


**A LEI-TURA – REGRAS DESSE MUNDO
(ou DA FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE SI)**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-281>

Data de submissão: 19/04/2025

Data de publicação: 19/05/2025

Rosana Sousa Pereira

Doutoranda em Linguística e Literatura (UFNT)

rosana.pereira@uemasul.edu.br

ORCID: 0009-0007-3302-2555

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5429323252515983>

Elizabete Rocha de Souza Lima

Doutora em Linguística Aplicada (UEMASUL/GEPLALA)

elizabetelima@uemasul.edu.br

ORCID: 0000000169234874

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3690603510773860>

Ana Lourdes Sousa Pereira

Mestre em Linguística e Literatura (UFNT)

Universidade de Massachusetts Dartmouth

ORCID: 0000-0002-6635-9302

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9479490472877115>

RESUMO

O artigo propõe uma problematização das práticas escolares de leitura à luz do pós-estruturalismo sobretudo as contribuições foucaultianas, compreendendo-as como tecnologias de regulação dos sujeitos e produção de subjetividades. O estudo tem como objetivos: tensionar a leitura enquanto objeto de regulação escolar, considerando seus efeitos de normalização; discutir os discursos que a constituem como verdade e seus efeitos na formação do sujeito; e propor deslocamentos conceituais que favoreçam a compreensão da leitura como prática de si, implicada na constituição de subjetividades ético-políticas. A abordagem metodológica é qualitativa, com caráter bibliográfico, centrada na análise de autores que discutem a partir dos conceitos filosóficos outros aspectos, como a leitura, por exemplo, tomando como base os conceitos de práticas de si e subjetivação. A análise evidencia que a leitura, longe de ser uma prática neutra, está implicada em regimes de verdade que atuam na normalização dos sujeitos escolares, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades de resistência e reconfiguração ética da subjetividade.

Palavras-chave: Leitura. Práticas de si. Subjetivação. Formação. Regimes de verdade.

1 INTRODUÇÃO

Serão apresentadas neste artigo as inquietações que nos mobilizaram ao longo da pesquisa¹, especialmente aquelas que dizem respeito às práticas escolares de leitura e às formas pelas quais elas operam como tecnologias de regulação dos sujeitos. A proposta consiste em tensionar os modos pelos quais a leitura — em sua aparente neutralidade — é atravessada por discursos normativos que a instituem como um dos dispositivos centrais de constituição da infância escolarizada.

Partimos de uma concepção de leitura que ultrapassa a definição instrumental centrada na decodificação de signos linguísticos. Interessamo-nos, antes, pelas regras que a sustentam, pelos regimes de verdade que a autorizam e pelas formas de subjetivação que ela engendra. Esse deslocamento teórico e analítico é possível a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, especialmente informada pelos estudos de Michel Foucault, cujas contribuições permitem compreender a leitura como prática discursiva situada, atravessada por relações de saber-poder e constituinte de modos de ser, agir e pensar.

Assim, em vez de perguntar “o que é ler?”, interrogamos: “como se lê, quem pode ler, o que se deve ler, quando se deve ler e com que efeitos?”. Essas perguntas se inscrevem num campo de problematizações que não busca respostas universais, mas que visa desnaturalizar os sentidos cristalizados em torno da leitura escolar. A partir dessa perspectiva, o foco recai sobre os modos de funcionamento da leitura como prática institucionalizada, reguladora e normativa, que opera silenciosamente na constituição de subjetividades e na produção de hierarquias de saber.

Nesse percurso, o conceito foucaultiano de governamentalidade se mostra particularmente fecundo para analisar os modos pelos quais a leitura participa dos processos de condução da conduta das crianças nas instituições escolares. Interessa-me evidenciar como as práticas de leitura — muitas vezes apresentadas como neutras, universais e emancipatórias — são, na verdade, atravessadas por saberes pedagógicos, psicológicos e linguísticos que orientam e normalizam a formação dos sujeitos escolares. Trata-se, portanto, de compreender a leitura como uma prática de si que, ao mesmo tempo em que habilita certos modos de existência, inviabiliza outros.

Ao recorrer ao arquivo de experiências vividas e observadas no cotidiano escolar, procuramos mapear os enunciados que sustentam a leitura como dispositivo de produção de sujeitos disciplinados, produtivos e normalizados. Essa cartografia não se propõe a oferecer um panorama conclusivo, mas sim a multiplicar os sentidos possíveis e a ampliar o campo de visibilidade das práticas de leitura na

¹ O presente artigo é parte da dissertação *Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz/MA* defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISINOS) em 2019

escola. O gesto analítico é, portanto, movido por uma ética da problematização, que busca desestabilizar verdades estabelecidas e abrir espaço para outras formas de pensar a leitura e a formação.

A análise empreendida neste texto não se distancia da experiência de pesquisa, mas a reinscreve como exercício contínuo de implicação e deslocamento. Escrever sobre leitura, nesse contexto, é também uma forma de se ler como pesquisadora, como sujeito implicado nas tramas que deseja compreender. Por isso, as marcas da primeira pessoa não se configuram aqui como expressão de subjetividade individualizante, mas como posicionamento ético-político diante dos objetos de estudo e dos efeitos de verdade que desejamos produzir na escrita acadêmica.

Ao longo deste artigo, procuramos sustentar que a leitura, mais do que um conteúdo ou uma competência a ser desenvolvida, constitui uma prática social e discursiva profundamente implicada na constituição de subjetividades. Como prática de si, ela tanto oferece possibilidades de resistência quanto reafirma dispositivos de normalização. Nesse entrecruzamento, reside a tensão fundamental que orienta esta reflexão: a leitura como campo de disputas entre regras deste mundo — instituídas por normas pedagógicas e culturais — e as práticas de formação de si, nas quais os sujeitos experimentam modos de existir outros, menos capturáveis pelas lógicas hegemônicas.

2 LEITURA: ALGUMAS (RE)DEFINIÇÕES

Há uma história familiar famosa que vale a pena relatar aqui. Era uma viagem em família, nós (filhos) éramos crianças. Em um dado momento, o carro quebra na estrada e, para amenizar a situação, minha mãe achou uma árvore frondosa para aproveitarmos a sombra, esperar e não morrermos de tanto calor dentro do carro. Levamos brinquedos e os gibis na tentativa de distrações, ao esperar o conserto do veículo. Quando fomos surpreendidos com a figura da minha irmã caçula com um gibi, de óculos escuro, no auge de seus 4 anos de idade. Isso rendeu um clique e, na foto, pode-se ver: a revistinha está de ponta-cabeça! Será esse um momento de leitura? Havia leitura ali? Afinal de contas, o que é leitura?

No dicionário Priberam de Língua Portuguesa (2017, sp), a mais evidente das definições, tem-se que leitura é: ação de ler, ato de decifrar o conteúdo escrito de algo. Ação de compreender um texto escrito.

No mesmo dicionário, a definição de ler é:

1 Percorrer com a vista ou tato (signos, palavras, texto) apreendendo-lhes o significado e enunciando-os ou não em voz alta; 2 Estudar (texto); 3 Interpretar um escrito (em prosa ou em verso) em voz alta; 4 Percorrer escrita de signos não linguísticos, compreendendo-lhe o significado; 5 Observar sinais, marcas, movimentos de outras linguagens, compreendendo-lhes o sentido; 6 Adivinhar, predizer [...] decifrar o conteúdo de algo por saber reunir as letras, os sinais gráficos. Compreender, assimilar o significado de. (Ler, 2017, sp)

Pela definição do dicionário, percebemos que a leitura pode ser vista como decifração, decodificação para assimilar e compreender o que está escrito, mas também encontramos uma pista importante: o ler está vinculado ao estudar. E onde estudamos, no presente? Sei que tal conceito não encerra os sentidos que a palavra leitura tem e nem esgota a discussão que pode ser realizada a respeito dessa palavra, mas mostra muitas pistas que podem ser seguidas nessa discussão. A assimilação é o suficiente para significar leitura? A significação do que está escrito basta? Isso é sintoma.

Continuando na investigação da palavra leitura, a partir da sua etimologia, tem-se o seguinte resultado: de acordo com o dicionário etimológico de Cunha (1986, p.386), ler é: “percorrer com a vista e interpretar o que está escrito, recitar, prelecionar, lecionar”, palavra que tem origem no latim *legere*, que no original queria dizer escolher. Poderia, então, viajar nessa perspectiva e brincar com as palavras, imaginando uma leitura que dá lições, que discursa, discorre juntamente, ensina e aprende, multiplica, assim, seus sentidos. Poderíamos pensar que ler é escolher. Posso enxergar, no estudo da etimologia da palavra, uma aproximação à falta de lei remetida no título desse capítulo. Será tudo isso possível? Existe lei para lei-tura? Poderia não ser desse mundo?

Aliás, lei-tura, lei-dura, lei-tortura, lei-tontura, lei-urra, lei-suja... leitura. Kafka (2009), no conto “Diante da Lei”, conta a história de um homem que passa a vida inteira diante de uma porta com um soldado a resguardando, à espera da autorização para acessar a lei, mas a lei nunca lhe atende. No fim da vida, percebe que aquela porta era apenas dele e, no fim, foi fechada. Será a leitura como a lei? Fechada e inacessível? Ou será ela como uma porta, uma entrada, uma saída, uma possibilidade de experiência para cada um? O conto pode ser interpretado como uma dura crítica ao acesso à justiça, mas consigo vê-lo também como possibilidades de leitura. E consigo imaginar o leitor, em uma banqueta, na porta e o guarda da decodificação também na porta, sisudo, sério, impedindo-o de entrar.

Ao que nos parece, o sentido usualmente atribuído à leitura na escola é o da decodificação, tendo em vista que a leitura precisa ser medida, avaliada, definido a cada aula o desempenho de cada aluno (uma porta à medida de cada um). Diante de tantas pressões por resultados, exigências de alfabetização em idades específicas, a escola responde com a decifração de palavras e demonstra resultados. Se as provas em larga escala forem respondidas e o valor do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb for alcançado, aquela instituição produziu bons leitores? Tomando por uma perspectiva nietzschiana, é importante pensar quem define esses bons leitores? E bons para quem? Qual o sentido de bons leitores? Que tipo de leitores são? Quais são as leituras operadas por eles?

Não apenas na área da educação, mas em praticamente todos os âmbitos em que se discute leitura, escrita, escola, desenvolvimento social, a leitura é tratada, praticamente, como unanimidade, como de fundamental relevância para o crescimento da sociedade em geral. Muito se fala, por exemplo,

em projetos de leitura nas escolas e nos discursos, a respeito da salvação da educação. Mas, afinal, de que leitura estamos falando?

Mesmo na perspectiva mais recente, a impressão que temos é de que o texto precisa fornecer um tipo de informação, implícita ou não, que precisará ser descoberta pelo leitor. O texto precisa ser, prioritariamente, informativo. Se, durante a leitura, o leitor identifica a informação, a intenção do autor, as entrelinhas e quais os objetivos do texto, tem-se uma boa leitura. A leitura na sala de aula seria, portanto, a retirada de informações propostas pelo professor que, previamente, já tinha consciência do que trata o texto e do que ele pretende com a escolha daquele tema. Porém, como já questionado no início deste texto, é necessário saber de que leitura estamos tratando. É a leitura prescritiva? Leitura que exige apenas decodificação? Isso se mostra de importância fundamental, pois, para saber de que tipo de leitura tratamos aqui, é necessário compreender que essa visão de texto que determina sentido, formas e define, de maneira hermética, não apenas o ato de ler, vai muito além disso.

A leitura de que trataremos aqui é muito mais que decodificação. A partir da perspectiva da chamada filosofia da diferença em educação, buscamos atravessar os conceitos de leitura e formação, de leitura e subjetivação, de leitura e a possibilidade de pensar de outros modos.

3 METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, voltada à problematização das práticas escolares de leitura como dispositivos de produção de subjetividades e modos de governo das condutas no interior das instituições educativas.

A pesquisa desenvolve-se a partir de três objetivos específicos, que orientam a constituição do campo analítico: (1) tensionar a leitura como objeto de regulação escolar, considerando seus efeitos de normalização; (2) discutir os discursos que constituem a leitura como verdade e seus efeitos na formação do sujeito; e (3) propor deslocamentos conceituais que favoreçam a compreensão da leitura como prática de si, implicada na produção de subjetividades ético-políticas. A metodologia adotada, portanto, está intrinsecamente vinculada a esses objetivos, funcionando como instrumento de problematização e não de comprovação.

No que se refere aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e teórico-analítico. A etapa bibliográfica consistiu na seleção consideradas fundamentais para a discussão proposta, com ênfase na produção de Michel Foucault e nos autores do campo da educação que dialogam com sua obra. Foram também analisados documentos oficiais, políticas educacionais e textos normativos que regulam a leitura no contexto escolar, com vistas a identificar os discursos legitimados institucionalmente. A dimensão teórico-analítica da pesquisa implicou o uso de conceitos como

operadores para tensionar os sentidos atribuídos à leitura e examinar os efeitos de verdade que atravessam as práticas escolares. A análise não visou à validação empírica, mas à produção de inteligibilidade crítica sobre os modos de funcionamento dos discursos que configuram a leitura como prática de subjetivação e normalização.

Com base nesses objetivos, optou-se por uma abordagem teórico-conceitual, com levantamento e análise de produções acadêmicas, documentos institucionais e textos que tratam da leitura, da formação e dos processos de subjetivação. A escolha por um recorte bibliográfico justifica-se pela necessidade de analisar os enunciados que sustentam determinadas verdades sobre a leitura e seus efeitos nas práticas escolares. Assim, os materiais analisados compreendem obras de Michel Foucault e de autores do campo da educação que dialogam com suas contribuições, além de textos institucionais que regulam o ensino da leitura no contexto brasileiro.

Os procedimentos metodológicos envolveram a seleção criteriosa de fontes teóricas e documentais, a leitura intensiva e a análise conceitual, mobilizando operadores como “dispositivo”, “governamentalidade”, “normatização” e “práticas de si”. Esses conceitos foram ativados para iluminar as condições de possibilidade dos discursos sobre a leitura, tensionando os modos como esses discursos produzem subjetividades escolares e legitimam determinadas formas de ler em detrimento de outras.

4 DISCUSSÃO

Trazemos, assim, à discussão o binômio silêncio e opinião do leitor, enquanto se relaciona com o texto. Larrosa (2002, p.14), a partir de Nietzsche, traz o conceito de leitura como “algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão, levando tempo, despreocupadamente, sem esperar nada em troca”. Porém, o que tem acontecido com o leitor moderno é a fala demasiada, a demonstração de opinião, a produção rasa de textos. Com o advento da proliferação das redes sociais, esse é um fenômeno cada vez mais comum: pessoas falando sobre qualquer assunto, não colocando sua existência em problematização e opinando sobre tudo. Ao que parece, o leitor moderno se preocupa mais com a demonstração da sua erudição, cultura superior e fartas leituras de inúmeros livros do que com a densidade e as possibilidades de pensar que essa leitura pode promover.

Larrosa (2016, p.17), ao definir que “a leitura é um diálogo entre o dito e o não dito no texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa sentido”, traz a ideia de que esse texto precisa de tempo, de investimento do leitor, para produzir sentidos. Para que esse não dito no texto seja experienciado, são necessárias a ruminação e a ponderação sobre os sentidos que esse texto pode trazer e, sobretudo, sobre a relação que o leitor

desenvolve com a obra e quais atravessamentos serão produzidos, por meio dessa leitura, na vida do leitor. Por isso, o autor acrescenta adiante que ler e comentar um texto é, fundamentalmente, escutar a interpelação que nos dirige e nos fazer responsável por ela. E, quando se fala dos sentidos do texto, pergunta-se pelas forças que se apropriam dele, por isso o interesse nos tipos de textos que os alunos estão lendo. Essa relação opiniática com o texto dificultaria a ruminação, o silêncio, a experiência.

Larrosa (2002), comentando sobre Nietzsche, alerta para a capacidade de silenciar para conhecer o silêncio das entrelinhas. Só é possível perceber e compreender o silêncio das entrelinhas aquele que também permanece em silêncio para perceber, não o significado das palavras, mas sim o sentido que ali se passa. Ele exige para seus textos “pessoas capazes de ler devagar, com profundidade, com intenção profunda e com olhos e dedos delicados” (Larrosa, 2002, p.15), justamente para evitar que haja precipitação e rapidez desnecessária.

Nessa perspectiva, Larrosa (2016), Veiga-Neto (2007), Corazza (2006), Aquino (2011) e Skliar (2014) apontam para o sentido de que a leitura é muito mais que decodificação e que se relaciona intimamente com a subjetivação, não apenas no sentido de informações que já se têm, quanto conhecimento se acumula, mas daquilo que ele é ou, como Nietzsche (2008) cita em *Ecce Homo*, aquilo que está se tornando. Essa perspectiva entende que a leitura atravessa o leitor e pode formar e transformá-lo à medida em que ele lê. O sentido da leitura está, então, muito além do próprio texto e se refere ao próprio sujeito, ou melhor, à relação de si para consigo. Por este viés, Larrosa (2007, p. 130) afirma que

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de conseguir conhecimentos.

É por isso que pensar a leitura de outros modos é perceber que as questões do texto, das palavras, das imagens, da linguagem e do discurso atravessam os modos de existência e pensamento, invertendo a ideia de que o leitor dá o sentido ao texto, pelo contrário, o texto é que atravessa o leitor, podendo afetar sua vida para torná-lo outra coisa, após o contato com aquelas palavras.

A leitura pode ser entendida, então, como uma experiência, que não se prende a entender o significado do texto, mas a vivê-lo. Essa experiência é exatamente de construir o sentido do texto, retirando de si o leitor, transformando-o e formando-o.

Larrosa (2007) aborda essa formação do sujeito pela leitura, utilizando o conceito de experiência como algo que nos passa. Ele diz que há vários acontecimentos na vida, mas nem sempre eles nos atravessam, nos passam, nos formam. Afirma ainda que, na leitura, o aspecto mais importante

não é o texto, e sim a relação que é construída com ele. A leitura não como uma busca e sim como uma escuta, “uma experiência que me transforma em direção a si mesmo” (Larrosa, 2007, p.134).

Tal experiência não cabe em uma pequena caixa, em um caderno de planejamento ou num plano de aula, por mais bem feito que ele seja. Não é algo que possa ser medido, avaliado, verificado, analisado de maneira objetiva e simples. É da ordem da possibilidade, portanto, impossível ter fórmulas que a garantam. Ela não se deixa ser medida, quantificada, provada como uma conta simples que precisa resultar em um número qualquer. Não cabe em rótulos.

Um trecho de entrevista de Foucault parece demonstrar bem a experiência da leitura. Ele que, ao relatar, não conceitua e nem tenta encaixá-la em algo já conhecido. Vejamos:

Um pesadelo me persegue desde a infância: tenho, diante dos olhos, um texto que não posso ler, ou do qual apenas consigo decifrar uma ínfima parte. Eu finjo que o leio, sei que invento; de repente, o texto se embaralha totalmente e não posso ler mais nada, nem mesmo inventar, minha garganta se fecha e desperto. Não ignoro tudo o que pode haver de pessoa nessa obsessão pela linguagem que existe em todos os lugares e nos escapa em sua própria sobrevivência. Ela persiste desviando de nós seus olhares, o rosto inclinado na direção de uma escuridão da qual nada sabemos (Foucault apud Ó; Aquino, 2014, p. 200)

Com isso, podemos operar com a inquietude da leitura, com a experiência do ato de ler, por vezes entrar em desespero. Ao questionar outros aspectos, como a linguagem e a própria subjetivação, o autor mostra o quanto a experiência de leitura pode ir muito além, nos modificando, incomodando, produzindo sentidos, enfim, atravessamentos que não conseguimos sequer definir.

Skliar (2014) cita a leitura como sensação de mundo. Alerta para o fato de o leitor não simplesmente aceitar um conceito de mundo pronto, mas que há uma infinidade de sensações que podem ser vividas por meio da leitura. Ele conceitua o ato de ler com sensibilidade: “ler, talvez, seja o modo mais sensível de tornar a abrir seu corpo em meio ao universo” (Skliar, 2014, p.61) Abrir a mente, o corpo, pensar o mundo, ter a experiência de sentir, deixar-se ir, abandonar-se, para enxergar o universo, e inclusive a si mesmo, com outra visão. A leitura como possibilidade de nova sensação, no meio de tudo e tão distante ao mesmo tempo.

Em muitos lugares e diferentes oportunidades, lemos e ouvimos por aí que a leitura é uma viagem, que nos leva a lugares incríveis e uma lembrança agradável será. Como podem afirmar categoricamente que a experiência da leitura será sempre agradável? A promessa apenas de coisas boas após a leitura não passa de uma bravata. Operando na perspectiva de experiência, é preciso lembrar que nem sempre elas serão agradáveis e felizes. Não há como garantir uma experiência porque ela é da ordem do acontecimento e não da previsibilidade.

Não pretendemos, aqui, criticar as metáforas utilizadas, como por exemplo a da viagem, que é constantemente utilizada, sobretudo no âmbito pedagógico. Queremos apenas pontuar que não se pode

reduzir isso a uma lembrança de uma boa viagem de férias, viagem divertida somente. Mas, por exemplo, por uma viagem em que, como nos traz Sêneca (2011) nos deixamos em casa para experimentarmos o mundo de outros modos. Para Skliar (2014, p.69),

[...] como se ler fosse também um movimento de braços e pernas, uma respiração entrecortada e agitada. Mas, é certo que não se trata aqui da leitura como interpretação, mas desse gesto tão particular de olhar para alguma coisa, quase sem querer, alguma coisa que depois permanece na cabeça como um murmúrio incessante. Algo da leitura que gostaríamos de não ter lido.

Pensamos que seja um murmúrio incessante dito pelo autor, algo que não acaba mesmo após o fim da aula, mesmo depois de fechar o livro, que incomoda ao tentar adormecer, pois de maneira única se olharam aquelas palavras, aquele texto que incomoda, que por vezes dói e tira a paz, o sossego. Permanece. Atravessa a vida, a existência do indivíduo. Não se pode chamar isso de momentos agradáveis, esse conceito não suporta apenas sensações apaziguadoras. Portanto, a leitura “[...] não consiste somente em entender o significado do texto, mas, em vivê-lo. E é a partir deste ponto de vista que, ler, coloca em jogo o leitor em sua totalidade.

Ler exige uma certa afinidade vital e tipológica entre o leitor e o livro” (Larrosa, 2002, p.17). Desse modo, reiteramos o que afirmamos anteriormente, no sentido de que a leitura não pode ser reduzida à decodificação e retirada de informações importantes do texto, há algo além disso. O envolvimento na vida do leitor, afinidade que se cria com o autor, com o texto, as palavras significam muito mais do que juntar letras e palavras, demandam mais do leitor.

A leitura que exige mais do leitor é aquela que não é feita com o objetivo de retirar informações do texto, tampouco aquela que se lê já sabendo o que se quer. A leitura como experiência e formação pressupõe outras coisas, que possuem perigo, que causam medo, talvez um tipo de espanto, surpresa, e um desprender-se de si. De estar disposto a topor com alguma coisa. Medo da novidade, medo daquilo que pode assustar ou abalar as estruturas que sustentam o eu, como uma desconhecida aventura em torno de si e da vida. A experiência da leitura e suas consequências podem mudar de leitor para leitor, de vida para vida, não há como prescrever.

Ler envolve todos os sentidos. Quem se deixa envolver pela leitura e utiliza seus sentidos nela não a tem apenas na memória como um dado, mas em seu próprio corpo, como parte de si. Lê não apenas palavras, frases e textos, mas também imagens, pessoas, lê o mundo. É essa leitura que Larrosa (2007) chama de formação, como algo que tem relações com aquilo que somos, aquilo que estamos deixando de ser. Por isso envolvente, por esse motivo não há conhecimentos novos apenas após a leitura, há alguém outro; outra constituição de si mesmo, que se transforma, deforma ou, simplesmente, forma.

A expressão, utilizada por Gallo e Veiga-Neto (2007), de fazer do livro e das aulas mais espaço para experiência do que para a verdade, aparece como um convite para retirar a escola, a sala de aula, a leitura do mundo binário de verdadeiro e falso, do bom e do ruim, do agradável e do desagradável, do capaz ou do incapaz. É utilizar o livro e as aulas como condições de possibilidades, como experiências outras, como travessias. Deixar de ler algo para alcançar a verdade, o sentido do texto, a intenção do autor, ou mesmo para responder às questões que logo se seguem, e sim ler com espaço suficiente para deixar-se envolver com uma experiência que pode acontecer.

Parafraseando Corazza (2006), é possível ensinar a ler? Ler de maneira que se sinta o atravessamento do texto na vida? É possível não dizer correto ou incorreto para uma leitura feita pelos alunos? Possibilitar a leitura como formação na vida dos alunos e assumir uma postura de que, ao lerem, eles podem ampliar os sentidos teriam qual espaço nas escolas?

Larrosa (2002, p.27), referindo-se à formação de um leitor, traz que

Não existe uma 'leitura em si', como tampouco existe um 'estilo em si', ou uma 'moral em si' [...] A tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura.

Compreendemos, então, que o que é necessário ser percebido na leitura não está apenas nas palavras escritas ou nos significados das palavras ou interpretação que se espera de um determinado texto. É ir além! E isso não significa dizer que a decodificação, compreensão são menos importantes ou desnecessárias, apenas não podemos prender-nos e nos reduzir a isso. Possibilitar múltiplas perspectivas, como diz o autor acima, é dar a chance de a leitura ser uma aventura e de o leitor ser um desbravador. E, assim, tomar a leitura como catalisadora da própria existência.

Enxergar na leitura uma possibilidade de prática de subjetivação pode parecer forçoso, mas podemos perceber que não somos os únicos a discutir e problematizar. A partir dos estudos da genealogia da subjetivação em Foucault, percebo que ele traz, na Hermenêutica do Sujeito, o mestre da pedagogia e o mestre da psicagogia. A partir disso, roubamos essa discussão para pensar a possibilidade da leitura pedagógica e da leitura psicagógica, de forma não binarizada. Adiantamos que não há nos textos de Michel Foucault nada tipologizando a leitura nesses moldes; é uma forma que tomamos para pensar ~~essa~~ esta pesquisa. Desde logo, é importante dizer que não é o foco aqui categorizar, classificar as leituras, não é dessa ordem. Enxergamos isso como ferramental teórico para movimentar a discussão que estamos levantando a respeito dessa temática.

Inicialmente, partimos do pressuposto de que não há nada além disso que se vê, não há profundidade, não há a verdade em si mesmo, não há identidade do sujeito, sendo aquela verdade com

que ele se vê e fica preso a vida inteira àquelas características, hábitos, modos de pensar, de agir e outros. A partir dessa perspectiva teórica, entendemos que existem diferentes modos de subjetivação, em que o sujeito vai sendo modificado, atravessado por diferentes relações de poder e saber e, também, por meio de diferentes práticas de si, vai se constituindo. (Foucault, 1984)

Por aqui, interessam-nos os últimos estudos de Foucault (1992, 2010, 2006), quando este se dedicou a pesquisar as práticas de si, a partir da antiguidade greco-romana até a modernidade, tentando entender como vamos experimentando determinadas relações conosco. Para isso, descreveu inúmeras práticas desde a antiguidade, dentre elas (a que nos interessa neste momento), a leitura e a escrita. O autor procurou saber, desde essa época, como as pessoas eram atravessadas por essas práticas e constituíam um corpo por meio disso.

Foucault (1992) não pensou o sujeito como elemento central da sua pesquisa, em suas mais variadas áreas, mas os modos de subjetivação, as maneiras como esse sujeito é produzido e também como se relaciona consigo mesmo. Nesse sentido, houve o abandono da ideia de que o homem é completo e soberano, universal, e adotou-se o conceito de subjetivação, interessando as maneiras por meio das quais nos tornamos um determinado tipo de sujeito, como um ser mutável, modificável, que não tem um fundo verdadeiro, incompleto ou anterior a tais práticas. Nesse aspecto, Schuler (2016, p.137) afirma que “Foucault opera com o conceito de modos de subjetivação, rompendo com a noção de um sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional.”

Foucault organiza esses estudos analisando os saberes, interrogando como o sujeito entra no jogo com a verdade, como se comporta e age em relação a isso, como vem se constituindo a si próprio, não como resultado de relações de sujeição somente, mas como uma espécie de força dobrada sobre si mesma na constituição de modos de existência. O que pode ser chamado, segundo o próprio Foucault (1984, p.265), de “um exercício sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser”. Sem cair na essência ou na natureza humana, trata-se aqui da relação consigo mesmo e com os demais.

Ao estudar essa modulação, ele observou que a subjetivação está constantemente em processo, pois sempre é marcada pelas forças em operação. Por estar em constante processo, o sujeito pode ser modificado pelas suas relações consigo e com os outros, podendo constituir-se como uma obra de arte (Foucault, 2004), quando busca escapar aos mais variados tipos de escravidão, quando está implicado em criar certos critérios de estilo, uma bela existência.

Nesse estudo, Foucault (2010) observou que a ética da existência era algo presente desde a Antiguidade e, em uma de suas entrevistas, ressaltou que não existe ‘esquecimento’ pela filosofia das práticas de si, o que há é um desvio desse foco da prática ascética para um sujeito tornado objeto de

conhecimento para os discursos verdadeiros. Acrescenta ainda que não consegue especificar com precisão onde isso foi abandonado, mas que possui relações com o cristianismo e a lógica moderna cartesiana, quando o cuidado de si é denunciado como egoísmo e impeditivo de uma moral coletiva; quando o sujeito não está mais preocupado em transformar a verdade em um *ethos*. Na descrição que faz da Antiguidade greco-romana, principalmente nos dois primeiros séculos da nossa era, havia um objetivo ao produzir a própria vida, um propósito claro de que isso estava sob a responsabilidade de cada um, mas sempre atravessado pela relação com o outro. O cuidado de si sempre pressupunha, sim, um conceito, mas, mais do que isso, uma prática social, coletiva, de formação para alguns.

As práticas de si, nesse sentido, podem ser entendidas como um exercício de si sobre si mesmo, através do qual o sujeito procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser (Murad, 2010). Essas práticas de si, também chamadas por Foucault (2010) de técnicas de si, são exercícios que o sujeito aplica a si mesmo para produzir-se de determinadas formas. Importante ressaltar que elas não se mostram como maneiras independentes ou inovadoras de encarar a vida e a existência, são situações que já existem nas sociedades que habitam e atravessam a vida no cotidiano. Foucault (1984 p. 276) diz que tais práticas “não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.”

Para ele, é

[...] um conjunto de práticas que, certamente, tiveram uma importância considerável em nossas sociedades: é o que se poderia chamar ‘artes de existência’. Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (Foucault, 1984, p. 15).

Nessa perspectiva, abandona-se então uma busca por identidade, ou mundo superior além do que se vê, para focar no processo de invenção de si, atravessado pelas mais diversas práticas que podem moldar sua existência.

O que interessa para Foucault (2010), nesse momento, é a possibilidade de multiplicidade e de exercício de vida e pensamento. Não é seu propósito restaurar práticas da Antiguidade para os dias em que vive, mas sim pensar em como essas práticas de si podem se colocar para pensarmos a formação do indivíduo no presente. Relaciona-se muito mais fortemente com a possibilidade criadora de existir do que uma própria identidade fixa e imutável. Vejamos:

Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação.

É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal (Foucault, 2011, p.266).

E essas práticas foram estudadas por Foucault atravessadas pela cultura do cuidado de si, na antiguidade greco-romana. Aspecto que o autor explora, de maneira mais aprofundada, em sua última fase de pesquisas e escritos, como já dito anteriormente. Ele faz uma genealogia da subjetivação, desde a Idade Antiga, para acompanhar a emergência desse conceito e práticas e as mudanças que sofreu com o passar do tempo. Primeiramente, utiliza a expressão *epimeleia* para falar do cuidado de si, na perspectiva da ocupação de si mesmo. Pode-se ver que emerge com Platão como um modo de se preparar para o cuidado da cidade e o governo dos outros, desloca-se nos primeiros séculos da nossa era com a preocupação de se ter uma existência brilhante e memorável, uma bela existência, com os filósofos epicuristas e estoicos, por exemplo, e com o tempo isso se desloca para um jogo da verdade como decifração de si por si por si, a partir das práticas cristãs e modernas (Foucault, 2010).

Portanto, observado por Foucault (2010) desde os tempos antigos, o cuidado de si começa com o objetivo de cuidar de si primeiramente mas, com o objetivo de governar a cidade, passando pelo conceito de completude para suprir uma pedagogia deficiente, na perspectiva platônica. Posteriormente, no helenismo, se fortalece como a era de ouro do cuidado de si em práticas que buscavam a diminuição da escravidão sobre si e a equipagem de lidação com a vida. Com o advento do cristianismo, isso se volta para a renúncia de si em nome de algo maior, para então, na modernidade, entrar no jogo da verdade, a ser comprovada com bons métodos. O cuidado de si sinaliza, portanto, uma postura que problematiza a situação vigente, os modos de existência, a conformação social do presente, se tomada desde a segunda perspectiva apontada.

Em se tratando desse segundo momento descrito por Foucault, essa prática faz com que o sujeito se volte para si mesmo e pense em seu modo de vida, para que problematize sobre o que e como está vivendo e estabeleça sua existência a partir de certos critérios de estilo. “É a relação consigo, a modalidade e o tipo de relação consigo, a maneira como ele mesmo será efetivamente elaborado enquanto objeto de seus cuidados: é aí que se fará a partilha entre alguns poucos e os mais numerosos” (Foucault, 2010, p. 108). Comentando o cuidado de si, Gros (2008) afirma que isso se relaciona muito mais com concentração, pois visa à objetivação de si por si mesmo, alcançando um sujeito fortalecido, pois é resultado de exercícios sobre si, que passam pela disciplina e preocupação de construir um sujeito fortalecido com atenção própria.

Nesse sentido é que a leitura-atenção se relaciona fortemente com o conceito do cuidado de si; como resultado de exercícios sobre si. A esse respeito, Schuler (2017, p.4) afirma:

a leitura e a escrita, nessa perspectiva, vêm vinculadas a palavras como exercício, experiência, atenção, conversão a si, ou seja, como práticas por meio das quais produzimos um corpo. Ler e escrever como esse exercício de tomar para si mesmo as palavras, as sentenças, os sentidos, fazendo-os outros.

É nesse contexto que trazemos à discussão conceitos elaborados por Foucault (2010) e discutidos por outros autores, como Aquino (2014), na pesquisa em educação, que são as diferenças existentes entre pedagogia e psicagogia. A primeira seria destinada à transmissão da verdade, com o objetivo de fornecer ao sujeito saberes e capacidades que ainda não tem, enquanto que a segunda se ocuparia do desdobramento das práticas de cuidado para transformação em seu próprio modo de ser. Sobre esses conceitos, em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010, p.366) se posiciona:

Chamemos, se quisermos, “pedagógica” a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final dessa relação pedagógica. Se chamamos “pedagógica”, portanto, essa relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar “psicagógica” a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito de aptidões etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos.

Trazemos, então, esses conceitos para o mundo da leitura. Como enxergamos a leitura como algo que pode ser visto como prática de si, como técnica que atravessa a existência, faremos essa diferenciação para compreender melhor a leitura e sua relação com o cuidado de si. Tomamos, portanto, como o objetivo da leitura pedagógica aquele que visa a tornar o leitor capaz de decodificar, entender, identificar, reconhecer no texto as informações necessárias e, dessa forma, compreender as intenções do autor e o que há entre as linhas que pode ser interpretado. Dessa forma, uma habilidade adquirida, uma ignorância a ser suprida. A leitura pedagógica poderia ser vinculada, pois, à perspectiva das habilidades e competências. Já a leitura psicagógica considera a decodificação, tendo em vista que tudo passa pelo alfabeto, palavras, porém não se limita apenas a isso. Possui, portanto, o objetivo de modificar o ser, sua existência, por meio da leitura, fazendo com que se tenha a possibilidade de viver uma relação que possa transformar sua própria vida. A leitura psicagógica poderia ser vinculada, pois, à perspectiva da formação. Retomarei melhor o conceito de formação quando da análise do material empírico, pois me interessa operar com esse conceito nas dimensões de análise.

Como não é a nossa proposta operar com o modo prescritivo e binário, podemos dizer que poderíamos operar com uma leitura menos pedagógica e uma leitura mais psicagógica. Quando se fala em leitura psicagógica, pensamos como aquela que possibilitaria cuidar-se de si mesmo para, por meio do exame da própria existência, ter uma preocupação focada em si mesmo, produzindo uma relação diferente com a leitura e consigo mesmo, o que está sempre atravessado, também, pelo cuidado do

outro. Estar atento a si, ao que se passa conosco, com os demais, com o mundo passaria por essa leitura problematizadora, que forma mais que habilita a algo. Importante dizer ainda que, como esse tipo de leitura não é da ordem de receita e resultados, não conseguiria estabelecer aqui quais seriam os seus efeitos, justamente por não se tratar de classificação das competências, mas sim da produção de sentidos.

Nesse sentido, Schuler (2017, p. 5) traz que a orientação do cuidado de si na leitura e também na escrita pressupõe experiência, como aquela que “de múltiplos modos, interrompe nossa tranquilidade, nossa conformidade como leitores e escritores, nos pergunta pelos nossos modos de ler e escrever vinculados aos nossos modos de pensar e viver.” Isso é perceber as forças que se apropriam do texto, os sentidos que ele traz e como é operado.

Na mesma linha, é importante retomar considerações acerca da formação e a leitura. Analisar que a formação via leitura não se baseia apenas em entender o significado daquilo que está escrito, mas em vivê-lo. O que um livro revela sobre quem o lê não são suas competências ou seus interesses temáticos, e sim mostra os sentidos, o caráter, memórias, enfim, a vida desse leitor que se deixa envolver pelo texto lido. Por isso, há uma infinidade de possibilidades, pois, se existem experiências diferentes, a cada leitura se tornarão também díspares. E isso não quer dizer que toda leitura garanta uma experiência:

Sempre há outras leituras possíveis, perspectivas novas. E a arte da leitura não consiste em reconstituir o sentido do verdadeiro da moral, da Antiguidade, do homem ou do mundo, visto que tudo isso são interpretações. Não existem mais que textos suscetíveis de leituras infinitas. Porque todo texto, como o mundo, como o próprio homem é fluido, é um devir que nunca se aproxima do ser, pois não existe ser, um movimento que nunca e aproxima à verdade pois não existe verdade. O mundo é uma fábula; seus sentidos infinitos, a leitura, uma arte (Larrosa, 2002, p. 31).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou tensionar os modos pelos quais a leitura se constitui como uma prática pedagógica disciplinadora e produtora de subjetividades no interior da escola, mobilizando para isso uma abordagem teórico-analítica ancorada na filosofia pós-estruturalista, especialmente na obra de Michel Foucault. Partimos da compreensão de que a leitura, mais do que um ato individual de decodificação ou compreensão de textos, opera como um dispositivo de governo que atravessa os sujeitos escolares, regulando condutas e normatizando modos de existir, pensar e sentir.

A problematização empreendida teve como eixo três objetivos analíticos: refletir sobre a leitura como prática de regulação escolar; examinar os efeitos de verdade que a sustentam como dispositivo formador de sujeitos infantis; e explorar deslocamentos possíveis que permitam concebê-la também como prática de si, no sentido ético-político foucaultiano. A partir desses objetivos, foi possível

construir uma análise que desloca o olhar sobre a leitura, afastando-se de compreensões essencialistas ou universalizantes e situando-a no campo das disputas pelos modos legítimos de ser, conhecer e agir na escola.

A pesquisa bibliográfica e teórico-analítica permitiu identificar que, no contexto escolar, a leitura é frequentemente capturada por discursos que a vinculam a finalidades normativas: aprender a ler bem, ler certo, ler de modo produtivo, funcional, competente. Esses imperativos pedagógicos, embora aparentemente neutros, estão atravessados por tecnologias de poder que operam sobre os corpos e subjetividades infantis, impondo padrões de conduta e expectativas de desempenho. A escola, ao inscrever a leitura como saber verdadeiro e caminho obrigatório para a formação, desativa outras possibilidades de relação com os textos e com o mundo, reduzindo a multiplicidade do ato de ler a uma função escolar estratégica.

Nesse cenário, a leitura assume a função de operador ético-político, constituindo sujeitos conforme determinados regimes de verdade, que autorizam certas formas de existência e interditam outras. Como mostraram os autores mobilizados, a leitura pode ser entendida como parte de uma economia mais ampla de produção de subjetividades — uma tecnologia de si atravessada por relações de poder e saber. Ao analisar os modos como a leitura é materializada nas práticas escolares e nos discursos institucionais, evidenciamos sua implicação na constituição de subjetividades obedientes, autônomas, críticas ou conformadas, dependendo dos jogos de saber-poder que a configuram.

Entretanto, esta pesquisa também buscou indicar possibilidades de deslocamento. Ao conceber a leitura como prática de si, nos termos propostos por Foucault, abre-se a possibilidade de uma relação mais ética e menos prescritiva com os textos e com a formação. Essa perspectiva permite entrever práticas de leitura que escapam aos modelos escolares normativos e instauram espaços de experimentação subjetiva, nos quais o sujeito não apenas é interpelado por discursos, mas se inscreve neles de modo inventivo, criador, ético. A leitura, assim, pode ser entendida como exercício de si em direção à liberdade — não no sentido liberal de autonomia individual, mas como exercício crítico de autoconstituição em relação ao outro, aos saberes e às instituições.

A contribuição deste artigo, portanto, reside na oferta de um campo problemático que permite desnaturalizar práticas escolares hegemônicas e sugerir novas possibilidades de intervenção educativa. Não se trata de propor soluções técnicas, tampouco de afirmar verdades sobre o que a leitura "é" ou "deve ser", mas de abrir fissuras nos discursos estabilizados e de propor outras formas de se relacionar com os saberes, com os sujeitos e com a escola. As análises aqui apresentadas não visam à generalização, mas à produção de inteligibilidade sobre os efeitos formativos das práticas de leitura e à ampliação do debate sobre os modos de subjetivação operados nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, este trabalho não encerra a discussão, mas a prolonga. Ao apontar que a leitura, como prática pedagógica, está inscrita em regimes de poder e verdade, convida a repensar suas formas de operacionalização na escola, seus sentidos e seus efeitos. Ao mesmo tempo, ao esboçar a leitura como prática de si, contribui com a construção de espaços formativos nos quais os sujeitos possam exercitar modos ético-estéticos de constituição, afirmando outras possibilidades de existir e de aprender. Por fim, pensar sobre a leitura não é buscar fragilizá-la como prática, mas enriquecê-la como campo de disputa, criação e liberdade. Para que, desta forma, numa fuga de uma resposta definitiva, façamos um convite à vigilância crítica e ao cuidado ético com os processos formativos que sustentamos cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.37, n.3, p.641-656, set/dez. 2011
- AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 28, n.55, p.199-231, jan/jul 2014.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens. Filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CUNHA, Geraldo Antonio. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 1986
- FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder in *Microfísica do poder* / Michel Foucault: organização e tradução de Roberto Machado - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979
- FOUCAULT, M. O uso dos prazeres. In: *História da sexualidade*. Vol.2. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. Pp. 129-160.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política*. Organização de Manoel B. da Motta. Trad de Elisa Monteiro e Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. Tradução por Marcio Alves da Fonseca. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. Entrevista com B. Gallagher e A. Wilson. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. *Revista Verve*, Nº20, 2011.
- GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma Filosofia da Educação. *Educação*. São Paulo: Segmento n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar.,2007 p.16-25
- GROS, Frédéric. O Cuidado de Si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth (Org.); VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto – Belo Horizonte: Autêntica, 2002
- LARROSA, Jorge. *A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida*. *Educação e Realidade*. Jan/Jun. 2004, pp.27-43

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

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 5 ed, 3 reimp. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2016

LER. In: Dicionário Priberam on-line, 5 ago. 2017. Disponível em < <https://www.priberam.pt/dlpo/> > Acesso em 5 ago. 2017.

SKLIAR, Carlos. Desobedecer a linguagem: educar. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

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