

# COMO A UNIVERSIDADE PODE VOLTAR A SER UMA IDEIA

How the university could become  
'an idea' again

Jan Masschelein<sup>1</sup>

Maarten Simons<sup>2</sup>

Daniel Gaivota (tradutor)<sup>3</sup>

---

---

1 Doutor em Ciências da Educação pela Katholiek Universiteit Leuven e Professor na Katholiek Universiteit Leuven ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2850-157> ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2246057957441336> ; Email: [jan.masschelein@kuleuven.be](mailto:jan.masschelein@kuleuven.be)

2 Doutor em Ciências da Educação pela Katholiek Universiteit Leuven e Professor na Katholiek Universiteit Leuven ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4694-0586> ; Email: [maarten.simons@kuleuven.be](mailto:maarten.simons@kuleuven.be)

3 Doutor em Educação pela UERJ e Professor na Università degli Studi di Padova ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7900-1732> ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2343951752602782> ; Email: [danielgaivota@yahoo.com.br](mailto:danielgaivota@yahoo.com.br)

## Resumo

Partindo da descrição de Latour sobre como o ‘aprender a ser afetado’ depende de dispositivos construídos, realizamos com os estudantes um exercício de mapeamento do campus universitário, que havia sido amplamente abandonado durante a pandemia, e de articulação de suas forças de estudo. O foco esteve em como esses dispositivos configuram ‘coleções’ e ‘coletivos’, incorporando forças que permitem que mundos se tornem comunicativos, carregados de palavras e sentidos. Em nossa contribuição, relatamos também o dispositivo que criamos com os estudantes, detalhando as articulações que emergiram e as maneiras pelas quais a universidade poderia, de fato, se tornar novamente uma ideia. Essa ideia não é uma simples imagem mental ou representação idealista, mas um imperativo questionador que, como indica Isabelle Stengers, força a pensar. Assim, nossos mapeamentos e articulações sobre a ‘vida no campus’ não ofereceram justificativas sobre por que o campus universitário deveria importar. Em vez disso, buscaram ‘intensificar’ a ideia da universidade, conferindo-lhe o poder de transformar nossas relações com as razões que, de outra forma, poderiam nos aconselhar a não levar em conta a matéria, isto é, o campus.

**Palavras-chave:** campus universitário, infraestrutura educacional, estudo coletivo, formas pedagógicas, limitações digitais.

## Abstract

Starting from Latour’s description of how ‘learning to be affected’ relies on made set-up’s, we engaged with students in an exercise of mapping the university campus, which had been largely abandoned during the pandemic, and of articulating its study-forces. The focus was on how these made set-ups stage ‘collections’ and ‘collectives’ and embody forces that enable worlds to become talkative and to be loaded in words and senses. In our contribution, we also report on our own made set-up with students, detailing the articulations that emerged and the ways in which the university could actually become an idea again. This idea is not a mere mental image or (idealistic) representation, but rather a questioning imperative which, as Isabelle Stengers indicates, forces one to think in. Hence, our mappings and articulations of ‘on campus life’ offered no justifications as to why the university campus should indeed matter. Instead, they sought to ‘intensify’ the idea of the university, granting it the power to transform our relations to the reasons that might otherwise advise us to not to take the matter i.e. the campus into account.

**Keywords:** university campus, educational infrastructure, collective studying, pedagogical forms, digital limitations.

## Introdução

A pandemia implicou, em muitos lugares do mundo, o abandono repentino do campus das instituições de ensino superior e a substituição de várias formas de vida pedagógica (pública) por “novas formas” possibilitadas por tecnologias digitais e novas mídias. No entanto, a pandemia também revelou um anseio pela educação no campus sentido pelos alunos que estavam predominantemente on-line desde o início da pandemia (Masschelein e Simons 2021). Foi esse anseio que tomamos como ponto de partida para nosso curso “*Designing educational practices*” [“Projetação de práticas educativas”] em fevereiro de 2021. Nesse curso laboratorial nós (18 alunos, incluindo nós mesmos) caminhamos e mapeamos o campus universitário quase abandonado da KU Leuven, na Bélgica. Nossa hipótese era que, em sua arquitetura, formas de trabalho e disciplinas científicas, nos encontros e humores que gera e no tipo de vida que encena, o campus incorporasse *forças* que podem fazer acontecer um tipo específico de estudo, que apoia e sustenta a formação de um corpo estudantil como parte de um coletivo educado de cientistas, acadêmicos e profissionais. Assim, no curso, tentamos mapear e articular algumas dessas forças de apoio e de viabilização do estudo.

Poderíamos dizer que nosso curso foi uma espécie de redescoberta do campus que (achávamos que) conhecíamos, do mundo da educação universitária. Como mostraremos a seguir, o que aconteceu durante o curso também poderia ser chamado de re-cordação [*re-collect*]<sup>4</sup> e reimaginação, por meio das quais a universidade poderia de fato *se tornar uma “ideia” novamente*. No entanto, não como uma imagem mental, uma representação (idealista), um conceito ou um ideal humanista, que é como costuma aparecer na abundante literatura sobre a “ideia de universidade”. Mas, como o que poderíamos chamar, como Isabelle Stengers esclarece em seu reposicionamento da problematização de Foucault em uma linha filosófica que leva à virada afirmativa de Deleuze, “um imperativo questionador” que força a pessoa a pensar (Stengers 2021, 77). Uma “ideia” que não é produto de nossa imaginação, mas que recebeu o poder de despertar nossa imaginação, que recebeu o poder problematizador de transformar todas as razões que tínhamos para desconfiar da “universidade” e do “campus”. Portanto, nossos mapeamentos e articulações (alguns deles serão apresentados mais adiante) não devem ser considerados como justificativas

---

4 N. do T.: A palavra utilizada no texto original, ‘*recollect*’, traz tanto a ideia de relembrar quanto de “coletar outra vez”; na língua portuguesa não há sinônimos etimologicamente equivalentes, mas pensamos que ‘*recordar*’, que, a partir do radical -core, significa (como lembra Eduardo Galeano em seu Livro dos Abraços) algo como “*passar de novo pelo coração*”, dá conta tanto do sentido do esforço quanto da relação que os autores fazem a seguir com os afetos.

para que o campus universitário seja de fato importante, ou como explicações para o anseio de voltar a ele, mas sugerimos que eles devem ser entendidos como formas de “intensificar” a ideia, dando a ela o poder de “transformar nossas relações com as razões que nos aconselham a não levar” (a matéria do) campus em consideração. (Ibid. 86).

Os parágrafos introdutórios revelam, sem dúvida, que o trabalho de Bruno Latour, juntamente com o de Isabelle Stengers, desempenhou um papel central em nosso curso universitário e também neste texto. Entretanto, é importante esclarecer esse papel da forma mais clara possível desde o início. O curso não foi uma aplicação prática dos pensamentos teóricos de Latour. Tampouco usamos o trabalho de Latour para revelar posteriormente o significado de nosso trabalho de estudo e para fornecer autoridade adicional ao nosso trabalho. Nesta contribuição, também não nos envolveremos em uma discussão nem assumiremos uma posição fundamentada em relação a Latour e outros autores. No curso e neste texto, trabalhamos (juntos) *com* Latour. Para tornar isso bem concreto: seus textos ocuparam um lugar importante na pequena biblioteca diária que compilamos para o curso. Eles eram lidos com frequência, discutidos e, portanto, efetivamente usados. Seu trabalho, por exemplo, provocou a nós e aos alunos a pensar e trabalhar (desenvolvendo registros e mapeamentos, realizando trabalho de campo), despertou curiosidade e atenção (para nossos corpos e afetos, por exemplo), convidou-nos a fazer e nomear certas distinções (e, por exemplo, fazer justiça à riqueza do que observamos) e nos tornou sensíveis ao impacto das forças e relações afetivas (incluindo a importância de nos envolvermos com o mundo em vez de (intelectualmente) ascendermos). Nesse sentido, podemos dizer que *usamos* o trabalho de Latour em todos os sentidos da palavra e, especialmente, no modelamento da pedagogia universitária, que ele mesmo chamou de linha de frente da luta real sobre o papel e a relevância da universidade (Latour 2016). As citações e referências que seguem neste artigo são traços claros desse uso, mas ficará evidente que esse uso vai muito além do que esses poucos traços visíveis podem sugerir. No final deste texto, também revisitaremos brevemente esse modo pelo qual usamos Latour, refletindo especificamente sobre seu valor para “uso pedagógico”.

De acordo com esse uso de Latour, o que se segue não é um argumento sistemático nem uma história detalhada. É, antes, um conjunto de anotações, esboços e reflexões sobre o “campus” e o “curso” - ou melhor, um campus<sup>5</sup> específico e um curso específico. Esperamos que elas possam mostrar por que - como diria Latour - é importante fazer distinções, inclusive a distinção entre

---

5 Como afirma Schildermans (2018), referindo-se a Donna Haraway, faz diferença a universidade com que você estuda.

um campus e plataformas de aprendizagem. Por meio do “curso”, esse campus apareceu como um habitat rico que desempenha um papel educacional crucial na contribuição para a formação contínua de um mundo habitável. Em outras palavras: nosso curso nos permitiu, acreditamos, dar voz ao campus como uma infraestrutura pedagógica comum. Ele trouxe observações e reflexões que apoiam fortemente o apelo dos alunos pela educação no campus.

Como este foi um curso universitário (em ciências da educação) sobre estudo universitário, as notas e os esboços a seguir estão situados em dois níveis relacionados: no primeiro, abordam o que aconteceu durante o curso em termos de nosso próprio estudo e como montamos esse curso “pedagógico” para que nosso estudo (do que acontece no campus) se tornasse possível; no segundo, tentam articular a natureza geral do estudo no campus (não limitado às ciências da educação, mas a todas as disciplinas e faculdades). Tentamos diferenciar claramente os dois níveis, embora em alguns pontos eles se fundam um no outro. Primeiro, apresentamos brevemente o protocolo que definiu o curso. Em seguida, descrevemos como ele nos fez redescobrir a educação universitária como uma forma de nos tornarmos cada vez mais sensíveis ao mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que dependemos de vários *deslocamentos* realizados no campus. Por fim, indicamos algumas atividades importantes que fizeram parte do curso como um *arranjo elaborado*, contribuindo para o desenvolvimento do que, inspirados por Bruno Latour, propomos considerar como um “nariz pedagógico”. Em nosso curso, foi esse faro que nos permitiu tentar articular pedagogicamente o que é a educação universitária e a educação no campus.

## 1. Redescobrimo o campus: nosso protocolo

Os exercícios de mapeamento e caminhada em nosso curso foram orientados por um protocolo<sup>6</sup>. A KU Leuven tem 15 faculdades e cada aluno foi designado a uma delas. Partindo da Abadia Keizersberg em Leuven, onde ficamos hospedados, o aluno ia até o prédio onde ficava o escritório do reitor, encontrava um aluno daquela faculdade que ainda estivesse presente (ainda havia alguns) e conversava com ele sobre os locais do campus onde costumava estudar ou trabalhar na época pré-pandêmica e por quê. A partir daí, o aluno se dirigia aos locais mencionados, a maioria deles já desertos, tirava uma foto panorâmica e, em seguida, oito fotos separadas (dando uma volta completa de 360° no

---

6 Embora o design e a configuração do curso, incluindo a importância de ter protocolos, não tenham sido baseados no trabalho de Latour, há relações claras com, por exemplo, seu conceito de experimentos coletivos (Latour, 2001, e veja também: Simons & Masschelein, 2009) e, ao longo dos anos, houve uma troca mais intensa entre o “arranjo” do curso e o trabalho de Latour. Veja, por exemplo, a maneira como as sugestões de Latour para uma universidade “neo-humboldtiana” (Latour 2016) geraram diferentes entendimentos do curso e se traduziram em sua formação posterior (ou seja, na pedagogia da universidade que, de acordo com Latour, é sua verdadeira “linha de frente”, Masschelein 2019).

espaço, a partir do ponto em que o aluno daquela faculdade teria se sentado para trabalhar) e fazia uma gravação sonora de 15 segundos. Depois disso, o mesmo protocolo foi repetido: procurar outro aluno, conversar sobre os locais de estudo no campus, visitar os locais indicados e assim por diante. Os alunos acompanharam suas caminhadas usando um aplicativo em seus telefones e tomaram notas de suas conversas, observações e pensamentos durante todo o tempo. Durante a tarde e a noite, suas anotações eram arquivadas e traduzidas em “articulações” que tinham um formato predefinido: “isto faz você ...”. O “isto”, aqui, refere-se ao local e suas características particulares, como forma, mobília e equipamentos. O “fazer” refere-se à força - pois, como Tim Ingold (2013: 20, 44) mostra, fazer é juntar-se em um campo de forças. O “você” permanece como um pronome pessoal indefinido. Chegamos a articulações como: *Isto* [referindo-se à biblioteca] *faz você sentir o cheiro e tocar as palavras*; ou *isto* [referindo-se a uma organização específica da sala de aula] *faz você chegar na hora*. Essas articulações foram baseadas em observações e conversas com alunos de diferentes faculdades do campus e na lembrança de nossas próprias experiências. Foram tentativas de expressar algo sobre o que o campus torna em ato, o que ele *faz* acontecer. Elas recordam o que, seguindo Brian Massumi, poderíamos chamar de “afetos” (Massumi et al. 2019). Portanto, nossas caminhadas não tinham como objetivo mapear o campus como um ambiente físico ou cultural, ou captar as ideias ou significados que os edifícios transmitem em seus “ensinamentos silenciosos” (Temple 2014). Em vez disso, nossas caminhadas e conversas foram explorações e lembranças em um campo de afetos. Nesse sentido, o mapeamento pode ser visto como a representação espacial de sequências afetivas. Não se trata de leitura ou compreensão textual, mas de observação e registro de intensidades afetivas, de forças que nos fazem mover ou fazer algo, ou nos impedem de fazer algo. Afetos, assim, são forças impessoais, pré-subjetivas, que condicionam o que os corpos podem fazer e são trabalhadas em encontros corporais (Beyes e Michels 2014: 23, 27).

## 2. Tornar-se sensível ao que o mundo tem a dizer

Em nossas atividades durante o curso, fomos acompanhados por uma pequena biblioteca. Um artigo nos inspirou de forma crucial: um texto de Bruno Latour (2004) sobre a dimensão normativa dos estudos científicos, intitulado: “Como falar do corpo?”. Inspirado pelos escritos da filósofa Vinciane Despret, que por sua vez se baseia em William James, Latour sugere que “ter um corpo é aprender a ser afetado, ou seja, ‘efetuado’, movido, posto em movimento por outras entidades, humanas ou não-humanas. Quem não se envolve nesta

aprendizagem fica insensível, mudo, morto”.<sup>7</sup> O corpo “*vai ficando mais descritível quando aprende a ser afetado por muitos mais elementos [...]* Concentrando-nos no corpo, somos [...] conduzidos àquilo de que o corpo se tomou consciente” (Latour 2004, 205-6).<sup>8</sup>

Para esclarecer o que poderia significar “aprender a ser afetado”, Latour parte do exemplo do kit de odores

constituído por uma série de fragrâncias puras nitidamente distintas, dispostas de forma a poder passar-se do contraste mais abrupto ao mais suave. Para conseguir registar estes contrastes é necessário cumprir uma semana de treino. [...] se obtém um «nariz» [*un nez*], ou seja, alguém capaz de discriminar um número crescente de diferenças subtis, e de as distinguir entre si [...] Não é por acaso que se chama «nariz» a esta pessoa. Tudo se passa como se pela prática ela tivesse *adquirido* um órgão que define a sua capacidade de detectar diferenças químicas ou outras: [...] aprendeu a ter um nariz que lhe permite habitar num mundo odorífero amplamente diferenciado. As partes do corpo, portanto, são adquiridas progressivamente ao mesmo tempo que as «contrapartidas do mundo» vão sendo registadas de nova forma. Adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível.. (2004, 206-7)

Por meio do treinamento – que inclui, como Latour (2004, 207) menciona de passagem, “o professor, o kit e o treino” – você é *ensinado* a ser afetado; portanto, o aprendizado implica não apenas o kit de odores, mas também a sessão e o ensino. Odores diferentes fazem com que você aja de forma diferente, tornam-no atento de maneiras diferentes, seu “nariz” torna-se articulado. Isso gera “diferenças no aluno, que gradualmente se torna um «nariz», alguém para quem os cheiros do mundo produzem sempre contrastes que, de alguma forma, o afetam [de modo a fazer][...] com que os educandos criem coisas diferentes de cada vez – em vez de exibirem sempre o mesmo comportamento” (2004, 207).

Em geral, isso também é o que acontece com aqueles que, por meio de uma longa investigação, criam o kit e com os químicos que tentam construir instrumentos para registrar as diferenças: “Todos estes atores podem ser definidos como *corpos que aprendem a ser afetados por diferenças que anteriormente não podiam registar, através da mediação de um arranjo artificial*” (2004,

---

7 A tradução aqui presente do texto de Latour citado pelos autores é a de Gonçalo Praça. A tradução do texto está no livro *Objectos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência*, publicado em 2008 em Portugal pela Afrontamento e disponível no site do próprio Bruno Latour, no link: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/77-BODY-NORMATIVE-POR.pdf>

8 As ênfases nesta e nas seguintes citações de Latour (2004) estão no original.

209). Os diferentes atores tornam-se corpos articulados. O kit de odores, de acordo com Latour, “«articula» percepções das pupilas, fragrâncias da indústria e demonstrações do professor” (2004, 210). Passar pelo “arranjo elaborado artificialmente” é uma maneira de “dar voz – isto é, um sentido – às condições que geram a prova de cheiro. [É o que] possibilita que as diferenças do mundo sejam *acumuladas* naquilo que, a princípio, pareciam ser conjuntos arbitrários de contrastes” (2004, 210). Ela permite que uma palavra como “violeta” (usada para se referir a um determinado odor) “carregue” a fragrância correspondente, incluindo seus tons. “Através da materialidade dos instrumentos da linguagem, as palavras finalmente transportam mundos [...] A semelhança não é o único meio de incorporar mundos nas palavras [...] Além do mimetismo, a linguagem dispõe de vastíssimos recursos para se fixar na realidade” (2004, 210).

Latour se refere a várias camadas ou configurações artificiais que tornam o corpo cada vez mais sensível às diferenças e o mundo cada vez mais falante e interessante. Aqui reside o significado de estar “entre”, relacionando-nos e separando-nos ao mesmo tempo. Considere, por exemplo, as muitas camadas artificiais envolvidas na química. Os químicos profissionais também “Também eles adquirem um corpo, um nariz, um órgão, desta vez através dos seus laboratórios, e também das conferências, da literatura e de toda a parafernália que compõe aquilo que podemos designar por *corpo coletivo* da ciência [...] É possível que nós, leigos, não registemos as mesmas diferenças”. Assim, a pessoa adquire um corpo articulado ao se tornar parte de um *corpo coletivo* como uma coleção de camadas artificiais. Quanto mais camadas ou mediações artificiais, de fato, melhor. Quanto mais sensível a pessoa se torna “aos efeitos de mais entidades diferentes [...] mais vasto se torna o mundo” (2004, 211).

### 3. Aprender a ser afetado e a se deslocar

Em nosso curso, usamos o “discurso sobre o corpo” de Latour para abordar a educação na universidade ou a formação de um químico, geólogo, arquiteto, geógrafo, jurista ou de um cientista social, político ou educacional como uma forma de adquirir um corpo capaz de discriminar com cada vez mais sutileza – em outras palavras, um corpo cada vez mais sensível ao que o mundo tem a dizer.<sup>9</sup> Nessa linha, a educação na universidade poderia ser abordada como a aquisição de órgãos (ouvidos, olhos, língua, nariz, mãos, mente) capazes de fazer distinções que importam nos mundos químico, geológico, jurídico, social e educacional. Essas habilidades não são meramente cognitivas; elas

---

9 Pode ser interessante elaborar e complicar ainda mais essa ideia, por exemplo, com a forma como Schildermans (2018) elabora a dinâmica das práticas de estudo por meio das noções de requisitos e obrigações de Stengers.



também estão nas formas de se mover e de ser colocado em movimento. Ao adquirirmos órgãos para habitar mundos ricamente diferenciados, *damos vozes a esses mundos*, expressas na forma como eles efetuam o corpo ou o colocam em movimento. Essa aquisição e esse dar voz são *feitos* por meio de camadas ou configurações artificiais, mediações que são produzidas e produzem o corpo coletivo do qual se participa. Esse corpo é ao mesmo tempo um coletivo sempre aberto e uma coleção – uma *reunião* de práticas, coisas, instrumentos, diretrizes, protocolos e pessoas.<sup>10</sup>

No entanto, o trabalho em nosso curso nos fez pensar que deveríamos acrescentar mais algumas distinções e elementos ao que Latour considera evidente. Mesmo que ele se refira explicitamente a “treinamento”, “sessão” e “demonstração” – ou seja, o que é “*aprender a ser afetado*” (2004, 205) ou adquirir órgãos – achamos que esse aprendizado não é simplesmente um processo natural. Pois, para *aprender a ser afetado*, o próprio aprendizado deve incorporar vários arranjos elaborados para isso. Nesse contexto, as “sessões”, como Latour as chama, podem ser vistas como configurações artificiais que desempenham um papel crucial para se tornar um químico, geólogo e assim por diante, ou seja, para por em ato as atividades corporais de estudar química, geologia etc. Essas sessões, mais comumente conhecidas como palestras, seminários, workshops, exercícios de laboratório, excursões, visitas à biblioteca, e que poderíamos entender como diversas “coleções” e “coletivos”, desempenham um papel fundamental para permitir que o mundo passe a falar e para que nos sensibilizemos com o que ele diz. Sejam alunos ou professores, elas nos tornam *estudiosos*. As sessões são preparadas para nos permitir, por assim dizer, *saborear* o mundo,<sup>11</sup> e, ao fazê-lo, trabalhar em nossa capacidade de perceber as distinções que importam ou, em uma palavra, de *estudar*.

O que ficou claro para nós é que, de fato, para se tornar um estudante em qualquer área, é preciso aprender a ser afetado. Estudar não é apenas aprender fazendo, mas aprender trabalhando e experimentando; trata-se, por exemplo, de tomar notas, fazer comentários, tentar nomear e renomear. Esse trabalho é sustentado por várias camadas artificiais que materializam o esforço, a concentração, o foco e a disciplina que ajudam, por um lado, a resistir ao que poderíamos chamar de automação de olhar, ler, ouvir e sentir – ou o que

---

10 Isso dá um toque adicional a outra formulação de Latour: Não vivemos em uma sociedade, mas em um coletivo. Se somos um coletivo, é porque colecionamos coisas. Um aspecto importante da história do nosso chamado mundo moderno, especialmente o mundo científico moderno, é a nossa invenção de coleções” (Latour, citado em Linke 2017: 184).

11 Isabelle Stengers (2017) nos lembra que o famoso lema do Iluminismo, formulado em latim por Kant, ‘*sapere aude*’, e traduzido por ele como ‘tenha a coragem de usar seu próprio entendimento’, pode ser melhor traduzido como ‘tenha a coragem de provar [*taste*], de colocar seu entendimento/sensação à prova [*test*]’ (holandês: *proeven/beproeven*). Latour (2004, 210) também fala de “degustação de odores”.

Latour (2004, 207) chama de “comportamento grosseiro”<sup>12</sup> – e, por outro lado, a realizar uma certa atenção e presença de espírito. Nossos mapeamentos e registros nos lembraram que a educação na universidade nunca é praticada em um vácuo, muito menos em uma “nuvem”, não só porque está sempre ligada a questões e materiais de estudo específicos, mas também porque exige um ambiente, um lugar, uma reunião, uma arquitetura e uma atmosfera específicos. Por exemplo, a configuração de uma aula de química inclui um determinado arranjo espacial, assentos, quadro negro, mesa, luz, som, a presença de corpos, tudo isso força você a se sentar de uma determinada maneira, a evitar distrações e a se concentrar no que o mundo da química tem a dizer, introduzindo cada vez mais distinções importantes. Essas sessões criam uma determinada atmosfera ou clima educacional, específico para esse arranjo. Além disso, a presença física dos alunos e dos professores permite que eles sejam afetados de várias maneiras, em vez de apenas uma, como ocorre nas “sessões” gravadas da educação on-line. É possível tocar ou ser tocado, deliberadamente ou por acidente; é possível ouvir a queda de uma caneta, sentir o cheiro do giz na lousa, ouvir o farfalhar das roupas. Além disso, as pessoas contribuem para o que acontece e se tornam parte de um ritmo e, portanto, como veremos a seguir, de um tempo diferenciado.

Muitas vezes sentimos desde o início que estamos em um ambiente educacional devido à forma como o espaço é organizado, como o ambiente e a reunião são organizados e as pessoas são colocadas. Essa arquitetura nos fala não em termos de significado, que precisa ser compreendido, mas em termos de efeito, ou melhor, de “afeto”. Ela tem sua retórica, pois resolve na prática as questões de quantos alunos podem se sentar, como a “coisa” a ser estudada pode se tornar presente e ser trazida para o nosso meio, como podemos nos reunir em torno dela, nos aproximar dela, atentar a ela. Nesse contexto, poderíamos pensar, por exemplo, na presença abundante de “mesas” em uma grande variedade de formas (carteiras, bancadas, mesas dobráveis) em todas as sessões no campus, até mesmo nas chamadas salas colaborativas, mobiliadas com bancos de computadores equipados com telas grandes e pequenas, nas quais os alunos podem trabalhar individualmente ou em conjunto. As mesas são objetos materiais tridimensionais e estão sempre no meio, oferecendo uma alternativa intermediária ao chão, onde as coisas podem ser reunidas ou posicionadas. A mesa funciona como um quadro negro horizontal: ela concentra a atenção, separa e relaciona, mas também descontextualiza e singulariza as coisas que

---

12 N. do T.: A expressão é ‘*crude behaviour*’ na tradução utilizada pelos autores do texto de Latour. Na tradução portuguesa de Gonçalo Praça, a expressão é “*comportamentos imperfeitos*”, mas achamos mais apropriado traduzir o termo diretamente da versão utilizada para dar mais sentido ao argumento do texto.

são colocadas ali, sejam elas pedras da biblioteca de minerais da faculdade de geociências, circuitos eletrônicos a serem conectados na faculdade de engenharia ou textos a serem estudados no seminário de literatura.

Em relação à variedade de “sessões” e às camadas de mediações envolvidas, também queremos apontar para todos os *deslocamentos* de uma mídia para outra que contribuem para transformar algo em um *objeto de estudo* (Schildermans et al. 2019). Adotamos a noção de “deslocamento midiático” de Lavinia Marin, que a define da seguinte forma:

Chamo de deslocamento midiático o evento de transcodificação no qual mais de um meio é usado, sucessivamente, de modo que o efeito de um meio é cancelado por meio de outro meio [...] Ele consegue suspender e colocar à distância algo já incorporado e estruturado por códigos [...] A voz do professor desloca o texto, o olhar do aluno desloca a voz, a mão que escreve desloca o texto e a voz, e então o texto é novamente lido e comentado enquanto desloca a voz e a escrita, e assim por diante, em movimentos circulares intermináveis de deslocamento. Essa suspensão educacional permite que o pensamento irrompa repentinamente. (Marin 2021, 52, tradução nossa)

As mídias sujeitas a deslocamento podem incluir slides, configurações experimentais, fórmulas e diagramas em quadros negros, modelos e também, o que é muito importante, as várias formas da palavra falada. Os pensamentos e os textos são literalmente transformados em discurso, são falados, mas também o são as fórmulas, os números, as rochas e os elementos químicos. Todos são deslocados midiaticamente para a fala ou discurso, embora em estilos e tons variados. Um professor ou aluno fala de forma diferente e, portanto, é abordado de forma diferente por pensamentos, textos, fórmulas e assim por diante, dependendo de estar presente em um auditório ou envolvido em um seminário, excursão, exercício ou webinar.

Poderíamos nos referir aqui ao trabalho de Françoise Waquet, que aponta para o impacto da palavra falada em palestras, exercícios, excursões e conferências, nas intermináveis conversas antes e depois dos cursos, nos saguões e corredores.<sup>13</sup> A universidade, para ela, é “o meio-ambiente da ciência falada” (Waquet 2003, 25, *tradução nossa*). Diferentes tipos de sessões, com suas configurações e oralidade específicas, fazem com que o mundo responda, ou “objeto”, de

---

13 “Parler est, en effet, l’une des choses les plus communes qui soit dans le monde intellectuel, de l’université et de la recherche” [Falar é, na verdade, uma das coisas mais comuns ao mundo intelectual, da universidade e da pesquisa] (Waquet 2003, 23).

diferentes maneiras,<sup>14</sup> por meio de comentários, esclarecimentos, perguntas de outros alunos, confronto com exemplos e assim por diante. Aprendemos novas palavras, novos nomes que não representam apenas o pensamento imaterial. Eles também mudam a forma como um mundo é incorporado em palavras (e nomes) e como as palavras podem nos afetar como um corpo estudantil com várias faculdades.

#### 4. Nosso curso como um arranjo elaborado<sup>15</sup>

Nossa redescoberta da educação no campus aconteceu por meio de um curso. *Ele nos fez ver* a universidade como um mundo de cursos, de faculdades como lugares de coletivos e coleções. Talvez pudéssemos conceber nosso curso como uma contribuição para a elaboração de um kit do campus, ao mesmo tempo em que adquirimos algo como um “nariz” pedagógico. Mapeando os deslocamentos que os alunos relataram e que tentamos visualizar parcialmente por meio de um modelo (Figura 1), enquanto relembávamos suas experiências, percebemos a presença e a importância especial do deslocamento corporal.

Ir ao campus e se deslocar por ele, de uma sessão para outra, também é uma experiência e uma forma de exposição. É exatamente o oposto de estar “instalado” em casa ou em seu quarto de estudante, e também é diferente de navegar on-line. Andar pelo campus, frequentá-lo e passar pelos vários prédios, salas, bibliotecas e assim por diante, não é como navegar na plataforma Blackboard ou clicar de uma “sessão” do Zoom para outra “reunião” do Teams. Além disso, ir para a aula, para o curso, cria um momento particular, intermediário, um momento de transição que nos torna conscientes e em expectativa para a eventual aventura de um encontro, não apenas com os outros, mas também com algo do mundo. Ela o prepara para a *presença de espírito* necessária. Os alunos do curso ficaram cientes exatamente disso, que foi intensificado pelo fato de que eram mais ou menos os únicos alunos presentes (e “permitidos”) no campus devido aos regulamentos do coronavírus.

---

14 Latour (2004: 14-15), referindo-se a Stengers e Despret, aponta o absurdo de supor que os genes sempre fazem a mesma coisa, independentemente da situação em que operam. Por analogia, poderíamos dizer que é igualmente absurdo afirmar que a palavra falada transmite a mesma informação e nos afeta da mesma forma, seja ela proferida em um auditório ou em uma tela.

15 N. do T.: O termo original em inglês é ‘*made setups*’. Como a tradução literal não dava conta do sentido do conceito, optamos pela palavra ‘elaborado’ (sobre opções como ‘criado’, ‘inventado’ ou ‘composto’) por conter tanto o sentido da intencionalidade e artificialidade da composição quanto o sentido de trabalho ou esforço (labor) que os autores consideram necessário às sessões.



**FIGURA 1.** DESLOCAMENTOS RELATADOS DENTRO DO CAMPUS PARA LOCAIS DE ESTUDO, VISUALIZADOS NO MAPA DA CIDADE DE LEUVEN (FOTO: OS AUTORES).

Participar deste curso era algo que respondia à especificidade do local, como é em qualquer outro. Você vai à universidade, a uma sala específica, em um horário programado. Essa sala é mais ou menos dedicada a, e definida por, uma determinada prática. Ela não tem cama ou banheiro, mas assentos ordenados, quadros-negros, mesas, equipamentos de laboratório, telas coletivas, todos os quais impõem limites ao que pode ser feito ali, forçando uma certa disciplina, uma certa postura, de fato um ritual. Em uma sala de aula, normalmente não é possível mover as cadeiras ou a lousa; seu olhar é, até certo ponto, direcionado. Isso é bem diferente de olhar para a tela de um laptop que pode exibir todos os tipos de formatos, permitindo que você alterne de um para o outro sem nenhuma mudança de postura e sempre com a opção de sair deles. As salas de aula não permitem essa opção. Elas não podem ser apropriadas à vontade. Você não pode simplesmente se sentir em casa nelas; pelo contrário, elas resistem aos seus esforços para fazê-lo, lembrando-o de que você está em outro lugar, em um local de exposição, de estudo, com colegas estudantes em vez de familiares e amigos.

A ida à sala de aula do curso oferece, portanto, um local que não é nem “na nuvem” nem em casa. Enquanto em casa ou no escritório a aluna pode de fato ser considerada o centro das atenções e da tomada de decisões, as configurações dos cursos visam *tirar* a aluna do centro, liberando-a da necessidade de decidir tudo por si mesma e permitindo ao mundo falar. Ela se vê confrontada com algo no meio, com outras pessoas ao redor da mesa. O que está sobre a mesa, e não a aluna, é agora o centro de atenção em torno do qual gira o



interesse. Como veremos a seguir, isso ficou muito claro quando fizemos modelos, respectivamente, de salas no campus e de salas de estudantes. Como disse um de nossos alunos, a transição de um lugar ou sessão para outro dá a experiência de terminar uma coisa, ou deixá-la para trás, e começar outra. Isso lhe oferece um “tempo diferenciado”. E, para aqueles que realmente *vivem* o tempo do curso – especialmente este curso –, parece haver uma realizaçãoe alegria já no encontro e não apenas no futuro, quando os “resultados do conhecimento” forem finalmente alcançados.



**FIGURA 2.** EXEMPLOS DE CARTÕES POSTAIS; LADO DA FOTO (ACIMA) E VERSO (ABAIXO) (FOTO: OS AUTORES).

Voltando ao texto de Latour, acreditamos que nosso curso foi um “arranjo elaborado” que, como uma investigação realizada em comum, contribuiu para o “treinamento” do corpo de cientistas da educação. Ele envolveu todos os tipos de mediações. Foi construído “de dentro para fora” (Latour 2018, Ingold 2022), não a partir de uma visão geral ou de um projeto em mente, mas como uma situação de trabalho no escuro (Masschelein 2021). Baseando-se no antigo significado do laboratório como ateliê, ele organizou e estabeleceu um local de trabalho que abriu um caminho para o que não podia ser imaginado de antemão, mas apenas vagamente conjecturado. O trabalho envolvia caminhar, observar, conversar, esboçar, imaginar, registrar, modelar, criar artifícios para se movimentar, reunir-se e conversar.

Uma das atividades importantes durante o curso foi a confecção de cartões postais, com base em fotos tiradas no campus, com o objetivo de dar uma

ideia da riqueza e da diversidade do ensino universitário no campus (Figura 2). Pretendíamos literalmente enviar os cartões postais para alunos e professores que haviam estado, e ainda estavam, em outro lugar (“na nuvem”), a fim de mantê-los ligados e sustentar seu desejo de voltar ao campus em breve. Em sua análise da universidade como um espaço performado, Beyes e Michels (2014, 27) apontam para “a dificuldade de explorar e discutir os afetos” e para o fato de que um espaço afetado (no nosso caso, o campus) “não é representável em um sentido mimético [...] não pode ser ‘domado’ por movimentos de representação” (2014, 28, tradução nossa). Isso exige que façamos experimentos com formas de escrita e apresentação que busquem apreender as forças que estabelecem os encontros e moldam as atmosferas afetivas. Nesse sentido, acreditamos que nossos cartões postais exemplificam o que Beyes e Michels chamam de “avaliações atmosféricas” que “aludem aos efeitos generativos das percepções sensuais e corporais, que estão implicadas na produção do espaço universitário” (2014, 27).

Os cartões postais não ofereciam apenas uma foto de uma parte do campus, tirada pelos alunos durante sua exploração a pé; eles também eram complementados pela articulação verbal de um afeto, como quando dizemos: “isto faz você... [*it makes you...*] (conforme estipulado em nosso protocolo). Eles podem ser vistos como um tipo de imagem-memória, “de natureza afetiva, ou seja, [uma] imagem sensorialmente derivada e emocionalmente carregada – recordação [...] de uma reencenação da experiência, que envolve imaginação e emoção” (Bruno 2007, 222). Eles mapeiam o movimento do mundo no campus. Os cartões postais são objetos físicos, servem para ser enviados, com o objetivo de apresentar uma coleção ou “infraestrutura comum de mediações vivas, não para afirmar um pertencimento, mas para acelerar um encontro, um ‘trazer para perto de’”. Os cartões postais relatam o mundo da universidade, capturando uma atmosfera, tentando também ser convidativos, atraentes, ser uma “imagem em movimento” que também é uma lembrança – algo que você traria de suas viagens para longe de casa. Elas poderiam ser comparadas ao que, em retórica, é chamado de “agentes”. É claro, o que conseguimos fazer ainda era extremamente limitado.



**FIGURA 3.** MODELOS PARA ESTUDAR AS FORÇAS QUE GERAM A PRESENÇA DE ESPÍRITO EM UMA SALA DE SEMINÁRIO (ACIMA) E EM UMA SALA DE ALUNOS (ABAIXO) (FOTO: OS AUTORES).

Outra atividade importante, inspirada na função que os modelos desempenham no ensino de arquitetura, consistiu em fazer modelos de determinados arranjos elaborados. Na verdade, eram caixas que nos ajudavam a pensar sobre as forças que permeavam cada arranjo. Nós nos reuníamos em torno das caixas para estudar os modelos que, nesse sentido, não eram apenas resultados (artefatos produzidos), mas ferramentas. Os modelos, feitos e refeitos de várias formas, mostravam a configuração de uma aula, de uma visita à biblioteca, de um seminário e de uma aluna em seu dormitório (Figura 3). Inspirados pelo trabalho do artista Thomas Demand, os alunos criaram diferentes campos de força nos modelos e, em seguida, tiraram fotos deles, que foram posteriormente montadas, juntamente com uma apresentação dos cartões postais, em um site. A confecção dessas caixas envolveu atos de deslocamento midiático (da observação aos modelos físicos à sua manipulação material, às fotos novamente, às articulações) para dar voz às sessões (seminário, biblioteca, sala de aula) e, ao mesmo tempo, sensibilizar-nos para a diversidade dos espaços universitários.

Essas caixas poderiam ser vistas como parte de um kit de estudo para desenvolver um “nariz” para o campo de forças que realizam coletivos e coleções



no campus. Elas nos permitiram observar como manter o mundo sob estudo em nosso meio – por exemplo, em uma sessão de seminário – depende da manutenção das forças constituintes da sessão em um delicado equilíbrio. Eles também nos fizeram perceber até que ponto os alunos, agora tendo que trabalhar on-line e sozinhos em suas salas, lutam para reunir as forças para estudar quase que inteiramente de dentro de si mesmos. Isso exige uma intensa autorregulação. O que descobrimos foi que, para ajudá-los com isso, os alunos tendem a simular as forças que seriam aplicadas, por exemplo, na sala de seminários. No que é conhecido como “estudo em streaming”, eles abriam seus laptops, ligavam suas câmeras e transmitiam ao vivo o que estavam fazendo, mesmo que apenas lendo, para que os outros pudessem assistir e eles se sentissem observados, da mesma forma que seriam observados em uma sala cheia de outros alunos cuja presença, em circunstâncias normais, ajudaria a manter todos no lugar e engajados. Essa simulação das forças que normalmente ocorrem em um seminário ou sala de aula, no entanto, nos faz pensar se os poderes de autorregulação exigidos pela educação on-line são algo menos do que sobre-humanos.

## Conclusão

Nestes tempos de pandemia, houve um momento em que alguns pensaram que a universidade poderia passar a ser totalmente on-line. Nossa discussão, no entanto, demonstrou claramente que o aprendizado on-line nunca poderá substituir a educação presencial. Ou, mais precisamente, a educação on-line é tão completamente diferente da educação presencial que parece quase impossível fazer comparações sensatas entre elas. De fato, os alunos que ingressaram na universidade pela primeira vez no final de setembro de 2020 e quase imediatamente tiveram que ingressar na educação on-line, serão a primeira geração que mal “saboreou” a aquisição coletiva de um corpo discente articulado. No entanto, como Dennis Hayes (2021) insiste, nós diminuimos os alunos ao tratá-los como vítimas vulneráveis da pandemia; nem é suficiente endossar um retorno ao campus apenas com a premissa de que ele oferece um “espaço seguro” terapêutico para a restauração de sua saúde mental e bem-estar. Pois ainda temos *que vencer o argumento a favor da educação*.

Ao apresentar esse argumento, não pretendemos culpar ou aviltar o ambiente on-line. Nossa intenção é, em vez disso, recordar o mundo diferenciado do estudo na universidade, ao qual o digital certamente pode acrescentar, mas não pode substituir. Para nos referirmos mais uma vez a Latour, os coletivos digitais (webinar, sessão do Zoom, reunião do Teams, chamada do Skype, sessão do Collaborate) podem acrescentar mais mediações e talvez contribuir para a composição dos mundos em jogo na educação universitária. Nesse sentido, a

educação na universidade foi e sempre será “mesclada”, pelo menos se considerarmos que isso envolve uma mistura precisa, equilibrada e cuidadosamente organizada de materiais, lugares, equipamentos orais e móveis especificamente projetados, que juntos formam uma coleção e um coletivo. Por meio de caminhadas, observações, conversas, esboços, imagens, registros e modelagens, tentamos fazer com que o campus falasse ao longo dos caminhos de nossa atenção. Redescobrimos o campus como um corpo coletivo de educação, uma infraestrutura pedagógica comum, uma coleção sempre crescente de camadas artificiais ou arranjos elaborados que incorporam as forças que permitem que o estudo, como forma de aprendizado, seja afetado. Descobrimos que a educação na universidade não se trata apenas de acumular, produzir ou adquirir “conhecimento”. O campus, como um ambiente físico, *torna-se* um local de estudo por meio da criação de coleções e coletivos múltiplos e posicionados, que geram encontros com mundos. Nesse sentido, um campus é uma força educacional ativa, tanto produtora quanto produzida. É preciso por em ato, performar, e as coleções e os coletivos que emergem disso são frágeis e sempre temporários, mesmo que as infraestruturas materiais e os contextos institucionais confirmam ao campus uma certa durabilidade. Como nossos modelos dessas infraestruturas mostraram, sua força depende de muitos elementos que precisam ser mantidos em equilíbrio para manter o mundo falante, objetivo e objetual em nosso meio, para que possa ser deslocado e para que aprenda a ser afetado.

Ao defender a educação no campus, não pretendemos culpar ou aviltar o ambiente on-line. Nossa intenção é, em vez disso, recordar o mundo diferenciado do estudo na universidade, ao qual o digital certamente pode acrescentar, mas não pode substituir. Para nos referirmos mais uma vez a Latour, os coletivos digitais (webinar, sessão do Zoom, reunião do Teams, chamada do Skype, sessão do Collaborate) podem acrescentar mais mediações e talvez contribuir para a composição dos mundos em jogo na educação universitária, mas seria uma ilusão pensar que esses dispositivos digitais, por si só, têm a força de operar como um arranjo que faça os mundos falarem.

Nosso objetivo aqui não é idealizar a educação na universidade atual nem negar o conteúdo questionável de alguns currículos. Tampouco é ignorar todas as críticas dirigidas às universidades e à educação universitária de hoje, para as quais nós mesmos contribuímos. Mas andar pelo campus abandonado e construir um curso “por dentro” nos fez lembrar e reimaginar as forças que impedem que os cursos universitários se transformem em *discursos* fechados, automatizados e impostos. O estudo real sempre implica a desautomatização de nosso pensamento e percepção..

É preciso muito trabalho para tornar a universidade uma ideia novamente e transformá-la em algo que nos faça pensar. Latour chamou nossa atenção para o tipo de trabalho e para todos os tipos de arranjos necessários para que

o pensamento e a imaginação sejam possíveis. Trabalhar com ele nos levou a redescobrir a importância da “vida em laboratório”, também para o pensamento pedagógico, em um momento em que o pensamento pedagógico parece estar ficando sem ideias e sem imaginação. O trabalho laboratorial não só nos permitiu aprender a ser afetados, a nos tornarmos estudiosos e a dar importância ao mundo, forçando-nos a pensar, mas também nos permitiu “aterrissar” com Latour e começar a pensar pedagogicamente com ele, e não apenas lidar com ele como um autor importante que fornece conceitos e teorias educacionais “para decolar” (mais uma vez). Nosso curso - que também é chamado de “curso labo” - talvez não só tenha nos ajudado a transformar a universidade em uma ideia, mas também transformou a ideia em uma universidade novamente. A experiência de nosso curso talvez tenha sido a experiência do que poderia ser realmente habitar uma universidade.

## Agradecimentos

Somos gratos aos alunos que participaram de nosso curso por contribuírem com muitas das observações e reflexões relatadas neste capítulo. Eles são Anne-Maree Jakowenko, Carlos David Ortégón Banoy, Chunhui He, Danielle Warmenhove, Hugo Li, Jieyu Wang, Kim Truong, Maria Laura Arce Lange, Mariko Matsuzaki, Nick Calcoen, Ning Liu, Qianru Guo, Toon Tierens, William Everaerts e Wilson Perdomo Escovar. Agradecemos a todos e todas por seu trabalho intenso, seu compromisso e seu entusiasmo contagiante.

## Referências bibliográficas

Arendt, Hannah. 1958. *The Human Condition*. University of Chicago Press.

---

Beyes, T. and C. Michels. 2014. 'Performing University Space: Multiplicity, Relationality, Affect', in P. Temple (ed.), *The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education*, 15-33, Abingdon: Routledge.

---

Bruno, G. 2007. *Atlas of Emotion: Journeys in Art, Architecture and Film*, London: Verso.

---

Castells, M. 2010. *The Rise of the Network Society* (2<sup>nd</sup> Edition), Oxford: Wiley-Blackwell.

---

Ingold, T. 2013. *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*, New York: Routledge.

---

Ingold, T. (Ed.). 2022. *Knowing from the Inside. Cros-Disciplinary Experiments with Matters of Pedagogy*. New York, London: Bloomsbury.

---

Latour, B. 2001. Which Protocol for the New Collective Experiments?', to be retrieved from: [www.bruno-latour.fr/node/372](http://www.bruno-latour.fr/node/372).

---

Latour, B. 2004. 'How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies', *Body and Society*, 10 (2/3): 205-229.

---

Latour, B. 2016. "Is Geo-logy the New Umbrella for All the Sciences? Hints for a Neo-Humboldtian University" (lecture delivered at Cornell University, Ithaca, NY, October 25, 2016). Retrieved from: <https://czo-archive.criticalzone.org/images/national/associated-files/Calhoun/Latour-CORNELL-2016.pdf>

---

Latour, B. 2018. *Down to Earth. Politics in the New Climatic Regime*. Cambridge: Polity Press.

---

Linke, A. 2017. *The Appearance of That Which Cannot Be Seen*, Leipzig: Spector Books.

---

Marin, L. 2021. *On the Possibility of a Digital University*, Cham: Springer.

---

Masschelein, J. 2019. Turning a city into a milieu of study: university pedagogy as "frontline". *Educational Theory*, 69(2), 185-203. doi:[10.1111/edth.12365](https://doi.org/10.1111/edth.12365)

---

Masschelein, J. 2021. Staging work in the dark. The public design studio as *universitas studii*. In L. De Brabandere, J. Degeeter, P. Eeckeloo, L. Meulemans,

M. Royakkers, & V. O. Dirk, *ONTO 05 Architectuur op het spoor. Een intiem portret van de eerstejaars ontwerpstudio. On to architecture. An intimate portrait of the first year design studio.* (pp. 100-108). Brussel: UPA.

---

Masschelein, J. and M. Simons. 2021. 'Re-discovering the university', *Philosophy and Theory in Higher Education* (In press)

---

Massumi, B., J. Ferrington, A. Hechler and J. Parsons. 2019. 'Affect and Immediation: An Interview with Brian Massumi', *disClosure: A Journal of Social Theory* 28: 13.

---

Schildermans, H. 2018. *Making University Today: Introductory Notes on an Ecology of Study Practices*, unpublished PhD dissertation, Katholieke Universiteit Leuven.

---

Schildermans, H., M. Simons and J. Masschelein. 2019. 'The Adventure of Study: Thinking With Artifices in a Palestinian Experimental University', *Ethics and Education*, 14 (2): 184-197.

---

Simons, M., & Masschelein, J. 2009. The Public and its University: Beyond Learning for Civic Employability? *European Educational Research Journal*, 8(2), 204-217.

---

Stengers, I. 2021. Putting Problematization to the Test of Our Present. *Theory, Culture & Society*, Vol. 38(2) 71 -92.

---

Temple, P. 2014. 'Space, Place and University Effectiveness', in P. Temple ed.), *The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education*, 3-14, Abingdon: Routledge.

---

Waquet, F. 2003. *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècle)*, Paris : Albin Michel.

---