, um tanto apartados de si – característica do recorte cartesiano de ciência, que separava mente e corpo – o que

²Uma distinção entre os sentidos, próximo ao que seria a imaginação atualmente, uma espécie de arte de fingir, inventar.

seria imaginação, pensando em memória, atenção, processos do sistema nervoso central. Inclusive, vale destacar, que imaginação e memória estão vinculadas em diferentes áreas do cérebro³, sendo que pouco se discute sobre as funções da imaginação. Mas este é um caminho para pensar os processos biológicos, hormonais e fisiológicos de aprendizagem, imaginação, leitura, pelo qual não pretendo trilhar. Não pretendo apontar como e em que lugar a imaginação emerge no meu corpo, meu cérebro, meu pensamento, e sim compreender a complexidade de como esse corpo, ao imergir na leitura, abre-se à imaginação e sua possibilidade de experiência.

Com sua denúncia, Rodari (1982) colabora com a compreensão do quanto a Psicologia e a Pedagogia se detiveram, e ainda se detém, nos recursos de aprendizagem, memória, atenção, raciocínio, mas por séculos deixaram a imaginação e a fantasia à parte de seus estudos. No máximo as referenciaram relacionando-as a algum sintoma de morbidade. O caminho oferecido por ele é o da criatividade como sendo uma característica de todo ser humano. Segundo ele, potencializada pela imaginação e a fantasia das histórias, mas não somente por elas, a criatividade convida o humano a mudar o mundo, uma tendência que não agrada à lógica do capital e sua injusta divisão das pessoas quanto ao acesso à produção e à fruição dos bens culturais, no fundo acesso à imaginação. Ideologia de lugares os quais se devem ocupar, modos de se portar, “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe ‘o que é um soldado’ (PÊCHEUX, 1995, p. 160). Mascarado por “sob a “transparência da linguagem”” (p.160), que camufla os lugares da literatura, por potencializar a criatividade nos espaços educacionais e para a vida dos estudantes.

Os caminhos de pensar a presença da literatura fantástica nos contextos de aprendizagem/ensino como é o caso da escola, levam a revisitar a própria concepção de imaginação. Na abordagem de Bachelard (1988) vamos perceber a aproximação do poético à narrativa, quando, em a **Poética do Devaneio**, ele coloca a imaginação e a memória como um complexo indissolúvel na constituição do *devenir* humano. O autor sustenta, ainda, que “o devaneio, diferentemente do sonho, não se conta. Para comunicá-lo, é preciso escrevê-lo, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo” (p. 7). Assim, é possível compreender que a linguagem constitutiva e constituinte da narrativa fantástica, e dessa forma também da narrativa literária e poética, apela e está plena de aspectos do devaneio, convidando à

³ A invenção do Raio X, e as máquinas de tomografia em meados de 1931 potencializaram pesquisas sobre áreas do cérebro ativadas a partir de determinados estímulos.

experiência de leitura. O poema, assim como a narrativa fantástica, tem a potência de acoplar devaneios e sonhos de tornar visível como registro a indissolubilidade da imaginação e da memória. Potencializando que a leitura não serve somente para o ócio, ou que ela seja excludente de outras aprendizagens, reforçando que o humano é integrado, ler pode prover experienciar-se, de diversas formas que transcendem as palavras, de forma potente, corpo que não se separa em partes a serem estudadas. De memória, posso resgatar o cheiro de um pêssego, ou imaginar como ele seria, somente pelas palavras encontradas em um livro, posso acordar sentindo o gosto de um café, que assolou meus sonhos, ou ter uma sensação ruim ao tocar algo áspero. É nessa totalidade que se pensa esse estudante que encontra a experiência de leitura nas escolas.

Por essa compreensão nos livros de Harry Potter, vislumbramos o conjunto de aspectos que separam a escola de Hogwarts daquelas que temos e que insistimos em transformar, bem como algumas das razões que nos colocam nessa luta. Se pudermos, como propõe Paulo Freire, retomado por Masschelein e Simons (2013), Larrosa (2017) e outros na sua cruzada em defesa da escola, mudar as palavras com as quais a constituímos, narramos e definimos, estarmos atentos aos discursos deste lugar que é a escola, estaremos mais próximos de concebê-la como um lugar fantástico, pleno de possibilidades à imaginação e à criatividade. Porém, os seixos que movimentam o nosso devir, por hora, se demoram em obstáculos. Por isso, apelo à Morin para guiar essas reflexões por outras possibilidades.

1.3 Aprender/Conhecer

O paradigma da complexidade rompe e se distancia do pensamento cartesiano, o qual fragmenta o conhecimento e o humano, desconsiderando questões como subjetividades, vir a ser, relações com o mundo. Aproximando-me do ‘viver em ato’ de Espinoza, entendo as singularidades e pluralidades do viver complexo, “que é tecido em conjunto” (MORIN, 2011, p.13).

Um ponto central do modo de pensar complexo é a ideia de aprender como um processo, no qual o conhecimento é colocado como um fluxo sempre inacabado, como conhecer, um vir a ser. Assim como aquele seixo que rola pela montanha e vai construindo seu caminho, o humano permanece em constante estado de ação/invenção/relação de conhecer, ação que sempre se põe como aberta a

reconstruções em interdependência com o meio, não estando alienada da cultura ou da sociedade. E, na medida em que remete à transformação, tanto do mundo quanto do próprio ser, pode se compreender a ação de aprender como um processo auto-eco-organizativo.

Este corpo-mundo está no mundo se reorganizando todo o tempo, de forma autônoma, mas não individual. Por depender deste meio natural do cosmos e da cultura, não aprende de forma desligada, solta do universo, estando intrinsecamente relacionado ao eco, à ecologia do ambiente, que sucessivamente se organiza, se reconfigura nesta lógica de devir. Nesse sentido, também a narrativa que guia e registra as reflexões aqui apresentadas está sempre em processo de aprender aprendendo-se, na perspectiva de uma relação com tonalidades antropofágicas, ao pensar a relação com o livro a partir do conceito de aprendizagem como processo auto-eco-organizativo – em que eu posso mudar em determinado contexto no qual a leitura me tocou.

Defendo a ideia de que é na relação que se conhece o mundo, conforme Maturana e Varela (1995), e me propus a pensar sentidos de escola e de educação que emergiram de concepções narradas pela literatura fantástica nos livros de Harry Potter, cujos argumentos decorrem da relação deste personagem com a Escola de Hogwarts, e os discursos sobre livros. Tanto esse personagem quanto a referida escola situam-se num campo de compreensão, porque são uma invenção possível, cuja realidade é a palavra e a narrativa, da relação entre sonho e devaneio. O desafio foi pensar como e em quais sentidos os seres vivos, personificados na condição de estudantes, assim como a educação e a escola que defendemos são diferentes e semelhantes ao que nos apresenta a literatura fantástica.

Todos os organismos vivos se relacionam com o meio a partir do acoplamento estrutural, no qual permanecem em interação contínua enquanto houver vida. Trata-se, penso, de uma reciprocidade entre o meio e o organismo, que está diretamente relacionada e dependente do meio e do contexto no qual ele existe. Nessa lógica de pensamento, Maturana e Varela (1995) trazem, que embora tenhamos algumas determinações biológicas, o meio interfere de forma que não ficamos presos somente ao determinismo biológico, inclusive alterando nossa forma de interagir com nossa própria estrutura. Uma relação dual entre indivíduo e meio, meio e indivíduo, os quais enquanto vivos permanecerão em constante processo de organização e

reorganização, sem uma maior importância ou sobrevalia entre meio e organismo, ou organismo e meio.

Morin (2003) faz referência à escrita literária e poética como uma forma exímia da linguagem, por possibilitar acesso ao “caráter mais original da condição humana” (p. 43). Segundo essa concepção, são as palavras e, portanto, a linguagem, aquilo que diferencia o homem da sua condição animal. Morin denuncia, com o auxílio de François Bon, o fato de que a literatura foi sequestrada da sua função de autorreflexão do humano, e colocada em função da língua ‘veicular’, do estudo dos gêneros literários, distanciados da sua relação com o humano e da experiência da leitura. Morin então propõe que possamos restituir a ‘virtude plena’ da literatura, como essa que possibilita os encontros com nossa humanidade, a qual denuncia e profana (AGAMBEN, 2007) o já dito, mostrando o cosmos que cada indivíduo é, e as possibilidades do vir a ser.

Morin (2003) cita a literatura e o cinema como potências reflexivas daquilo que é invisível às ciências humanas, que costuma ocultar ou diluir a potência dos:

[...] caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive suas paixões, seus amores, seus ódios, seus envolvimentos, seus delírios, suas felicidades, suas infelicidades, com boa e má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino, fatalidade... (p. 43-44).

São os romances e os livros que nos propõem e possibilitam o encontro com nossa multiplicidade, que mostram as relações possíveis do “ser humano com o outro, com a sociedade e com o mundo” (MORIN, 2003, p.44). Como já mencionei anteriormente, os livros nos possibilitam viagens a mundos inteiros estranhos a nós, os quais seriam inexistentes e nunca imaginados não fossem pela possibilidade das palavras escritas que resistem e persistem ao tempo. Ainda, conforme Morin (2003, p.46), “seria possível, daí em diante, chegar a uma tomada de consciência da coletividade do destino próprio de nossa era planetária, onde todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais”.

Morin (2003) traz, em sequência, a relação do conhecimento para toda a vida, o sentido do “ensinar a viver” que precisa estar para além do conhecimento cópia da educação formal, pois é transformação do ser, unindo ciência e sabedoria, sapiência. A educação assim, visa possibilitar mudanças profundas por toda a vida, não somente para uma prova, ou finalizar o ano letivo. Essas considerações me permitem

compreender que assim como ocorreu, em algum momento, o distanciamento da literatura de sua condição de estratégia linguageira para alcançar o homem em sua universalidade, também ocorreu um afastamento da educação que já não converge para a sapiência. Ambas estão, por assim dizer, em um não-lugar. Augé (1992) fala de não-lugares como espaços de lugares transitórios, que não possuem significados suficientes para serem definidos como lugares. São lugares em que não há permanência por tempo suficiente para carregarem o significado de lugar. Dessa forma a literatura e a sapiência acabam por ocupar um não-lugar em nossa história devido ao seu tempo de (im)permanência. Esse é o não-lugar da literatura na história humana atual, com poucos lampejos de seu caráter fundante da humanidade. O que me causa incredulidade, principalmente por encontrar em diversos autores, alguns citados, as possibilidades da literatura, é que infelizmente o pensamento cartesiano que cinge o humano, ainda precisa ser tensionado, e muito, para convergir ao paradigma da complexidade e assim para todas as possibilidades de devir humano no cotidiano da educação. Quem sabe em algumas gerações eu não precisasse, somente adulta, e após adentrar um mestrado, encontrar estes autores que acalentam a relação com a literatura desprezada pelas instituições educativas.

Não posso pensar a literatura sem pensar a cultura, essa cultura cujo cerne fornece “os conhecimentos, valores e símbolos que orientam e guiam as vidas humanas” (MORIN, 2003, p. 48). Não posso considerar a literatura, o cinema e a poesia como objetos de análises gramaticais descolados das relações humanas, da cultura e do constante processo de aprender e conhecer do humano. Morin usa o termo “escolas de vidas” (p.48) para referenciar a multiplicidade de sentidos que a literatura pode aportar à condição humana.

Segundo Morin (2003, p. 48) a “escola da língua” aporta saberes tanto das possibilidades quanto das qualidades do conhecimento da língua através dos livros, permitindo a apropriação das relíquias das palavras e aprimorando os modos de expressar-se com o outro. Em “escolas” trata do deslumbramento, “da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética” (2003, p. 48). Já em “escolas de descoberta de si” o leitor tem a possibilidade de se reconhecer, e “reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou filmes” (2003, p.48), podendo se atrever em mundos de possibilidades e perceber suas próprias aspirações. “Livros constituem *experiências de verdade*” (2003, p.48), pois desvendam os abismos que existem em nós, inclusive de encantamento com a percepção do que somos. Morin

(2003) cita Heráclito, relacionando as possibilidades infinitas da literatura, cinema e poesia, cuja narrativa “não afirma, não esconde, mas sugere” (p.49), favorecendo percepções sobre o eu. E, por último, estão as “escolas da complexidade humana” em que conhecer a complexidade humana também é conhecer a condição humana, a qual nos ensina a viver com diferentes “seres e situações complexas” (p.49).

A arte faz brilhar aos olhos dos mais incautos a intensidade de cada sensação e sentimento que o humano pode experimentar. “É no romance, no filme, no poema, que a existência revela sua miséria, sua grandeza trágica, com o risco do fracasso, de erro, de loucura” (MORIN, 2003, p.49). Nossas primeiras experiências de morte se dão pela perda de nossos heróis, como o vislumbre da finitude do humano, da finitude de quem amamos, e de forma dolorosa para quem se dá conta da iminência de seu próprio fim. Não é por menos que **Drácula**, o imortal de Bram Stoker (2018) – ou **Frankenstein** de Shelley (1985) ao voltar a vida a partir de recortes humanos –, dilacera leitores ávidos pela possibilidade de se pensar a imortalidade. Fora dos livros temos as plásticas, as intervenções corpóreas, que dão um gostinho de eternidade, mas humano nenhum, real ou literário, nem mesmo Nicolas Flamel (1340 - 1418), em Harry Potter, puderam conviver com a eternidade da pedra filosofal. A finitude é do humano, da natureza, faz parte das vicissitudes humanas, mas precisamos de suas alienações para manter a saúde mental no percurso da vida.

A literatura autoriza o ensino da condição humana e pode nos esclarecer sobre nossa própria existência. As obras englobam infinitos mundos culturais, ciência, história, religião, ética, linguagem, imaginação, criatividade... Expandem o “domínio do dizível à infinita complexidade de nossa vida subjetiva, que utiliza a extrema precisão da palavra, a extrema sutileza da análise, para traduzir a vida da alma e do sentimento” (MORIN, 2003, p.49). Os tormentos do humano, assim como as verdades do amor, as instabilidades do ser, o dilaceramento das almas, podem vir a ser conhecidos a partir do romance, do cinema. E, é um conhecer sobre o humano em suas profundidades, é ir além da racionalização da ciência, é romper com o pensamento do clero e ao mesmo tempo poder viajar entre céus e infernos de todas as cores (in)imagináveis.

O romance tem a potência de nos ensinar a compaixão. Hunt (2009) já trouxe o papel do romance para a invenção dos direitos humanos. Mas, são imensuráveis as condições de bondade a que os livros podem nos remeter. Entender o sofrimento humano e a verdadeira compreensão dos percalços que a humanidade criou para si

mesma nas turbulentas e terríveis guerras, escravidão, domínios territoriais é mais leve e ao mesmo tempo mais denso com a literatura. Não somos apresentados a fatos duros e teoricamente precisos, mas às sensações, relações, condições mais viscerais do ser humano e de sua existência. Permite-nos reconhecer no outro o que temos em nós, e é a partir dessa “compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão” (MORIN, 2003, p. 51). Morin (2003) é cabal em suas palavras, quando afirma que “explicar não basta para compreender” (p.51). Ainda precisamos unir pensamentos hoje separados, a filosofia, história, psicologia, pedagogia, escrituras, fundindo em uma “iniciação à lucidez” (p.51), que só é possível a partir de um diálogo que transcenda a segmentação dos modos de conhecer. A literatura fantástica é um desses modos de conhecer.

Morin afirma que ainda “não existe, infelizmente, uma noologia, destinada ao âmbito do imaginário, dos mitos, dos deuses, das ideias, ou seja, a noosfera”. A partir disso, o autor salienta que possuímos ideias, “mas somos também possuídos por elas, capazes de morrer ou matar por uma ideia”. A seguir destaca a necessidade de auxiliar os jovens, autorizando-os a se movimentarem pela noosfera, esse “mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, ideias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura” (MORIN, 2003, p. 53). Alerta, todavia, para que tenham consciência de não as confundirem e identificarem com o real, a exemplo dos atos falhos, ou dos esquecimentos de nomes trazidos por Freud, e aproximados da linguagem por Lacan ao pensar o inconsciente. “O aluno precisa saber que os homens não matam” e criam “apenas à sombra de suas paixões, mas também à luz de suas racionalizações” (MORIN, 2003, p. 53).

2 LINGUAGEM E (CO)EXISTÊNCIA

Daqui para frente, estaremos deixando o terreno firme de fatos para viajar juntos pelos turvos alagados da memória e nos embrenhar pelo matagal das suposições mais absurdas.
J. K. Rowling (2005, p. 157).

A pesquisa realizada se caracterizou como uma revisão bibliográfica, a qual faz a relação entre aprendizagem e pesquisador, no encontro com a literatura, em que escolhi os livros de Harry Potter com a intenção foi pensar a literatura como amostra da “coisa” complexa do pensamento, a coisa em si que escapa à linguagem. Em Pêcheux, se nomeia de ‘discrepâncias’, esta que seria a distância entre o que é pensado, e o que “está contido na afirmação global da frase” (1995, p. 99). Platão trazia que a “coisa” do pensamento se perde nos espaços entre o que se pensa e o que se transforma em linguagem na tentativa efêmera de transformar o pensamento em uma palavra que sempre deixa de dizer tudo o que queria ter dito (citado por AGAMBEN, 2015, p. 13). A estratégia de reflexão adotada perseguiu o lançar de um olhar interpretativo em torno das experiências de leitura da pesquisadora e das narrativas nos livros de Harry Potter, sem a pretensão de se esgotar, a partir das bases apresentadas.

Agamben (2015) nos levou às contribuições de Platão sobre a coisa mesma, como aquilo que Dionísio presumiu que já sabia e não precisava mais se debruçar e estudar. A coisa mesma que Platão dizia não poder dizer como outras disciplinas, aquela que “nasce na alma e se alimenta a si mesma” (PLATÃO, apud AGAMBEN, 2015, p.11). Assim, busquei as possibilidades de dizer da experiência de leitura da narrativa fantástica, isso que disse Platão da coisa mesma, que sempre algo se perde ao ser dito, que as palavras têm limitações, e os discursos sempre contém mais do que as palavras escolhidas e que puderam ser pronunciadas.

A questão que persegui e que guiou minhas reflexões tem a ver com várias indagações. O que seria a coisa do pensamento? A escrita seria a metáfora do pensamento e a palavra a traição do pensamento? Afinal, elas por si só nunca alcançam a coisa em si. Parece-me do estatuto da indizibilidade, como na Carta VII de Platão, aquilo que é invisível e não se traduz na palavra dita. A coisa mesma está na linguagem, ainda que exposta à fragilidade do que pode ser dito. “Poder-se-ia dizer, usando um aparente paradoxo, que a coisa mesma é o que, mesmo transcendendo de algum modo a linguagem, só é, todavia, possível na linguagem e em virtude da

linguagem: a coisa da linguagem portanto” (AGAMBEN, 2015, p.13). Ao dizer que aquilo que é do pensamento é indizível como outras *mathemata*, o autor veio falar daquilo que não pode ser dito como outras disciplinas o podem, mas não significa que simplesmente seja indizível. Afinal, a coisa do pensamento se traduz em linguagem e em dizível, mas sempre perde algo de sua essência: aquela suspensão ao escolher uma palavra ao invés de outras nos impossibilita transformar em linguagem a coisa mesma, que é a coisa do pensar.

A linguagem decompõe a coisa mesma, pois ao dizê-la ela se torna objetivante. “A advertência que Platão atribuiu à ideia é, então, a de que a própria dizibilidade permanece não dita no que se diz daquilo sobre o que se diz, de que se perde a própria cognoscibilidade naquilo que se conhece do que é para conhecer” (AGAMBEN, 2015, p.16). Agamben coloca que o problema que se põe é como falar sem “supor, hipotetizar e subjetivar aquilo que se fala” (2015, p.16). Assim, trata-se de dizer aquilo que ainda não foi dito, conscientes de que a coisa mesma sempre se perde, e precisa ser dita novamente e de outras formas. Aproximando da realidade de minha pesquisa, não estou inventando a roda nessa dissertação, mas certamente invento outras formas de dizer a coisa mesma que assola os pensamentos em cada encontro com as palavras; estas que por si só já perderam a coisa em si do meu pensar enquanto escrevo. Essa escrita emergiu, assim, potencializada por aquilo que Morin (2011) diz: que só podemos escrever sobre o que toca o nosso modo de ser pesquisadores.

Agamben auxiliou, ainda, a tensionar a ideia da linguagem a partir da palavra revelação. A revelação não é e não foi, para mim, uma verdade dizível, mas uma verdade da própria linguagem. Nessa direção, pude compreender o que Agamben diz quando afirma que o: “homem vê o mundo através da própria linguagem, mas não vê a linguagem” (2015, p.24). Como se a revelação da linguagem fosse indizível, “no princípio era o verbo”, o cristianismo não disse nada sobre “*como* o mundo é, mas revela *que* o mundo é, que a linguagem é” (p. 25). A palavra pressupõe somente a si mesma, mesmo a que estaria no princípio das escrituras. A definição própria de revelação versa que toda palavra ou conhecimento tem suas linhagens “em uma abertura que os transcende infinitamente; mas – ao mesmo tempo – essa abertura só diz respeito à própria linguagem, à sua possibilidade e à sua existência” (p. 25).

E, se existe um ser cuja simples nomeação alude a sua existência, Agamben (2015) atribui a esse ser a palavra deus. Cabe à linguagem, então, cumprir a função

de tornar existente aquele ser que não existe, esse ser que por ser nomeado passa a existir, e não o contrário. Quando se conversa, ou se fala com alguém, as palavras não significam diretamente a existência de algo, “exceto a existência da linguagem” (p. 25). Portanto, a linguagem é a única a implicar a si mesma. Essa abertura da linguagem é um acontecimento na linguagem, não é algo somente pertencente ao discurso do significante. A grandeza da revelação da linguagem não é a da “palavra significante, mas a de uma palavra que, sem significar nada, significa a própria significação” (p. 26). A linguagem existe, assim, como a narrativa e o discurso, mas os sentidos do que fazem existir são opacos, inclusive os seus próprios sentidos. A linguagem é tanto incompreensível quanto certa, existindo não em um discurso significante, mas como uma possibilidade pura de significação, o que exige, sempre, interpretação. Somos seres languageiros – devires em constante invenção – e, portanto, necessariamente interpretativos.

Agamben levou-me a compreender, ainda, a ideia de que somos os primeiros na história a dar-nos conta da linguagem, a estarmos só com as palavras, após romper com todo o divino. A coisa mesma da linguagem é o pensamento, o conhecimento, mas também é aquele de que sempre se perde o sentido ao ser dito.

A linguagem constitui o humano. Morin (2003) a coloca como o que nos separa da condição animal e do ser na humanidade. Mas ela vai muito além de palavras ditas, e dos significantes que carrega. A linguagem, em suas diversas dimensões, busca traduzir o que há de mais profundamente humano no mundo, seja como som, como palavra, como desenho, como movimento. Assim, o debruçar-me na literatura, que me sequestrou em suas histórias e reverberou curiosidades, novas palavras, outros mundos, outras formas de experiências de pensar foram sendo inauguradas. Fiz isso no risco mesmo de ex-por-me, sabendo que o que o fantástico propõe, por si só, só existe na linguagem; esse ponto de revelação ao qual as palavras possibilitam acesso, viagens ímpares a lugares in/existentes, no presente, passado, futuro. Quem mais tem o poder de viajar, no espaço-tempo, tanto quanto as palavras?

2.1 Labirintos, caminhos e percursos

Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los.

J. K. ROWLING (2007, p. 320).

Entre os caminhos possíveis que me propus percorrer no espaço-tempo da pesquisa e desta dissertação, utilizei a metáfora do labirinto. Assim como Sarah, no filme **Labirinto – A Magia do Tempo**, com David Bowie⁴, em que a garota precisa correr contra o tempo, e atravessar um labirinto para evitar que seu irmão se torne um duende a meia-noite, eu percorri as trilhas do pensar e escrever essa dissertação. Uma travessia de aprender e/a pesquisar que não seguiu um caminho linear, asfaltado e direcionado a uma verdade. Tratou-se, e ainda se trata, de uma ação complexa que se veio fazendo ao caminhar, e tem uma breve pausa para marcar o caminho até o que culmina nessa dissertação. O que há de novidade, de coisa mesma, nesse meu percurso de pensar e no registro que procuro fazer dele é que essa dissertação só foi possível pelo encontro entre literatura fantástica e educação, que desenhou os traços do início do labirinto, mas não permitiu antever sua travessia. Propus-me a caminhar com leveza, em alguns momentos encontrando somente sebes densas as quais me tomaram muito tempo me fazendo retomar outros caminhos nesse emaranhado de possibilidades.

Na realização da pesquisa e do seu registro na forma dessa dissertação, experimentei um intenso entremear de incertezas e perguntas pulsantes. O resultado é essa narrativa, distante de uma linha reta e linear que visa uma verdade, mas que permitiu me perder, bifurcada, com acréscimos e cortes na medida em que caminhava, andando em paralelo com outros encontros e experiências. Foi trajeto em invenção permanente, que se permitiu atualizar-se em seus percursos, narrativas, encontros, incertezas entre todos os caminhos possíveis.

Esse labirinto, não está sendo somente para pensar a referência mítica da flexibilidade e complexidade em que um mito pode ser inscrito. Mas se trata de um labirinto como a terceira tarefa do Torneio Tribuxo no livro **Harry Potter e o Cálice de Fogo**, de J. K. Rowling (2001). Um labirinto de sebes densas, que por vezes impediram a luz do céu de adentrar, por vezes encontrou caminhos tão sinuosos e repletos de névoas que dificultaram a passagem, considerando as armadilhas linguísticas e teóricas que se colocaram em meu caminho de pensar. Também está sendo um labirinto que não se propõe simplesmente a chegar em seu centro. Um labirinto que possibilita diversas entradas e diversas saídas, fadado a levar a lugares

⁴ Cantor e ator principal do filme de 1986, dirigido por Jim Henson.

obscuros da linguagem, em que cada caminho escolhido ou fadado a ser seguido, fecha milhares de outras possibilidades.

Uma destas bifurcações levou-me ao que Barthes (1997) fala em sua **Aula**, sobre o fascismo da linguagem, por me obrigar a dizer, de forma nem sempre fácil, o que precisa ser dito. Atravessada por discursos nem sempre visíveis, os quais certamente perdem muito da coisa do pensamento sobre a qual Platão recomenda cautela. Além dos precedentes inscritos na linguagem, a questão do homem, da finitude, da pergunta acerca da qual não queremos saber uma resposta, a Esfinge se coloca em todos os caminhos possíveis e impossíveis desta trajetória, trazendo a dúvida, a incerteza, e a finitude da vida, da magia, do livro e deste próprio texto. O enigma da morte e da finitude, denunciado em Freud com a ajuda da **Tragédia de Édipo**, o próprio enigma da Morte em **O Conto dos Três Irmãos** que encontramos no livro **Os Contos de Beedle, o Bardo**, colocaram e ainda colocam a questão: que jogo é esse? Esse da linguagem que faz o humano? Esse que só existe na linguagem nos obrigando a dizer de alguma forma, o que precisa ser dito?

Apesar de um labirinto convergir-se em seu centro, não necessariamente converge em uma saída única, onde tudo culmina, a existência humana em si mesma, o núcleo como esse que nada define, pois a priori é somente larva mas firma a existência do planeta, das sebes, do labirinto, dos caminhos. Existência essa de todo o planeta, assim como o núcleo da terra, em que sempre seremos tragados novamente para a superfície do que podemos ver e dizer, sabendo que só poderemos ver e dizer a partir de certos caminhos languageiros. Por mais que a metáfora do labirinto me possibilitou um caminhar um tanto quanto livre, ele ainda me aprisiona em um caminhar, que sempre estará fadado a sucumbir até onde os lugares da linguagem me permitirem ir.

Essa abordagem metodológica encontrou na complexidade seu alicerce, por se propor nunca se fechar, nunca se fundir, pensando a singularidade de caminhos possíveis para a pesquisa, que as leituras fossem prazerosas, ou no mínimo tragáveis quando se fizerem necessárias ainda que não fossem desejadas. A esse respeito, Morin (2011) afirma que:

A complexidade não tem metodologia, mas pode ter o seu método. Aquilo a que se chama método é um memento, uma “cábula” [...] O método da complexidade pede-nos que pensemos sem nunca encerrar os conceitos, que quebreemos as esferas fechadas, que restabeleçamos as articulações entre o que está desconjuntado, que tentemos compreender a

multidimensionalidade, que pensemos com a singularidade, com a localização, com a temporalidade. (p.150).

Tratei de pensar o caminho do pesquisar até estas palavras que culminam na narrativa dessa dissertação. Esta ação me pôs em tantas incursões por autores e livros, e me fez/faz ver-me presa em caminhos de certezas e verdades, algumas muito puras verdades, as quais me fizeram questionar e pensar sobre as razões que levam alguns livros a serem mais bem quistos, em relação à literatura fantástica para propósitos educacionais nas instituições educativas e escolares. Mas como aproximar-me da complexidade, se os autores me pareciam enraizados na dicotomia de corpo-mente? Encontrei em Pêcheux, assim como em Larrosa, potenciais para pensar a pesquisa. Busquei trazer o pertinente, e mesmo referenciar alguns encontros infrutíferos, mas necessários para pensar e tensionar o complexo da literatura fantástica e os encontros com o leitor e a aprendizagem. Na perspectiva defendida por Jorge Larrosa (2002), a experiência envolve 'exposição'. Nas suas palavras: "o que importa não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a imposição (nossa maneira de impor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco" (p. 25). É com esta vulnerabilidade e este risco que me embrenhei no desconhecido, em uma floresta de imaginários, histórias, mortes, linguagem etc.

Entre algumas das propostas pensadas, e as aplicadas no percurso de um labirinto, propus uma revisão de literatura sobre os atravessamentos da imaginação, da criatividade, das possibilidades da literatura, da travessia para outros mundos possíveis, do contato com a humanidade e seus modos de ser-aprender a partir dos livros. Além da revisão bibliográfica, me propus a pensar a narrativa de alguns encontros nos livros de Harry Potter na experiência de leitura, como "isso que me passa" (LARROSA, 2011, p.5), isso que possibilita uma experiência de linguagem, de sentir, de transformar-me, de pensar o mundo com a leitura.

Entre os caminhos possíveis, os pensados e o efetivamente percorridos, culminei em pensar as relações de escola e literatura, na experiência da autora e alguns recortes nos livros de Harry Potter, relações dos discursos sobre literatura fantástica e as experiências escolares, relacionando os efeitos de sentidos dos discursos sobre a leitura e os livros. Relaciono as escolas e instituições educativas

que frequentei com a escola de Hogwarts, bem como a respeito das relações que me constituíram como leitora, a literatura fantástica e as aprendizagens.

Além da abordagem do Paradigma da Complexidade, foi Pêcheux, com a Análise do Discurso, que potencializou um desdobramento inesperado com minhas intenções de pesquisa. Auxiliou-me a pensar os discursos produzidos nas narrativas sobre literatura e livros na escola, e os efeitos de sentidos destes discursos na minha caminhada pelo apreço literário. A intenção foi considerar sempre o “fato de que o dizer é aberto” (ORLANDI, 1996, p.11) e não existe uma palavra final que encerre o assunto. Busquei dialogar com a proposta das (in)certezas perenes, das possibilidades de perturbar o outro/eu com a literatura, e a desconstruir discursos os quais também carregava culpa de aceitá-los/perpetuá-los, e buscar desfazê-los, o que, evidenciou-me uma incompletude necessária para manter a literatura no lugar de experiência a qual ela me assolou.

Busquei, ainda, pensar e tencionar a literatura fantástica fora da caixinha de certezas, gêneros literários, leituras gramaticais e formais. Daí a opção pela Análise do Discurso que não trata da gramática, nem da língua. Versa nos entremeios, sobre o discurso, como sua própria nomeação implica. Orlandi (1996) fala sobre essa ideia ao destacar: “curso, percurso, de correr por, de movimento. O discurso é essa palavra em movimento, prática da linguagem” (p.15). Assim, é possível, segundo a autora, que a partir desse tipo de estudo se possa “conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial em sua capacidade de significar e significar-se” (p.15). O discurso está no lugar de intersecção da linguagem, entre a “realidade natural e social” (p.15) do homem.

Escolhi, entre tantas possibilidades, a narrativa fantástica, pelo poder que o narrar-se e escrever proporciona a quem escreve e a quem lê. Técnica inclusive que utilizo – essa da escrita – como processo de autoconhecimento na Clínica Psicológica onde atuo. O ato de narrar-se nos obriga a dizer de alguma forma, como mostrou Barthes (1997). Mas é esse viés da linguagem, com uma pitada de ilusão de que estou dizendo tudo, que gostaria de expressar, um modo pelo qual acabamos por nos alienar menos de nós, do outro, da humanidade, da cultura, pois:

A escrita é que organiza o pensamento e a palavra, ainda que seja de palavras que se faz a linguagem, que se fazem as gentes. A palavra é que joga, para que a linguagem possa ser, para que a pessoa possa ser a história de si mesma, sua auto-narrativa (GUSTSACK, 2008, p.10).

As “palavras produzem sentidos” (LARROSA, 2015, p.16). Essa convicção de sentidos que as palavras nos levam, as realidades que elas criam proporcionam processos e “mecanismos de subjetivação” (p.16). O poder e a força das palavras nos fazem agir, ser e estar no mundo. Existimos e criamos coisas com as palavras e as “palavras fazem coisas conosco” (p. 16). Larrosa nos lembra que pensamos com palavras, e são elas que constituem nossos pensamentos. É a partir das palavras que é possível “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p.17). Esse jogo de palavras sempre será mais do que simplesmente palavras, pois é a partir delas que pensamos, construímos ou não sentidos. É palavra ação. Move, transforma, faz existirmos.

Muitas vezes negamos a nós mesmos nossa própria história, nossa própria narrativa, nossa própria palavra. Eu mesma a neguei nos primeiros passos adentrando o labirinto do pesquisar. A hipótese, conforme os autores citados já apresentaram, é a de que é a leitura, esse encontro com a palavra escrita, uma possibilidade de encontro com a humanidade, com os sentimentos, com as mazelas do mundo e as maravilhas das cores do arco-íris. Narrar(-se/me) implica essencialmente em conhecer o humano, em me conhecer, inclusive tomar ciência da crueldade do humano, essa que também habita meu ser, o qual sem os fortalecimentos de compaixão com o humano, pode ser intragável. Minha narrativa foi um encontro comigo mesma, e isso por si só já se mostrou apavorante e extremamente desafiadora para o meu devir de existir, jogada, atravessada e constituída (em processo) por discursos, colocada em uma cultura, ao mesmo tempo alienada e ciente de si.

3 LEITOR, PALAVRA ESCRITA, EXPERIÊNCIA E “ISSO QUE ME PASSA”

É o desconhecido que receamos quando olhamos para a morte e a escuridão, nada mais.

J. K. ROWLING (2005, p. 330)

Daniel Pennac (2010) escreve, em **Como um Romance**, estratégias sobre permitir ao jovem que leia como nós lemos, descrevendo dez direitos sobre uma leitura livre, que lhe permita pular páginas, deixar de ler, reler, não falar sobre o que leu. Para além dos dez direitos inalienáveis do leitor, Pennac propõe algo que está muito próximo do que propõe Morin ao falar da literatura e da leitura como possibilidade de desenvolvimento pessoal, por estimular valores, reflexões, encantamentos. Nunca mais somos os mesmos depois do encontro com as palavras de um livro. A leitura é como a toca do coelho, um infinito de possibilidades, surpresas, cultura, história, amizades, amor, tempo etc.

Os livros trazem o encontro com as sensações, sentimentos e o que há de mais escuro e sublime na alma humana. O que Pennac ressalta como negativo, e me parece bastante caro, é a obrigatoriedade da leitura na escola, sua falta de liberdade em escolher o que ler, e principalmente em escolher não ler. No ímpeto de forçar a leitura, se fazem fichas, exercícios, provas, que acabam por tirar muito dos encantamentos possíveis, da liberdade que a literatura propõe, a qual é sequestrada pela formalidade de conceitos, gramáticas, como já trazido por Rodari (1982). “O verbo ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 2010 p.18). A autoridade não permite o caminho solto de se entregar aos sentidos das palavras que assolam o leitor.

A literatura aponta para o diálogo, segundo Bakhtin (2003), serviria para mostrar a incoerência da imposição de leitura para os estudantes, sem um diálogo com eles sobre seus desejos e anseios por leituras. A:

“imagem-objeto do homem não se reduz a uma pura coisificação. Pode despertar o amor, a piedade, etc. Mas o importante é que ela seja (e deve ser) compreendida. Na obra literária (como em todas as artes), tudo, até mesmo as coisas inertes (correlacionadas com o homem), é marcado de subjetividade” (p. 340).

Compreendo essa citação acima, como o processo de relação do leitor com a leitura. Ousando que não somente na ordem de possíveis desejos literários, mas

também na educação formal, a leitura possibilita experiência na singularidade e pluralidade de que são feitas as pessoas, e isso só é possível a partir do que toca o leitor. Para tanto, esta pesquisa permite se pensar no viés em que a experiência, como potência de reinventar-se, permitindo ser tocado, ser assolado por palavras e narrativas, que passa pela ordem de experienciar-se como leitor. A literatura fantástica pode contribuir para este alargamento de experiências de alteridade, por possibilitar rompimentos com o 'real', por ultrapassar o esperado, e tornar a leitura ainda mais transgressora e possível no impossível.

Larrosa fala, e me faz pensar, sobre a falta de um saber voltado à experiência, de um saber “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (2002, p. 20). Esse sentido de “um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê lugar à sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado por ela, que tenha corpo” (LARROSA, 2011, p.27). O leitor que experiencia a leitura encontra uma palavra viva no texto, um encontro sensível, que transcende o real do mundano, transformado em experiência/sentido de relação com o mundo. A leitura transporta amores e desamores, sem limites de tempo, idade ou território. O livro como tecnologia é um aparato que possibilita diversos rompimentos com o pensamento cartesiano e racional da ciência enquanto possibilita experiência de sentidos.

Larrosa propõe e provoca-nos a provarmos o verbo de novo, levar-nos a pensar aquilo que ainda não sabemos. Nessa perspectiva, o conto dos três irmãos propõe esse jogo de revisitar o verbo, de provar novas possibilidades no jogo da linguagem, de se entregar à aprendizagem possível e aos sensíveis de bem viver. Sobrevive, nos três irmãos, aquele que não nega a experiência, aquele que abraça as possibilidades dos verbos junto à senhora morte que os indaga. Nas palavras de Larrosa: “A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e espaço, com outros” (2015, p.43).

Procurei, também nessa perspectiva, pensar a educação, ao dizer que sobrevive aquele que não nega a experiência de sentidos, trazendo a função do aprender próxima a do ler, pelo viés da interpretação. O eu leitor só se coloca ao sobreviver às experiências propostas no livro, nem que seja a experiência encarnada de desistir da leitura. Ao não negar a experiência eu não me nego à própria educação. Transformo-a e ela me transforma, sou outro ao mirar-me no espelho dos sentidos com os quais

as palavras do texto me surpreendem. Se penso a educação pronta, um caminho único, um seixo que ao rolar a montanha precisa de uma vala limpa e bem lubrificada para se manter em movimento, eu nego a experiência necessária ao enfrentamento dos obstáculos de pensar e inventar caminhos outros, outras maneiras de ser e assim a própria existência. Pensar a educação negando ou limitando a liberdade de escolha da literatura implica ter presente que ambas estão mortas e que todo o possível é morrer com elas, pois ambas as experiências se tornam angustiantes e limitadoras de sentidos.

Pensar um saber voltado à experiência, é pensar um saber, “além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que estremeça a vida” (LARROSA, 2011, p.27). Poder pensar que a experiência de leitura, aquela que Tolkien trouxe ao pensar a literatura fantástica, como um movimento visceral de sentidos ao leitor, encontra nas palavras de Larrosa esse lugar de possibilidade de estremecer a vida. Mas: “O que é saber da experiência? O que é que se aprende na experiência? O que significa uma pessoa ‘experiente’ no campo educativo? O que significa que uma pessoa experiente está, ao mesmo tempo, aberta à experiência? Como se transmite o saber da experiência? (LARROSA, 2011, p. 27).

Larrosa traz, nesse sentido, as relações de viver, da vida como experiência (2015, p. 74):

A vida, como experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. [...] colocar a relação educativa sob a tutela da experiência [...] não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida.

A experiência como “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p.5), enquanto penso a leitura como experiência de aprender, também é um “modo de estar no mundo, de habitar o mundo” (p.5). Larrosa descreve a experiência de algumas formas em que ela sempre se coloca como um acontecimento, o qual ele chama de “princípio de alteridade”, ou “princípio de exterioridade” e “princípio de alienação”.

O princípio de exterioridade está circunscripto no *ex* da palavra experiência, *ex* de “*ex*/terior, de *ex*/trangeiro, de *ex*/tranheza, de *êx*/tase, de *ex*/ílio” (p.5). Larrosa nos lembra destes inícios nas palavras para dizer que não existe experiência sem um fora, sem a aparição de um *isso*, de algum acontecimento “exterior a mim, estrangeiro a

mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence a lugar nenhum, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar” (p. 5-6).

O princípio de alteridade de Larrosa faz menção a este algo que não pode ser meu, que “tem que ser outra coisa que eu” (p.6). Isso é algo que precisa “ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu” (p.6). Por princípio de alienação, Larrosa diz de algo que tem que ser alheio a mim, algo que não pode ser próprio de mim, nem estar previamente em mim ou em “minhas palavras, meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade” (p.6).

A experiência necessita de uma exterioridade a mim, uma exterioridade de acontecimento que precisa manter-se no ex-terior, segundo Larrosa (2015). É necessária essa exterioridade na experiência. “A experiência não reduz o acontecimento, mas sustenta como irreduzível. As minhas palavras, as minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, a minha vontade” (2015, p..6). O *me* de “ ‘isso que me passa’, supõe sempre que algo passa em mim, algo que não sou eu, um acontecimento, passa” (p.6). É algo que me passa, não em frente, do lado, através, mas em mim. Em minhas ideias, sentimentos etc, Larrosa nomeia esse *me* de “experiência de subjetividade” (p.6). O autor traz em seguida mais dois princípios para pensar a experiência como “isso que me passa” (p.5), o “princípio de reflexividade” (p.6) e o ‘princípio de transformação” (p.6).

O “princípio de reflexibilidade”, também tem relação com o *me* de “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p.6), porque entende que esse *me* como pronome reflexivo seria como a “experiência é um movimento de ida e volta” (LARROSA, 2011, p.6-7). Esse movimento de ida, pressupõe uma exteriorização, um sair de mim, movimento que se propõe ir ao encontro com o “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p.6). É esse movimento de volta, pois a experiência requer esse algo que acontece e sensibiliza a mim. “Poderíamos dizer que o sujeito de experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena” (LARROSA, 2011, p.7).

Quanto ao “princípio de subjetividade” (LARROSA, 2011, p.7), o lugar de “experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva” (p.7). Esse sujeito que consegue deixar que coisas e acontecimentos lhe passem, é alguém “aberto, sensível, vulnerável, ex/posto” (p.7). O “princípio da subjetividade” também nos faz lembrar que não existem formas gerais de experiência, nem propriedade de experiência, mas ela sempre pertence a alguém; ou seja, a

“experiência é, para cada um, a sua, que faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (LARROSA, 2011, p.7).

A experiência como “princípio de transformação” é o que sua nomeação já condiciona: “esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação” (LARROSA, 2011, p.7). Neste momento Larrosa traz que esse sujeito da experiência não é o sujeito do saber, poder, querer, mas somente o “sujeito da formação e da transformação” (p.7).

Ainda temos o *passa* do pensar a experiência “como isso que me passa”. Experiência é sempre um passar, “em primeiro lugar é um passo, uma passagem, um percurso” (LARROSA, 2011, p.8). A experiência dessa passagem, desse caminho, meu próprio caminho de passar pela experiência de leitura em Larrosa, para junto dele pensar a leitura, é uma passagem, uma viagem, assim como aquelas possíveis na literatura. A experiência supõe “uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse *ex* de que falamos antes” (p.8). A experiência do “isso que me passa”, fala ainda de um lugar de passagem, de sensibilidade ao que me passa, em que o “passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida” (p.8). Em princípio esse sujeito de experiência seria passional, paciente, pois a “experiência não se faz, se padece” (p.8). Ainda quanto ao passo, de passagem em mim, vale destacar:

Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo. De fato o verbo “experiência” ou “experimental”, o que seria “fazer uma experiência de algo” ou “padecer uma experiência com algo”, se diz, em latim, *ex/periri*. E de *periri* vem, em castelhano, a palavra “perigo” (LARROSA, 2011, p.8).

Na sequência, Larrosa traz a leitura como exemplo para a dimensão da experiência. Fala dessa dimensão educativa da leitura. O autor cita uma passagem de Steiner (1994), o qual trata da cultura pós Auschwitz, trazendo que alguém que leu **Metamorfose**, de Kafka, e pode “olhar-se impávido no espelho” (STEINER, 1994, p.26 apud LARROSA, 2011, p.9), tem todas as condições de ler as palavras, mas, contudo, seria um ‘analfabeto’ no sentido mais importante da leitura. Larrosa logo possibilita compreender que poderíamos falar de qualquer outro livro, que não este, e pensar o mesmo de alguém que lê e não se transforma. Afinal, a experiência é uma relação, sendo mais importante a relação que o leitor faz com o texto, e não o texto por si só.

O texto tem a mesma função do acontecimento, de *isso* do “isso que me passa”, pois tem as dimensões de “exterioridade, de alteridade, de alienação” (LARROSA, 2011, p.9). Da questão da experiência, desta relação que se coloca ao leitor, o texto sempre trará algo do “incompreensível para mim, algo do ilegível” (p.9). Nisso, Steiner é perspicaz, pois o leitor que não vê nada de diferente em si após a leitura, mostra que não lhe passou nada. Esse leitor não passou por nenhuma experiência, e nada aprendeu porque não se deixou olhar pelos sentidos do texto:

Esse leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe relação entre texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexibilidade, nem transformação (LARROSA, 2011, p.9).

As formas de aprender e educar, que levam a leitura somente para um lugar de compressão, sem passar pela experiência, sem sair dela e não se reconhecer no espelho, anulam o outro que sou, que poderia vir a ser. Lembremos que a experiência é sempre uma “relação com algo que não sou” (p.10), alteridade e exterioridade. Experiência sempre é uma relação de algo em mim, que “tem lugar em mim” (p.10). A condição reflexiva da experiência, se “volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que eu sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho” (p.10).

Larrosa (2011) é muito explícito ao colocar a experiência como “o que nos acontece, não o que acontece” (p.68). Essa experiência, que sempre é encarnada, acontece na linguagem, que também não se separa de nosso corpo. “A experiência é o lugar onde tocamos os limites de nossa linguagem” (AGAMBEN, apud LARROSA, 2015, p.67).

Pensar a leitura como algo que “nos forma (ou deforma ou nos trans-forma)” (LARROSA, 2011, p.12), sempre põe em jogo experiências, pois é sensível, envolve o leitor. É uma experiência de linguagem, que envolve muito mais do que a compreensão do texto. Ao ler autores como Kafka, Freud, Morin, Platão, Freire, o mais importante não é a compreensão, mas como eu crio possibilidades na relação das palavras destes autores para “formar e transformar minhas próprias palavras” (p.11). A experiência da leitura que provoca em mim aprendizagens outras, outros modos de

dizer o que ainda não sei, “transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras” (p.11). Essas são potências de experiência de leitura, e portanto de aprendizagem, por me permitirem transformar quem sou, ainda que imediatamente eu não reconheça em quem estou me transformando, é esse estranhamento, esse ser o que ainda nem eu mesmo sei que me coloca no jogo de experiência e linguagem:

Quando eu leio Kafka (ou qualquer outro), o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka pensa, nem o que eu possa pensar sobre Kafka, mas o modo como, em relação com os pensamentos de Kafka, posso formar ou transformar meus próprios pensamentos. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou qualquer outro) pode ajudar-me a pensar o que ainda não sei pensar, ou o que ainda não posso pensar, ou que ainda não quero pensar. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka (ou qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias ideias (LARROSA, p.11, 2011).

Essa potência de alteridade, de inalienação que a leitura pode proporcionar quando nos permitimos a experiência, provoca-me pensar a respeito da precariedade da leitura, da energia que algumas escolas e academias utilizam para promover o distanciamento dos jovens dos livros (atravessados pelos modos de produção capitalista). Lembro do exercício teórico de leitura estar comumente desvinculado da experiência de uma leitura livre, como trazem Pennac (2010) e Rodari (1982). Penso na minha experiência de prateleiras mínimas de literatura nas bibliotecas das escolas que frequentei, da força/teimosia necessária para pesquisar junto da literatura na graduação.

Nas viagens subjetivas que as palavras proporcionam me narro. Narro meus processos de ser e estar no mundo, narro-me ao ler. Mas isso só é possível ao aceitar a experiência, ao tentar provar o verbo novamente, e tudo isso acontece em mim, em meu corpo, nesse ser de linguagem, às vezes alheio, às vezes mais atento aos discursos, ultrapassando as ideias de cognição da ciência e da academia. Por isso, pensar as relações da literatura fantástica com a educação significou adentrar uma experiência na qual a imaginação, a linguagem, o discurso, a coisa mesma do pensar, está nessa fissura entre animal e humano na linguagem, que não nos é palpável.

4 EFEITOS DE SENTIDOS E POSSÍVEIS LUGARES DA LITERATURA NA ESCOLA

A felicidade pode ser encontrada mesmo nas horas mais difíceis, se você lembrar de acender a luz.

ROWLING (2000, p. 245).

Muito provável que este seja o capítulo mais mobilizador no processo de pesquisar ao qual me propus. Mobilizador pela minha história e memórias que a escola me proporcionou, pela delicadeza necessária para que se torne um escrita reflexiva e não acusatória. Mobilizador porque busco nessas linhas o entrosamento teórico, deveras desafiador.

Larrosa (2017) nos provoca a pensar a escola como um lugar que vem sendo sepultado na atualidade, em **Elogio da Escola**, elogio como o discurso fúnebre feito nas cerimônias. Não significa que a escola morreu, contudo o elogio é necessário para potencializarmos um novo olhar para os ciclos que se encerram e os que se iniciam. Afinal, devo concordar, que os cenários que o capitalismo e o neoliberalismo têm mostrado nos últimos anos, e a imbecilização de propostas políticas tem solicitado cada vez mais a discussão dos lugares que a ciência ocupa, e deve sim ocupar no processo escolar. Concordo que esses lugares precisam ser reinventados. Lembro, nesse sentido, que o processo auto-eco-organizativo de aprendizagem do humano precisa se desestabilizar perante políticas de exclusão, sem desconsiderar ser própria do homem a ação necessária de se reorganizar durante e após o caos.

O cenário dessa pesquisa desenhou-se pela exploração dos sentidos da literatura fantástica na escola. Fez-se das possibilidade de lugares possíveis e não possíveis de inscrever-se em literaturas outras, para além das obrigatórias no ambiente escolar. Sentidos vindos das minhas experiências nas escolas que frequentei, que sequer possuíam disciplina de Literatura. Mas habitava em alguns momentos, entre a curiosidade de olhos e ouvidos de aluna/estudante pelas estantes da biblioteca, construía-se pequenas brechas nas quais sentia possibilidade de espaços de experiência, espaço para resistir e potencializar a leitura. Aos poucos fui percebendo que, afinal, é nas brechas das perguntas e incertezas que produzimos pesquisa. E, que é na possibilidade de pluralidade que se produz uma ciência. Entre perguntas e incertezas, a estante da biblioteca transformou-se em possibilidade de experiência de leitura na escola.

Minha adolescência ocorreu nos anos em que Harry Potter chegou aos cinemas, e com isso na minha escola. Para uma garota que encontrava na literatura mundos outros, foi encantador poder começar a dividir com pessoas da minha idade as alegrias e desafios que decorriam da leitura. Via, naquela época, e hoje continuo vendo com o olhar na Clínica Psicológica, as potências possíveis de resiliência, e principalmente de experiência, aquela citada no capítulo anterior, que a literatura pode aportar. Potências de criatividade, de abrangência de olhar, de questionamento das certezas de nós mesmos e da própria matéria.

Calvino (1990) encontra-me ao lembrar que existem coisas que somente a literatura pode dar ao homem. A literatura equilibra-se entre a “leveza e o peso” (1990, p.29) da linguagem, potencializando que seja possível valorizá-la. Mas, para tanto, preciso entender que tanto a leveza, à qual relaciono a literatura fantástica, quanto o peso de uma literatura dita clássica, só podem ser valorados na relação de peso e leveza que com elas estabelecemos com a leitura. Pensar que é na leveza e no peso da literatura, na relação com sua forma, que coisas outras acontecem para nós, as quais só a literatura comporta; isso por si só já não é mágico?

Os lugares de saber e não-saber pareciam-me bem definidos nas experiências escolares. Mas, no quesito experiência, como aquela que “se passa, me passa” (LAROSSA, 2011, p. 06), meus registros de memória, perpassam pelos tipos de livros que lia, por exemplo, na sexta série, quando estava desbravando a estante da escola para a qual havia me transferido no ano anterior. Eram livros de coleções de best-sellers da época. Lembro-me de ter conhecido o território dos desertos da África, o espaço da Guiana Francesa pelas prisões, a lepra, de como a indústria cinematográfica podia ser cruel com as mulheres bonitas, mas, que apesar da crueldade, as mulheres podiam frequentar uma faculdade e serem donas de si. O fato é que essas narrativas se inscreveram mais indelevelmente em mim do que as aulas que tive. Afinal, só passaram por mim, não me passaram naqueles momentos. Mas, de alguma forma, alguns livros tinham esse peso de desorganizar-me e constituir-me. A leitura implica transformação na medida em que tal experiência se constitua como algo que me toca (LAROSSA, 2011). Nos meus percursos de leitura havia um encontro entre as perguntas de mundo de uma adolescente e aquelas linhas, palavras dos livros que auxiliavam a me distanciar e ao mesmo tempo me aproximar de minhas experiências escolares e de vida, me transformando.

Nesse sentido, Pêcheux (2015) lembra-me que pode existir diferentes tipos de real, assim como diferentes tipos de saber, não se submetendo somente a coisas que ainda não sabemos, ou as que já sabemos. Assim, “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (43). Para as ciências régias, somente um real se coloca, aquele que carrega as “certezas “científicas”” (p. 45). Palavras como *certezas* têm funções diferentes nesse processo de tornar-me pesquisadora. Afinal, foi na ausência da certeza que pude buscar um processo de inserir-me na pesquisa, um processo que, mesmo que de alguma forma sempre tenha sabido da inalcançável neutralidade científica, pude tomá-lo como algo a ser explorado nos meus modos de ler, interpretar e dizer o que estava/estou sentindo. O sentido aqui, ao qual atribuo alguma *certeza*, vem carregado do discurso da incerteza, do me provar, do me colocar à prova. Assim, como Morin (2003, p.53) pude colocar-me frente à “indestrutibilidade das incertezas” com o fazer da pesquisa, mas, sabendo que esta in/certeza já vem inscrita em um discurso que a possibilita como aberta e pulsante.

Em outras palavras, sempre voltei ao real possível, não único, mas múltiplo em sua existência. A literatura fantástica, essa que se encontra em um destes múltiplos do real, confronta como nenhuma outra, a todo momento, as falsas certezas da unicidade de um real, seja dentro da escola, seja nos discursos sobre a literatura, seja na vida das pessoas. No âmago da literatura o discurso das “ciências régias”, sofre um ataque permanente na sua unicidade, com a diversificação do real. E, os discursos negativos sobre a literatura fantástica em relação à literatura clássica, na tentativa de entrarem no recorte científico cartesiano, são colocados em mais valia, atravessados por sentidos ideológicos de sistemas que produzem as escolas. Afinal, não é um professor x ou y que descredencia os livros, mas todo um emaranhado de atravessamentos e discursos.

Inicialmente, pensava no quanto, em meu olhar como pesquisadora seria importante que a literatura fantástica pudesse ocupar lugares de pesquisa científica. Depois percebi que meu olhar desconhecia, ignorava o absurdo que seria esse esforço de colocar a literatura fantástica dentro de uma ciência, sendo esta cartesiana e separatista, uma ciência que exclui ao se pensar impar não plural. Faltava o entendimento de que não é necessário, para defender a literatura fantástica como um campo potente de aprendizagens na educação, aproximá-la de uma ciência, uma vez

que o processo de tornar-se leitor, de experienciar o fantástico é do campo daquilo “que não se aprende, não se ensina” (PÊCHEUX, 2015, p.45), e que por isso mesmo é tão poderoso na produção de efeitos de sentido ao leitor. Vincular a literatura fantástica à condição de ‘material didático científico’ seria retirar dela essa potência, fato que me mostrou que o pesquisar, também pode significar frustrar-se diante de suas próprias ideias e pretensões.

Ao articular pesquisas entre linguística, materialismo histórico e psicanálise, Pêcheux, na década de 60, inaugurou um novo método científico com a Análise do Discurso (AD), no qual o processo de interpretação do Discurso, resquícios do inconsciente e das ideologias de classes vão se apresentando. Silva e Rodrigues (2019), trazem que os dois textos lançados sob o pseudônimo de Herberts em 1969, seguidos de dois textos em seu nome, fizeram parte de uma manobra pensada para posteriormente trazer ao público sua teoria, que se diferenciava dos modos tradicionais de fazer. O que aqui cabe é que esta aproximação teórica se engendra no caminhar da pesquisa.

Trazer à tona uma aproximação entre ideologia e inconsciente no discurso, perpassa pela noção de que nunca conseguimos dizer tudo que gostaríamos, seja pelas limitações das palavras que existem (LACAN, 1993), seja pelos atravessamentos inconscientes e ideológicos em que estamos inscritos. O viés que se coloca em questão, é que “o que se escuta, o que é dito em relação ao silenciado verificadas as intenções e efeito de sentido que o locutor quer atingir, passa necessariamente pela casa do inconsciente, termo vindo de Freud, que a AD se aproximou” (SILVA, RODRIGUES, 2019, p. 03). Neste ponto, encontro-me com os lugares de efeitos de sentido que os discursos sobre literatura me colocaram – e me coloquei, seja na escola, seja na academia. Ao aproximar-me da concepção de ideologia em Pêcheux, parecem-me menos nebulosas as sensações de desmerecimento às quais coloca-se a literatura fantástica. Mas, isso não é assim todo o tempo, e nem vale para toda a literatura fantástica, Tolkien tem seu lugar como um clássico.

O Discurso “são relações de linguagens” (ORLANDI, 1996, p. 45), sendo nessas relações de linguagem que produzimos “sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é o efeito de sentido entre locutores” (p. 04). Até compreender isso havia um negligenciamento meu ao pensar o meu lugar nessa relação de sentido sobre a literatura fantástica. O lugar que ocupei nos efeitos

de sentidos dos discursos que de algum modo invalidavam minhas preferências literárias, mas sempre havia um espaço em que era possível a aproximação com estes livros. Algo que se mostrava recorrente em minha trajetória era a negativa primeira, e a necessidade de defesa desse lugar de sentido que a literatura me traz/me passa. Na escola, era como resistir, como não ser engolida pela formalidade de práticas rotineiras de sala de aula, em que mais se aprendia a se sentar e obedecer, do que o gosto pela leitura.

O não dito também é produção de sentido no discurso. Para tanto, Pêcheux (1995) coloca que as formações ideológicas são responsáveis pelo norte sobre o que podemos/devemos ou não dizer, uma vez que a construção do sentido se determina na relação do que pode ser dito em determinado local, seja em uma sala de aula, um culto religioso, ou uma reunião. Conforme Pêcheux (1995), através do hábito, a ideologia designa “o que é, e o que pode ser” (p. 159-160). Ainda segundo ele:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem”, e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Palavras e expressões não têm um sentido próprio para o autor: não existe literalidade de sentido de palavra escolhida. Existe uma recusa pelo autor de reduzir a linguagem a um instrumento de comunicação, momento que a Psicanálise se aproxima para pensar-se o que se carrega nos discursos que anunciamos e no que não anunciamos nesse mesmo discurso. Existem coisas que cada palavra carrega, sem adentrar os conceitos de significante, mas é a questão de sentido no discurso que pesa por ora. O sentido se constrói a cada formação discursiva. Recordo-me de diversos autores que abordam a questão de diferentes formas. Seja em Platão ao dizer que Dionísio não queria aprender (AGAMBEN, 2015), ao dizer que já sabia, ou ainda, ao nos colocar que sempre perdemos algo quando escolhemos uma palavra, em que a ‘coisa do pensamento’ não é límpida em suas escolhas. Seja em Foucault, em **Isto não é um Cachimbo** (2002), seja em Freud (1986) que via mais no corpo da histórica do que ela podia dizer. Sempre dizemos o que já foi dito, mas precisamos continuar a dizer na expectativa de quem sabe este processo possibilitar um fazer

sentido. Obviamente não esgotarei, nem tenho pretensão de esgotar o tema, mas é interessante demonstrar que o caminho até a AD não foi por acaso. Foram efeitos de sentidos nos discursos acadêmicos, nesses autores que foram se apresentando nas minhas experiências que proporcionaram esse encontro/desencontro entre a Análise do Discurso e a literatura fantástica nesta pesquisa.

Larrosa *et al* (2017) lembra-me que a aprendizagem “ultrapassa as fronteiras da escola e se dá em todos os lugares e a qualquer momento” (p. 249). Ao propor-me, que a literatura possibilita aprender na experiência de expor-se aos sentidos das palavras escritas, entendo que os sentidos de aprendizagem não se limitam a muros escolares, ou a discursos racionalistas e separatistas entre aprendente e quem ensina. A “escola se confunde com a vida” (LAROSSA *et al*, 2017, p.249). Partindo dessa realidade, é claro que tanto dentro da escola quanto no cotidiano de outros espaços, estamos entre aprender, experiências, efeitos de sentidos sobre educação, efeitos de sentidos não separados de ideologias sobre como deveríamos ou não aprender.

Existe uma passagem nos livros de Harry Potter, sobre a “sessão restrita” da biblioteca, guardada por trancas e correntes, para que estudantes não tenham acesso a alguns livros sem rígida e controlada supervisão. Nesta sessão tudo podia ser encontrado, desde as magias mais terríveis e mortais, até as histórias mais inóspitas registradas no mundo bruxo. Nada como mostrar aos estudantes que existiam coisas as quais eles não deviam saber, não deviam ter acesso, uma pequena/gigante limitação de quem podia ou não aprender sobre algo. Tal limitação, proposta pelo discurso pedagógico, soa contraditória. Mas, carrega a intenção de prover e potencializar olhos e ouvidos curiosos para devorar páginas e pergaminhos da “sessão restrita”. É como se ela fosse um pedacinho do discurso que tenta negar algumas aprendizagens, e os estudantes procurem formas de buscar acesso a estas experiências.

Ao ler os livros da saga, não cabe hesitação ao leitor de que Harry Potter, personificando a figura do herói, busca ideologicamente praticar o que seria “vencer as forças das trevas” em Hogwarts. No mesmo sentido, também somos levados a compreender que existe um personagem que configura todo o mal existente. Porém, em seu último livro, a autora mostra ao leitor que o conceito de mal e bem sempre estiveram junto ao personagem do herói. Esse mal, que também constitui o personagem do herói, foi sendo experimentado por ele nas suas experiências de

mundo, de vida, de relacionamento, ou seja, de educação. A educação, que não acontece descolada da existência e não se limita aos muros da escola (LAROSSA et al, 2017, p.249), possibilitou ao personagem – e ao leitor – compreender que sua luta contra o mal, que ele mesmo suspeitava que o habitasse, foi um intenso processo de conhecer-se para conhecer, de auto-eco-organização. Em outras palavras, a educação possibilitou compreender que fazemos o que fazemos com nosso existir em linguagem no mundo e que essa experiência vai além do racional e do consciente, daí seus vínculos com a dimensão da arte, da literatura ‘fantástica’ e seu sentido poético, de (auto)invenção.

Larrosa (2017) desafiou-me a pensar os motivos pelos quais me coloquei no desejo de profanar, de buscar transformar a literatura fantástica em “matéria de estudo” (LAROSSA et al, 2017, p. 268). Percebi o quanto estava mascarada em mim uma ligação prática ideológica, como antevia Pêcheux (1995), na qual eu me colocava em um lugar de trazer para um discurso racionalista a literatura. Confesso o tremendo dissabor que esse achado de pesquisa me causou, mas que pela experiência de encontro com este e outros autores pude modificar para mim o efeito de sentido desse discurso/expectativa. Para tanto, trago uma citação sobre esse momento:

Isso é o que se passa, às vezes, quando embarcamos em coisas que não sabemos muito bem para onde nos conduzem, quando levamos a sério isso de que não sabemos o que não sabemos, quando entramos em processos dos quais não podemos antecipar os resultados nem os efeitos, quando predomina uma atitude experimental. Todos nós já sabemos que quando se encontra o que se busca, quando se põe em jogo o que cada um já sabe, a coisa é agradável, mas não tem demasiada importância (LAROSSA et al, 2017, p.250).

Embrenhar-me nessa pesquisa, desde o início, me encontrou na metáfora do labirinto, no qual eu desconhecia o caminho, os obstáculos, e muito menos imaginava a saída. Afinal, existem inumeráveis fins possíveis nesse labirinto. Mas, hoje percebo com mais nitidez que o que o define, é o tempo da própria experiência de pensar . O tempo de um mestrado, o tempo de uma aventura na pesquisa, que não é um tempo lógico, mas também não é um tempo desfeito de sentidos. “O que de verdade nos faz aprender é quando somos capazes de ver, de sentir ou de pensar o que não sabíamos, o que não esperávamos” (LAROSSA et al, 2017, p.250).

Definitivamente, não esperava, esperançosamente, que a literatura fantástica na verdade está no lugar que lhe pertence, o qual não se submete a uma única lógica de

pensar e fazer ciência. Talvez em alguns anos seja bobagem pensar a literatura, ou literatura fantástica como um campo de saberes e de aprendizagem de resistência na escola. Talvez este seja um efeito de sentido que ocorreu no meu processo de aprendizagem. Mesmo assim, valeu, está valendo e valerá a pena ter corrido esse risco. Ainda que possa parecer uma fuga, ou espaço de inscrever-me para além dos currículos escolares, pude revisitar meus processos de aprender com a literatura e também com as práticas pedagógicas corriqueiras que não me encontravam, as quais por vezes querem distância dos processos criativos como nos prevenia Rodari (1982). Terá valido a pena, também, porque aposto na literatura como lugar de experiência, de um real que transcende, de um real múltiplo, de possibilidade, de (re)invenção. Principalmente de surpreender-me nos e pelos próprios sentidos de minhas palavras. Só não mais com o peso de buscar o olhar do outro, esse outro o sistema escolar atravessado pelas ideologias e discursos do que é escola, os quais eu mesma perpetuava ao querer aproximar a literatura fantástica da clássica (de forma alguma este era meu desejo, dei-me conta no caminho). A literatura tem dessas coisas, de poder o que não sabemos, de se manter através da palavra, e ter o poder de se desmanchar a qualquer momento com a suspensão das palavras.

5 PALAVRAS... SUSTENTAM O MUNDO

Claro que está acontecendo dentro de sua cabeça Harry, mas por que isso significaria que não é real?
ROWLING, (2007, p. 348).

Olarieta (2017), além de Lacan (1993), nos lembra que a “linguagem é o nosso modo de habitar o mundo” (p. 21). Textos, livros, narrativas, literatura fantástica são feitas de palavras. Não somos todos feitos de palavras? Não só as escritas, somos também feitos das que não conhecemos, e das que escolhemos não conhecer. Lacan (1993), lembra que o inconsciente fala, portanto “depende da linguagem” (p. 18), linguagem da qual “pouco se sabe” (p. 18).

Entrar em Lacan é muito tranquilo e necessário a partir da Análise do Discurso. Pensar a AD e o Paradigma da Complexidade pode fazer emergir alguns distanciamentos. Mas, nesse trabalho não pretendi debruçar-me sobre um estudo quantitativo entre autores, e sim aproximações, não únicas, e sem se esgotarem, mas possíveis neste recorte de trabalho. Por momentos, a psicanálise lacaniana pode dar a entender que existe uma falta de autonomia para a pessoa, enquanto o paradigma da complexidade é diretivo em uma constituição complexa, na qual temos autonomia para lidar/relacionar com o ambiente. De fato, “o sujeito inconsciente” parece distante de quem sou, e de minha matéria, mas quando Lacan (1993) afirma que “o inconsciente é estruturado como linguagem” ele rompe com o pensamento Aristotélico que separa corpo e alma, pois esse inconsciente é inscrito no corpo, “recorta o corpo” (p.19), nessa estrutura da linguagem, da qual pouco sabemos.

Literatura e linguagem me parece aquele lugar utópico de Eduardo Galeano, no qual quando damos dois passos à frente, nos afastamos quatro. E parece-me – apesar de não ter me ocorrido quando iniciei esta pesquisa – super necessário que a literatura continue nesse lugar de não alcance, para que não ocorra com ela o que atribuímos à escola ao tratá-la como algo a se entender desmontando-a em caixinhas teóricas. Quanto à linguagem, não é por acaso que procuro pensa-la como o enigma da esfinge, esse que fala do homem, da finitude, dos ciclos, e que ao mesmo tempo nos diz do fato de que não somos detentores de verdades. A mesma verdade que Lacan nos lembra que não pode ser dita, “não toda, porque dizê-la toda não se consegue. Dizê-la toda é impossível, materialmente: faltam palavras” (1993, p.11). Não é pois, também

na falta que existimos? Não foi na falta que buscava nos livros o que não encontrava na existência mundana da escola/vida? Não foi, e não é, a falta que me faz escrever, pensar o mundo, me perder em linhas e palavras escritas que nem sempre passam em mim como experiência?

A literatura fantástica é, assim, um espaço para inscrição, para inscrever-se, para existir, inventar, re-inventar. Penso na presença da literatura fantástica na escola – na educação – como o espaço necessário para a experiência da leitura como estratégia para aprender a conhecer conhecendo-se nos efeitos de sentido de que falei. A experiência do livro só se coloca possível quando nos assola, nos tira o chão, nos esmurra a cara. Em cartas trocadas com seu amigo Pollak, Kafka (1958) me coloca esse viés ao afirmar que: “Eu acredito que só se deveria ler ainda livros que mordem e aferroam. (...) Quando o livro que lemos não nos acorda com um soco no crânio, por que então lemos o livro? Um livro precisa ser como um machado para o mar congelado dentro de nós” (KAFKA, apud ISABEL, 2013, p. 63). E, estas são coisas só possíveis em espaços abertos, rupturas no *status quo*, por cujo viés penso na literatura, a fantástica especificamente. Além de criar mundos outros, entre calabouços sem chave (TOLKIEN, 2006), essa literatura remete a lugares outros de inscrição na linguagem. Afinal, é no sentido do fantástico que navegamos mais densamente entre lugares de romper mares congelados, entre o duvidar de quem eu era antes de ler e entre o estranhar-me no espelho dos sentidos.

Olarieta (2017) me lembra que habitar na linguagem é perceber que coisas escapam, e que esse trabalho de percepção é constante, de buscar perceber o que “habita nas palavras e que, ao mesmo tempo, escapa delas” (p. 21). Perceber que criamos nosso mundo com palavras, esse nosso mundo “(esse que para cada um de nós se apresenta como ‘o mundo’)” (2017, p.21), que nos possibilita abrir-nos a novas possibilidades, e portanto novas possibilidades de experiência. A leitura, especialmente da literatura fantástica, é um modo de fazermos o exercício de conhecer mundo, experimentar novas possibilidades e experiências para/com/junto a linguagem. Afinal, as palavras nunca esgotam os sentidos todos, nunca dizem toda a verdade, pela impossibilidade de dizê-la (LACAN, 1993). Além disso, “porque as palavras nunca conseguem esgotar o que mundo é, porque ‘sempre não se trata’ do que elas pretendem dizer, porque, como também diz Pizarnik: “[...] cada palavra disse lo que disse y además más y otra cosa” (PIZARNIK, 2000, p.283)” (apud OLARIETA, 2017, p.24).

A literatura tem uma relação com as palavras que difere de outras escritas como a escrita científica, por exemplo, que se afirma em sua pesquisa e nas palavras escolhidas. Larrosa (2015) nos traz a ideia de que a linguagem literária nos coloca em situação de expectativa, porque o texto construído por palavras, com as mesmas palavras, pode ser desmoronado. Olarieta (2017), por sua vez, lembra que a linguagem literária, por esse motivo, compromete de alguma forma a linguagem ao desafiar-se em seu código linguístico, não por se afastar da linguagem, mas por ainda dentro dela, desafiar a lógica e os limites das palavras.

Lógica é uma daquelas palavras deveras estranhas, por si só não significa muita coisa, enquanto tem o peso de poder significar tudo. Foi a partir de uma lógica, que me coloquei a desbravar o início desse labirinto de pesquisar. Uma lógica aberta, mas que visava um propósito de se fazer pesquisa ao caminhar a partir de um lugar de partida. É a palavra lógica que me acomete quando penso na aproximação da linguagem com a Análise do Discurso. Mas é longe da lógica que penso as experiências de estudante e de encontro com a leitura, afinal, considerava fora da lógica alguns livros não atenderem aos critérios de meus professores. Compreendo, após este caminhar, que foi a imposição que me fez tanto dissabor na escola e na minha graduação.

A maior questão, é a obrigatoriedade de leitura, ela por si só, sem diálogo, representa aquela ciência que se faz na ordem da exclusão. A ideia da escola obrigar leituras não desejadas, leituras não conversadas com seus estudantes, os coloca em um caminho de via única, sem diálogo, sem acréscimo, arrisco dizer sem, ou com pouco, compromisso com a narrativa do livro.

Compreendo que não é possível deixar somente os estudantes escolherem suas leituras, não defendo algo assim. Também considero contraproducente somente a escola definir quais leituras podem ser feitas, principalmente, como as que frequentei que chegavam a proibir livros de fantasia. Entendo que tanto a proibição, quanto a obrigação, tornam inertes algumas possibilidades de experiência. Sendo na pluralidade, na dualidade do diálogo, no “dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 340), que se inscreve as possibilidades de educação e principalmente de expor a experiência de leitura, me deixando pistas que este seja um lugar possível para reinventar, ao menos em relação a literatura/leitura, a escola.

O professor que lê, a escola que consegue no processo de diálogo, fazer sua organização de leituras com os estudantes, tornando-os assim, autores de seus

desejos literários, e quiçá desperte o prazer da leitura de formas diferentes. Algo que agregue, sem retirar ou negar a escola seu lugar de saber e conhecimento na aprendizagem. Tornar-se autor de suas escolhas é um feito que o humano busca a vida toda, e por que não valorizar, e usar a favor do processo auto-eco-organizativo da aprendizagem/ do aprender? O que os autores que me auxiliaram nesse caminho de pesquisa me mostraram, e que mostra-se no campo do possível, é uma tomada de consciência e de saber, que precisa ser resgatado como uma parte da reinvenção do lugar da escola. Um elogio (LAROSSA, 2017) que se mostre tanto reinventor dos modos de se fazer e pensar a literatura no ambiente escolar, como inovador, nos modos de proporcionar autoria ao estudante e possível leitor.

No meu percurso de pesquisar, e de escrever esta dissertação, buscar a autoria destas palavras, foi recheado de resvalos e tropeços, entre buscar autores para me sustentar, e aprender que nunca mais serei a mesma, contudo também deveria me autorizar a falar de outro modo, coisas que talvez já tenham sido ditas. Essa autoria, colocada a mim, em recente gestação, pudesse ter sido gestada em momentos de experiências escolares? Talvez uma educação que potencializa-se o diálogo, e a tomada de autoria não auxiliasse que estudantes pudessem com mais facilidade acreditar em suas ideias? E ter a coragem, pois escrever necessita de coragem de quem escreve.

A literatura tem possibilidades ímpares, conforme diversos autores já se debruçaram a pensar. Pois, “Na literatura, o homem representado é objeto e sujeito, em graus muito variáveis (conforme o dialogismo da relação que o autor estabelece com o herói)” (BAKHTIN, 2003, p. 341). Compreendo que esta potência de variáveis que a literatura pode proporcionar, possibilidades de criatividade, aprendizagem, de ser único e plural no lugar de leitor, de personagem. O que difere em Bakhtin, é que o autor pensou a partir do romance, e esta dissertação buscou o lugar da literatura fantástica para essa potência. Por além de criar realidades outras, a literatura fantástica sobrepõe os limites do real, trazendo na fantasia, no imaginário, aquilo que permite espaço de inscrição, de relação dialógica com o enredo, com o personagem, com a própria suspensão do tempo. Além de ter sido a literatura fantástica que sofria os maiores desvalores, sendo uma das grandes vilãs na minha experiência escolar. Além de acreditar, que não é vazia de experiências a saga de Harry Potter, por ter assolado uma geração inteira que se aglomerava em cada lançamento de seus livros.

Em seu tempo, J. K. Rowling, autora da saga de Harry Potter, recebeu seu reconhecimento mundial. Mas não iniciou como um fenômeno as peripécias de Harry. Uma geração que estava crescendo na era da internet e do acesso aos computadores, e a partir deles, disseminou o apreço pelas obras. Harry Potter, em seu início, não tinha um grande aparato ou investimento de marketing, estudantes do reino unido, e de outros países, foram conhecendo sua narrativa em fóruns, bate papos, e se renderam a experiência de adentrar o mundo da magia desta narrativa. Em 2001, com a chegada do primeiro filme, esse atravessamento de desejo por um livro, chegou ao mundo todo. A suspeita que me trouxe essa pesquisa, é de que essa autonomia, autoria de desejar um livro, um enredo, um herói, proporcionou uma virada na quantidade de leitores jovens por todos os continentes. A interação com outros jovens, que compartilhavam as experiências de leitura, seja nos fóruns, seja em suas escolas, não era mais um prazer isolado e solitário.

5.1 Livros em Hogwarts

É uma coisa estranha, mas quando se está com medo de alguma coisa, e se daria tudo para retardar o tempo, ele tem o mau hábito de correr.

ROWLING (2001, p. 189).

O Enredo dos livros se passa quando Harry, já alfabetizado no mundo dos trouxas (humanos que não conhecem o mundo da magia), aos onze anos recebe a carta para a Escola de Hogwarts, onde ele seria inserido no mundo bruxo que até então sua tia havia escondido de Harry. As surpresas são inúmeras, o mundo bruxo existe em paralelo ao humano, com magias e magicas, animais fantásticos, quadribol (jogo bruxo parecido com handebol, que acontece em vassouras que voam). É a este enredo que o leitor é apresentado nas primeiras páginas do livro.

Esse viés da narrativa se passa nos próximos sete livros da saga dentro, ou na relação com a escola e adolescência de Harry e seus amigos. Lembro-me bem, que a própria noção de tempo transcorrido e intensidade, durante a adolescência, reverbera nos corpos em desenvolvimento de forma pulsante. Similaridades entre os mundos bruxo e trouxa. No que pesa a esta pesquisa, é nas experiências de leituras e livros que Harry se inscreve. Somente no primeiro livro, a palavra livro se repete

dezenas de vezes, desde a lista de livros necessários para o primeiro ano, aos livros de uma seção restrita encontrados na biblioteca da escola.

Diferente da biblioteca que frequentei na minha escola, que era um pouco menor do que as salas de aula. Em Hogwarts, os personagens se veem em uma biblioteca deveras surpreendente, “havia também o tamanho da biblioteca em si, dezenas de milhares de livros; milhares de prateleiras; centenas de corredores estreitos.” (HOWLING, 2000, p. 101).⁵

Posteriormente, a narrativa se passa mergulhada em livros e pesquisas na biblioteca, em que Harry e seus amigos, Hermione e Wesley, tentam desvendar um mistério sobre a pedra filosofal e seu criador Nicolas Flammel. Eles passam meses, retirando livros ao acaso de prateleiras, e buscando referências ou citações sobre Flammel. Esse um trio de adolescentes, enfiados em uma biblioteca, com pilhas maiores que eles de livros, são o centro da narrativa neste volume que apresenta a saga.

Neste primeiro livro, Harry recebe a capa da invisibilidade⁶, é com a capa que Harry consegue acessar a sessão restrita da biblioteca que era proibida aos alunos. Na sessão restrita ele se depara e encontra diversos livros horripilantes e estranhos, mas não encontrou referências a Flammel na sessão. Essa capa da invisibilidade, é a capa que no conto dos três irmãos, o irmão que aceita e entra no diálogo com a morte recebe para viver uma vida longa. Vejo aqui uma possível metáfora do diálogo como potência de vida. Essa que ao passar pelo diálogo com a morte/enigma da esfinge, se intensifica e prova o verbo da existência, por se permitir a experiência da dialogicidade.

Neste primeiro livro, Harry se vê ágil nos torneios de quadribol, suspeitando que um professor não usufruía de agrado para com ele - um mistério desconhecido-, esse professor o proíbe de retirar livros da biblioteca. Harry passou o ano retirando livros, mas ao ser flagrado retirando um livro sobre quadribol, ele é impedido e punido pela referência de professor. Uma clara falta de dialogicidade nesse momento. Primeiro que posteriormente o professor não desejava o mal de Harry, e sim que era perigoso ele sofrer um atentado no jogo. Por isso tentou proibir que ele estudasse sobre quadribol nos livros.

⁵ A primeira edição de Harry Potter e a Pedra Filosofal, foi publicada em 1997, no Reino Unido.

⁶ A capa da invisibilidade passa de herança a Harry de seu falecido pai, que a recebeu de seu avô.

Necessário expor, que se pode pensar um livro inteiro, somente para trazer as experiências com os livros e literatura dentro da narrativa de Harry Potter e Hogwarts, mas repetindo-me, este também não é um assunto com pretensão de esgotar-se. Posteriormente, na narrativa do quinto livro da saga, a Escola de Hogwarts é usurpada do diretor em um golpe de estado. E uma das primeiras decisões foi trancar a biblioteca, e selecionar os livros, posteriormente, inseriu-se tantas proibições que sequer cabiam nas paredes gigantescas da escola, onde eram pressas. Culminando, que o Ministério da Magia, que tomou a escola, fez livros com tudo que eles deviam aprender, e o que não estivesse neles era proibido, inclusive aprender magias de defesa, ou magias que potencializassem a criatividade dos alunos. Lembro-me de Rodari (1982), ao falar dos motivos da leitura na escola servir aos meios de produção, ao invés de potencializar a criatividade e os desejos de leitura dos estudantes.

No último volume da saga, em um cenário ainda mais avassalador, o ministério interfere inclusive nos jornais e revistas de circulação, proibindo e prendendo pessoas que pensassem diferente do que eles desejavam. Esse caos, foi modificado no final da narrativa dos livros. Mas pesa apontar a semelhança entre acontecimentos próximos as experiências escolares e de vida em nosso atual estado do país. Volto-me para as palavras finais desta escrita, envolvida e apostando que é no diálogo, no caminho dialógico que é possível reinventar nossas escolas, reinventar o aprender, o despertar de desejo de leitura nos estudantes. Aposto inclusive, ser no diálogo que podemos resistir aos rompantes do sistema que tem descredenciado os saberes e proclamado discursos de ódio, sendo a literatura terreno fértil e possível de mostrar que somos seres languageiros, e na linguagem inventamos o mundo, e formas de existir, trazendo a literatura fantástica como um lugar desta potência de experienciar-se.

6. ENTREMEIOS E INCERTEZAS: SEÇÃO RESTRITA DA BIBLIOTECA DE HOGWARTS

Embora venhamos de lugares diferentes, falemos línguas diferentes, nossos corações batem como um só.
Rowling (2005, p. 89).

Entre os tantos desencontros na pesquisa que possibilitou essa dissertação, confrontei-me com uma falta que se mostrou indispensável para o rumo daquele seixo que rolava pela montanha – vulgo mestrado/pesquisa/tornar-me pesquisadora. O seixo ao rolar montanha abaixo encaminhou-me – ainda que brevemente – ao encontro da história da Análise do Discurso e de Michel Pêcheux.

Michel Pêcheux, no percurso que o levou à Análise do Discurso, pensou a proposta de olhar de forma reflexiva para a linguagem. E, conforme Orlandi descreve na nota ao leitor da versão brasileira de **O Discurso – Estrutura e Acontecimento** de Pêcheux, propôs “uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito (PÊCHEUX, 2015, p. 7). Essa ideia central, a meu ver, se aproxima e vai ao encontro da proposta de Morin (2003) sobre a “indestrutibilidade das incertezas” (p. 53). Ambos me levaram a pensar nesse permanente colocar-me a pensar sobre o que já foi pensado, sobre o que já está dado, e isso inclui – além de ser central nessa escrita – a própria linguagem.

Os princípios teóricos da Análise do Discurso não se limitam a uma área de conhecimento. Configuram-na como uma disciplina de entremeios. Entre as contradições epistemológicas – históricas de diferentes regiões do conhecimento, a proposta de Pêcheux articulou “Ciências Sociais (História, Sociologia, e Filosofia), Linguística, Teoria do Discurso e Psicanálise, inaugurou um novo período de reflexão não só sobre linguagem, mas também sobre ideologia – e, sobretudo, das relações possíveis” (GARCIA, 2003, p.121) entre estas teorias e o discurso. Em 1969, na França, para Pêcheux, o distanciamento entre prática linguística e prática política era inadequado. A Análise do Discurso então surge, “reagindo as concepções de ideologia nas teorias sociais e de linguagem na Linguística” (GARCIA, 2003, p.122).

A articulação de três regiões de saberes, atravessadas pela Teoria Psicanalítica compõem essa disciplina: o materialismo histórico para pensar a ideologia, a linguística para pensar os mecanismos e processos de enunciação, e a teoria do discurso, que busca construir e desconstruir-se para pensar a si mesmo. “[...] Sendo o discurso o fio condutor de nosso percurso, sendo ele o ponto de convergência dos

deslocamentos necessários a uma compreensão do complexo processo semântico-histórico (“discursivo”) de produção (e/ou atribuição) de efeitos de sentidos” (GARCIA, 2003, p.123).

No processo de produção de efeitos de sentidos, que atribuem sentidos variados para o lugar da literatura, vejo aqui a literatura fantástica na escola. Discursos em que a escola, atravessada pela ideologia dominante, inscreve os lugares e sentidos à literatura, que não ocorrem de forma totalmente consciente, pensando que a linguagem é opaca, e sempre carregada do que não pode dizer. Pensar ideologia e diferença de classes, por exemplo, se mostra fundamental para o que Pêcheux traz sobre o processo discursivo, para que pudéssemos compreender que isso ocorre na língua e que o inconsciente encontra seu lugar na AD. “O ideológico materializa-se no discursivo via língua, o discurso sendo o ponto de contato entre o ideológico e o linguístico (e por este também o simbólico, via de acesso para o inconsciente)” (GARCIA, 2003, p. 126).

O Discurso é tecido histórico-social e é neste viés, de historicidade da escola, da literatura, da aprendizagem, que acontecem os discursos sobre ler e leitura. A escola produz discursos que incitam a leitura, mas que a descredenciam quando as escolhas eram por livros com tons de magia que rompiam com realidades materiais. Pêcheux fala das ciências régias, como aquelas que no espaço discursivo estão logicamente estabilizadas, e as não logicamente estabilizadas. Segundo ele, essas ciências sempre tem de ver com o real, em uma tentativa de tornar a ciência mais eficaz e esgotar as possibilidades existentes na natureza. Estes espaços de ciência são estanques, se passam por estado de coisas que serão “A ou não A” (SILVA; SARGENTINI, 2005, p.87). São espaços de ciências que proíbem interpretação e visam uma verdade única, a qual já sabemos não ser possível.

Em um espaço de ciência, “logicamente estabilizado” (SILVA; SARGENTINI, 2005, p.87) tem-se a noção equivocada de que controlamos tudo que dizemos, e que tem controle sobre o enunciado em cada fala. A questão que Pêcheux (1990) coloca é que se desconsidera os “deslizamentos de sentidos” (SILVA; SARGENTINI, 2005, p. 87), que o real é múltiplo, no qual podemos divergir em diferentes interpretações, e que essa lógica de ‘certeza possível’ vai além de ciências construídas tratando-se de “um fenômeno bem mais maciço e sistemático” (p. 87).

Morin (2003) ao dizer do *eu* e este que *sou*, que nada mais é que seja o *eu* rogado de consciência, seja o eu inconsciente, seja o eu da vida pessoal, seja o eu

do cidadão, sempre sou um *eu*, um eu que se modifica, a exemplo de quando falo o *eu* criança, não é outro *eu*. O eu que inscrito no discurso ideológico, nem sempre se encontra totalmente recalcado, considerando que “o sujeito pode, eventualmente, dispor de liberdade e exercer liberdades” (2003, p.126). Aproximo Morin ao pensar o discurso pois “existe toda uma parte do sujeito que não é apenas dependente mas submissa. E, de resto, não sabemos realmente quando somos livres” (2003, p.126). Apesar de Morin citar Freud, e os encontros entre consciente e subconsciente, ao dizer que ainda somos um *eu* nesse contato com o que antes não era conhecido, ele não investe nessa relação com o autor. Contudo, o efeito que sua escrita produz para mim me coloca em aproximação entre os dizeres deste eu que é livre e também preso na linguagem. Falo, aqui, deste eu que podia buscar na literatura fantástica realidades outras, mas que também se via preso em discursos ambíguos sobre a literatura. Saber-se não dominante de sua liberdade, possibilita que o estudante possa reconhecer-se ou não na experiência de leitura.

Morin (2003), que me empresta os sentidos das incertezas, diz “o seguinte: eu falo, mas quando falo, quem fala? Sou “Eu” só quem fala? Será que, por intermédio do meu “eu”, é um “nós” que fala (a coletividade calorosa, o grupo, a pátria, o partido a que pertenço)?” (2003, p. 126). Compreendo que Morin faz alusão ao nosso viver em comunidade, não somos ímpares, somos feitos de múltiplos nos discursos que nos constituem. Aceitar que a individualidade não é um modo de ser, colocaria o diálogo no cerne dos processos educacionais, sendo inerente para as experiências de estar no mundo. Não é portanto, similar ou próximo a, quando Pêcheux (1995) nos argumenta que o discurso e os efeitos de sentidos vão muito além da literalidade da fala? Os discursos de uma biblioteca com área restrita, como a de Hogwarts, não dizem sempre e de forma unilateral os efeitos de sentidos contidos na expressão “seção reservada/restrita”. Esse ‘reservada’ ora diz respeito à idade dos estudantes, ora às maldades contidas de feitiços e magias proibidas, ora da história e de passados nebulosos de seus próprios professores, ora de magias para vencerem concursos e desafios.

Não é somente de discursos da bibliotecária que se institui uma seção restrita da biblioteca, uma seção composta por livros, feitos de palavras, que constroem discurso e efeitos de sentidos em quem lê, e mesmo em quem não os lê. Existe uma ideologia de existência em paz na narrativa dos livros, que significam o discurso de *restrito* a alguns livros e não a outros. Esse viés de discurso, se assemelha de

diferentes formas às bibliotecas das escolas que frequentei, aos discursos que descredenciavam alguns livros, e principalmente os de literatura fantástica. Mas, não descredenciavam somente eles. Os efeitos de sentido remetiam ao descredenciar contos de fadas, ou mundos possíveis para além de “espaços logicamente estabilizados” (SILVA; SARGENTINI, 2005, p. 87).

Desvelar, trazer para junto da pesquisa a literatura fantástica, no final das contas, tem muito mais relação com fazer aparecer, como dizia Larrosa (2017) sobre a escola, do que a transformar em possibilidade de espaço estabilizado de alguma ciência. É colocar-me atenta à literatura como potência de existir, de experienciar. Não que seja um mantra, mas não posso furtar-me ao desejo de dizer ainda uma vez o que já disse o citado Calvino: “Há coisas que somente a literatura com seus meios específicos nos pode dar” (1990, p. 13).

O percurso desenvolvido nesta pesquisa acabou por possibilitar reinventar-me no pesquisar. Cheguei a um ponto no qual afastei-me mais do que aproximei-me do fazer literário. Mas, não o fiz desprovida do processo de narrar-me enquanto aspirava produzir uma escrita deveras audaciosa, com desejos inóspitos de trazer a literatura fantástica para mais próximo das escolas e das academias.

Coloquei-me à beira de um penhasco e na efervescência de equilibrar-me, mantive-me na borda do tempo possível de abismos na linguagem. Minha segurança esteve todo o tempo na orientação de quem se debruça exatamente para poder equilibrar-se no mundo linguageiro. No mais, era o abismo como aquele que nos previa Nietzsche (2003). Outros, que fiquem para uma próxima jornada pelos calabouços da literatura.

Não é isenta de problemas que essa dissertação se abrevia no tempo, que é um tempo fechado e lógico do percurso de um mestrado acadêmico. Se abrevia na forma de pausa. Contudo não se finda no processo de inventar-me pesquisadora. O que a Complexidade e a Análise do Discurso me propuseram, foi reinventar-me com perguntas, que inadvertidamente estavam recheadas de certezas, as quais inclusive eram visceralmente negadas enquanto rascunhava pelas primeiras vezes estas linhas.

Sem esgotar o assunto percebi, alguns efeitos de sentidos em minha caminhada, que a literatura tem disso de não se inscrever, não querer se inscrever, e não precisar se inscrever em alguns discursos. Ela pode ocupar lugares de cientificidade, recortes teóricos, mas não suporta o desejo de findar-se num lugar de sepultamento. Com ela

aprendi a resistir e não cair em um caminho que estava se desvelando em consagrar e transformar em matéria de estudo a literatura fantástica.

Encontrei-me, assim como encontrei a literatura fantástica, em um caminho de fazer pesquisa, que sequer conhecia. Não esperava aprender que estava mais do que provida, mas quiçá, espalhando aos quatro ventos um discurso excludente do que é experienciar-se em literatura. Encontrei-me no processo de como nos transformamos ao ler, e o quanto isto, por sí só, deve bastar por ora.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A Potência do Pensamento**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Bointempo, 2007.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1992.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Italo (Org.). **Contos fantásticos do século XIX**: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Dom Quixote**. 2. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mario. **A psicanálise na terra do nunca**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. Feminilidade (1932-1936) In:_____.**Novas conferências introdutórias sobre psicanálise** (Conferência XXXIII). Rio de Janeiro: Imago, 1986. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.v.XXII).

GARCIA, Tirza Myga. A Análise do Discurso Francesa: uma introdução nada irônica. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, n.7, 2003, p. 121-140. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/6171/572>>. Acesso em: 20 out. 2018.

GUSTSACK, Felipe. Elogios da Linguagem: Perturbações na Formação de Professores. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, VII, 2008, Itajaí. Anais ANPESul 2008. Itajaí: Univali, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao_de_professores/Trabalho/08_32_49_ELOGIOS_DA_LINGUAGEM__PERTURBACOES_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORE.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

HUNT, Lynn. **A Invenção dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IZABEL, Tomaz Amorim Fernandes. **Origem negativa na literatura de Franz Kafka: o castelo e outras narrativas**. 2003, 163 f. Dissertação (Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LABIRINTO – A Magia do Tempo, com David Bowie. Cantor e ator principal do filme, produzido e dirigido por Jim Henson. 1986. DVD

LACAN, Jacques. **Televisão**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista de Educação**, Rio de Janeiro: n. 19, jan/fev/mar/abr., 2002, p.20-28.

LARROSA, Jorge. Experiência de Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARTIN, George R. R. **A Dança dos Dragões**. São Paulo: Leya, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **O Método IV- As Idéias**. São Paulo: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Filosofar com crianças: um trabalho sobre o excesso das palavras. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro. v. 13, n. 26, jan./abr. 2017, p. 21-34.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1996.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. São Paulo: Editora Rocco, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, Pontes Editores, 2015.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia, ou, A nova Heloísa: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e o cálice de fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e o enigma do príncipe**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

ROWLING, J. K. **Os contos de Beedle, o Bardo: traduzidos das runas originais por Hermione Granger**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SHELLEY, Mary Wollstonecraft. **Frankenstein**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

SILVA, Valter Souza; RODRIGUES, Marlon Leal. Análise do discurso: a caminhada de Pêcheux, e conceitos basilares da teoria. **INTERLETRAS**, Grande Dourados, v. 6, n. 25, Abril/Setembro 2017, p. 01-19. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n25/conteudo/artigos/8.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

SILVA, Francisco Paulo; SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Análise de discurso político e a política da análise de discurso (l'analyse de discours politique et la politique de l'analyse de discours). **Estudos da língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, junho/ 2005, p. 83-90.

STOKER, Bram. **Drácula**. São Paulo: Landmark, 2018.

TOLKIEN, J. R. R. **O senhor dos anéis**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TOLKIEN, J. R. R. **Sobre história de Fadas**. São Paulo: Conrad, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a Literatura Fantástica (1939)**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2010.

VOLOBUEF, K. Uma leitura do fantástico: A invenção de Morel (A. B. CASARES) e O Processo (F. Kafka). **Revista Letras**, Curitiba, n. 53, p. 109-123. jan./jun. 2010.