

Revista Linha Mestra

Ano XV. Vol. 15 No. 43 (jan.abr.2021)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2021n43>



Espetáculo 0 (zero) – Leticia Rodrigues

Foto – wrzaratini

Realização



SUMÁRIO

EDITORIAL.....	2
Rosana Baptistella	
Marcus Pereira Novaes	
Luis Gustavo Guimarães	
APRESENTAÇÃO	3
UM TANTO DE LINHA MESTRA LEITURAS E ESCRITAS NO PAPEL, EM CENA, NA TELA, NO RÁDIO	3
Rosana Baptistella	
ARTIGOS	7
A CATEGORIA DIALÉTICA ESSÊNCIA E APARÊNCIA NO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA	7
Letícia Vidigal	
Sandra Aparecida Pires Franco	
ARQUIVO ESCRILEITURAS: MODOS DE LER E ESCREVER.....	19
Karen Elisabete Rosa Nodari	
Fabiane Olegário	
Sandra Mara Corazza	
ESTUDOS DA LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	29
Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida	
A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM (DES) CASO PENSADO SOBRE INCLUSÃO.....	46
Daniel Novaes	
Carlos Roberto da Silveira	
Marcia Aparecida Amador Mascia	
DESAFIOS COTIDIANOS: EM BUSCA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	54
Jhonathas Armond Assis Ramos	
REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A DANÇA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	59
Marcus Vinícius Sudário Perez	
Christiane Guimarães de Araújo	
ERRAR A PALAVRA, EXERCITAR O SILÊNCIO, OU, TALVEZ, O QUE DELE PODE ESCAPAR?.....	72
Ronaldo Luis Campello	
Ursula Silva da Rosa	

SUMÁRIO

SOMBRA, LUZ, AÇÃO! EXPERIMENTAÇÕES E POTÊNCIAS DO CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
Juliana Pereira da Silva de Oliveira	
Wenceslao Machado de Oliveira Jr.	
ENSAIOS.....	93
O RIO DA PESQUISA	93
Allan Hoffmann	
FUI UM TRADUTOR OU UM TRAIADOR? TRADUÇÃO DE UMA HISTÓRIA NEOZELANDESA RIMADA E UMA PEQUENA REFLEXÃO SOBRE TRADUÇÃO LITERÁRIA	97
Rogério Migliorini	
0 (zero).....	103
Letícia Rodrigues	

Revista Linha Mestra

Ano XV. Vol. 15 No. 43 (jan.abr.2021)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2021n43>

Expediente

Editores

Rosana Bapstistella

Marcus Pereira Novaes

Luis Gustavo Guimarães

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa – UFSCAR

Alda Regina Tognini Romaguera – UNISO

Alik Wunder – UNICAMP

Anderson Ricardo Trevisan – UNICAMP

Antônio Carlos Rodrigues de Amorim – UNICAMP

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda – UNICAMP

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto – UNICAMP

Davina Marques – IFSP - Hortolândia

Ezequiel Theodoro da Silva – UNICAMP

Lilian Lopes Martin Silva – UNICAMP

Renata Aliaga – IFSP - Campinas

Arte

Letícia Rodrigues no espetáculo 0 (zero). Foto de wrzaratini.

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL

Rosana Baptistella
Marcus Pereira Novaes
Luis Gustavo Guimarães

Cara leitora, caro leitor, com muita satisfação, apresentamos a *Linha Mestra* número 43, uma edição temática, composta por artigos e ensaios recebidos em fluxo contínuo. Nos últimos números, foram publicados dossiês organizados por pesquisadores acadêmicos, assim como trabalhos completos submetidos ao COLE - Congresso de Leitura do Brasil, principal evento que nós, da ALB - Associação de Leitura do Brasil - organizamos.

Aproveitamos para convidá-lo para o 22º COLE¹, que pela primeira vez será realizado *on line* devido à pandemia que estamos atravessando. O tema "Leituras Plurais, Escritas Equilibristas" foi eleito tendo em vista as adversidades que enfrentamos e com as quais lidamos malabaristicamente na educação, na ciência, na arte e em tantos campos do conhecimento. Pretendemos, nas trocas que ocorrerão no Congresso, fortalecer a leitura e a educação, em suas diversas pesquisas e experiências, que atravessam palavras, sons, corpos, imagens, suportes.

Desejamos a todas e todos uma boa leitura!

¹ Link para inscrição e acesso à programação: <https://cole.alb.org.br/>.

APRESENTAÇÃO

UM TANTO DE LINHA MESTRA LEITURAS E ESCRITAS NO PAPEL, EM CENA, NA TELA, NO RÁDIO

Rosana Baptistella¹

A *Revista Linha Mestra* número 43 é uma edição temática, composta por artigos e ensaios recebidos em fluxo contínuo. A grande maioria não trata de questões do ensino remoto, uma vez que foram escritos antes desse período pandêmico. No entanto, importante destacar que em 2020, além das três edições anuais, que trouxeram os dossiês n. 40², n. 41³ e n. 42⁴, foi publicada também uma edição especial, a 41A⁵, um dossiê com textos científicos e poéticos, escritos por autores de diversas áreas do conhecimento, tratando essencialmente do tema da pandemia e do isolamento social, bem como um suplemento, uma revista de artista, tendo a pausa provocada pela pandemia como mote.

Em relação à atual edição, não tendo um tema definido, coube a mim, organizadora desta edição, encontrar uma sequência, um encadeamento que pareça coerente, que forneça algum fluxo de leitura - ou não, afinal os artigos podem ser acessados individualmente. No entanto, sendo uma revista de uma associação de leitura, senti-me provocada a buscar uma narrativa que permeie os textos e que, na sequência da edição completa, proponha um diálogo entre eles.

Um ponto inegável de contato é o fato de as autoras e os autores dos artigos e ensaios aqui publicados trazerem questionamentos, reflexões e proposições para a educação, cada vez mais e mais atacada em nosso país, propiciando debates profundos e necessários sobre a leitura. Os textos referem-se às diferenças, à inclusão, à arte - em especial a literatura, o cinema, a dança e a poesia - na educação, dentro e fora da escola.

Estudada por pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, a leitura se encontra em abordagens que ora se cruzam, ora se complementam, ora entram em confronto. O foco pode estar nos polos da produção, da recepção, no escritor, no editor, no leitor, nos usos e práticas, nos gêneros, no suporte, na linguagem, assim como entre lugares, em zonas fronteiriças.

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

² Dossiê organizado pela Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira, coordenadora naquele momento do grupo de pesquisa ALLE/AULA - Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial - UNICAMP/CNPq. Os artigos, com discussões em torno dos temas de práticas e apropriações, objetos de leitura impressos ou digitais, projetos e programas no campo das políticas públicas foram escritos por pesquisadores vinculados a esse grupo. A imagem da capa, "Amerika", é de Jorge Méndez Blake.

³ Este dossiê reuniu e publicou artigos referentes à seleção de comunicações orais e performances apresentadas no VIII Seminário Conexões: "Deleuze e Corpo e Cena e Máquina e...", e I Encontro "Deleuze e Educação e Matemática e...", que aconteceram em novembro de 2019, tendo como coeditores convidados os pesquisadores Marcelo Vicentin, Mirele Corrêa e Alan Caballero, que participaram também da organização do evento. Arte da capa: Gustavo Torrezan.

⁴ Organizado por Mônica Castagna Molina e Rosineide Magalhães de Sousa, professoras associadas da Universidade de Brasília (UnB), que selecionaram os artigos contemplando instituições de diferentes regiões do Brasil que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), publicamos o dossiê intitulado "Licenciaturas em Educação do Campo e Letramentos Múltiplos: Formação Docente e Pesquisa". Capa: obra do artista Gildásio Jardim.

⁵ A edição especial foi pensada e elaborada, do início ao fim, relacionada à pandemia, publicando o dossiê: "Pandemia & Sobrevivência - Leituras para tempos difíceis", organizado pelos convidados Alexandre Paixão e Ana Archangelo, docentes da Faculdade de Educação da Unicamp, composto por artigos escritos com muita sensibilidade por autores que atuam em campos diversos. Como suplemento, a revista "Pausa na Rede – expressões artísticas em tempos de pandemia", com resultados de uma convocatória organizada por grupos de pesquisa da Universidade Federal do Tocantins. Arte da capa: Ricardo Ribeiro Malveira.

A leitura, seja de textos escritos por palavras ou por imagens, movimentos, sons, oralidades, traz à tona o repertório do leitor, que referencia leituras anteriores. “Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMOT, 2011, p. 113). A ideia de *biblioteca* pessoal como um acervo de experiências que pode ter representação em diferentes materialidades, como livros, outros suportes e outras linguagens.

A atividade leitora apresenta (...) todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. (CERTEAU, 2014, p. 49.)

Nesta edição, múltiplas escritas são apresentadas: resultados de pesquisas na escola, na educação básica; no ensino superior, com iniciação científica; na pós-graduação, nos níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado e pesquisas de artistas independentes sobre suas obras. Esse conjunto diverso possibilita também múltiplas leituras.

A seguir, apresento os oito artigos e os três ensaios desta edição, convidando nossas leitoras e nossos leitores a dar sentido a esta publicação, considerando que “(...) o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam” (CERTEAU, 2014, p. 242).

O artigo "A categoria dialética essência e aparência no ensino de estratégias de compreensão leitora", das autoras Letícia Vidigal e Sandra A. P. Franco refere-se a um estudo sobre práticas pedagógicas para a formação do sujeito leitor, desenvolvido com estudantes do 5º ano da Educação Básica de uma escola pública. A obra literária eleita para discutir essência e aparência com esses estudantes foi "Pandolfo Bereba", de Eva Furnari, por possibilitar, com ludicidade, a discussão desejada. A importância fundamental da professora-pesquisadora como mediadora no processo é destacada, evidenciando o papel do professor, o que é muito positivo nesses tempos em que se discute educação domiciliar, e em que são disseminados tantos cursos com aulas pré-gravadas na educação formal, entre outras questões que colaboram com uma crescente desvalorização desse profissional (ou: de nossa profissão).

"Arquivo Escriteiras: modos de ler e escrever" reflete sobre um dos arquivos produzidos por um projeto desenvolvido por quatro universidades, integrando o Observatório da Educação e envolvendo docentes, alunos da educação básica, graduandos, mestrandos e doutorandos. As autoras concluem que "(...) é possível afirmar a prevalência dos signos das artes nos procedimentos inventivos, a fim propiciar o surgimento de uma escrita potente". Autoria de Karen E. R. Nodari, Fabiane Olegário e Sandra Mara Corazza (*in memoriam*); nossas homenagens à Profa. Sandra Mara Corazza e nossos sentimentos a seus familiares, amigos e colegas de trabalho.

Resultado parcial da pesquisa de pós-doutorado em andamento de Maria de Fátima Xavier da A. de Almeida, com a supervisão de Norma Sandra de A. Ferreira, temos o artigo "Estudos da leitura no livro didático de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental". A autora nos apresenta, com muito rigor, um mapeamento de pesquisas de pós-graduação em Educação e Letras sobre o livro didático de língua portuguesa de uma determinada coleção, visando compreender práticas e representações de leitura construídas e significadas por esses objetos. Destacamos o indício que a pesquisa levanta sobre a escassez de estudos sobre o suporte, a materialidade desses objetos - livros didáticos - na comunidade à qual ele é destinado: a escola.

Com uma abordagem narrativa, a partir de uma experiência de um dos autores, costurada com fundamentos teóricos, os autores Daniel Novaes, Carlos R. da Silveira e Marcia Aparecida A. Mascia desenvolvem uma reflexão sobre inclusão escolar de crianças

com transtorno do espectro autista, em "A educação contemporânea: um (des) caso pensado sobre inclusão", um texto que se movimenta ora em primeira pessoa do singular, ora em primeira pessoa do plural. Os autores questionam a hegemonia da tecnologia em detrimento das relações afetivas, do gesto, do toque, do olhar, afirmando que essa falta fragiliza a educação inclusiva, a que abraça - ou pretende abraçar - todas e todos.

O autor Jhonathas A. Assis Ramos aborda diferenças entre inclusão e integração escolar, apresentando estes conceitos de uma forma bem delineada em seu texto "Desafios cotidianos: em busca de uma escola inclusiva". Afirma que há muitas crianças e jovens com deficiência fora da escola na atualidade e propõe formas de ajudar os estudantes com deficiência, exemplificando a partir do deficiente visual, ao mesmo tempo em que defende que as escolas, em seus vários aspectos, teriam que se adequar para abarcar as particularidades que cada estudante, com deficiência ou não, demanda.

A dança, quando inserida na escola, geralmente tem um espaço bastante restrito. E a dança inclusiva? Que leitura é feita dos corpos diferentes, desses sujeitos quase sempre marginalizados, para incluí-los nas aulas de dança na educação formal? O artigo "Revisão de literatura sobre a dança para estudantes com deficiência", de Marcus Vinícius S. Perez e de sua orientadora, Profa. Christiane G. Araújo, traz resultados de uma pesquisa minuciosa - delimitado um campo espacial e temporal - sobre inclusão na dança educação. O autor e a autora apresentam a proposta de um processo de ensino-aprendizagem que parta dos alunos com deficiência e que seja adaptado aos demais, pensando planos de aula que tenham como foco a inclusão no contexto escolar, visando, para esses alunos, o desenvolvimento de uma identidade corporal e descobertas de outras maneiras de comunicação corporal com o mundo.

Em "Errar a palavra, exercitar o silêncio, ou, talvez, o que dele pode escapar?", parte do resultado de um mestrado em Artes Visuais; Ronaldo Luís Campello e sua orientadora, Profa. Ursula Silva da Rosa, nos provocam a pensar a escrita como cuidado, como escuta e como resistência, nos convidando à leitura de seu texto através da cartografia, o que nomearam como um caminho-texto, trilhado por um professor-pesquisador-poeta-andarilho.

O texto "Sombra, Luz, Ação! experimentações e potências do cinema na educação infantil", de Juliana Pereira da Silva de Oliveira e Wenceslao Machado de Oliveira Jr., é uma das produções do Projeto "Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas" junto ao Cineclub Regente/Cha. Os autores, logo no início do texto, nos apresentam as implicações em relação ao lugar onde o projeto se desenvolve, uma escola de Educação Infantil, com sua rotina muito bem definida, sendo também um espaço privilegiado e propício à magia e à poesia. São relatadas duas experiências, numa escrita saborosa que nos traz imagens, sons, cheiros e sensações, permeada ainda por fotografias das crianças experimentando luzes e sombras.

Na seção ensaios, temos três escritas sobre processos artísticos e de pesquisa:

Poético e metafórico, com seus meandros e curvas, " O rio da pesquisa ", de Allan Hoffmann, nos fala de vida, essência, caminhos, permeando a pesquisa, a ciência, a política, sem fixar-se, mas seguindo um fluxo em sua narrativa, apresentando poeticamente sua pesquisa e suas reflexões, o que nos convida à contemplação.

O segundo ensaio, desvinculado de pesquisa acadêmica, é resultado de um desejo do autor em traduzir uma história que ouviu ser contada numa rádio neozelandesa. A partir dessa tradução, no texto "Fui um tradutor ou um traidor? Tradução de uma história neozelandesa rimada e uma pequena reflexão sobre tradução literária", Rogério Migliorini realiza diversas relações e reflexões entre acontecimentos, globalização, linguagem, arte. Ao final, nos presenteia com a história original e a realização de sua sonora e saborosa tradução.

Intitulado "0 (zero)", o ensaio de Letícia Rodrigues descreve as subjetividades de sua dança de mesmo nome, criada a partir de questões autobiográficas. A leitura que faz de seu

corpo, nesse processo de criação, traz questionamentos como: o que é o limite para o corpo que dança? Após uma breve, porém profunda reflexão em texto escrito, a autora nos apresenta um texto imagético, composto por oito fotografias desse espetáculo, que recebeu o VII Prêmio Denilto Gomes de Dança na categoria "Revelação"(2019), bem como o ProAC Produção de Espetáculo Inédito e Temporada de Dança (2018). É ela também quem nos fornece a imagem para a capa deste número; nossos agradecimentos a ela e a wrzaratini, autor das fotografias.

Assim, este número da *Linha Mestra* encerra-se como se abriu, com imagens de dança na capa e na última página. Nesses tempos pandêmicos, em que tudo parece pausar - algumas vezes de forma muito bem-vinda, é preciso afirmar -, faz-se tão necessário também o movimento, os fluxos, os ciclos que se completam, se fecham ou reiniciam, o que nos remete ao símbolo ouroboros, "a cobra mordendo o próprio rabo". Entre tantos campos pelos quais poderíamos abordar essa imagem, ficamos com a literatura, na dimensão simbólica do retorno para casa:

O círculo se fechou, a cobra mordeu o rabo: eu acabei voltando para a Soledade.
Voltava sozinha, voltava de vez. E era diferente. (QUEIROZ, 2004, p. 402).

Pretendemos ter alcançado um fluxo entre os artigos e ensaios aqui publicados.
Boa leitura!

Referências

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. 1: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOULEMOT, Jean Marie. *O amor às bibliotecas*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

QUEIROZ, Rachel de. *Dôra, Doralina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

Sobre a autora

Rosana Baptistella. Doutora e Mestre em Educação (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP), na linha de pesquisa Linguagem e Arte na Educação, Bacharel e Licenciada em Dança (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP). Docente efetiva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), nos cursos de Dança e Teatro; coordenadora do Projeto de Pesquisa Corporivivências – memória, leitura e dança. Vice-líder do GPPED - Grupo de Pesquisa: Poéticas e Educação em Dança (UEMS-CNPq), coordenadora da linha de pesquisa Corpo, Leitura e Memória. Pesquisadora vinculada aos grupos ALLE/ AULA - Alfabetização, Leitura e Escrita/ Trabalho Docente na Formação Inicial (UNICAMP-CNPq) e Processos de Criação: Arte e Loucura (UFPel-CNPq).

E-mail: rosana.baptistella@uems.br.

ARTIGOS

A CATEGORIA DIALÉTICA ESSÊNCIA E APARÊNCIA NO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

THE DIALECTICAL CATEGORY ESSENCE AND APPEARANCE IN THE TEACHING OF STRATEGIES FOR READING COMPREHENSION

Letícia Vidigal¹
Sandra Aparecida Pires Franco²

Resumo: Esse trabalho é resultado do desenvolvimento de uma proposta de ensino de estratégias de compreensão leitora junto a uma turma de 22 estudantes do 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. O estudo teve por objetivo apresentar como se deu o ensino das estratégias de compreensão leitora, buscando perceber a categoria dialética essência e aparência no decorrer dessas ações e desvelar possibilidades de práticas pedagógicas para a formação do sujeito leitor. Utilizou-se a abordagem metodológica crítico-dialética com procedimento técnico de pesquisa-ação. A base teórica do artigo compreende os estudos de Sánchez Gamboa (1998), Kosik (2002), Giroto e Souza (2010), Saviani (2011) e Gasparin (2009). A análise permitiu afirmar que a categoria essência e aparência encontra-se indissociável do ensino de estratégias de compreensão, pois permite que o sujeito leitor supere os aspectos aparentes da realidade e sua concretude.

Palavras-chave: Essência e aparência; ensino do ato de ler; leitura literária.

Abstract: This paper is the result of the development of a teaching proposal of strategies for reading comprehension along with a group of 22 students of 5th grade of Elementary School from a municipal school. The study aimed at showing how the process of teaching strategies for reading comprehension, seeking to realize the dialectical category essence and appearance during these actions and reveal the possibilities of pedagogical practice to the formation of the Reading subject. It was used the methodological approach critical and dialectical with the technical procedure of action research. The theoretical basis of the article comprises studies of Sánchez Gamboa (1998), Kosik (2002), Giroto and Souza (2010), Saviani (2011) and Gasparin (2009). The analysis enabled to state that the category essence and appearance are inseparable of the teaching for comprehension reading, because it allows that the reading subject overcome the apparent aspects of reality and its concreteness.

Keywords: Essence and appearance; teaching the act of reading; literary reading.

Introdução

Pandolfo Bereba (2010) é uma obra literária da escritora Eva Furnari que narra a história de um príncipe solitário cuja tarefa consiste em observar o defeito dos outros e atribuir-lhes notas. O que Pandolfo Bereba não sabia é que os defeitos são parte do que as pessoas são e que ele não ficava alheio a isso. Quando vamos além do mundo da imaginação e da criatividade, é possível estabelecer uma relação com a realidade concreta, sobretudo no que se refere à presença de aspectos aparentes, fenômenos, que podem esconder determinados conteúdos

¹ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.

implícitos presentes ao nosso redor. Quando construímos a imagem de um príncipe em nossas mentes, tendo em vista os exemplos que tivemos em nossa vivência, logo imaginamos um homem com todas as características consideradas ideais e perfeitas de acordo com um padrão imposto pela sociedade. Isso é o que chega pronto, como um resultado final, é a primeira impressão, é a consideração sem uma verdadeira compreensão. Bereba é sinônimo de pereba, isto é, uma ferida ou lesão na pele que apresenta mau aspecto. Portanto, Pandolfo não se enquadra nos padrões considerados ideais de um príncipe, inclusive seu nome denuncia isso.

O que nos chamou atenção nesse fato é que na realidade em que vivemos também nos deparamos com uma imagem ideal, uma aparência, aquilo que nos é revelado na primeira impressão. Contudo, por detrás de aparências, aquilo que nos é transmitido como ideal, há uma essência que, muitas vezes, encontra-se velada. A realidade em si é permeada tanto por fenômenos (aparências) como essências, ela é a unidade dessa categoria. A realidade se apresenta por meio dos fenômenos porque a essência não aparece ou é manifestada imediatamente, consiste em seu fundamento oculto. A conexão ou descoberta da essência é possível por meio da ciência e da filosofia, isto é, para atingir a essência, essa “coisa em si”, oculta, é preciso compreender o fenômeno e conhecer sua estrutura interna por meio da análise e da síntese, separando o secundário do essencial (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Conforme Dias (1997, p. 29), em nossa sociedade, “Homens e relações sociais são tomados como coisas. As aparências são necessárias para que o fetiche surja como verdade.” (DIAS, 1997, p. 29), para que aquilo que é percebido imediatamente seja tomado como genuíno e único. Como apresenta Sales (2009), apoiando-se em Lukács (1968), a realidade é mascarada e a arte é quem propicia a mediação entre essa realidade e o indivíduo com a finalidade de seu esclarecimento.

Ensinar o estudante a buscar essa essência, superando as aparências ou padrões impostos, por meio dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, com reflexão e criticidade, é um dos objetivos fundamentais de uma proposta que se firme como emancipatória, compreendendo o conceito de emancipação enquanto tomada de consciência dos sujeitos das classes trabalhadoras acerca de sua condição face ao modo de produção da sociedade. Como pressuposto para a emancipação temos como norte a reação, dado que os sujeitos emancipados, tendo consciência de sua condição, podem levantar esforços em função da transformação da sociedade. A reação, como a palavra menciona, visa ação, contudo, para agir, é necessário que se faça presente o pensar, o que implica que se busque a essência das coisas, a fim de que as aparências não ocultem a realidade e “ceguem” os sujeitos (GOLDMANN, 1967).

A função do pensamento, portanto, consiste justamente em superar as condições superficiais e aparentes da sensibilidade, de modo que haja um avanço do casual para o necessário, bem como do fenômeno à essência, a fim que seja formada a imagem subjetiva da realidade objetiva, de modo que se processe o pensamento, o fato internamente de algo que foi tomado na objetividade da realidade e dos fenômenos (MARTINS, 2015). Atribuir sentido, buscar a essência, superar a aparência, processar o movimento da objetivação para a apropriação. Isso pareceu-nos fundamental para o desenvolvimento de sujeitos, meio ao objetivo maior de formar homens emancipados, que reflitam sobre a realidade posta.

Sendo assim, meio a um estudo maior desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL), aprovado em Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos sob o parecer nº 2.176.180, com o objetivo de investigar práticas que contribuam para a formação do leitor mediadas pela perspectiva sócio-histórica, desenvolvemos junto a estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o ensino de estratégias de compreensão leitora com vistas a, dentre outras ações, contribuir para a formação de sujeitos leitores.

Para tanto, levamos para a sala de aula a obra Pandolfo Bereba (2010), a fim de proporcionarmos aos estudantes meios de sistematização do pensamento com vistas à imersão

no conteúdo da obra literária, compreensão de seus significados e encontro da essência, de seu esclarecimento. Selecionamos a obra Pandolfo Bereba (2010) para trabalharmos com as estratégias por ser uma obra lúdica, adequada à idade e interesse dos estudantes, criada por uma escritora conceituada na área da literatura infantil e juvenil. O conteúdo da obra foi considerado pertinente e transformador. A forma, permeada pela imaginação e criatividade, pelo divertimento por meio de palavras engraçadas e ilustrações recreativas, chamou-nos a atenção.

Esse trabalho apresenta como se deu o ensino das estratégias de compreensão leitora, buscando perceber a categoria dialética essência e aparência no decorrer dessas ações e desvelando possibilidades de práticas pedagógicas para a formação do sujeito leitor no 5º ano do Ensino Fundamental. A turma foi selecionada em virtude da disponibilidade da professora regente do 5º ano para a consolidação da pesquisa, tendo em vista seu conhecimento acerca do estudo em questão e seu desejo por contribuir de diferentes maneiras com a formação de seus estudantes.

Metodologia

Para a realização desse estudo, primamos pela utilização da abordagem metodológica crítico-dialética, a qual permitiu-nos compreender a realidade concreta em suas inter-relações, tendo por base a compreensão de concreto como síntese das múltiplas determinações mais simples, resultando em elementos cada vez mais abstratos até chegarmos à construção do concreto pensado (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

O procedimento técnico adotado residiu na pesquisa-ação, posto que houve a contribuição de ações no local de pesquisa; “[...] se traduz em um método potencializador na organização de espaços de participação coletiva.” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66); e sua realização se dá através de “Uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Para Sánchez Gamboa (2012, p. 31), “A pesquisa participante e a pesquisa-ação [...] desenvolvem a crítica à perspectiva positivista.”, a qual preocupa-se por “[...] constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador [...]” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 31).

O estudo consistiu em adentrar em uma realidade escolar, com ações planejadas e fundamentadas com base na perspectiva sócio-histórica para formar sujeitos leitores e verificar se tais ações permitiriam ou não indícios para essa formação. O cenário para a compreensão do fenômeno estudado compreendeu uma escola municipal da cidade de Rolândia-PR, a qual atende a estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, especificamente uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 22 estudantes com idades entre 10 e 12 anos, além da participação da pesquisadora também como professora (professora-pesquisadora)³, tendo em vista seu papel no desenvolvimento das atividades organizadas de leitura junto à turma em momentos desvinculados das aulas da professora regente. O convite para o desenvolvimento da pesquisa junto ao 5º ano do Ensino Fundamental e seu desenvolvimento nessa turma, ocorreu mediante a demonstração de interesse pela professora regente, que almejava a formação de seus estudantes como leitores.

Os dados foram coletados por meio da proposição de atividades organizadas de leitura pela pesquisadora junto aos estudantes da turma partícipe. Primeiramente, foi desenvolvido um estudo com base em autores (ASSUMPCÃO; DUARTE, 2015; COSTA, 2014; SILVA; ARENA, 2012; GIROTTO; SOUZA, 2010; FRANCO, 2012) que versam sobre o ensino do ato

³ Termo utilizado para identificar o sujeito que desenvolveu a pesquisa junto ao exercício como professor no desenvolvimento das atividades organizadas de leitura.

de ler. Em seguida, esboçamos uma espécie de roteiro com as atividades organizadas propostas. Com isso, para cada encontro foram desenvolvidos planos de trabalho docente-discente pautados na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Gasparin (2009).

As atividades organizadas foram desenvolvidas durante as sextas-feiras, com exceção dos dias em que não houve funcionamento normal da escola, em todo o período vespertino, no decorrer de três meses (agosto a novembro), totalizando nove encontros. Os registros ocorreram mediante filmagens e posteriores transcrições, as quais resultaram em protocolos de observação. Esse trabalho, é parte e resultado desse estudo maior e compreende dois dos nove encontros empreendidos. Esses dois encontros, especificamente, foram destinados ao ensino das estratégias de compreensão leitora e, para tanto, selecionamos a obra literária Pandolfo Bereba.

A categoria essência e aparência

Para o materialismo dialético, teoria de fundamentação sobre a qual nos apoiamos, categorias representam imagens ideais que refletem os aspectos materiais das coisas. Essas imagens constituem a unidade entre subjetivo e objetivo e distinguem-se dos fenômenos ao passo que são resultado de uma atividade criadora do sujeito, a qual será capaz de discernir o geral do singular, exprimindo as propriedades internas necessárias. Os fenômenos se encontram na superfície das coisas e não coincidem com sua essência. E é, justamente, essa essência que deve condizer com o conteúdo das categorias (CHEPTULIN, 1982).

De acordo com Kosik (2002), a dialética trata da “coisa em si”, a essência da coisa, a oculta verdade da coisa, a qual não se manifesta direta e imediatamente. Nas palavras do autor,

A dialética [...] submete-os [o mundo das representações e do pensamento] a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade. (KOSIK, 2002, p. 21).

Consideramos, então, que as categorias dialéticas representam as imagens ideias que refletem as coisas materiais a partir de uma superação por meio da atividade criadora do sujeito. Buscam captar a “coisa em si”, superando a práxis cotidiana, utilitária e fetichizada, a qual focaliza os aspectos superficiais da realidade, isso, porém, a partir de seu movimento e contradição, almejando encontrar as suas correlações e interdependências.

Conforme Sánchez Gamboa (1998), fenômeno e essência possuem uma relação íntima, todavia, o fenômeno, ao mesmo tempo em que indica a essência, o caminho que devemos seguir para alcançá-la, a esconde. Por isso,

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 2002, p. 16).

Nesse processo, portanto, de busca pela essência das coisas e compreensão dos fenômenos, fazem-se necessárias a ciência e a filosofia (KOSIK, 2002), com vistas a, como afirma Lukács (1968), chegar à concreticidade. No âmbito das obras de arte, é possível verificar uma maior proximidade entre fenômeno e essência.

De fato, tão somente a concepção dialético-materialista permite captar conceitualmente, nesta relação recíproca de essência e fenômeno, a proximidade da vida e, ao mesmo tempo, a separação da vida cotidiana, o retorno à imediaticidade que ocorre precisamente como decorrência de sua superação, a presença constante da essência, a qual, porém, não se coagula em forma autônoma. (LUKÁCS, 1968, p. 227, grifo nosso).

Com isso, Lukács (1968) ressalta uma superação da vida cotidiana, seu aspecto de maior valor, posto que o mesmo não se coaduna com uma reprodução mecânica, mas que possui uma essência, que a realidade esteja permeada por fenômenos para não perdermos de vista a possibilidade de encontro de sua essencialidade.

As estratégias de compreensão leitora como meio para o alcance da essência

Giroto e Souza (2010, p. 45), apoiando-se em Harvey e Goudivs (2008), afirmam que “Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem.”. Compreendemos que, se um leitor adquire a formação para captar a essência dos fatos presentes nos textos literários, por meio de seus signos, dando a eles significações, o caminho para realizar essa ação em seu contexto social será mais acessível.

Conforme Silva e Balsan (2013), a leitura é um processo que envolve compreensão. Todavia, essa é uma característica dificilmente alcançada, que requer atividades específicas e intencionais. É preciso que o leitor, sujeito que ainda não se constituiu como leitor, aprenda a compreender um texto e, com isso, aprenda a se relacionar com ele.

Dessa forma,

Cabe à escola contribuir para a formação de um leitor que não se caracterize como um ser obediente e apático [...], mas, sim, daquele leitor que é provocado e estimulado pelos textos que lê, que engendra e constitui sentidos, que dialoga com o escrito, com seu contexto, fazendo brotar e utilizando sua biblioteca vivida. (SILVA; BALSAN, 2013, p. 84).

Tendo em vista esses aspectos, Isabel Solé (1998) propõe as estratégias de leitura, segundo as quais torna-se possível ao leitor planejar suas ações perante o texto e proceder a objetivos inicialmente traçados e posteriormente atingidos (SILVA; BALSAN, 2013). Para Giroto e Souza (2010, p. 60), “[...] o ensino das estratégias de compreensão pode e deve ser implementado em qualquer contexto de sala de aula com materiais diversos.”.

O ensino das estratégias de compreensão seguiu o seguinte direcionamento: junto aos estudantes, a professora-pesquisadora, oralmente, com o auxílio de anotações na lousa, explicou o que acontece cognitivamente quando lemos e compreendemos uma história, bem como a importância das estratégias para nosso desenvolvimento. Por meio de placas com os nomes e conceitos explicativos de cada estratégia selecionada: conexões, inferências, visualização, questionamentos, sumarizações e síntese⁴, foi explicada uma a uma, utilizando exemplos,

⁴ Giroto e Souza (2010) explicitam as estratégias de compreensão leitora como situações interrelacionadas que ocorrem no ato de ler. A fim de que o leitor tome consciência da existência dessas estratégias e utilize-as antes, durante e depois da leitura, buscamos a compreensão de cada uma delas, especificamente. De acordo com as autoras, as conexões consistem no estabelecimento de relações pelo leitor entre a obra lida, no momento em que a leitura é realizada, e seu conhecimento prévio, no que se refere a textos lidos anteriormente, episódios de sua própria vida e acontecimentos mais globais, em torno de sua cidade, por exemplo; as inferências são as interpretações e conclusões realizadas pelo leitor a partir de elementos que não estão explícitos no texto; a visualização compreende a criação de imagens da história na mente do leitor; os questionamentos são perguntas

trabalhando a compreensão em torno dos conceitos e estabelecendo uma relação com a compreensão inicial do estudante. De modo dialogado e com questionamentos, a professora-pesquisadora contribuiu com a construção dos conceitos dos estudantes em torno dessas palavras.

Em seguida, foi apresentado o livro Pandolfo Bereba (2010) e proposto que tentássemos ler a obra utilizando as estratégias. Para tanto, a professora-pesquisadora leu o livro em voz alta aos estudantes com pausas para que pudessem ser utilizadas as estratégias e expôs a eles a compreensão enquanto leitora, isto é, o pensamento com estratégias antes, durante e após a leitura. Por exemplo: O título do livro é Pandolfo Bereba, o que é Bereba? (Foi utilizado um questionamento). Sobre o que a história vai tratar? Por que essa ilustração na capa? Provavelmente vai falar sobre um príncipe engraçado, pois seu nome é bem engraçado (Foi utilizada uma inferência), e assim a história toda, parágrafo por parágrafo, inicialmente apenas sob a ação da professora-pesquisadora, mas, conforme a leitura seguia, muitos estudantes já eram capazes de auxiliar com as estratégias. Com isso, foram se aprofundando na história.

Com essa abordagem, objetivamos seguir o mesmo caminho pelo qual se processa o conhecimento, partindo do real, necessariamente de uma totalidade caótica, passando pela abstração (análise) e chegando à apreensão da essência do fenômeno estudado (SACCOMANI, 2016). As estratégias permitiram que fosse desenvolvido um diálogo aprofundado entre leitor e obra literária, analisando cada fato, cada ilustração, cada assertiva apresentada pela autora. As inferências, questionamentos e conexões foram capazes de fazer com que os estudantes externalizassem sua compreensão inicial, o real, o todo caótico. Por meio das sumarizações, visualizações e principalmente sínteses, alcançaram a abstração, para se aproximarem de uma essência.

No início, pode-se perceber o desconhecimento quase que total dos estudantes no que se refere às estratégias de compreensão de leitura. Queríamos que conhecessem as estratégias para pensá-las e utilizá-las intencionalmente durante o ato de ler de modo a atingirem a finalidade de compreensão. Conforme as explicações ocorriam e com a exteriorização do pensamento antes, durante e depois da leitura, tornou-se perceptível uma aproximação cada vez maior com os conceitos e ações. Abaixo, um diálogo durante a leitura do livro⁵:

Como podemos começar?

E1⁶: *Título do livro.*

Será que posso utilizar uma conexão?

Não. (todos responderam).

Será que posso utilizar um questionamento?

Sim. (responderam).

E1: *Nossa! Como é que será o livro?*

E1: *O que será que vai acontecer no livro?*

E11: *Será que esse livro vai ser legal?*

E8: *Será que esse livro vai ser chato?*

Será que posso fazer uma visualização?

Alguns responderam que sim, outros que não.

E1: *Você pode visualizar ele (Pandolfo Bereba – personagem principal) e pensar o que ele está fazendo.*

Olhando a capa do livro... **Consigno utilizar alguma estratégia?**

que o leitor realiza acerca da obra; sumarizações ocorrem quando o leitor determina a importância, a essência do texto, a partir da reflexão sobre cada página lida e anotações realizadas, separando dados importantes de detalhes; e a síntese consiste na ação de constituir um todo significativo acerca da obra em relação ao seu pensamento, a partir do entendimento construído, podendo, inclusive, externar uma opinião sobre a narrativa.

⁵ Nos diálogos em **negrito** serão apresentadas as falas da professora-pesquisadora.

⁶ Sigla atribuída aos estudantes a fim de preservar suas identidades.

Os estudantes sugeriram questionamentos. Foram feitos questionamentos, conexões e inferências para exemplificar.

Foi lida a primeira página e questionado se era possível utilizar alguma estratégia.

Afirmaram ao final da leitura não terem conseguido utilizar nenhuma. Então, as estratégias foram sendo exemplificadas por meio da leitura. Algumas noções foram construídas: E6: *isso que eu ia falar no questionamento. Será que ele é bonzinho ou mal?* Conforme a professora-pesquisadora dizia as estratégias, os estudantes se identificavam e demonstravam compreenderem sua utilização. Conforme ocorria a leitura do livro E3 olhava o nome das estratégias na parede, provavelmente, buscando utilizar alguma.

Eu vou ler a primeira página e vocês me digam se eu consigo utilizar alguma estratégia.

Após a leitura: **Alguém fez alguma inferência?**

E21: *Parece que ele é folgado.* (Referindo-se ao personagem principal).

Ele não tinha amigos mesmo! (ENI)⁷

E16: *uma inferência confirmada!*

Após a leitura de uma parte do livro, E22 estabeleceu uma conexão com uma situação da escola.

Após a leitura: **Vamos fazer uma sumarização aqui?**

E16: *Em busca de seu melhor amigo.*

Os estudantes começaram a fazer muitas inferências.

Durante a leitura foram questionados: **o que será que ele falou?**

E21 (gritando): *Você fez um questionário.*

Questionamento.

E21: *Ele continuou vendo os defeitos das pessoas sem ver o interior dela.* (Demonstrando indignação).

E21: *Professora, ele olha o defeito dos outros, mas não enxerga seus próprios defeitos.*

Após a leitura de mais uma parte do livro e muitas inferências, E16 pediu para fazer uma sumarização: *“em busca de uma namorada”*.

Ao final: **o que vocês acharam das estratégias?**

E21: *Você raciocina mais.*

No encontro seguinte, demos continuidade ao trabalho com as estratégias de compreensão e a obra Pandolfo Bereba. Um estudante havia faltado no encontro anterior, então foi pedido que o grupo explicasse a ele o que aprenderam acerca das estratégias de compreensão, o que demonstrou a aprendizagem de muitos aspectos.

Primeiro, o que são essas coisas que trabalhamos?

E18: *Estratégias.*

Estratégias para quê?

E22: *Para a gente entender mais o livro.*

⁷ (ENI): Termo utilizado para “Estudante Não-Identificado”, quando não foi possível reconhecer a voz do estudante nas gravações.

E21: *Para o cérebro.*

E19: *Ajudar no seu desenvolvimento na leitura.*

O que são conexões no momento de ler um livro?

E22: *Você lê uma parte do livro, daí você lembra de uma coisa que aconteceu.*

E19: *Quando você lê uma página, daí lá no final do livro você meio que ligou assim pra entender as coisas.*

E18: *Tem uma parte desta história que é quase igual a uma que você viu.*

O que são questionamentos?

E22: *É tipo ler, aí esta história está falando qual princesa vai curar o rei, daí eu falo: quem será que vai ser? É um questionamento.*

E19: *O que será que vai acontecer nesse livro? É um questionamento.*

Sobre as sumarizações disseram:

E16: *Sumarização é como se fosse um sumário. Não tem aqueles livros que têm um sumário? Você faz um título pra cada página. Sumário é como se fosse uma lista de todos os capítulos explicando esse livro. É uma ideia do que o livro vai ter.*

Com relação à estratégia síntese, pode-se notar que os estudantes tiveram certa dificuldade, pois a mesma era confundida com um resumo. Conforme Girotto e Souza (2010, p. 203), “Sintetizar é mais do que resumir. [...] A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos.” Além disso, “Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 103).

Em seguida, terminamos a leitura do livro do encontro anterior Pandolfo Bereba (2010), buscando utilizar as estratégias de compreensão. Ao final da leitura do livro...

O que vocês sentiram desta história?

E21: *Ele parou de procurar defeitos nas pessoas, começou a achar qualidades, não foi mais aquela pessoa...*

E19: *Eu senti assim professora, que ele mudou, mudou o jeito dele e parou de procurar defeitos nos outros e passou a procurar coisas boas.*

Com a descrição anterior foi possível verificar como a participação dos estudantes meio a história foi positiva. O ato de pensar sobre e fragmentar para entender cada parte, fizeram-se presentes.

Leontiev (1978a), referindo-se ao desenvolvimento filogenético do pensamento, afirmou sua estreita dependência em relação à atividade, à atuação do homem sobre a realidade, posto que o reconhecimento do real condiciona-se, de partida, à ação sobre ele. Como atividade cognitiva e teórica, o pensamento não ‘acompanha’ simplesmente a atividade, mas encontra nela a sua forma embrionária, primitiva. (MARTINS, 2015, p. 191)

Os estudantes estavam a todo o momento em atividade, processando seu pensamento e utilizando seu raciocínio para compreenderem a história e encontrarem sua essência, aquilo que vai além do fenômeno aparente, efetivando, pois, o trabalho, “[...] gênese do pensamento, sintetizando tanto a atividade prática, a atuação concreta sobre o objeto, quanto a atividade teórica que se desdobra dessa atuação.” (MARTINS, 2015, p. 192).

Por isso, para que os estudantes não se prendessem apenas à atividade prática que estava sendo empreendida, atuando sobre a obra literária, e que fosse possível uma aproximação à

síntese de seus pensamentos, a professora-pesquisadora trabalhou algumas dimensões do conteúdo presente na obra em questão. De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica,

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2011, p. 121).

Dessa forma, nessa perspectiva, é condição para a organização do ensino transmitir os conhecimentos historicamente construídos, a fim de possibilitar “[...] a apropriação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social.” (GASPARIN, 2009, p. 7).

Primeiramente foi discutido o porquê do nome do personagem; o significado de Bereba: que são feridas na pele. Os estudantes concluíram que a autora escolheu essa característica para o personagem pelo fato dele procurar os defeitos dos outros e não ver os seus próprios, o que demonstrou um indício de síntese, pois foi estabelecida relação com a compreensão anterior e o conteúdo científico. Foi chamada a atenção para as ilustrações utilizadas pela autora, sempre muito engraçadas e disformes, buscando evidenciar o sentido de diferente, irônico e estabelecendo uma crítica. Foi trabalhada a compreensão de belo e a figura idealizada de príncipe. Foi dito sobre os países que são governados por reis como Monarquia; o governo brasileiro estruturado como República; o fato de as pessoas não olharem para as individualidades e vermos somente os defeitos. Refletimos sobre as características particulares dos sujeitos, bem como sobre seus interesses e egoísmos, de modo que, por fim, tentamos fazer uma síntese juntos da história.

E21: *Um príncipe...*

E21: *Que se chamava Pandolfo Bereba, ele tinha a mania de ver o defeito das pessoas, sem conhecer o interior das pessoas. Até que um dia ele encontrou uma mulher... mas antes... ele foi em busca de um amigo e ele falhou, porque ele avaliava as pessoas sem ver o interior das pessoas, até que ele encontrou com uma mulher que olhou para o interior dele sem se importar com a aparência.*

E21: *E eles ficaram muito amigos até que Pandolfo conseguiu conquistar essa mulher e olhar para o interior das pessoas.*

Foi possível verificar, nos episódios acima, o movimento de pensar e buscar a essência das coisas, o que revela a formação da imagem subjetiva da realidade e, posteriormente, a construção do pensamento. Essas capacidades, por sua vez, originam-se das sensações e percepções, mas não se esgotam nelas. Sua superação é tarefa do pensamento que, “[...] visando à descoberta das conexões existentes entre os dados, coloca a descoberta novas propriedades, não disponibilizadas pela sensibilidade imediata.” (MARTINS, 2015, p. 191).

Considerações finais

A análise empreendida em torno das atividades organizadas de leitura com base no ensino das estratégias de compreensão leitora por meio de uma obra literária, permitiu constatar que o ensino das estratégias consiste num importante instrumento capaz de possibilitar aos estudantes uma interlocução com o texto literário e maior participação na relação com o objeto de conhecimento, aproximando-se dos conceitos e ações presentes na obra.

Com relação à categoria dialética essência e aparência foi possível observar que as estratégias de compreensão permitiram que os estudantes estabelecessem uma conversa interior com o conteúdo da obra, relacionando seus conhecimentos anteriores e hipóteses de modo que lhes foi possível dar sentido ao conteúdo com que se depararam.

Verificamos que os signos são elementos necessários para explicar e compreender a realidade, isto é, dar significação à consciência humana. Os significados, por sua vez, compreendem os conhecimentos, conceitos, opiniões, o reflexo da realidade, aquilo que está a nós pronto para ser apropriado (MILLER; ARENA, 2011, p. 344). Na obra literária Pandolfo Bereba, foi possível observar um mundo de significados e significações, sobretudo quando verificamos que nelas estava imbuído certo conteúdo, o qual contempla a realidade. Os estudantes, ao entrarem em contato com a obra, não se apropriaram de tais significados simplesmente e de igual modo a todos pelo fato de entrarem em contato com ela. Como afirmaram os autores, nos processos interativos, os sujeitos não deixam de lado sua subjetividade, pelo contrário, ela existe e é responsável por possibilitar a atribuição de sentidos aos significados e isso foi possível por meio das estratégias empreendidas. Verificamos que se pode captar a essência dos fatos, sobretudo quando nos deparamos com as sínteses mentais elaboradas pelos estudantes ao final da leitura da obra. A fragmentação e isolamento das partes da obra como um todo foi importante para analisar o contexto em questão.

Além disso, o papel da professora-pesquisadora como mediadora nesse processo foi fundamental uma vez que apresentou os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em torno da leitura de modo que os estudantes compreendessem que a busca pela essência dos fatos não se dá sem que haja uma reflexão pautada em conhecimentos mais avançados. Somente assim podemos superar as aparências que camuflam o conteúdo real dos acontecimentos.

Por fim, por meio das categorias dialéticas fenômeno e essência, as estratégias de compreensão leitora possibilitaram um meio de criação de sentido para a o que se leu, superando os aspectos aparentes da realidade e sua concretude e adentrando em sua essência, em seu caráter abstrato.

Referências

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. *Contexto*, Vitória, n. 27, p. 238-258, jan. 2015.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa Omega, 1982.

COSTA, Larissa Quachio. *Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 157f. 2014.

DIAS, Edmundo Fernandes. I Parte: Sobre a institucionalidade capitalista. *In*: DIAS, Edmundo Fernandes. *A Liberdade (Im) possível na ordem do capital*. Reestruturação produtiva e passivização. Campinas: IFCH, 1997. p. 27 – 68.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Leitura e escrita: práxis educativa para a emancipação humana. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 04, n. 08, p. 391-409, jul./dez. 2012.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de *et al.* *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MILLER, Stela; ARENA, Dagoberto Buim. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v. 18, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2011.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. A sociologia da literatura de Georg Lukács. *Senso Comum*, Goiás, n. 1, p. 67-75, 2009.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas: Praxis, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Álabe*, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Estratégias de leitura, de Isabel Solé: um caminho para a formação de leitores. *In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática.* Assis-SP: Storbem, 2013. p. 81-99.

THIOLLENT, Michel. Definições e objetivos. *In: THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 2000. p. 14-19.

Sobre as autoras

Leticia Vidigal. Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Londrina), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Londrina) e é doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e docente da rede municipal de Cambé – Paraná. Tem experiência na área de educação, com pesquisa nos seguintes temas: leitura literária, ato de ler, ensino e aprendizagem e ação docente. Atualmente, é membro do projeto Leitura e atividade de estudo: práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica.

E-mail: leticia_vidigal@hotmail.com.

Sandra Aparecida Pires Franco. Graduada em Letras (Universidade Estadual de Maringá) e em Pedagogia (Instituto Superior de Educação do Paraná), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Maringá), Doutorado em Letras (Universidade Estadual de Londrina) e Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília – São Paulo. É professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, na área de Didática, e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e educação, leitura, ato de ler, ensino e aprendizagem, literatura, planejamento e teorias pedagógicas. É líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e coordenadora do projeto Leitura e atividade de estudo: práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica. É integrante do Comitê Assessor de Área de Ciências Humanas (CAAs) da Fundação Araucária no período de 2020 a 2024.

E-mail: sandrafranco26@hotmail.com.

ARQUIVO ESCRILEITURAS: MODOS DE LER E ESCREVER

READING-WRITING FILE: WAYS OF READING AND WRITING

Karen Elisabete Rosa Nodari¹

Fabiane Olegário²

Sandra Mara Corazza³

Resumo: Este texto toma um dos arquivos produzidos pelo Projeto **Escrileituras** (2011-2014) tendo em vista mapear as pistas da invenção presente no *Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula* que tratava de uma escrita fabuladora. Neste sentido, cria novos procedimentos analíticos com relação ao material arquivado oriundo das universidades parceiras no Projeto: UFRGS (coordenação), UFPel, UFMT e UNIOESTE. Filiado ao campo conceitual operatório deleuziano, postula em termos educacionais, uma didática e um currículo tradutórios, seguindo as indicações de Corazza (2013). Sendo que tem como base os conceitos de diferença pura e de signo, formulado por Deleuze (1988; 2003), o de invenção postulado por Bergson (2006) e o de arquivo proposto por Derrida (2001). Em termos de resultados é possível afirmar a prevalência dos signos das artes nos procedimentos inventivos, a fim propiciar o surgimento de uma escrita potente.

Palavras-chaves: Arquivo; signos; invenção.

Abstract: This paper has taken one of the files produced by the Project *Reading-Writing* (2011-2014), aiming at mapping the tracks of invention found in the *Guide for an inventory of didactic translation procedures in a class*. It designs new analytical procedures in relation to the filed material coming from the Universities that are partners in the Project: UFRGS (coordination), UFPel, UNIOESTE, and UFMT. Following Deleuze's conceptual operational field, it postulates a translative didactics and curriculum in the educational sphere, by following Corazza's guidelines (2013), and based on the concepts of pure difference and sign, as formulated by Deleuze (1988; 2003), invention, by Bergson (2006), and file, as proposed by Derrida (2001). In terms of results, it states the prevalence of the signs of the arts in inventive procedures in order to favor the appearance of a powerful writing.

Keywords: File; signs; invention.

Partida

Partimos do Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão intitulado *Escrileituras* (2011-2014) que integrou o Programa Observatório da Educação (OBEDUC), em parceria com a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), no período compreendido entre janeiro de 2011 a dezembro de 2014.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

² Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, RS, Brasil.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. A professora Sandra Mara Corazza nos deixou em 22.01.2021. Amava ensinar e viveu ensinando por frutíferos 40 anos. Nunca deixou de sonhar com uma educação potente capaz de renovar o mundo e o pensamento. Sempre inquieta e combativa às tristezas e aos ressentimentos que minam o campo da educação, Sandra deixa um vasto legado que nos inspira, sendo que a nós cabe agradecer tudo o que produziu em prol da educação, ao mesmo tempo que lastimamos profundamente sua repentina partida.

Nesse período, o Projeto produziu vários arquivos. Como pesquisadoras, tomamos como material teórico-empírico o *Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula*. Em tal arquivo encontramos vinte e quatro (24) roteiros que foram respondidos pelos participantes do Projeto, os quais foram matéria da pesquisa de pós-doutoramento intitulada *Procedimentos didático-tradutórios sob o signo da invenção* desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 2016 e 2017.

Esses roteiros são oriundos dos quatro (04) Núcleos universitários, quais sejam: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Coordenação do Projeto), Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (ambas localizadas no Rio Grande do Sul); Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT (Mato Grosso) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (Paraná), que constituíram o Projeto Escrileituras. Tal iniciativa envolveu além dos docentes, alunos da educação básica, graduandos, mestrands e doutorands vinculados a Escolas e Universidades públicas, Institutos e Centros Federais, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação que promoveram Oficinas de Transcrição.

Ao tomar contato com as obras existentes advindas da Ciência, da Filosofia e da Arte, cada participante pode propor uma Oficina de Transcrição. As Oficinas desenvolvidas durante o Projeto constituíram um espaço de transcrição, onde foi possível experimentar e criar novidades didáticas. Nessa medida, as produções referentes ao Projeto Escrileituras seguiram uma lógica baseada em pressupostos da repetição da diferença (DELEUZE, 1988).

Encerrada a etapa da realização das Oficinas, os participantes foram convidados a responder o *Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula*; composto por cinco (05) questões referentes ao seu desenvolvimento teórico-prático didático. A primeira questão do Roteiro solicitava que escrevessem sobre o pensamento de partida que foi traduzido para a elaboração da Oficina, o qual poderia corresponder a um texto, plano argumento, enunciado, discurso, traço, mito, retrato e assim por diante. No segundo tópico, o instrumento pedia a descrição da imagem dogmática do pensamento, da qual o respondente havia partido. Em seguida, era demandado o detalhamento do método de invenção criado que por sua vez colocou um problema, ou um campo problemático. Na penúltima questão, o respondente mostrava como as traduções fizeram a reversão da imagem dogmática do pensamento, anteriormente mencionada. E, por fim, cabia a ele escrever como traduziu e criou outro plano de imanência ou nova imagem de pensamento.

O material recolhido pela pesquisa de pós-doutoramento inscreve-se num dos eixos do Projeto Escrileituras (HEUSER, 2011) denominado biografema. Conceito que tem origem no semiólogo francês Roland Barthes (2005) quer dizer escrever os detalhes de uma vida, as raridades que passam despercebidas ou que ainda não foram significadas e partilhadas no plano cognitivo – contra a cronologia de uma vida e a ilusão biográfica. A fim de transformar detalhes insignificantes (sem significação anterior) em signos de escrita. Utilizar esses signos (aqueles que podem encantar) como disparadores de um texto, ou seja, da escrita de uma vida em experimentação e que, portanto, é produzida na potência da invenção de sentidos

Perseguiu-se, portanto, nos *Roteiros para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula* a invenção de conectores entre ficção e realidade, entre imaginário e história biográfica. Esperava-se que tais dispositivos propiciassem aos seus participantes o ingresso no campo do vivido, das sensações e das invenções; o que implicava, também, a necessária passagem entre o tempo dos estoicos: cronos para aion, a fim de romper com a circularidade do tempo para mergulhar naquele que possibilita algo diferir de si mesmo, ou seja, o tempo da duração.

Os vinte e quatro (24) roteiros⁴ mostraram como os ministrantes das Oficinas elaboraram e desenvolveram procedimentos didáticos e de que forma esses procedimentos favoreceram o surgimento de uma escrita fabuladora por parte dos seus participantes. Fabulação que não implica em imaginação ou na projeção de um eu, mas uma potência despertada a partir de um encontro com o que dá a pensar, capaz de romper com o pensamento representacional e conduzi-los a habitar outros territórios e tempo, a fim de produzir textos transcriadores.

Arquivo

No que tange ao arquivo, cabe tomá-lo como uma herança que não se encerra em si mesmo. Nesse entendimento, o legado exclui definitivamente o ponto final e decisivo para as matérias de partida. Trata-se, “portanto, de reinserir tal matéria no jogo ininterrupto e instável do tempo, a fim de que ela não fosse condenada à elisão do esquecimento” (AQUINO, 2014, p. 185).

Impossível para quem recebe esse legado localizar os pontos de origem com precisão, pois assim como a origem “toda a verdade e todo conhecimento não passam de ficções” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 40). Portanto, dilatam-se as suspeitas de que “as coisas no início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã” (FOUCAULT, 2012, p. 59).

Em meio ao tamanho dessa herança, é crucial tomar uma pequena porção, um naco e seguir adiante, na medida em que circunscrevemos um campo problemático. Sendo a sua criação o verdadeiro propulsor do pensamento, pois pensar é levantar problemas. O problema não é a condição de falta e, tampouco carrega a imposição de ser preenchido e solucionado – ao contrário, o problema não preexiste a nenhuma resolução dada de antemão, até, porque “as soluções não suprimem os problemas” (DELEUZE, 2011, p. 59).

Isso é o que Deleuze, no capítulo III da obra *Diferença e Repetição* (1988), denomina de ilusão filosófica, ou seja, conceber os problemas como dados já feitos que desapareceriam na medida que seriam solucionados. A chamada “grotesca imagem da cultura” tão comum nos testes, nos programas líderes de audiência da tv, bem como a Educação possui tal característica.

Portanto, não basta reconhecer a importância do problema para o pensamento, e considerá-lo apenas como um “movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber” (DELEUZE, 1988, p. 260), mas afirmá-lo como força potente que ruma à criação de novos problemas. É inegável que os problemas são o que há de mais importante. No entanto, o que interessa é romper com a ilusão natural de decalcar os problemas sobre as proposições do senso comum, da possibilidade lógica de receber uma solução. E, os professores, assim como os alunos, podem formular os próprios problemas.

Nessa direção, consideramos que o arquivo do (X) é crivado de pontos problemáticos, na medida em que se relaciona com a tradição e a tradução. Ainda é preciso dizer que o arquivo é um texto vivo, e que, por tal motivo, constitui modos de pensar e agir. Desse modo, cismamos que não há nenhum arquivo que não tenha sido afetado por borrões e incessantes rasuras tradutórias. Pois, qual seria a função do arquivo senão deixar rastros, verdadeiras materialidades para novas interpretações? Incumbido de tal função, o arquivo demanda daquele que lê e o reescreve condições para reinterpretá-lo no sentido de transformá-lo e fazer repercutir suas matérias.

No processo tradutório, o arquivo submete-se à leitura e novas reescritas do seu conteúdo. Nessa medida, não é à toa que o arquivo viabiliza práticas que movimentam culturas, formas de se relacionar com os objetos e com os seres que fazem parte deste mundo. Sendo assim,

⁴ Corresponde a cada Núcleo o seguinte número de roteiros: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS: 04; Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE: 09; Universidade Federal de Pelotas/UFPeL: 05 e Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT: 06.

somos avessas à noção clássica de arquivo, porque o compreendemos como “um instrumento potente da forja histórica, tanto no que se refere à composição de determinado passado, quanto no que diz respeito à invenção do próprio presente” (AQUINO; VAL, 2017, p. 46).

Submetido à recomposição transcriadora, o arquivo não se reconhece como um lugar “de fortalecimento dos mecanismos de memória [...] instituição de guarda dos documentos quanto o conjunto de textos selecionados, organizados e preservados segundo determinada lógica veridictiva” (AQUINO; VAL, 2017, p. 45-46). A suspensão desta imagem assegura uma enigmática presença das matérias arquivadas. Nesse sentido, cabe ao arquivista tomar os arquivos, mesmo porque “o arquivo não fecha jamais” (DERRIDA, 2001, p. 88), sendo que a sua face está sempre voltada para os processos de atualização de seus elementos.

Escrever-e-ler

Partimos de um texto aberto às interferências do leitor, ou seja, de uma leitura que desfruta da liberdade em produzir sentidos por meio da leitura e da escritura, pois ler está indissociável do escrever (BARTHES, 2012). Tavares (2012), que por sua vez, corrobora a ideia de Barthes, considera a leitura a primeira parte da escrita. E por tais razões, a leitura e a escrita são tomadas como práticas simultâneas – ler e escrever num único gesto – não havendo nessa relação nenhuma primazia, sequer privilégio e tampouco exclusividade de uma sobre a outra. De um modo ou de outro, o que está posto ao escreitor (escritor e leitor) é a inviabilidade de abdicar da faculdade humana de imaginar. Ademais, “parece que a alegria de ler é o reflexo da alegria de escrever” (BACHELARD, 1993, p. 10).

Ainda na esteira do pensamento barthesiano, ao ler se é convocado a escrever, a fim de ver escorrer a “hemorragia do Imaginário”. Nesse caso, podemos afirmar que a escritura é o dedo pousado no imaginário (BARTHES, 2012). Aqui, interessa pensar a imaginação como elemento necessário ao processo tradutório que concretiza através da escritura. O escritor-e-leitor é “deportado sob o registro do Imaginário; toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro (isto é, com a Imagem)” (BARTHES, 2012, p. 37).

A leitura verdadeira, segundo Blanchot (1987) não quer saber o que o autor quis dizer exatamente, e qual é a verdade que o texto anuncia, pois de um modo ou de outro, um texto reivindica uma verdade inventada pelo leitor que atua como coautor de um texto sempre aberto a novas ingerências interpretativas. Polissêmico, o texto se situa em um “jogo interminável de significantes, impossíveis de serem aprisionados numa significação plena” (CORAZZA, 2000, p. 94). Assim, “texto, leitor e escritor tornam-se simulacros, uma vez que estão sempre diferindo de si e do modelo” (HEUSER, 2016, p. 28).

Neste sentido, criamos modos de ler e escrever o arquivo do Projeto (X), pois tomamos “o conhecimento como criação, como invenção” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 47). Modos que se relacionam, primeiramente com o texto de partida (arquivo), para então, reivindicar a produção do texto de chegada; sendo necessário o encadeamento de regras próprias que visam condições de “fazer a língua se mover com palavras cada vez mais sóbrias e uma sintaxe cada vez mais fina” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 72).

Cabe, portanto, a compreensão de que a leitura implica no desejo de querer escrever, e ambas (leitura e escritura), atuam num movimento de troca recíproca, visto que consistem na “força de toda a criação e mesmo toda a procriação” (BARTHES, 2005, p. 15). Um texto, segundo Barthes (2012), só se escreve no momento em que se lê, sendo a escritura uma produção que convoca o corpo todo a trabalhar. Escrever como um trabalho é efetivar a vontade de ler e escrever o arquivo do (X).

Ler e escrever o arquivo do Escreleituras

O arquivo formado pelos materiais produzidos nas oficinas de transcrição passa a ser lido pela óptica barthesiana, uma vez que este compõe uma tessitura, ou seja, os seus textos são como um tecido onde o sujeito pode se desfazer, além de se perseguir a escrita intensiva, como meio de passagem, produtora de múltiplos sentidos. E, com relação ao tempo do ato de criação, sob a perspectiva bergsoniana. De modo que há um tecido da experiência formado por relações intercruzadas, sobrepostas, de acontecimentos que se imbricaram, a partir dos dispositivos acionados pelas diferentes propostas das oficinas. Matéria têxtil formada por linhas contínuas, mas que não deixam de ser compostas por pedaços ligados entre si de maneiras diversas.

As respostas oriundas dos quatro núcleos: UFRGS, UFPel, UNIOESTE e UFMT integrantes do Projeto Escreleituras, obtidas com base no *Roteiro para inventariar procedimentos didáticos de tradução em uma aula* podem ser analisadas numa triangulação entre algumas de suas questões. Não se trata de reproduzir uma sagrada trindade, ao modo da análise psicanalista – formada pelo pai, mãe e filho, tão combatida por Deleuze e Guattari na obra *O anti-Édipo* (2011). Mas, de operar com os dados coletados a partir do traçado de um triângulo profano, oriundo de experiências realizadas nesta terra, cujas propostas tinham em comum criar uma nova terra – manifestada pela vitalidade dos textos. De modo que, as condições da invenção que implicaram a realização dos movimentos de preparação, experimentação e de transcrição descritas pelos roteiros serão explicitadas. Uma vez que, como afirma Valéry (1998), é muito diferente ver uma coisa sem o lápis na mão e com o lápis na mão, ou seja, desenhando. No entanto, o fato de se desenhar um triângulo não significa fixá-lo. Ocorre que mão e visão passam a se intercambiar e se alimentar. É que, “talvez só concebamos bem o que tivermos inventado” (VALÉRY, 1998, p. 203-205).

No entanto, esta operação não consiste em localizar uma de suas pontas para depois ir a outra. Não. Há que se romper com o ordenamento cartesianismo e tomar o triângulo pelo meio. Então, com base nas seguintes questões do instrumento original: 4) *Descreva a reversão da Imagem Dogmática do Pensamento (IDP)*, 5) *Plano de Imanência ou Nova Imagem Dogmática do Pensamento ou Nova IDP* e 3) *Método da invenção* constrói-se um triângulo. Sendo que, a partir do encontro entre os seus três vértices é possível seguir as linhas de invenção propostas pelas oficinas desenvolvidas pelos quatro núcleos.

Uma vez que o sentido do percurso do tecido compósito formado pelas linhas de invenção não é fixado de acordo com um princípio de hierarquia ou de sucessão, mas pela sua transformação movente. Pois é sabido que pensar, fabular são forças que liberadas do pensamento representacional, do senso comum e da doxa, podem questionar e experimentar seus próprios limites e traçar intempestivas linhas de fuga – que ligam o que está dentro com o que está fora do triângulo, ou seja, o já pensado com impensado, o velho com o novo, a partir do campo problemático proposto pelo método de invenção desenvolvido por cada ministrante da oficina.

Portanto, somos envolvidos por um tecido triangular de encontros, a fim de desvendar o drama que acompanha todo o logos, como afirmou Deleuze (2006). Distinguir as linhas duras, sedentarizadas e as linhas de fuga. Não se perseguirá os procedimentos que estabilizaram o pensamento dos participantes das oficinas, mas os que os desestabilizaram, de modo a romper com os esquemas da representação. Mas ao contrário, quer-se mapear os diferentes protocolos de invenção propostos para as operações capazes de lidarem com os signos das linhas de fuga e suas duas vertentes: a desejanter e a da matéria intensiva. De modo que, a partir de um encontro desestabilizador e intensivo, o pensamento fosse capaz de fabular. Fabulação que não implica na projeção de um eu, mas como diria Schérer (2000) em atingir uma espécie de visão que conduz a devires nascentes.

Neste sentido, o Núcleo UNIOESTE, formou o seu triângulo com os seguintes elementos: primeiro vértice, a *reversão da IDP* ocorreu, basicamente, através do trabalho com os signos da arte. Segundo vértice, a *nova IDP* foi traçada pela decifração de enigmas, proposição de um problema e encontro com os signos da arte e terceiro vértice, o *método de invenção*, apostou no encontro com os signos e na técnica de *brainstorming*.

Ou seja, as oficinas apostaram na força, na violência do trabalho com os signos capazes de fazer surgir o pensar uma vez que, isto não se trata de uma possibilidade natural. Os signos foram trabalhados através de obras literárias, leituras dramáticas, poemas, *brain storming*, jogos que envolveram uma sensibilização do sentir, ou melhor, dos sentidos dos participantes. Portanto, no núcleo UNIOESTE destaca-se uma ênfase no trabalho inventivo proposto pelas diferentes oficinas com os signos da arte. Segundo Deleuze esta superioridade se justifica pela sua imaterialidade de modo acionar, diretamente, o inconsciente dos participantes. O poder dos signos da arte também se justifica pela unidade entre o signo e o sentido. Tendo em vista que, os signos materiais ainda se encontram parcialmente encobertos nos objetos que os carregam. O seu sentido ainda é material. De modo que os participantes das oficinas poderiam sucumbir ao equívoco de confundir o objeto trabalhado com o seu significado. Sendo que a faculdade acionada para sua interpretação era a memória involuntária ou a imaginação.

O Núcleo UFPel formou o seu triângulo utilizando os seguintes elementos: o primeiro vértice, a *Reversão da IDP*, relacionada à questão IV do Roteiro houve um agenciamento entre os signos da arte com a colocação do corpo em movimento, através de saídas de campo e brincadeiras infantis. O segundo vértice, a *Nova IDP* ligado a questão V do Roteiro *Plano de Imanência ou nova IDP* foi formado por necessidades: outros modos de ser professor e uma escrita que não seja cópia, acontecimentos que possibilitaram o rompimento com a temporalidade cronológica e por meio de dispositivos filosóficos e artísticos. E, quanto ao terceiro vértice, o *Método da invenção*, que corresponde a III questão do Roteiro por um agenciamento entre os conceitos filosóficos, os signos da arte e o corpo em movimento.

A trama inventiva do núcleo UFPel formou-se com as linhas dos conceitos filosóficos, com a colocação do corpo em movimento dos participantes das oficinas e com o encontro com os signos da arte. Uma junção de elementos heterogêneos com o desafio de pô-los a funcionar. Uma vez que é sabido as coisas, o pensamento, só rompem com o estabelecido e ganham vida no meio. No entanto, não se pode esquecer que a origem das ideias não se encontra no sensível, nas matérias, nem nas operações do espírito sobre o sensível, mas no fio condutor formado pelas relações estabelecidas entre os diferentes elementos que compõem o agenciamento. Portanto, o problema deixa de ser o que causou aquela trama, mas o das condições do seu funcionamento. Neste sentido, o núcleo UFPel operou com o movimento de desterritorialização dos corpos, uma forma de inibir a ação dos seus tradicionais esquemas de ação e reação, a fim de que o pensamento dos participantes ao não reconhecerem mais o território em que habitavam, entrassem em relação com o Fora. Uma forma de potencializar o conjunto de afectos que circulou e se transformou naquele território. Produção desejante.

O núcleo da UFMT teve o seu triângulo constituído pelos seguintes componentes: o primeiro vértice que corresponde a questão IV do Roteiro *Reversão da IDP* se deu através da colocação de situações problemáticas ligadas ao corpo: relação saúde e doença, corpo e alimento, como também num agenciamento com signos da arte. O segundo vértice do triângulo *Plano de Imanência* ou a *Nova IDP* que corresponde à questão V do Roteiro, foi ocupado por diferentes situações que procuravam romper com a imagem dogmática de pensamento e suas diferentes manifestações: seja através da imagem do próprio corpo socialmente imposta e seus modelos de medicalização e sensações que o impedem de fugir do ordinário e criar. Sendo que o terceiro vértice que se liga à questão III do Roteiro *Método da invenção* foi acionado pela experimentação de um CsO (corpo

sem órgãos), a fim de esfacelar sua ordenação, inventar novas formas de lidar com ele, aquilo que resta quando se retira qualquer significância e subjetivação, através do trabalho com os signos da arte e com o seu agenciamento a uma situação problemática.

O tecido compósito do núcleo UFMT foi tramado por um conjunto de práticas relacionadas com o corpo. Operações variadas que incluíram movimentos incomuns que o levaram ao seu próprio limite, experiências com diferentes alimentos, a fim de desorganizar o corpo, desmontá-lo, de modo que fosse ocupado somente por matéria intensiva e não estratificada, por onde circulam intensidades e desejos. De modo que dele foi subtraída toda a subjetividade, a fim de transformá-lo num corpo. Artigo indefinido condutor das linhas desejantes a habitar uma nova terra e a produzir novas escritas. Outras formas de travar um encontro com o corpo e pelo corpo/pensamento foi a utilização dos signos da arte. Signos que transbordam o pensar: forças que o impelem o compelem que exigem o uso discordante das faculdades.

E, por último, o núcleo UFRGS constituiu o seu triângulo com os seguintes elementos: o primeiro vértice do triângulo associado à questão IV do Roteiro *Reversão da IDP* foi preenchido pelo agenciamento entre conceitos filosóficos e a corporificação de um problema, pela reversão dogma cartesiano: *penso logo existo* através da formulação de problemas, pelo agenciamento entre a proposição de um problema e a potência do encontro, por afecção entre dois tipos de textos. O segundo vértice do triângulo que corresponde à questão V do Roteiro, *Plano de Imanência* ou *Nova IDP* foi formada através da valoração do movimento do corpo, do corte ao pensamento cartesiano, pela exploração do território do entre e pelo estilhaçar da representação dos sentidos. O terceiro vértice do triângulo, ligado à questão III do Roteiro *Método da invenção*, foi ocupado pela colocação de problemas que poderiam ou não estar agenciados com os signos da arte.

Os fios da trama inventiva do núcleo UFRGS foram tecidos por vários de seus grupos pela colocação de um problema, a fim de desencadear a gênese da verdade e a produção da verdade pelo pensamento dos integrantes das oficinas. Ou seja, as categorias do verdadeiro e do falso eram validadas pelo próprio problema colocado. E isto acontece quando os oficinairos deixam de elaborá-lo com base nas proposições possíveis e na sua resolubilidade. Deleuze (1988) afirma que os problemas estão em relação com os signos. Lembrando que, posteriormente, em *Proust e os signos* (2003) a criação, para o filósofo é entendida como a gênese do ato de pensar depende de um encontro violento travado com os signos. Portanto, percebe-se que a grande maioria das oficinas, ao propor um agenciamento entre os signos da arte e a colocação de um problema, potencializou o acionamento do pensamento puro dos participantes. Uma vez que não se cria o novo tendo por base uma boa vontade ou por uma afinidade natural para pensar, mas pela coação realizada pelo encontro dos signos involuntários.

Considerações finais

Após esta análise da totalidade dos Roteiros *didáticos de tradução de uma aula ou oficina* dos quatro núcleos, o que dizer sobre as condições da invenção, do campo intensivo criado pelas oficinas de transcrição, dados colhidos com base na triangulação entre as respostas às questões: IV) Reversão da IDP, a V) Nova IDP e a III) Método da Invenção? Todos os quatro núcleos fizeram tentativas de romper com o pensamento representacional e com os seus esquemas de reconhecimento, uma forma de anular nos participantes das oficinas as suas respostas sensório-motoras frente a diferentes situações, a fim de colocá-los em relação com o que dá a pensar e a possibilitar a escrita inventiva. Ou seja, partiu-se da necessidade de acabar com a IDP de modo que a gênese do ato de pensar fosse instaurada. Importante destacar que, todos os núcleos fizeram uso do encontro com os signos da arte. Aqueles que dão a pensar e que são considerados superiores aos demais tipos por serem mais espiritualizados e desmaterializados (DELEUZE, 2003). Violência de encontro a

impelir os integrantes das oficinas a irem em busca da sua essência: unidade do signo com o seu sentido. Essência que é sempre a diferença. De modo que os seus participantes tomassem contato com o tempo em seu estado puro, ou complicado, tempo inventivo.

Nessa medida, percebemos o privilégio por parte das mais diversas propostas das oficinas em trabalhar com os signos da arte, a fim de que emergisse uma escrita fabuladora. Tendo em vista que o ato da escrita é inseparável de trazer à tona os elementos heterogêneos que a formam, de modo que os participantes fizessem contato com o seu Fora, aquilo que não está nela, mas sem o qual não poderiam criar. Travar um encontro com a essência do signo – a sua importância Deleuze retira de Spinoza, não somente como causa do sentido, mas como causador de efeito. Um efeito supõe corpos que se afetam uns aos outros. De modo que os signos entendido a sua pluralidade, são afetos de passagem, de mudanças de estado registradas por diferenças, variações e devires. Sendo que é do acaso do encontro entre os corpos que emerge o signo, com a potência e alegria para a produção de uma escrita fabuladora.

Tal escolha foi dominante no núcleo UNIOESTE. Quanto ao núcleo UFPel houve uma aposta num agenciamento entre os conceitos filosóficos, a colocação do corpo em movimento e os signos da arte. Já, o núcleo UFMT propôs a criação de um Corpo sem órgãos (CsO), o que implicou também a sua utilização. E, por último, o núcleo UFRGS propôs uma situação problema que envolveu o trabalho com os signos da arte. Interessante observar que, segundo Deleuze (2003), os signos dão o problema e desenvolvem um campo problemático, de modo a tirar as faculdades do seu torpor. Muito embora a decifração dos signos, por si mesma, já coloque um problema, a maioria dos núcleos encontrou diversas formas de dramatizar o seu uso, de criar um campo intensivo: seja através de um agenciamento composto por elementos heterogêneos, incluindo aí os movimentos do corpo, seja pela colocação de um problema específico.

Daí, a necessidade de construir um plano de trabalho para as matérias selecionadas do arquivo que estão em constantes conexões. Um plano capaz de criar novos procedimentos e possibilitar que as matérias extraídas dos arquivos experimentem instigantes aventuras. Por certo, a construção de procedimentos demanda “um pensamento que estaria por ele mesmo obscuro, e que, de direito estaria atravessado por uma espécie de rachadura sem a qual não poderia exercer” (DELEUZE, 2006, p. 125-126), que não encontra outra entrada, senão pela via da leitura e da escritura.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO, Julio Groppa; VAL, Gisela Maria do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia, n. 49, p. 41-53, 2018.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARTHES, Roland. *A Preparação do romance II: a obra como vontade: notas de curso no Collège de France 1979-1980*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Andréa Stabel. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BERGSON, Henry. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. O método da dramatização. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. Tradução e organização de Luiz Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. *A lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. Tradução de Luiz B. L. Orlandi: Editora 34, 2011.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Construcionismo de uma crítica genealógica de *escreleituras*. In: HEUSER, Ester Maria Dreher. *Caderno de notas 8: ética e filosofia política em meio a diferença e ao Escriteuras*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2016. (p. 25-35)

HEUSER, Ester Maria Dreher. (Org.). *Caderno de notas 1: projeto, notas e ressonâncias*. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

SCHÉRER, René. Homo Tantum. O impessoal uma política. In: ALLIEZ, E. (Org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Coordenação de tradução de Ana Lúcia Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 21-38.

TAVARES, Gonçalo. *Breves notas sobre a ciência; breves notas sobre o medo; breves notas sobre as ligações*. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2012.

VALÉRY, Paul. *Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

Sobre as autoras

Karen Elisabete Rosa Nodari. Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGEDU/UFRGS. Possui experiência na área da Orientação Educacional, Gestão Escolar e Formação de Professores. Realiza pesquisas com o referencial teórico da Filosofia da Diferença e Filosofia da Educação. Pesquisadora da Rede Escriteuras da Diferença e Filosofia-Educação: REDIF (CNPq/UFRGS) e DIF- Artistagens, Fabulações, Variações (CNPq/UFRGS).
E-mail: kernodari@gmail.com.

Fabiane Olegário. Pedagoga pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora da Pesquisa Procedimentos Didáticos e a reinvenção de arquivos na docência (CNPq/UNIVATES). Coordenadora do Projeto de extensão Pensamento Nômade da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Docente no Curso de Pedagogia (UNIVATES). Participa da Rede Escriteuras da Diferença e Filosofia-Educação: REDIF (CNPq/UFRGS) e DIF- Artistagens, Fabulações, Variações (CNPq/UFRGS).
E-mail: fabiole@univates.br.

Sandra Mara Corazza. Licenciada em Filosofia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo e Programa de Pós-Graduação em Educação. Aposentada em 2019, atua como Professora Convidada no PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Linha de Pesquisa 09; Filosofia da Diferença em Educação. Pesquisadora de Produtividade 1B do CNPQ desde 2002, é Líder dos Grupos de Pesquisa, Diretório do CNPQ/Lattes: 1) DIF – Artistagens, Fabulações e Variações; 2) Rede de Pesquisa Escriteuras da Diferença em Filosofia-Educação (*in memoriam*).

ESTUDOS DA LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

READING STUDIES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK OF THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida¹

Resumo: Neste artigo apresentamos um panorama de estudos sobre o livro didático de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, produzidos em Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras no país. O *corpus* da pesquisa são as produções acadêmicas de 2010 a 2019, identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/MEC. Trata-se de um levantamento bibliográfico para mapear os estudos realizados sobre o tema, para compor a primeira fase de investigação que vem sendo desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa ALLEAULA/FE/UNICAMP, cujo objetivo principal é compreender as práticas e as representações de leitura, construídas e significadas nos livros didáticos de língua portuguesa, que compõem a *Coleção Ápis*, aprovada pelo PNLD 2019. Entre outros resultados, a pesquisa aponta que praticamente são inexistentes os estudos que analisam a materialidade dos livros didáticos em seus circuitos de produção, circulação e de recepção, polos distintos que dão movimento e sentidos a esses objetos, em determinada comunidade cultural (a escolar), outra opção para o campo de pesquisa.

Palavras-chave: Leitura; livro didático; língua portuguesa.

Abstract: In this article we present an overview of studies on the Portuguese language textbook for the early years of elementary school, produced in Graduate Programs in Education and Letters in the country. The corpus of the research are the academic productions from 2010 to 2019, identified in the Catalogue of Theses and Dissertations of Capes/MEC. This is a bibliographic survey to map the studies carried out on the subject, to compose the first phase of research that has been developed with the ALLEAULA/FE/UNICAMP Research Group, whose main objective is to understand the practices and representations of reading, constructed and signified in the Portuguese-language textbooks, which make up the *Ápis* Collection, approved by PNLD 2019. Among other results, the research points out that there are practically no studies that analyze the materiality of textbooks in their production, circulation and reception circuits, distinct poles that give movement and meaning to these objects, in a given cultural community (the school community), another option for the field of research.

Keywords: Reading; textbook; portuguese language.

Apresentação e propósitos

Apresentar um panorama de estudos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Letras², no país, sobre o livro didático de língua portuguesa dos anos iniciais quando tematizam a leitura, é o enfoque deste texto. Nesse caminho, tivemos por *corpus* da pesquisa as produções acadêmicas defendidas no período de 2010 a 2019, identificadas no repositório Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/MEC.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

² Agradecimento especial à Profa. Norma Sandra de Almeida Ferreira/ALLEAULA/UNICAMP, supervisora do nosso estágio de pós-doutorado, pelas preciosas contribuições a este trabalho.

A ideia é mapear pesquisas realizadas sobre o tema, para compor investigação que vem sendo realizada junto ao Grupo de Pesquisa ALLEAULA/FE/UNICAMP, em vista de estágio Pós-doutoral em Educação, cujo objetivo principal é compreender as práticas e as representações de leitura construídas e significadas para o livro didático do componente língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, dentro da Coleção Ápis, aprovada no PNLD 2019.

Vários estudos já colaboraram para a construção de um campo de conhecimento sobre o livro didático, como os de Bittencourt (1993); Munakata (2012), Moreira (2011, 2012), Teixeira (2013), Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), André (2011), Batista (2007), Rojo e Batista (2003) e de Rojo (2010), para citar alguns. São pesquisadores interessados em produzir um “estado do conhecimento”³ de pesquisas acadêmicas sobre determinada temática ou construir uma história do livro didático voltado para o ensino de História, de Língua e de Literatura, de alfabetização, entre outros.

Muitos desses estudos, nas últimas décadas, vêm acompanhando, não de forma neutra, o que foram e estão sendo produzidos nos contextos social, histórico, cultural, político e educacional no país. Buscam compreender o livro didático historicamente datado e em sua multifaceta e complexidade, buscando atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação (BUNZEN, 2005; BUNZEN, 2009) e a uma específica comunidade de leitores. Além disso, destacam que o livro didático pode ser ainda estudado como um **instrumento pedagógico**, que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época. (BUNZEN, 2005, p. 18 - Grifos do autor.).

Bittencourt (1993), Munakata (1997, 2012) e Moreira (2011, 2012, 2017) apontam que o campo de pesquisa, na área, inicia-se na segunda década de 1950⁴. Desde então, as pesquisas crescem e se expandem por diferentes campos de conhecimento (história, educação, letras, matemática, geografia, física, etc.), possuindo múltiplas análises teórico-metodológicas e temáticas investigativas.

Segundo Munakata (2012), nos anos de 1970 e 1980 as produções não passavam de 50 títulos. “Destes, uma parcela significativa destinava-se a condenar a ideologia (burguesa) subjacente aos livros utilizados na escola (MUNAKATA, 1998)”. (MUNAKATA, 2012, p. 181). Após esse período, é expressivo o seu crescimento nos anos de 1990 e 2000, investigando o livro didático, ora como fonte, ora como objeto de pesquisa, ou ainda, articulando esses dois vieses.

Para Circe Bittencourt (1993), a ampliação do campo de estudos do livro didático (LD) no país, ampliou novas vertentes teóricas, incorporando “[...] aportes da história do currículo e das disciplinas escolares, da história cultural e da história do livro e da leitura. Organizaram-se centros e grupos de pesquisa; promoveram-se projetos e eventos sobre o tema, no âmbito brasileiro e internacional, ” (MUNAKATA, 2012, p. 179) criou-se uma rede de pesquisadores interessados neste material como documento a ser inquerido de forma multidisciplinar.

Conforme Munakata (2012), no século XXI, os estudos dão um salto quantitativo⁵: 800 trabalhos são produzidos de 2001 a 2011, tornando-se difícil mensurar a quantidade deles, pois esse número pode ter sido muito maior. A quantidade exponencial se deve ao fato de que

[...] começaram se organizar eventos específicos sobre o tema, caso do Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História”, realizado na Universidade de São Paulo, em 2007; sessões especiais sobre o tema passaram a ser abrigadas nos eventos das grandes áreas. Centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema também foram se constituindo nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (educação, letras, história, matemática etc.). (MUNAKATA, 2012, p. 181)

³ Ver Ferreira (1994;1999; 2002; 2011; 2018), que vem produzindo pesquisas sobre esse tipo de trabalho, no campo da Leitura, tomando como fontes teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no Brasil.

⁴ Sugerimos, para o aprofundamento do tema, consultar Moreira (2011, 2012, 2017).

⁵ Ver melhores detalhes em Munakata (2012).

Nesse contexto, as pesquisas sobre a história do ensino da leitura e da escrita, dos manuais escolares na educação primária, os quais vêm recebendo, ao longo do tempo, diferentes denominações no Brasil: cartilhas, livro didático de alfabetização e/ou de letramento e, atualmente, livro didático de língua portuguesa⁶ também vão sendo produzidas (MORTATTI, 2000, 2006; TEIXEIRA, 2014; MACIEL, 2000, etc.), com ênfase, para os anos iniciais de escolaridade, no esforço de colaborar para uma melhor qualidade da escola.

Diante do cenário de estudos do livro didático apresentados, assumimos em nossa pesquisa que o livro didático de língua portuguesa dos anos iniciais (LDLP) é um objeto cultural que faz parte da “[...] cultura no âmbito produzido pela relação interativa entre “[...] práticas e representações. (BARROS, 2004, p. 76)

Tanto os objetos culturais seriam produzidos “entre práticas e representações”, como os sujeitos produtores e receptores de cultura circulariam entre esses dois polos, que de certo modo corresponderiam respectivamente aos ‘modos de fazer’ e aos ‘modos de ver’. (BARROS, 2004, p. 76).

O LDLP entendido como objeto da cultura escrita (CHARTIER, 1990) tem como característica uma materialidade que lhe dá concretude e uma forma de linguagem que o constitui como um gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), em seu sentido mais amplo:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Itálico do autor, p. 262-262).

Nesse sentido, o LD é produzido em condições específicas que indissolúvelmente estão inscritas no campo em que ele circula, pelos propósitos para os quais é criado, pelos leitores para os quais são predestinados e, ainda, pelas vozes (BAKHTIN, 2003) que (em tensão) o constituem e lhes dão forma.

Segundo Ferreira (1999), o livro didático seria então caracterizado como:

[...] um produto intelectual, que se concretiza num certo suporte de material, que envolve não só o autor e o leitor, mas diferentes pessoas que se incumbem de re(organizar) um conjunto de impressão, distribuição e circulação dessa

⁶ Os livros didáticos voltados ao ensino inicial da leitura e da escrita, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - do ensino fundamental e PNLD 2019, vão receber a denominação do componente curricular proposto pela BNCC: Língua Portuguesa. Desse modo, unificou a denominação do componente curricular de cada livro das coleções didáticas voltadas ao ensino da língua materna, nos anos iniciais do ensino fundamental.

mercadoria. Uma mercadoria, que como tal, é objeto de produção e de consumo e de recepção. (FERREIRA, 1999, p. 2).

Sustentado por determinado suporte impresso⁷, o livro didático está intimamente ligado às condições materiais, técnicas, editoriais que produzem a necessidade de sua importância, subordinada aos interesses e necessidades da escola e das políticas públicas em educação. No nosso caso, pretendemos contribuir com os estudos sobre o livro didático de língua portuguesa (LDLP), tomando como objeto de pesquisa a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, entre práticas e representações culturais.

Segundo Ferreira (2008), a temática da leitura, nesses quarenta anos, tem movimentado e mobilizado uma comunidade crítica que avança nos estudos, de forma quantitativa e diversificada, em distintas perspectivas teórico-metodológicas, sob enfoques disciplinares ou multifacetados. De fato, a leitura tem sido objeto de investigação de campos científicos que se cruzam, se complementam ou se distinguem diante de uma problemática bastante complexa que desafia os pesquisadores, em várias direções e aspectos.

Os estudos têm apontado que a leitura pode ser (re) significada - em suas condições de produção no tempo e espaço - pelos seus autores (escritores, livreiros, editores, leitores), pelos seus espaços de guarda, de produção, de divulgação ou de circulação (livrarias, editoras, escolas, mídia), pelos seus suportes e materialidades (impressos, digitais, manuscritos, pergaminhos), pelas suas práticas e pelos seus usos, próprios de diferentes comunidades de leitores (religiosa, familiar, escolar).

Nesse sentido, esta pesquisa é orientada pela perspectiva trazida pelos estudos da História Cultural. Apoiamo-nos na leitura como prática cultural, realizada em diversos suportes e suscetível a diferentes gestos, espaços e hábitos, passível a diferentes apropriações e avaliações, enfatizando a impossibilidade de que seja retratada em configuração abstrata e universal. (CHARTIER, 1990). Apoiamo-nos, assim, na compreensão da leitura como representação diferentemente construída pelos sujeitos que dão sentidos e valores a diferentes usos da linguagem, produzem modalidades (partilhadas e singulares) de ler, em diferentes contextos da atividade humana, inclusive o escolar. Consideramos que uma pesquisa que busca compreender a leitura no livro didático deve considerar colocar que essa prática (a da leitura) se situa entre uma liberdade condicionada⁸ - por uma verdadeira maquinaria conduzida pelo autor, editor, mercado e tradição nos campos pedagógicos, políticos, econômicos e editoriais - e uma disciplina derrubada - pelos leitores com seus distintos usos, competências e disposições específicas, expectativas e interesses (CHARTIER, 1990).

⁷ Como sabemos, o LD é um objeto multifacetado que assume social e culturalmente diferentes formas e suportes ao longo da sua história. Atualmente, por exemplo, podemos identificar livros didáticos digitais e acessados *online*. Neste artigo, porém, faremos referência apenas ao material impresso tal como o nosso objeto de estudo se apresenta na Coleção em estudo.

⁸ Segundo Chartier (1990), um dos modelos de compreensão para explicar os textos, os livros e suas leituras pressupõe dois dispositivos que devem ser manejados juntos: disciplina e invenção. Para o autor, todo o dispositivo que busca controlar e garantir os sentidos pretendidos no polo da produção, carrega também usos que o subvertem e os (re) reinventam, por parte dos seus leitores. Conforme Chartier (1990), não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou gestos. Por outro lado, são incontáveis as apropriações e os usos sempre inusitados dos leitores de carne e osso, em diferentes condições concretas de leitura. Assim, inquirir pela leitura inscrita, nos livros didáticos, é reconhecer os modos como se articulam os condicionamentos intencionalmente planejados no polo da produção e os usos sempre singulares por parte dos leitores.

Caminhos metodológicos e composição do *corpus*

Ao buscar construir uma visão geral e específica da produção acadêmica sobre leitura, no livro didático de língua portuguesa, para os anos iniciais, enveredamos por um levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado disponíveis no repositório da Capes, no período de 2010 a 2019. A ideia é que um levantamento bibliográfico sobre leitura nos ajuda não só compor um panorama atual desta produção, mas ainda, colabora para a compreensão dos modos como a leitura se distribui e se organiza no campo em: diferentes ênfases ou as ausências temáticas; tendências teóricas e metodológicas; temas dos estudos que se aproximam e se distanciam de nosso foco investigativo etc.

Nesse artigo, apoiado em nossa pesquisa sobre os livros da Coleção *Ápis* de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, colocamos as seguintes questões: o quanto este levantamento bibliográfico poderá contribuir para o debate da leitura inscrito nos livros didáticos atuais? Como se situa nosso trabalho no campo acadêmico já constituído sobre esta temática?

Em uma primeira identificação e seleção para a construção do mapeamento da produção acadêmica sobre leitura, iniciamos uma busca no Catálogo de teses de doutorado e dissertações de mestrado, da Capes, a partir do termo **livro didático**. Nessas primeiras buscas, localizamos, no período de 1987 a 2019, um conjunto bastante volumoso que totalizou 23.784 trabalhos defendidos em diferentes programas de pós-graduação em: Educação, Letras, Filosofia, História e Matemática, entre outros.

Diante do volume de estudos, optamos por realizar o levantamento apenas nos Programas de Pós-graduação em “Educação” e “Letras”, pois consideramos que essas duas áreas, por tradição, têm um significativo interesse na investigação de livros didáticos ligados à disciplina de língua portuguesa. E ainda, optamos por essas áreas porque estão relacionadas com as áreas de formação desta autora. Mesmo considerando que a produção da temática de nosso interesse esteja presente em outros lócus de pesquisa com larga tradição, optamos por delimitar nossa busca, excluindo, por exemplo, os Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Linguística; Linguística Aplicada, Psicologia, etc., assim como os Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação ou da pós-graduação a nível *lato sensu*.

Também delimitamos a busca dentro do período 2010 a 2019, focando na identificação dos trabalhos defendidos a quase uma década. Essas exclusões foram orientadas por opções que nos ajudassem a delimitação na composição do *corpus*, em um volume de trabalhos e um limite do tempo plausíveis para o desenvolvimento de nossa investigação.

Sob esses critérios, numa segunda etapa, novamente procuramos pelos termos **livro didático e leitura** no repositório da Capes e localizamos um conjunto de 3.743 produções acadêmicas das áreas de Educação e de Letras, no período de 2010 a 2019. Organizamos a quantidade de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, elaborando uma tabela em que essa produção pudesse ser identificada pela área e pelo ano de defesa de cada uma delas, ao longo do período. Desse modo os dados foram organizados e os descrevemos para o leitor.

Foi possível localizar 2.253 pesquisas nos programas de “Educação”, distribuídas em 1.655 dissertações de mestrado⁹ e 598 teses de doutorado. As demais, 1.490 produções estão localizadas no programa de “Letras”¹⁰, das quais 883 são do mestrado acadêmico e 607 do mestrado profissional.

Assim, os dados apontam visivelmente para uma maior quantidade de interesse pela temática por parte dos pesquisadores, no nível de mestrado em relação aos de doutorado. Apontam ainda

⁹ No repositório da Capes, os trabalhos acadêmicos dos mestrados profissionais da área da educação não se encontram denominados como tal; são identificados no rol dos mestrados acadêmicos.

¹⁰ Não localizamos nenhuma tese de doutorado em “Letras” no recorte temporal da investigação.

que o interesse se mantém tanto nos mestrados acadêmicos quanto nos da categoria profissional, uma categoria bastante recente nos programas de pós-graduação, no nosso país.

Inventariado e organizado em forma de tabela, do conjunto de 3.743 trabalhos de defendidos, nos programas de Letras e Educação, ao longo de 2010-2019, nós fizemos novas leitura(s) cuidadosa(s) de cada um dos seus títulos e resumos com o intuito de selecionar aqueles que trouxessem como temática/assunto principal: a leitura, no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) dos anos iniciais de escolaridade. Nesse inventário foi necessário excluir a grande maioria das pesquisas acadêmicas que investigavam temas como “alfabetização” ou “letramento”; “ensino da leitura e da escrita”; “literatura”; “produção escrita de texto”, “gramática” ou “estudos linguísticos” etc., e também, as pesquisas sobre livros didáticos que eram exclusivamente de outras disciplinas, como História, Geografia etc., que não incluíam os de Língua Portuguesa, pois não atendiam aos objetivos de nossa investigação.

Pelo fato de não localizarmos trabalhos acadêmicos que estudam o LDLP, dos anos iniciais do ensino fundamental, dentro do referencial teórico da História Cultural que tinham por foco os estudos de sua materialidade dentro da cultura escrita, no circuito que se movimenta entre os polos da produção, circulação e da recepção/consumo, e ainda, em que a abordagem da leitura se configure entre as práticas e as representações de seus leitores, adotamos por critério apresentar o movimento do processo de seleção que culminou em apenas 21 trabalhos selecionados para a interlocução.

Mapeados todos os dados que interessam à temática da pesquisa, selecionamos do conjunto formado por 3.743 produções acadêmicas, apenas 21 trabalhos. Uma quantidade bem menor do que tínhamos expectativas de encontrar. Esse pequeno *corpus* de 21 pesquisas foi composto por trabalhos que: 1. Abordam a temática “leitura” quer associada à escrita, nos momentos iniciais da escolaridade, quer “leitura” como objeto de investigação distinto da alfabetização; 2. Voltam-se para os primeiros anos ou mais avançados anos de escolaridade; 3. Trazem de forma explícita ou não “referências teórica e metodológica”, entre elas a da História Cultural; 4. Analisam coleções de livros selecionando ou não a coleção “Ápis”. Os critérios adotados para essa seleção permitiram organizar o *corpus*, de forma a incorporar tais estudos no nosso trabalho na discussão quanto à temática, ao aprofundamento da teoria e metodologia empregadas na análise, ou ainda, à comparação entre coleções ou anos de escolaridade abordados pelos autores, entre outros.

A produção acadêmica sobre a leitura no livro didático de língua portuguesa

Após a localização e a seleção de 21 trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação de “Educação” e “Letras”, que tratam da temática, novamente fizemos diversas leituras dos títulos e resumos; algumas vezes, recorremos ao texto integral ou parcial das dissertações de mestrado e das teses de doutorado. A(s) leitura(s) foram guiadas pela nossa intenção em identificar aqueles trabalhos que, de alguma forma, dialogam com a nossa pesquisa ou se aproximam do nosso interesse (teórico-metodológico) investigativo.

O *corpus* formado por esses 21 trabalhos trouxe a seleção de investigações da produção acadêmica sobre a leitura e o LDLP, com ênfases quanto a alguns pressupostos teóricos e metodológicos, temáticas e anos de escolaridade. Organizamos, em seguida, um quadro, que se encontra em arquivo pessoal da autora, reunindo esses 21 trabalhos¹¹, destacando os dados

¹¹ As produções acadêmicas descritas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes podem ser acessadas - resumos e até os arquivos completos em PDF, somente a partir de 2013. Antes desse período, não é possível localizá-los, uma vez que neste ano, houve a implantação da Plataforma Sucupira, que se tornou a fonte principal de lançamento desses dados e tem alimentado o referido repositório. O pesquisador precisará recorrer ao acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, do Ministério da Ciência e Tecnologia, caso necessite acessá-las.

como instituição, programa de pós e ano de defesa do trabalho; título e temática da pesquisa; nomes dos autores e da fonte (banco de dados).

As pesquisas organizadas nesse quadro foram distribuídas uma a uma, em uma sequência cronológica dentro do período de 2010-2019. Assim, podemos afirmar que a área da Educação apresenta maior periodicidade e maior número de produções (17) do que a de Letras (4). Localizamos em Educação: 3 produções em 2010; 2 produções em 2011; 2 produções em 2012; 5 produções em 2014; 1 produção em 2015; 2 produções em 2016; 1 produção 2017 e 2018. Sentimos ausência de produções acadêmicas, na área, nos anos de 2013 e 2019. Em Letras não ocorre essa regularidade de pesquisas entre o período do tempo e a quantidade de trabalhos, as produções apresentadas são bem menores: apenas 1 produção em 2011, 2012, 2015, 2017 e nenhuma no ano de 2019. Também, sentimos a ausência de produções na área referentes aos anos de 2010, 2013, 2014, 2016, 2018 e 2019¹².

Da leitura do título e resumo de cada trabalho, criamos o que denominamos por “enunciados temáticos”, considerando as ênfases explicitadas pelos seus autores sobre as intenções investigativas, de forma mais resumida, enfatizando o objetivo da investigação, a fonte da pesquisa (identificação do livro didático e os anos previstos por ele) e a perspectiva teórica, quando explicitada pelo autor e expressa no resumo do trabalho. Buscamos nos enunciados temáticos pistas dos aspectos de maior interesse dos pesquisadores em sua abordagem da “leitura”, inquerida como objeto de conhecimento.

Metodologicamente, esses enunciados produzidos, um a um, a partir de cada título e resumo dos trabalhos, nos permitiram construir uma *rede* de comunicação verbal da esfera acadêmica (FERREIRA, 2001), interrogando-a pelos vários fios que a compõem dependendo do ponto de partida que se estabelece em cada texto. Assim os enunciados temáticos ganharam nuances que ora aproximavam um trabalho do outro, ora se distanciavam, ou ainda, se repetiam conforme inferíamos a preocupação principal do pesquisador por determinado olhar. Todas elas em comum trouxeram a “leitura” (nos livros didáticos de língua portuguesa) como a temática principal, objeto de nosso interesse na composição do *corpus* do trabalho. Mas esses enunciados vieram combinados com o interesse do pesquisador também pela “escrita”, ou por anos que não os iniciais do Ensino Fundamental I, ou ainda, por uma escolha de outro livro que não o que selecionamos para nossa pesquisa.

A ideia consistiu em (re) ler essas informações buscando aproximar as pesquisas ou as distanciar umas das outras em uma *rede* dialógica (não linear) entre os enunciados, convocando a temática como objeto de conhecimento, combinada com a abordagem teórica metodológica, ou ainda, com a especificidade do documento (livro didático para determinado ano, em determinada disciplina e coleção).

Uma primeira aproximação dos estudos: pelo público leitor

No interior do *corpus* de 21 pesquisas selecionadas dos programas em “Educação” e “Letras”, **16** delas podem ser agrupadas de acordo com o interesse dos pesquisadores por livros didáticos destinados ao público escolar. Livros produzidos para usos nos primeiros anos iniciais do ensino fundamental são **10**: Kikuchi (2010); André (2011); Silva T. (2012); Nascimento (2012); Campos (2014); Godinho (2014); Silva A. (2016) e Araújo (2017); Teixeira (2014) e Rodrigues (2018). Apenas **02** trabalhos voltam-se para livros didáticos do 5º ano do ensino fundamental (SILVA, 2014 e LUZ, 2015); **01** única pesquisa analisa uma coleção de livros de

¹² Essa ausência de registro de pesquisa, nos programas de Letras e de Educação, especificamente no ano de 2019, talvez possa ser explicada pela demora dos trâmites entre a defesa do trabalho e a disponibilidade nos bancos de dados da produção acadêmica aos usuários em geral.

língua portuguesa, do 1º ao 5º ano (SILVA G, 2016) e mais **01** estuda livros destinados aos alunos do ensino médio (NASCIMENTO, 2017). Nesse *corpus*, ainda encontramos **01** trabalho que traz quatro manuais dos professores referentes a livros didáticos dos primeiros anos (SILVA C., 2012) e mais **01** sem especificação.

A escolha dos pesquisadores recai, assim, prioritariamente para os livros didáticos ligados ao momento da alfabetização e letramento, na escola, representada praticamente pela metade da quantidade de trabalhos (**10**) do total selecionado pelo *corpus*.

Essa predominância de investigações sobre o LDLP destinados aos alunos dos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental, em que a preferência é para trazer estudos da leitura junto à escrita no processo de alfabetização e letramento, talvez sugira a importância atribuída pelos estudiosos à alfabetização no nosso país e a urgência de uma análise crítica do material destinado à fase inicial de aprendizagem da criança. Que livros estão sendo elaborados para os pequenos escolares, que concepções de alfabetização e letramento orientam as atividades propostas e quais usos têm sido feitos pelos professores desse material, são questões que permeiam essas pesquisas.

À medida que nos distanciamos dos primeiros anos de escolaridade, a temática da “leitura” (associada ou não à escrita ou à literatura) rareia, apresentando-se por exemplo em apenas 1 trabalho sobre livro didático do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2017)¹³.

De qualquer modo, o livro didático de língua portuguesa destinado “aos alunos” é a preferência de **14** pesquisadores. No entanto, alguns trabalhos trazem estudos combinando o material dos alunos com manuais do professor ou com documentos oficiais e outros materiais complementares, como o de (SILVA C., 2012), ou ainda, investigam obras complementares de acervos do PNLD (ALBUQUERQUE, 2014). Ou então, as análises recaem para toda uma coleção abrangendo livros, por exemplo, do 1º. ano ao 5º. ano, compondo todo o Ensino Fundamental 1 (SILVA G., 2016) ou para várias Coleções aprovadas pelo PNLD 2016 (SILVA A., 2016).

Nesse *corpus* o que vemos são interesses de investigação, por parte dos pesquisadores, espalhados por livros didáticos, destinados a diferentes anos de escolaridade e dispostos em diferentes coleções, mas que tem como público prioritário os alunos dos primeiros anos de escolaridade. Para esse público, os estudos se voltam com mais preponderância para os usos feitos pelos professores desse material em sala de aula ou para uma análise das propostas dirigidas para o ensino inicial da leitura e escrita. Praticamente inexistentes são os trabalhos que analisam os livros didáticos, no seu circuito de produção, circulação e recepção, polos distintos que dão movimento e sentidos a esses objetos, em determinada comunidade cultural (a escolar), uma outra opção para este campo de pesquisa.

Uma segunda aproximação dos estudos: pelas temáticas privilegiadas pelos pesquisadores

Quanto à temática, a maioria dos trabalhos aborda a “leitura” em sua relação indissociável com a escrita, isto é, o processo da alfabetização ou do letramento. Sob diferentes concepções, os pesquisadores indagam pelos modos como o ensino da leitura e da escrita se oferece nos textos e nas propostas didáticas nesse material didático.

Autores como André (2011), Nascimento (2012), Godinho (2014) e Araújo (2017) estudam como os livros didáticos de alfabetização propõem o ensino do sistema da escrita alfabética, em seus usos sociais da leitura e da escrita articulados (ou não) à concepção de alfabetização que tem como centralidade o texto como unidade de ensino. Nascimento (2012), por exemplo, analisa o livro didático de alfabetização do PNLD/2010 do 1º ano do ensino

¹³ Embora pudesse ser excluído pelo critério dos anos de escolaridade, o trabalho de Nascimento continuou compondo nosso *corpus*, pelo fato dele ser o único selecionado por meio da palavra “leitura”, em seu título.

fundamental, para verificar o espaço dedicado ao ensino do sistema de escrita alfabética articulado com o letramento. Godinho (2014), por sua vez, foca no estudo das relações entre sons e letras e sua coerência ou inconsistência com a concepção de alfabetização anunciada pelos autores da obra. E, Araújo (2017) analisa o livro didático adotado em escolas públicas de Aracaju/SE, para saber como se introduz as letras vocálicas e consonantais, durante ensino e a aprendizagem iniciais de leitura para o letramento e cidadania.

Por outro lado, alguns autores, como Meneses (2010); Silva C. (2012); Teixeira (2014) buscam compreender o papel do livro didático de alfabetização e letramento na prática docente, observando os usos feitos pelos professores em salas de aula e as contradições e apropriações que emergem das orientações, prescrições e atividades previstas nesse material, no cotidiano escolar.

Apenas 02 trabalhos se dedicam à compreensão das concepções e representações, em discursos de alfabetização pelos autores e editores dos livros didáticos, como é o caso de Silva T. (2012), ou no campo da leitura, como vemos em Rodrigues (2018): “[...] neste estudo, o objetivo geral é analisar a concepção de leitura de um livro didático de língua portuguesa, do 2º ano do Ensino fundamental I”.

No *corpus* trabalhado por nós, foram encontrados apenas 06 trabalhos dedicados ao estudo da “leitura” dissociada da “escrita” ou do “ensino da literatura”, aproximando-se do objeto de nosso interesse. São eles: Kikuchi (2010); Campos (2014); Albuquerque (2014); Luz (2015); Silva A. (2016) e Rodrigues (2018) que exploram ou questionam as atividades e questões postas nos livros didáticos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e para a formação de leitores ou analisam e descrevem as estratégias de leitura que fundamentam as atividades com textos literários.

Esses estudos, em sua maioria, convergem para o entendimento da leitura como habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio dos gêneros textuais, segundo orientações dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), ou a Base Nacional Curricular (BNCC, 2018). Albuquerque (2014), por exemplo, propõe analisar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para a compreensão do texto e identificar as habilidades de leitura exploradas pelos docentes para a promoção da compreensão leitora. Luz (2015), por sua vez, reflete sobre atividades para a leitura e compreensão leitora em livros didáticos, para verificar se esses promovem o desenvolvimento de competências cognitivas para a apreensão do conteúdo implícito nos textos, para o uso de inferência, numa perspectiva da leitura como construção de sentidos e não mera decodificação.

Os livros didáticos analisados pelos pesquisadores tornam-se assim fontes de estudo para um conhecimento das práticas e dos usos desenvolvidos pelos professores na salas de aula e muitas vezes, eles apenas são citados como o material didático adotado para o trabalho pedagógico, como vemos nos trabalhos de Meneses (2010) e Stof (2010), entre outros. Outras vezes, são interrogados, como objeto de estudo, pelas concepções de alfabetização/letramento e de leitura em suas relações com as propostas didáticas disponíveis nesse material, ou ainda, pela identificação e exploração das estratégias de leitura necessárias à formação do leitor competente em suas diferentes situações de leitura.

No grupo das temáticas - “leitura e escrita na fase inicial da escolarização” ou “leitura como objeto de estudo dissociado da escrita” - não foi localizada nenhuma pesquisa que aborde a leitura como prática e o livro como objeto, culturalmente ressignificados em suas comunidades de leitores e possíveis de serem investigados pelos estudos trazidos pela História Cultural, conforme é nossa proposta de trabalho.

Uma terceira aproximação: vieses teóricos e metodológicos

Quanto aos referenciais teóricos e metodológicos há um espalhamento por diferentes perspectivas, nem sempre explicitadas pelos pesquisadores, nos resumos de seus trabalhos.

Revedo pistas deixadas nos resumos pelos autores dos trabalhos, parece haver uma predominância pelo ensino da leitura (e escrita), na perspectiva cognitivista caracterizada pela presença das expressões como “estratégias”, “competências”, “habilidades” a serem desenvolvidas pelos alunos, conforme vemos em Silva A. (2016) e Albuquerque (2014). Mas há também indicações pela opção dos pesquisadores por uma abordagem socioconstrutivista, como é o caso de Meneses (2010) e de Luz (2015) que abordam a perspectiva da leitura (e escrita) como construção de sentidos e interação entre textos e leitores. Há ainda as pesquisas no campo da linguagem, pelo viés enunciativo – dialógico e constitutivo - com base nos estudos de M. Bakhtin, como as de Silva (2011); Rodrigues (2018) e Stof (2010), em que a linguagem como produção histórica e cultural se concretiza em gêneros discursivos. Em uma outra direção, apenas um único trabalho é mais marcado por uma perspectiva específica – o Sistema Scliar de Alfabetização (ARAÚJO, 2017). Alguns trabalhos em uma única referência mais explícita indicam a perspectiva teórica dos Estudos Culturais pós-estruturalistas e pós-modernos (SILVA T., 2012), ou o cunho documental que orienta os estudos das produções acadêmicas-científicas sobre a temática (GODINHO, 2014).

Outros pesquisadores (KIKUCHI, 2010; ANDRÉ, 2011; SILVA T., 2012; SILVA G., 2016) fazem referências explícitas a autores identificados pelo campo de estudos das práticas e das representações, que parecem se aproximar pela abordagem teórica e metodológica com o que pretendemos adotar em nossa pesquisa. O trabalho de Kikuchi (2010), por exemplo, apoia-se na concepção da leitura como prática cultural citando Anne Marie Chartier. Da mesma forma, André (2011) e Silva G. (2016) apontam os autores Michel de Certeau e novamente Anne Marie Chartier como referenciais teóricos dos seus trabalhos.

Os resumos não indicam as opções metodológicas mais direcionalmente trabalhadas pelos pesquisadores. Alguns citam que as análises são de cunho qualitativo, justificando a seleção de um menor número de turmas ou de escolas, de um único livro ou coleção didática. Alguns estudos apontam uma abordagem comparativa entre turmas do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Recife, que adotaram o mesmo livro didático (LUZ, 2015). André (2011) declara que seu estudo é de natureza etnográfico e também constrói uma comparação entre os usos de dois distintos livros didáticos de alfabetização, *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística* e uma apostila: *Alfabetização Fônica: construindo competência de leitura e escrita*, de um mesmo ano de escolaridade (1º ano), por professoras em suas práticas pedagógicas no trabalho com atividades de leitura e de escrita (ANDRÉ, 2011).

As opções teóricas e metodológicas inferidas por nós ou explicitadas pelos pesquisadores nos resumos de suas pesquisas trazem vários aspectos importantes que envolvem o trabalho com a leitura (e escrita e literatura) pelo livro didático, mas ainda se distanciam da nossa opção feita pelos estudos trazidos pela História Cultural, com exceção do trabalho de Silva G. (2016) que indicou, no resumo de sua tese, trazer para as análises dos corpus de pesquisa o conceito de prática, ancorado no pensamento de Anne Marie Chartier.

Uma quarta aproximação: pelas coleções estudadas pelos pesquisadores

Os pesquisadores optam principalmente por livros didáticos que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e especificam a que Coleções (seriadas para atender diferentes os anos escolares) esses livros fazem parte. Como já dissemos, em menor quantidade,

os trabalhos analisam manuais dos professores ou as coleções aprovadas pelo PNLD 2016, triênios 2016, 2017 e 2018 para problematizar a escolarização do texto literário nos livros didáticos, como fez Silva A. (2016).

Entre as coleções indicadas pelos pesquisadores, localizamos apenas uma única vez a Coleção *Aprender Juntos*, da Editora SM (CAMPOS, 2014) e por duas vezes a L.E.R. *Leitura, Escrita e Reflexão*, como vimos em Nascimento (2012) e Silva C. (2012).

A Coleção *Porta Aberta* mostrou-se ser a mais recorrentemente indicada pelos pesquisadores. Foram 07 trabalhos em que seus autores (KIKUCHI, 2010; ANDRÉ, 2011; SILVA T., 2012; GODINHO, 2014; TEIXEIRA, 2014; ARAÚJO, 2017; RODRIGUES, 2018) analisaram livros didáticos que pertencem à Coleção *Porta Aberta*.

Tanto a Coleção *Porta Aberta*, quanto a L.E.R. são coleções da FTD, o que indicia uma significativa penetração dessa editora no mercado escolar. No entanto, essa preferência dos pesquisadores nos estudos sobre os livros didáticos de alfabetização/letramento e língua portuguesa da coleção *Porta Aberta* nos incita a levantar hipóteses. Seria por que essa Coleção é um dos materiais didáticos aprovado e mais bem posicionado no ranking do PNLD 2010?; é escolhido e adotado por várias redes de ensino brasileiros; e ainda, em 2010 há a implantação definitiva da nova estrutura do ensino fundamental de 9 anos, no sistema educacional do país e ela se adequa a este sistema?

A Coleção *Ápis*, objeto de estudo do nosso trabalho, aparece apenas no trabalho de Silva G. (2016) que observou os usos feitos deste material pelas professoras, nas salas de três turmas dos primeiros anos de escolaridade. Nesse sentido, a tese de doutorado intitulada *Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental*, de Silva G. (2016), nos interessa particularmente pela coincidência de escolha da mesma coleção e também pela aproximação com o referencial teórico indicado na pesquisa.

Algumas considerações e questões a concluir

Quando iniciamos a construção desta pesquisa bibliográfica, consultando o site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, as finalidades foram conhecer o que os pesquisadores brasileiros vêm tematizando nos estudos do livro didático de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, para termos uma visão panorâmica do tema e compor uma pesquisa sobre a leitura significada entre representações e práticas no LDLP; ainda, estabelecer um diálogo com esses estudiosos das áreas de Educação e Letras que se propunham a estudar o LDLP e a leitura sob o enfoque teórico-metodológico da História Cultural.

Assim, o nosso levantamento bibliográfico foi mostrando investigações que têm por fonte ou documento o livro didático, mas nem sempre trazem em seus títulos o termo “leitura”, compondo assim um critério para pertencer ao nosso *corpus*. Recorrendo aos seus resumos, verificamos que são trabalhos que se distanciam de nosso interesse maior de pesquisa, ora por tratar diretamente das práticas pedagógicas ou estratégias de leitura e de escrita (alfabetização) no primeiro ano, ora por estudar a “leitura” em uma perspectiva teórica distinta da que desejamos ancorar nosso olhar, ora ainda por serem livros didáticos de Língua Portuguesa, ou então, por não pertencerem à Coleção *Ápis*, nosso objeto de estudo.

Mas o levantamento nos ajudou a compor um conhecimento sobre as opções dos pesquisadores para vários aspectos que envolvem o trabalho com a leitura pelo livro didático, quer pelos usos feitos pelas professoras ou alunos, quer pelas representações e práticas nos discursos dos autores e editores do material didático, pelas estratégias ou habilidades que as atividades planejam intencionalmente incitarem ou ainda, pelas atividades metodológicas propostas por ele, e também pelo estudo focado no ensino e aprendizagem da leitura, nos primeiros anos de escolaridade, na especificidade do texto literário ou da preocupação com a formação de leitores.

São trabalhos que permitem situar nosso interesse de forma mais circunstanciada no meio a um campo multidisciplinar, complexo e bastante diversificado quanto ao volume de livros didáticos lançados pelo mercado editorial, para usos no ambiente escolar e quanto ao olhar teórico e metodológico dos pesquisadores para a temática da leitura.

Por outro lado, esse pequeno volume formado por 21 trabalhos nos levou a considerar a relevância do nosso tema investigativo e de sua contribuição para o campo de estudos da leitura, do livro didático e do ensino de língua portuguesa do ensino fundamental I. O que torna o nosso objeto investigativo original, quando pretendemos estudar a leitura em suas práticas e representações significadas no LDLP dos anos iniciais sob a perspectiva da História Cultural.

Referências

ALBUQUERQUE, R. K. de. *Os acervos complementares do PNLD como recursos didáticos para o ensino da leitura*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

ANDRÉ, T. C. *Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu: estudo etnográfico*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27323>. Acesso em: 17 abr. 2020.

ARAÚJO, C. M. de. *Ensino da leitura: como as letras são introduzidas no livro didático Porta Aberta – 1.º ano*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, J. D' A. *O campo da história: especialidades e abordagens*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 12, ago./dez., v. 6, 2011. p. 246-272. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1638>. Acesso em: 06 set. 2019.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. 2.^a reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2007. p. 529.

BATISTA, A. A. G. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, ano 10, n. 52, out./dez. 1991.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAMPOS, N. K. de S. *Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1.º ano do ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

FERREIRA, N. S. de A. O escritor da pena feitiçeira: João Köpke (1852- 1926). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e161585, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100413&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2019. Epub 05-Out-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201709161585>.

FERREIRA, N. S.; SILVA, L. L. M. Contribuições para história da leitura no Brasil: elementos de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. In: Maria do Rosário Longo Mortatti. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 142-161. Disponível em: [isihele.indd\(unesp.br\)](http://isihele.indd(unesp.br)). Acesso em: 19 jan. 2021.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2020.

FERREIRA, N. S. *Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas, 1999.

FERREIRA, N. S. *Leitura de histórias de leitura*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas, 1994.

GODINHO, R. dos S. *As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

KIKUCHI, F. L. *A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

LIMA, H. K. C. de. *A formação do professor de português e o livro didático: reflexões sobre documentos, discursos e práticas*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

LUZ, M. A. S. da. *A inferência no livro didático de língua portuguesa do 5.º ano*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MACIEL, F. I. P. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-86PRY6>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MENEZES, E. de M. P. L. *Ensino de leitura e escrita: entre reclamações e apoio pedagógico*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MOREIRA, K. H. Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 63, p. 877-903, set./dez. 2017. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2266>. Acesso em: 17 abr. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v26i63.2266>.

MOREIRA, K. H. Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em História da Educação. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 2, n. 4, p. 129-142, fev. 2012. ISSN 2237-258X. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1562>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MOREIRA, K. H. Livros didáticos como fontes para a história da educação: um mapeamento da produção acadêmica. CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2011. *Anais...* Vitória, ES, maio. 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1209.htm. Acesso em: 17 de abr. 2020.

MORTATTI, M. do R. L.; OLIVEIRA, F. R. de; PASQUIM, F. R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 06-31, 2014. ISSN 2177-7691. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/482/448>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MORTATTI, M. do R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 142-161. Disponível em: [isihele.indd \(unesp.br\)](http://isihele.indd.unesp.br). Acesso em: 19 jan. 2021.

MORTATTI, M. do R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência parte do Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Departamento de Políticas Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, em 27.04.2006.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000. *E-book*.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, M. M. do. *Leitura no livro didático português: linguagens possibilidades emancipadoras*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

NASCIMENTO, R. O. do. *O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

RODRIGUES, P. T. *O trabalho com a leitura no livro didático do 2.º ano do ensino fundamental I: uma análise das questões de interpretação do gênero conto*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

ROJO, R. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, UFSC, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p433>. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p433>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, A. R. S. *Escolarização do texto literário no livro didático de língua portuguesa (PNLD 2016)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

SILVA, C. V. do A. e. *O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

SILVA, G. M. da. *Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

SILVA, J. B. da. *(Re) descobrindo o prazer da leitura: uma interação entre teoria e prática em sala de aula*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

SILVA, J. G. B. e. *Os gêneros jornalísticos nos livros didáticos de 5º e 6º ano do ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

SILVA, T. da. *Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010)*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=SILVA%2C+THAISE+DA&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 05 maio 2020.

SOUZA, B. S. A. de. *As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

STOLF, J. *Práticas sociais de leitura e escrita no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 05 maio 2020.

TEIXEIRA, R. de F. B. Livro didático de alfabetização: o ponto de vista da pesquisa acadêmica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 11. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO-SIRSSE, 2. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE-SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 4. *Anais...* Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2013. (23 a 26.09.2013). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10053_6664.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

TEIXEIRA, R. de F. B. *As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=177409. Acesso em: 20 jul. 2020.

Sobre a autora

Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida. Pós-doutoranda em Educação/Depto. DELART – FE/UNICAMP. Doutora em Letras/Universidade Presbiteriana Mackenzie; Mestre em Educação/UFMS. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participa dos Grupos de Estudos e Pesquisas ALLEAULA/UNICAMP e GEPEH/UFMS.

E-mail: maria.almeida@ufms.br.

A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM (DES) CASO PENSADO SOBRE INCLUSÃO

CONTEMPORARY EDUCATION: A NEGLIGENCE THOUGHT ABOUT INCLUSION

Daniel Novaes¹

Carlos Roberto da Silveira²

Marcia Aparecida Amador Mascia³

Resumo: Este artigo tem por objetivo explicitar algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural na reflexão acerca da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. A educação e a escolarização na contemporaneidade, como fruto do atual modelo político econômico neoliberal, culminam em um esvaziamento do espaço público, das relações interpessoais e empobrece as experiências do contato humano com a natureza (humana ou natural). Logo, o não pertencimento se faz presente. Transforma-se a natureza a ponto de os seres humanos não se reconhecerem como parte dela. A cada passo dado, um sucesso, um momento de fama, numa busca narcísica que não promove a humanidade. Como metodologia, a abordagem narrativa serve como fio para tecer a trama deste texto. Assim, parte-se de uma foto tirada em uma viagem de trem de Várzea Paulista à São Paulo. O deslocamento provocado é a busca em contrapor o que se tem por inclusão no contexto escolar e qual inclusão realmente é necessária para haver uma 'perspectiva da educação inclusiva', à mercê das seguintes questões: o que significa inclusão? Qual o sentido de se dizer 'perspectiva da educação inclusiva'? Quais são os sujeitos 'incluídos' na política de inclusão escolar? Por fim, indaga-se a respeito de qual a finalidade do ensino para essas pessoas sujeitadas por um diagnóstico clínico?

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; educação inclusiva; atividades de ensino-aprendizagem.

Abstract: This article aims at explaining some contributions from the historical-cultural perspective in the reflection on the school inclusion of children with autistic spectrum disorder. Education and schooling in contemporary times, as the fruit of the current neoliberal political economic model, culminate in an emptiness of public space, of interpersonal relationships and impoverishes the experiences of human contact with nature (human or natural). Therefore, non belonging is present. Nature is transformed to the point where human beings do not recognize themselves as part of it. With each step taken, a success, a moment of fame, in a narcissistic search that does not promote humanity. As a methodology, the narrative approach serves as a thread to weave the plot of this text. Thus, it begins with a photo taken on a train trip from Várzea Paulista to São Paulo. The displacement provoked is the search to counterbalance what is meant by inclusion in the school context and what inclusion is really necessary to have an 'inclusive education perspective', at the mercy of the following questions: what does inclusion mean? What is the point of saying 'inclusive education perspective'? What are the 'included' subjects in school inclusion policy? Finally, what is the purpose of education for those subject to a clinical diagnosis?

Keywords: Cultural history theory; inclusive education; activity learning.

¹ Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.

² Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.

³ Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.

1. Introdução

No Brasil, a aposta educacional em “softwares”⁴ para o ensino de pessoas com deficiência tem sido, hegemonicamente, a solução para os problemas que os professores apresentam como o não saber fazer ou a insegurança em dar aula para crianças com transtorno do espectro autista. Embora a tecnologia se mostre aliada ao fazer docente, ela não é ingênua e vem do movimento de esvaziamento das relações interpessoais, fruto do sistema político e econômico neoliberal. O gesto do outro, o olhar e o toque perdem espaço para o clique do mouse e a tela do computador. A informatização da educação, fragiliza a educação inclusiva.

Refletir a respeito da educação inclusiva na contemporaneidade, sobretudo, no processo de escolarização de pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista, só, o ato de refletir, é uma resistência, visto que a informatização e a mecanicidade dos métodos educacionais para esse público precariza a interrelação com o outro. Além disso, no sistema político e econômico neoliberal, o tempo fabril da produtividade e do lucro tem sido introjetado na escola e nas relações de ensino. A atividade humana não consciente é utilizada como moeda de barganha em detrimento do tal produtivismo (BIANCHETTI; VALE, 2011). Vale pontuar que não estou tecendo uma crítica ao sistema político-econômico, neste ponto, situo o leitor a respeito de como as relações de trabalho acontecem no ano de 2019.

Com vista ao exposto, entendo que o momento de parar e refletir sobre si na relação com a pessoa com transtorno do espectro autismo que, em muitas situações é sujeitada a sobras de trabalhos e atividades escolares, e, por vezes, designada a tarefas sem funções, é por si só, uma resistência – da esfera do tangível, do necessário, do que mobiliza e desloca – de como diz Pino (2000) da esfera do humano.

O dito reitera a legitimidade das questões deste estudo. O que significa inclusão escolar? Qual o sentido de se dizer perspectiva da educação inclusiva? Quais são os sujeitos incluídos na política de inclusão escolar? Qual a finalidade do ensino para essas pessoas sujeitadas por um diagnóstico clínico? Trago essas questões como marcas da minha intencionalidade enquanto autor deste texto sem a pretensão de respondê-las. Minha atividade humana de escritor e pesquisador, marcada pela ideologia de um pensamento intencional e consciente é legitimada pela necessidade, vontade de ou curiosidade. Nos rastros desses questionamentos o investigador busca refletir e transformar, o conhecimento e a si mesmo, como em uma ciência forense – busca das pistas e dos indícios, não do crime, mas dos mistérios que circundam o desenvolvimento do humano.

2. Considerações metodológicas

Com o intuito de explicitar algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural, na reflexão acerca da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista, utilizei como base teórico-metodológica as considerações de Vigotski (1997) e Davidov (1988) acerca do desenvolvimento humano. Vigotski e Davidov dialogam a respeito das leis que regem o desenvolvimento humano. Os autores se fundamentam no materialismo histórico e dialético e compreendem que o homem nasce como ser biológico, mas desenvolve-se culturalmente. À luz desses dizeres, uma foto, uma lembrança e um gesto são tocados por nós e nos tocam de modo

⁴ O ministério da ciência recebe “startup” brasileira vencedora de prêmio internacional. O “software” em questão é um aplicativo utilizado em 149 países. Além da invasão de privacidade, pois “[...] no jogo também existem algoritmos de leitura comportamental que coletam dados da criança, como suas reações durante o jogo e sua evolução em determinadas áreas [...]” (BRASIL, 2021), o aplicativo restringe a criança com dificuldade de relacionamento interpessoal à máquina. O ensino que apoiamos tem, no meio escolar, social e cultural, a via para transformar o que está em defasagem no desenvolvimento biopsíquicosocial.

consciente e intencional – um conteúdo teórico que mobiliza, desloca o agir do sujeito no mundo, o constitui (DAVIDOV, 1999).

Então, como explicar metodologicamente o processo de (re)memorar e questionar a realidade em que estamos inseridos?

A partir do diálogo entre a teoria histórico-cultural, a abordagem narrativa e a escrita de si mesmo – diálogos que promovam a convergência entre a teoria de Vigotski e a abordagem narrativa, que pode acontecer via escrita narrativa. Vigotski (2009) considera que o narrar é uma atividade humana consciente e constitutivo da espécie. Em seu estudo sobre a arte, o autor exemplifica por meio da história da jovem colegial Ólia, como os sentidos sobre si são construídos na interrelação com o outro. Já a escrita de si mesmo é interrelacionada com a abordagem narrativa, “[...]visto que experiência e narrativa utilizadas como artefatos políticos de pesquisa dão passagem a um caráter radicalmente singular e impessoal: um pesquisador e um mundo aptos a serem criados e a serem destruídos – mais do que serem declarados ou descobertos” (MIZOGUCHI, 2015, p. 207). Nacarato, Passos e Silva (2014) partem do contexto da educação matemática para elucidarem que essa categoria de pesquisa possibilita o movimento da subjetividade dos envolvidos no processo de produção da trama da pesquisa.

Muitas pesquisas utilizam-se de entrevistas, memórias, diários etc. como modos de produção de dados. O que pode ocorrer são variações nos modos de apresentação dessa produção. Esses instrumentos geralmente se apresentam na forma de texto escrito. Por exemplo, as entrevistas podem ser textualizadas ou não; mesmo em caso de textualização, pode-se apenas retirar as marcas da oralidade das falas dos depoentes, mantendo as intervenções do pesquisador no ato da entrevista (as perguntas), ou elas podem ser reescritas, dando-lhes a forma de um texto, com uma história de trajetória organizada no espaço-tempo dos acontecimentos (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014, p. 714).

Abordagem narrativa e foucaultiana dialogam entre si visto que não buscam não desvelar ou encontrar a verdade, mas “[...] produzir o mundo de modo singular e sempre inacabado [...]” (MIZOGUCHI, 2015, p. 199). Os movimentos de pesquisa e a trajetória da história são construídos em movimento dialético, com idas e vindas. Mas sua poeticidade não retiram o caráter da produção científica, pelo contrário, possibilita, como afirma Davidov (1999), que o homem seja um ser transformador e criador.

3. Uma lembrança: do fio à trama

A narrativa constitui o homem, possibilita o entendimento do discurso intersubjetivo e, compreendê-lo é encontrar as pistas e os indícios do processo em curso. No dia da foto fui convidado por minha irmã para ir da cidade de Várzea Paulista à São Paulo escolher seu violoncelo. Fazia tempo que eu não andava de trem e, ao entrar, o movimento dos vendedores me chamou a atenção, pois desde minha última viagem pela estrada férrea, o número triplicou.

Entre as estações, os ambulantes trocavam de vagão. Por conta disso, a mercadoria se diversificou durante a viagem. Eles vendiam: água, cerveja, bolacha recheada, barras de cereal, fone de ouvido, relógio e havia uma senhora doente, suas bolhas em seu corpo esguio me fez pensar na vida e em minhas relações, ela tinha câncer e pedia alimento. Às margens do trilho, a paisagem externa se completava ao movimento interno dos ambulantes, fui mobilizado por essas situações e comecei a deslocar-me. Meu corpo ainda se mantinha sentado, mas os pensamentos caminharam pela extensão do território brasileiro e, se de um lado eu encontrava meus sonhos para além das minhas necessidades, de outro me deparava com a situação da fome, miséria e pobreza.

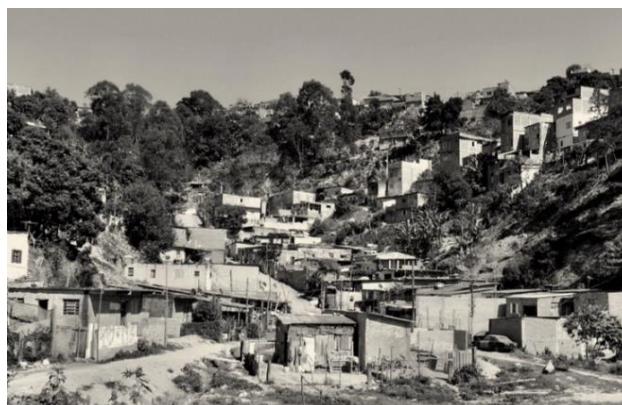


Figura1 - Caminho para São Paulo Fonte: Daniel Novaes, 2017.

Por conta disso, comecei a refletir a respeito das situações em que nossas escolas se encontram, sobretudo a respeito de como o sistema político implica no fazer do professor e nas metodologias de ensino. Por isso, entende-se que, se hegemonicamente os “softwares” e as atividades mecânicas para alunos com espectro autista se mostram uma saída educacional de sucesso, por outro, há uma inquietação de que tais recursos didáticos não cheguem para todas as pessoas.

Comecei, então, a refletir a respeito de que a educação inclusiva, não podia, naquele momento, ser pensada fora do contexto da fotografia. Conceber o ser humano, aqui, é congregá-lo à sua esfera de humano, suas relações inter e intrassubjetivas. Mas de qual inclusão falamos? Veiga-Neto (2001) pontua que a ideia de inclusão no contexto escolar está posta no sentido das vantagens e desvantagens de agrupar na sala de aula, alunos deficientes e não deficientes, porém, não se restringe a isso. O autor esclarece que em sala de aula, o acolhimento do deficiente possibilita tensionar o conceito de normalidade. Então, nesse caso, os planos de aula não seriam para o deficiente ou para o sem deficiência, mas para todos, com objetivos que consideram o aluno como ser que se desenvolve em um contexto sócio-histórico-cultural.

3.1. O pensar de Davidov sobre o humano: a educação contemporânea

*De repente, uma quebra no texto. Da luz às trevas.
Um tropeção na formalidade que me tira da tristeza e
leva à alegria. Feliz estou.
Pois como Sócrates, só sei de que nada sei.
Daniel Novaes*

Pensar no homem contemporâneo, sobretudo na inclusão, arraigados em Davidov (1999) é movimentar-se e acreditar na transformação criativa de todo um modo de vida. O autor pontua que para que aconteça a transformação, a educação é primordial. O modo no qual a escola está organizada não faz sentido para o aluno. A perspectiva da educação inclusiva é perpassada de avanços e retrocessos. Neves et. al. (2018) consideram que a legislação de educação especial/inclusiva brasileira, ao agrupar diversos grupos sociais, extravasam as incumbências da escola. Esse extravasar é necessário, não se pode conceber uma educação estruturada e informatizada para alunos com transtorno do espectro autista, desconsiderado o seu contexto de habitação.

Para a pessoa com deficiência “[...] é preciso efetivar medidas e ações que contemplem a inclusão efetiva de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (NEVES et. al. 2018, p. 200). A educação inclusiva precisa fazer sentido para o aluno com deficiência, é necessário que o pedagogo intencione o ensino, tendo

em vista “[...] a organização do aprendizado dos alunos dos conhecimentos e habilidades sob a forma de atividade de estudo” (DAVIDOV, 1999, p. 1). Enquanto conceito filosófico-pedagógico, a atividade é o processo de transformação criativa numa dada realidade. A realidade, no que lhe concerne e, com base na perspectiva histórico-cultural, é datada e culturalmente situada, o que possibilita o movimento de desvelar a singularidade do tempo atual.

A educação contemporânea e as questões que tocam na perspectiva da educação inclusiva são pertinentes às tessituras de Davidov (1999) no que diz respeito, também, às particularidades do conceito da atividade. Com seu caráter de objeto lumiado ou não “[...] todos os seus componentes têm um ou outro conteúdo de objeto, e ela própria está obrigatoriamente dirigida para a edificação criativa de um produto material ou espiritual determinado [...]” (DAVIDOV, 1999, p. 1). Mas não é esse tipo de educação que o atual sistema político-econômico requisita dos sistemas educacionais, e isso envolve a educação inclusiva, a demanda é pelo esvaziamento das políticas públicas que garantem o acesso ao conhecimento cultural, a priorização é do coletivo. Nesse caso, o coletivo tem uma cara só, a do sistema político-econômico atual, e o que se defende neste estudo é um coletivo composto por muitas faces singulares.

É nesse ponto que a abordagem narrativa entra em cena. Narrativas de vida. Um nome singular para um método minucioso de acolhida à voz do outro. A possibilidade de vir a ser dos sujeitos mobiliza um movimento nem sempre percebido no ato da fala ou da escrita, traz à luz um modo de formação docente e constituição humana. O subjetivo que vem à tona por meio da pesquisa narrativa, é (re)construído histórica e culturalmente quando se localiza os fragmentos que marcam as vozes dos sujeitos e seus locais de vida e de trabalho. Ademais, é por meio do ato de (re)memorar que a narrativa vai se construindo, do plano intersíquico para o intrapsíquico.

Trouxe uma foto, fruto de um certo esforço para (re)memorar o que me deslocou na paisagem. O que quero com ela? Provocar a pensar no que de fato chamamos de inclusão na escola, problematizando, o conceito de educação e escolarização. De que modo? A reflexão é pautada na perspectiva histórico-cultural, e que, para mim, é fruto de um ensino escolarizado. Nas palavras de Davidov

O pensamento teórico não surge e nem se desenvolve na vida cotidiana das pessoas, ele se desenvolve somente em uma tal instrução, cujos programas se baseiam na compreensão dialética do pensamento. É exatamente este ensino que tem o caráter desenvolvimental (desenvolvente). Portanto a elaboração e a realização de tais programas são extremamente necessárias para a educação russa, se ele no processo de reforma tiver como meta assegurar o desenvolvimento autêntico das forças intelectuais dos jovens (DAVIDOV, 1999, p. 7).

Então, se olho a paisagem e o movimento dos vendedores e me questiono, esse questionamento e olhar, trazem as marcas da minha intencionalidade. Fui afetado por um conhecimento teórico e esse conhecimento teórico se movimentou com a minha subjetividade, a ponto de não saber mais, quem sou eu, quem é outro. Para explicar trago uma citação de Davidov (1999) a respeito da construção consciente do conhecimento.

A criança assimila um certo material sob a forma de Atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação. Ademais, isto está relacionado com uma transformação do material assimilado e desta forma com a obtenção de um novo produto espiritual, ou seja, de conhecimento deste material. Sem isto não há uma plena atividade humana (DAVIDOV, 1999, p. 2).

Conhecimento esse que transforma e cria relações humanas e humanizadas e, transforma e cria o próprio ser humano.

Considerações finais

*Uma colcha de retalhos para um morador de rua
é o cordão de ouro que enfeita o bancário.*

Daniel Novaes

Tivemos como objetivo explicitar algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural na reflexão acerca da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. Iniciamos essa trama situando o leitor de qual época falamos para pensar sobre inclusão e, qual o sentido que esse assunto traz ao discurso. Sentido esse, de resistência. Em seguida, trouxemos uma foto e um texto para compor a foto. O trazido foi intencional e com o propósito de provocar. Quem incluímos em nossas escolas? Incluímos? Em seguida, partimos para as seguintes questões: o que significa inclusão? Qual o sentido de se dizer, ‘perspectiva da educação inclusiva? Quais são os sujeitos ‘incluídos’ na política de inclusão escolar? E por fim, qual a finalidade do ensino para essas pessoas sujeitadas por um laudo?

O objetivo desta trama não é responder a tais questões, mas quem sabe, entender a problemática, e compreender que elas não são frutos da mágica das gavetas. Os deslocamentos fazem parte do processo intencional da pesquisa. Assim como a ciência forense, responder o mistério.

Quando me coloco no papel do outro e busco compreender o que seus gestos estão interpretando, passo a perceber uma sociedade onde todos estão incluídos nela, e não à margem, o camelô tem o seu trabalho, sua necessidade, o médico tem o seu trabalho, a sua necessidade, a pessoa tida como deficiente tem o seu trabalho, a sua necessidade e assim por diante. Nesse sentido, a reflexão inicial acerca do ensino mecanizado e informatizado para alunos com transtorno do espectro autista não faz sentido, por desconsiderar, sobretudo, a narrativa de cada pessoa, sua história e a necessidade que ela precisa suprir por meio da educação.

Ao considerar que todos os seres humanos estão em constante processo de desenvolvimento, devido à necessidade (desde os primórdios quando faz o fogo até a comunicação na e pela linguagem), ao sanar uma necessidade, Marx (1979) diz que outras irão surgir, por isso o desenvolvimento do ser humano é sempre um processo. E não cabe a ninguém se dizer normal, ou classificar o outro como anormal, precisamos extrapolar as concepções hegemônicas que limitam o homem à sua mera possibilidade genética, precisamos conceber um ensino para além das concepções mecanizadas na qual, a interrelação com o outro se dá “softwares” educacionais.

Pensamos na educação e na escolarização de pessoas com transtorno do espectro autista como lugar onde todos estão em suas singularidades, étnicas, sociais, culturais, físicas. Então não cabe falar em inclusão e vincular a essa palavra a construção social do que é ser deficiente, pois, assim como o vendedor e qualquer outra pessoa. É crucial a compreensão de que somos todos especiais e sem fama. Somos além de nossos corpos, imaginadores, atores, criadores e transformadores, pois o morador de rua, à margem da informatização, transforma a paisagem com o seu papelão, seria o seu trabalho de pedinte para a sua necessidade, outra coisa além de trabalho, ou estamos cegos por construções sociais de determinados trabalhos e do que é ser digno?

Consideramos com este artigo a fundamental necessidade de se repensar conceitos como: educação, inclusão e deficiência, considerando a singularidade do ser humano e a atividade de (re)criação da realidade. Conceber o homem como singular, possibilitará a compreensão da necessidade de um ensino que valorize o olhar, os gestos, o toque e o afeto. Em suma, professores e alunos precisam de uma relação para além da tela do computador, real.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0301.pdf>.

Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. *Ministro recebe startup brasileira vencedora de prêmio internacional com App para pessoas com autismo*.

Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2021/01/software-terapeutico-que-ajuda-no-tratamento-do-autismo-e-apresentado-no-mcti>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

DAVIDOV, V. V. *Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988. Disponível em:

[http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20\(Livro\).doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVYDOV%20TRADU%C3%87%C3%83O%20PROBLEMS%20OF%20DEVELOPMENTAL%20TEACHING%20(Livro).doc). Acesso em: 22 de março de 2018.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. O que é a Atividade de estudo. *Revista Escola inicial*, n. 7, 1999. Tradução de José Carlos Libâneo, Raquel A. Marra da M. Freitas, Beatriz Aparecida Zanatta. Disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/DAVIDOV%20O%20que%20%C3%A9%20atividade%20de%20estudo.doc>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

MARX, Karl. Excertos da Ideologia Alemã. In: FROMM, Erich. *Conceito Marxista de Homem*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. Experiência e narrativa: artefatos políticos de pesquisa. *ECOS: Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1352>. Acesso em: 29 de janeiro de 2021

NACARATO, Adair Mendes. PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni. SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000200701. Acesso em: 22 de novembro de 2018

NEVES, João Paulo Santos; AIRES, Laís Simões de Moura; FERNANDES, Fernanda de Sousa; COSTA, Bruna de Araújo. A educação especial brasileira: avanços e retrocessos na educação de alunos com necessidades educacionais especiais à luz da legislação brasileira. *Cadernos RCC*, v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/355>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

PINO SIGARDO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, número especial, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. p. 213-234.

Sobre os autores

Daniel Novaes. Graduado em Pedagogia (Universidade Paulista), tem especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual (Centro Universitário Padre Anchieta), é Mestre em Educação (Universidade São Francisco), e Doutorando em Educação (Universidade São Francisco). Tem experiência na área de Educação e Educação especial. Bolsista de Doutorado da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
E-mail: msdanielnovaes13@gmail.com.

Carlos Roberto da Silveira. Graduado em Administração de Empresas (Faculdade de Administração e informática de Santa Rita do Sapucaí), tem Mestrado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) e Doutorado em Filosofia (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). É professor/pesquisador *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco. Tem experiência na área de Educação, Filosofia da Educação, Teorias Críticas Latino-Americanas, Epistemologias do Sul e Personalismo, o que envolve questões sobre ética, bioética, constituição do sujeito contemporâneo, decolonialidade, tecnologias, dentre outros.
E-mail: carlosilveir@yahoo.com.br.

Márcia Aparecida Amador Mascia. Graduada em Letras (Universidade Estadual Paulista), tem Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa (Universidade Estadual Paulista) e Doutorado em Linguística Aplicada (Universidade de Campinas). Tem experiência na área de Educação e Linguística Aplicada, com pesquisa nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de línguas, sujeito e discurso, discurso político educacional, avaliações externas. Bolsista PQ-CNPq.
E-mail: marciaaam@uol.com.br.

DESAFIOS COTIDIANOS: EM BUSCA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

DAILY CHALLENGES: LOOKING FOR AN INCLUSIVE SCHOOL

Jhonathas Armond Assis Ramos¹

Resumo: Atualmente, muitas crianças, jovens e adolescentes com deficiência ainda estão fora da escola, o que revela que ainda não se tem uma educação inclusiva, de fato, no Brasil. Muito do que ocorre se passa por inclusão, mas trata-se de outro termo (integração), que não contempla o que a educação inclusiva objetiva. Neste trabalho, procurou-se abordar a diferença entre os termos “inclusão” e “integração”, mostrando a realidade da luta pela educação inclusiva em nosso país, e observou-se mais atentamente, como via de exemplificação, como a prática pedagógica do educador pode se voltar para um estudante com deficiência visual. Como metodologia, utilizaram-se textos da literatura científica para dar suporte teórico ao tema em questão. Concluiu-se que, muito além da estrutura física, as escolas precisam se adequar em diferentes aspectos para promover uma educação que atenda coletivamente à particularidade apresentada por cada educando, seja ele com deficiência ou não.

Palavras-chave: Deficiência visual; educação inclusiva; inclusão.

Abstract: Currently, many children, youth and adolescents with disabilities are still out of school, which reveals that there is not yet an inclusive education, in fact, in Brazil. Much of what is happening is through inclusion, but it is another term (integration), which does not contemplate what inclusive education aims at. In this paper, we tried to address the difference between both terms “inclusion” and “integration”, showing the reality of the struggle for inclusive education in our country, and observed more closely, as an example, as the educator's pedagogical practice may turn to a visually impaired student. As a methodology, texts of the scientific literature were used to give theoretical support to the subject in question. It was concluded that, far beyond the physical structure, schools need to adapt in different aspects to promote an education that collectively meets the particularity presented by each student, whether or not disabled.

Keywords: Visual impairment; inclusive education; inclusion.

Introdução

Infelizmente, milhares de crianças, adolescentes e jovens com deficiência, mesmo nos dias atuais, encontram-se fora da escola, à margem da sociedade. Isso ocorre principalmente porque nossa realidade revela que não temos ainda uma escola que seja, de fato, inclusiva, que respeita e valoriza cada particularidade de seus estudantes, sendo essa a mesma base para uma sociedade justa para todos, a qual deve se modificar, a fim de garantir os direitos de qualquer cidadão.

A educação inclusiva procede de muitas discussões e estudos provenientes da participação de pessoas com deficiência e educadores em todo o mundo, sendo resultante de um contexto histórico em que a educação é resgatada como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos. Diversos foram os documentos produzidos sobre a deficiência e a educação inclusiva no Brasil e no mundo. Internacionalmente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi o primeiro desses documentos a perceber que as escolas feriam, muitas vezes, os direitos de vários sujeitos já marginalizados na sociedade. A partir da Declaração, diversos outros estudos e documentos foram criados, como a

¹ Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, Brasil.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), de 1990, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), de 1999, propondo uma escola que respeitasse as peculiaridades de cada estudante e oferecesse alternativas que atenderiam às suas necessidades educacionais. No Brasil, diversas leis orgânicas e constituições estaduais passaram a estabelecer o direito de estudantes com deficiência(s) na modalidade regular de ensino, de forma a garantir o atendimento específico por eles necessitado (GIL, 2005). São exemplos dessas políticas elaboradas pelo Estado brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, as Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, de 2003, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015.

Na educação inclusiva, portanto, a deficiência dos estudantes nada mais é do que uma das muitas características que cada educando possui, buscando, dessa maneira, respeitar as particularidades e descobrir formas diversas para educar e avaliar seus educandos com igualdade de direitos e eficácia. Como afirma Gil (2005), os benefícios desse modelo são sentidos não somente pelos estudantes com deficiência, mas por toda a escola, reduzindo a desistência e a repetência escolar, aumentando a autoestima e o aprendizado dos educandos e ajudando a construir uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Além disso, as famílias e a comunidade são fundamentais para o sucesso de uma escola inclusiva, a qual, ao ser consolidada, ainda é capaz de ajudar o professor a desenvolver diferentes estratégias que se adequem às necessidades de seus estudantes.

1. Integração ou inclusão?

Segundo Mantoan (2004), os vocábulos “integração” e “inclusão”, apesar de possuírem significados semelhantes, são utilizados para designar situações distintas de inserção, baseando-se em posicionamentos teórico-metodológicos que divergem entre si.

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção básica é o princípio de normalização. [...] O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2004, p. 39-40).

Portanto, o que se vê é que a integração é a inserção parcial e condicional dos estudantes com deficiência na escola regular, contentando-se com transformações superficiais, uma vez que as pessoas com deficiência devem se adaptar aos modelos que já existem na sociedade, a qual faz apenas ajustes em suas estruturas. Por essa perspectiva, há uma tendência a se disfarçar as limitações para aumentar as possibilidades de inserção.

Ações educativas inclusivas possuem como eixos “o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno”, contemplando a subjetividade de cada um, embora seja um processo que se construa no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2004, p. 39). Nesse sentido, o termo “inclusão” questiona, assim

como as políticas e a organização da educação especial e regular, o próprio conceito de integração. A inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, em que todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Portanto, a inclusão é incompatível com a integração (MANTOAN, 2004).

A inclusão, por isso, exige rupturas nos sistemas, com o intuito de inserir total e incondicionalmente a todos os estudantes, de modo que a escola deve se adaptar para atender às necessidades tanto das pessoas com deficiência quanto dos demais indivíduos. Logo, a escola inclusiva valoriza a individualidade dos seus educandos.

2. Deficiência visual na sala de aula

Assim como cada indivíduo apresenta suas características únicas que o definem, os estudantes com deficiências também apresentam suas peculiaridades em sala de aula. Uma pessoa com deficiência visual, no contexto escolar, por exemplo, pode mostrar irritação constante nos olhos, aproximar muito o rosto do papel, apresentar dificuldade para copiar material da lousa a distância, franzir os olhos para ler o que está escrito na lousa, inclinar a cabeça para ler ou escrever, tropeçar frequentemente quando encontra por pequenos obstáculos no chão, ter dificuldade para enxergar em ambientes muito claros ou muito escuros (GIL, 2005).

Segundo Gil (2005), como professor, é possível tocar o braço do educando cego para que ele saiba que se está falando com ele, oferecer o cotovelo ou ombro para ajudar o educando a se locomover pelo espaço físico da escola, avisar e indicar quando houver modificação na posição dos móveis, encostar sempre as portas, ser preciso ao indicar direções, ler o que está escrito na lousa, procurar o professor especializado para acompanhar de perto o processo da aprendizagem do sistema braile pelo estudante, buscar recursos pedagógicos auxiliares, disponibilizar, se possível, o material de estudo sob forma de textos ampliados, utilizar figuras para identificar os conteúdos, e sempre procurar ter o comportamento mais natural possível, sem superproteção ou sem ignorá-lo.

Para a autora, as potencialidades de um estudante com deficiência visual são as mesmas para um educando que pode enxergar sem dificuldade. Contudo, é preciso que o professor saiba adaptar as representações gráficas e os recursos didáticos que irá utilizar durante as aulas. Nesse processo de adaptação, todos os estudantes acabam por se beneficiar, pois utilizam-se materiais concretos, que facilitam a compreensão dos conceitos trabalhados (GIL, 2005).

3. O papel da escola

Diante de casos como o citado acima, uma escola inclusiva deve propor métodos de ensino-aprendizagem capazes de contribuir para a formação de todos os estudantes, pensando em suas peculiaridades, estando preparada para lidar com elas, e promover uma educação que se faça no conjunto dessa diversidade. Segundo Celedón (2005), o professor precisa se comprometer com seus educandos para que todos possam desenvolver suas habilidades individuais. Estimular, acreditar nos seus estudantes e em suas capacidades, dar o suporte necessário, repensar os sistemas de avaliação dos processos educativos, estimular a participação dos pais e dos outros professores, e trabalhar com um currículo flexível são atitudes que podem e devem ser pensadas e planejadas para a inclusão escolar (CELEDÓN, 2005).

Trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula pode contribuir muito para a aprendizagem e a formação dos estudantes. Como afirma Mantoan (2004, p. 38):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre está em jogo a ignorância do aluno, diante dos padrões de

cientificidade do saber escolar. [...] O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola. Nesse sentido, é imprescindível questionar esse modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados. Toda a trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e, igualmente, uma visão do essencial e do global.

Ainda de acordo com a autora acima citada, em vez de reconhecer as inter-relações entre os distintos conhecimentos escolares, o que se faz é isolar, separar esses mesmos conhecimentos. Aprende-se muito mais pela recomposição, contextualização e integração dos saberes, conectados em redes de entendimento, não reduzidos ao simples, compreendendo o caráter multidimensional dos problemas da realidade, e nos tornando mais capazes de propormos as soluções cabíveis (MANTOAN, 2004).

Conclusão

Há muito o que ser feito para que se tenha realmente uma escola inclusiva, aquela que acolhe e aceita cada estudante com suas particularidades, desenvolvendo as formas e estratégias pedagógicas necessárias para lidar eficazmente com as peculiaridades de seus educandos. Trata-se de mudanças na estrutura física, mas, principalmente, de mudanças na mentalidade, para a quebra de preconceitos diante da diversidade de que nossa sociedade é composta. Além de promovermos a inclusão dessa margem da sociedade, estaremos também realizando transformações que ultrapassam as fronteiras escolares, desenvolvendo ações que, ao longo do tempo, resultarão em uma sociedade que convive bem e respeita as diferenças humanas.

Para uma educação que seja, de fato, inclusiva, é preciso que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e aproveitamento escolar, independentemente de suas características particulares, o que dispõe, antes, de condições de acesso físico e equipamentos adequados, além de profissionais preparados. É preciso entender também que o fracasso escolar é uma falha que envolve a escola, a comunidade e a família dos estudantes à medida em que estas não conseguem atender às suas necessidades, pois a deficiência nada mais é do que as dificuldades que a pessoa com deficiência(s) enfrenta diante de um ambiente (diga-se sociedade) despreparado para recebê-la.

Referências

CELEDÓN, Esteban Reyes. *Inclusão escolar: um desafio*. Esteban Reyes Celedón, Lisboa, set., 2005. Disponível em: <http://www.geocities.ws/profestebanpolanco/inclusao.htm>. Acesso em: 15 maio 2018.

GIL, Marta (Coord.). *Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *R. CEJ*, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

Sobre o autor

Jhonathas Armond Assis Ramos. Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais) e em Licenciatura em Pedagogia (Centro Universitário Internacional), e tem Mestrado em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (Universidade Federal de São João del-Rei). Tem experiência na área da Educação, mais especificamente em Sociologia da Educação, com pesquisas nos seguintes temas: desigualdades escolares, internacionalização dos estudos, trajetórias e estratégias de escolarização. Foi bolsista da Universidade Federal de São João del-Rei.

E-mail: jhonathas.armond@gmail.com.

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A DANÇA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

LITERATURE REVIEW ON DANCE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Marcus Vinícius Sudário Perez¹
Christiane Guimarães de Araújo²

Resumo: Esse texto tem por objetivo apresentar uma breve revisão de literatura, a fim de embasar a pesquisa “Acessibilidade comunicativa corporal: a identidade do movimento de estudantes com deficiência no ensino da dança”. Por meio de pesquisa qualitativa, são apresentados alguns conceitos que contribuíram para a compreensão do estudo, como Estado da Arte (Estado do Conhecimento), Revisão Sistemática e Estado da Questão. Como delimitação da referida revisão de literatura, realizou-se estudo descritivo de literaturas sobre a temática dança para estudantes com deficiência, sob a ótica das artes cênicas, no período entre 2015 e 2020. Os descritores utilizados foram: “dança-educação”, “dança educação especial”, “dança educação inclusiva”, “dança e deficiência”, “dança e deficiência Campo Grande-MS” e “dança inclusiva em Campo Grande-MS”. Como resultado, aponta-se a reflexão sobre 08 estudos selecionados a partir dos critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos.

Palavras-chave: Dança-educação; educação especial; revisão de literatura.

Abstract: This text aims to present a brief literature review in order to support the research “Communicational body for accessibility: the identity of the movement of students with disabilities in dance education”, that is in progress and has been carried out by the Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança (GPPED): Núcleo CRI(s)Es (UEMS). Through qualitative research, we present some concepts that contributed to understanding the study, namely: State of Arte (State of Knowledge), Systematic Review and State of Question. Delimited to a literature review, a descriptive study of literature was made about the theme dance for students with disabilities under the perspective of performing arts in the period between 2015 and 2020. The descriptors used were “dance-education”, “dance special education”, “dance inclusive education”, “dance and disability”, “dance and disability Campo Grande-MS” and “inclusive dance in Campo Grande-MS”. As a result, the reflection about eight studies selected from the pre-established inclusion and exclusion criteria is pointed out.

Keywords: Dance-education; special education; literature review.

Introdução

Compreender como se dá o ensino da dança na escola para estudantes³ com deficiência é uma das questões preocupantes para a maioria dos profissionais de dança atuantes nas instituições escolares – receamos que acometa desde professores em formação, os já graduados e até mesmo os professores formadores nas licenciaturas. A pergunta que geralmente se ouve a

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

³ Optou-se pela nomenclatura estudante, por considerar essa a pessoa que pratica atividade de estudar de forma ativa, individual e investigativa, quem de fato estuda e dedica-se a algo. Não foi utilizado o termo aluno por causa do entendimento de que este é quem apenas assiste aula, quem muitas vezes recebe a informação de forma coletiva, em salas de aula e passivamente, esperando que todo o conhecimento venha do professor. Outros esclarecimentos sobre essa diferenciação podem ser encontrados em: <http://www.ljslaranjeirasdosul.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=87>.

respeito é: na disciplina de Arte/dança, na escola, como faço para realmente incluir os estudantes com deficiência em minha aula de dança?

Conhecemos o corpo dito “normal” como aquele que surge de referência apolínea, o qual, para o ensino da dança, teve início no século XX. Este era visto e destinado para corpos clássicos, padronizados segundo o pensamento europeu, que, como descrito no Arquivo Nacional da MAPA (2016), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 no Rio de Janeiro, foi idealizado a partir dos moldes europeus experienciados pelo professor de história José Alvares de Azevedo, em Paris.

Porém, ao considerarmos o ideal de corpo padrão – aquele teoricamente sem deficiência – e colocarmos-nos diante do que comumente presenciamos em escolas cujos estudantes com deficiência adaptam-se ao universo das pessoas sem deficiência, reputamos nesse estudo a compreensão de que o contrário seria o mais pertinente a acontecer, a por nós nomeada **adaptação inversa**. Propomos o termo ‘adaptação inversa’ como o processo ensino-aprendizagem, que, ao acontecer na aula prática de dança presente na disciplina de Arte, tenha como referencial o estudante com deficiência, enquanto os outros estudantes, sem deficiência, adaptam-se ao universo de condições especiais, tanto físicas como cognitivas.

A partir disso, constatamos a necessidade de realizar uma revisão de literatura sobre o escopo teórico que desejávamos pesquisar. Buscamos estudos referentes à “inclusão na dança educação” nos bancos de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e nos repositórios da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Delimitamos por trabalhos realizados no período de janeiro de 2015 a janeiro de 2020, por ser o período de estudos e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil.

Os critérios de inclusão foram: pesquisas que retratavam dança-educação; dança na educação especial e inclusiva em Campo Grande/MS; estudos publicados sobre a temática no período entre 2015 e 2020; ensino de dança no ensino formal; e, por fim, estudos publicados em língua portuguesa no Brasil.

Os critérios de exclusão foram: escolas especiais específicas para estudantes com deficiência; ensino não-formal; estudos publicados em âmbito internacional e em línguas estrangeiras; e estudos na área da Educação Física.

Por ser uma revisão de literatura com o objetivo de mapear as pesquisas já realizadas na área, preocupamo-nos então, assim como orienta Marli André (2010), em não entendermos a revisão de literatura como referencial teórico, mas sim como aquela que nos fará passar a fase inicial da pesquisa, assimilando que, no percurso do referencial teórico nela encontrado, constituiremos consistente teorização e crítica para a construção de conhecimento acerca da temática pesquisada.

Sabemos, no entanto, que os autores apontam e divergem na utilização de diferentes nomenclaturas para esse levantamento de estudos e pesquisas. Fora o termo revisão de literatura, encontramos também terminologias como Estado da Arte (ou Estado do Conhecimento), Revisão Sistemática e Estado da Questão. No que tange às variantes do que é entendido como revisão de literatura, encontramos ramificações que a caracterizam como revisão narrativa, revisão integrativa, revisão sistemática e revisão sistemática de literatura.

Buscamos assim, a partir do termo Revisão de Literatura, entender as diferenças entre essas variantes. Segundo Rother (2007), algumas diferenças definem com clareza os conceitos definidos sobre Revisão Narrativa (RN) e Revisão Sistemática (RS). Os estudos pautados pela RN abrangem, de maneira mais ampliada, os assuntos a serem pesquisados pelos autores. Os artigos pautados nessa abordagem, geralmente fazem parte da metodologia denominada Estado da Arte, entendida como o estudo que acontece a partir da decisão dos pesquisadores de não

especificarem determinados pontos da pesquisa, a fim de compreenderem de forma abrangente sobre o que já foi estudado sobre a temática.

Diferentemente dessa metodologia, a Revisão Sistemática (RS) aponta especificidades nos tópicos estudados, caracterizando-se como uma pesquisa que conhecemos como Estado da Questão. A Revisão Integrativa (RI) assemelha-se à RS em diversas características, mas diferenciam-se durante o processo metodológico de cada uma.

De modo distinto da Sistemática, a RI permite a inserção de outros estudos, para além de pesquisas, como revisões teóricas e relatos de experiência. A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) também se aproxima dos conceitos estabelecidos para a RS, mas diferencia-se pela maneira analítica dos resultados. A fim de apontarmos com maior clareza as diferenças entre elas, organizamos o quadro abaixo.

REVISÃO NARRATIVA	REVISÃO INTEGRATIVA	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA
Os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da arte" de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual. As revisões narrativas não informam as fontes utilizadas, a metodologia para busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. (ROTHER, 2007, p. 1).	É uma revisão que também utiliza métodos explícitos e sistemáticos para analisar tendências, sintetizar resultados, identificar, selecionar e avaliar não só estudos primários (pesquisas), como revisões teóricas, relatos e outros tipos de estudos. A questão de pesquisa é mais ampla do que aquela que gera uma revisão sistemática, pois pode reunir vários tipos de estudos (teóricos/quant/quali) [...]. (MARTINS, 2018; p. 15).	[...] o objetivo da revisão sistemática de literatura (RSL) é formar um arcabouço tanto teórico como prático dos artefatos que foram utilizados para a solução de determinados problemas em estudos primários, e analisar em que condições determinados artefatos foram utilizados para solucionar um determinado problema[...]. (BRIZOLA; FANTIN, 2016, p. 37).

Quadro 1: Quadro das diferentes variantes de Revisão de Literatura – Fonte: Organizado pelos autores.

Ao considerarmos os conceitos apresentados na Quadro 1, compreendemos que nenhum deles abarca por completo a metodologia de pesquisa imbricada nessa revisão de literatura. Então, ao aprofundarmos os estudos sobre seus possíveis procedimentos metodológicos, encontramos, juntamente com os conceitos de Estado da Questão e Estado da Arte, estudos voltados à terminologia Revisão Sistemática (RS).

O Estado da Arte (EA) avalia todo o aparato científico existente sob a visão de determinada área de pesquisa, deferida pelo pesquisador com a finalidade de, ao longo dos anos, tornar notória a evolução sobre os estudos desenvolvidos acerca do que foi escolhido para o levantamento. Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo, propõe também o levantamento das possíveis lacunas existentes sobre a área pesquisada, notando e corroborando com questões ainda não pesquisadas ou devidamente aprofundadas naquele campo.

A Revisão Sistemática (RS), por sua vez, tem como finalidade analisar dados publicados de determinada área de pesquisa, mediante método sistematizado de busca, com a utilização de descritores específicos que facilitam o levantamento de informações, visando a especificidade do assunto abordado. Está pautada na pesquisa por meio de bases de dados, utilizando critérios

de inclusão e exclusão pré-definidos pelo pesquisador do tema. Apesar de ser uma metodologia de trabalho independente, a RS também está presente no levantamento de dados tanto das pesquisas realizadas no Estado da Arte como no Estado da Questão.

O Estado da Questão (EQ) visa entender a situação atual dos estudos desenvolvidos sobre determinado objeto de pesquisa no cenário científico. É a partir dele que o pesquisador alcança o domínio da literatura (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004), sendo capaz de, por meio de seu levantamento bibliográfico, discorrer sobre a área pesquisada e desenvolver um pensamento crítico em articulação com sua proposta de estudo.

Postos alguns conceitos definidos pelas autoras, nos auxilia no esclarecimento do porquê estamos pesquisando a dança para estudantes com deficiência na rede regular de ensino – caracterizando assim o objeto de investigação dessa pesquisa –, quais os achados científicos nessa área abordam dança no contexto escolar, educação especial/educação inclusiva.

Esclarece também o entendimento sobre dança na educação inclusiva em Mato Grosso do Sul, por meio do levantamento bibliográfico realizado em bancos de dados pré-definidos, que contribui para a localização do objeto de estudo e elaboração das categorias de análise, tornando possível a articulação dos estudos já existentes na área de dança na educação especial/inclusiva com a discussão proposta no atual estudo. Dessa forma, o presente estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura como caminho para compor a base teórica da pesquisa.

Olhar para a perspectiva de adaptação inversa, proposta nessa revisão de literatura, é, antes de mais nada, olhar para uma nova forma de fazer e ver a educação, um novo formato de trabalhar com a dança na disciplina de Arte, novas concepções de ensino e aprendizado para inserir o estudante com deficiência no processo artístico. Considerando ser uma forma inovadora de pensar as aulas de dança na escola, buscamos por essa definição.

Segundo Araújo (2018), a educação inovadora é

[...] aquela que promove uma ruptura da forma tradicional de ensinar e aprender, compreendendo o conhecimento por uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos e prioriza a criatividade, autonomia e valores como respeito, autoestima, valorização do outro no meio social e a mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas. (ARAÚJO, 2018, p. 29).

Um dos objetivos propostos à futura aplicabilidade dessa pesquisa, é proporcionar aos estudantes com deficiência a oportunidade de conhecerem a identidade de seus movimentos e, conseqüentemente, de seus corpos. A educação inovadora, ao propor um processo ensino-aprendizagem, trabalha o sujeito para além dos saberes educacionais, promovendo o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do estudante.

É nesse sentido que Moran (2012) analisa e defende que a escola e a sociedade não são tão diferentes, tendo em vista que, em ambos os convívios, estão presentes as mesmas pessoas que as compõem e que “A escola pode arriscar mais, permitir-se aprender com os erros e buscar o desconhecido, ao menos em parte”. (MORAN, 2012, p. 68).

4. Educação especial e inclusiva no decorrer das Leis Brasileiras

Em 1961, a Lei n. 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, fundamentou o atendimento educacional a pessoas com deficiência. Naquela época, estas eram tratadas como “excepcionais”, mas a Lei garantia sua inserção no “sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Essa problemática, pautava-se nas propostas do Paradigma da Institucionalização (PdI), cuja característica predominante era a manutenção de

pessoas com deficiência em instituições conhecidas como “escolas especiais”. Esses eram espaços que contrapunham o ideal de inserção social, porque segregavam os estudantes com deficiências intelectuais, motoras e cognitivas.

A Lei n. 5.692, segunda LDB (1971), época de grandes retrocessos no país, que inclusive substituiu a anterior, considerava que os estudantes com deficiências físicas ou mentais, bem como aqueles com atraso considerável em relação à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam receber tratamento especial. Novamente, o documento destinava as escolas especiais como as únicas capazes de proporcionar o processo ensino-aprendizagem para crianças com deficiência, reafirmando a não-inserção de pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino.

No que tange à educação apresentada na Constituição Federal (1988), esta propõe que os processos educativos devem acontecer em três âmbitos, a família, a escola e a sociedade, e seu artigo 208, ao abordar sobre a educação básica obrigatória e gratuita, dispõe que é compromisso do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

É salutar, porém, dizer que atualmente o termo “portadores de deficiência” não é mais utilizado, pois o significado da palavra “portar” diz respeito ao ato de carregar ou levar algo consigo. Diferentemente do celular, por exemplo, que portamos e deixamos quando queremos, pessoas com deficiências cognitivas, motoras ou intelectuais não deixam suas características de lado quando por assim optarem.

Ainda em contexto legal, a LDB n. 9394/1996, atualmente em vigor, possui um capítulo específico para a educação especial, que dispõe sobre a utilização necessária de serviços de apoio especializado nas redes regulares de ensino, visando atender às demandas de alunos com deficiência. No entanto, é notório que o fato de alunos com deficiência estarem matriculados em instituições regulares de ensino não garante sua inclusão na sociedade e contexto escolar.

Ao apresentar considerações a respeito da inclusão, Ferreira (2005) discorre que, para ser efetiva, a educação inclusiva deve considerar a individualidade do sujeito, levando em consideração sua diversidade, para assim estabelecer uma aprendizagem inclusiva que abarque todos em questão.

A inclusão, foco desse estudo, é vista sob o prisma da educação especial. É por meio dela que objetivamos entender como a dança acontece ou não nas escolas básicas. Para pesquisarmos estudos sobre a deficiência nas aulas de dança no contexto escolar, buscamos primeiramente a diferença entre aula de dança na educação especial e na educação inclusiva.

Segundo Silva (2010, p. 9), “A educação especial é uma área de conhecimento e também uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas pra os alunos com necessidades educacionais especiais”. Já a educação inclusiva, que iniciou no Brasil em meados da década de 1990, propõe um novo modelo de atendimento escolar para estudantes com deficiência. Esse termo é entendido como aquele que acolhe todas as pessoas, sem exceção, seja um estudante com deficiência física, com comprometimento mental, superdotados ou com diferentes síndromes. Ou seja, é aplicado às minorias que, de alguma forma, necessitam de cuidado e olhar especial em seu processo de aprendizagem, juntamente com aqueles que não demonstram deficiência aparente ou reconhecida pelo sistema de saúde.

Nesse prisma, as aulas de dança são pensadas, *a priori*, a partir das possibilidades dos estudantes com deficiência, para que os estudantes sem deficiência se incluam naquele contexto – por isso nomeamos de adaptação inversa. Dessa maneira, as especificidades de cada indivíduo ditam as conduções e mediações entre professor e aluno.

A escola, nesse contexto de educação inclusiva, gera, na relação de conteúdos, oportunidades de compreensão de todos os estudantes, em suas maiores ou menores diferenças e níveis de abstração de pensamento e condições especiais.

Por entendermos que todas as coisas criadas foram pensadas como extensão do corpo humano, não podemos desconsiderar as bengalas, as cadeiras de roda e os aparelhos auditivos como extensões dos corpos dos estudantes com deficiência. Para fins de consideração, caminhamos no panorama da educação sensível mediante a experiência proposta pelos sentidos, como argumenta Larrosa (2002). É necessário facilitarmos aos estudantes deficientes outra perspectiva de seus corpos marginalizados, buscando uma identidade corporal que proporcione às pessoas que vivem em contexto diferente das sem deficiência outras maneiras de comunicação corporal com o mundo.

5. A influência dos paradigmas corporais na relação entre dança e educação inclusiva

Nossa convicção de que a educação se dá pelo corpo, parte do diálogo com as autoras Cazé e Oliveira (2008) quando discorrem que “o movimento é a nossa primeira forma de linguagem: uma linguagem não verbal estruturada no corpo”. Para além, as autoras Santos e Figueiredo (2003) avaliam a presença da dança no contexto escolar como uma área de aprendizado e potencial transformadora das experiências sensíveis, motoras e cognitivas dos estudantes. Entendendo a dança como linguagem artística capaz de transformar o corpo do sujeito em corpo ativo, potente e comunicativo, por que não explorarmos a dança para estudantes com deficiência com o mesmo intuito? Segundo as autoras Falsarella e Bernardes-Amorim (2008),

[...] Por ser uma atividade coletiva e lúdica, acredita-se que a dança seja um instrumento de facilitação nos relacionamentos interpessoais, no desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do senso de responsabilidade. Também proporciona benefícios físicos como: aumento da resistência corporal, estética, postura e flexibilidade; além de contribuir para o equilíbrio emocional dentro de um desenvolvimento do indivíduo como um todo. (FALSARELLA; BERNARDES-AMORIM, 2008, p. 308).

A singularidade dos corpos, bem como suas diferenças, só começou a ser notada com o início da dança moderna, quando houve a desconstrução dos paradigmas corporais. Nesse contexto, Albright (2012) propõe, então, uma revisão de conceitos pré-estabelecidos historicamente no ensino da dança no qual pautam o corpo magro, alto e flexível como um corpo capaz de dançar – questões sociais abarcadas pelos corpos não-normativos. Apesar dessas discussões ocorrerem desde o início da era moderna, somente na dança contemporânea que essas pesquisas tomaram forma e relevância de estudo.

Nunes (2005) defende que a dança contemporânea propõe um desdobramento das diferenças, propagando um corpo-diferente, aquele que foge dos padrões etéreos dos bailarinos clássicos, que desafia o ensino da dança e possibilita a existência e a representatividade de uma “assimetria”. Compreendemos assim, que os princípios da dança contemporânea seriam os caminhos para o trabalho transformador da linguagem da dança na escola com estudantes com e sem deficiência.

No entanto, identificamos que um dos principais embates, assim como com a maioria dos profissionais da dança nas escolas, está no modelo tradicional e tecnicista instaurado na educação brasileira, inclusive sendo este o que carrega a ideia de que “o bom aluno é aquele que não se move, que fica quieto e sentado na carteira”.

As instituições escolares no Brasil tendem a reprimir os movimentos dos estudantes dentro do ambiente escolar, pautando-se no ideal de que estudante disciplinado é um estudante imóvel e, conseqüentemente, obediente. Em “A Educação e a fábrica de corpos”, Strazzacappa (2001, p. 70) salienta que

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. [...] Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar.

A discussão sobre a movimentação corporal dentro das escolas ainda vai além. Se para os estudantes sem deficiência o movimento já é algo barrado pela instituição, qual função desempenha o movimento com estudantes com deficiência, que naturalmente já possuem suas limitações físicas e cognitivas de movimentação? Um fato que, na maioria das vezes, afasta – ao invés de aproximar – sua “inclusão” nos contextos escolares.

6. Estudos encontrados sobre a relação entre dança-educação e deficiência

Para tecermos abordagem sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino da dança, estabelecemos o período e dividimos o estudo de revisão de literatura em três categorias. O período pré-estabelecido de 2015, ano de publicação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até os dias atuais (2020). Sobre as categorias, a primeira abarca a "Dança no contexto escolar"; a segunda aborda a "Educação em dança no viés da educação especial"; e, por fim, a terceira categoria de busca está pautada nos achados sobre "Dança inclusiva em Campo Grande/MS".

Na primeira versão da BNCC, logo em seus primeiros capítulos, apresenta seção dedicada especificamente à “educação especial na perspectiva inclusiva” (BRASIL, 2015, p. 11). Durante o texto, apresenta a necessidade de cumprir as medidas necessárias para a completa inserção de estudantes com deficiência em instituições escolares, elencando tópicos que tratam especificamente sobre a acessibilidade nas instituições escolares, para o cumprimento do ato de ir e vir, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, conseqüentemente, a inserção de profissionais de apoio dentro das escolas.

Apesar de ser considerada um avanço, a BNCC de 2015 ainda comete erros ao apontar terminologias, como “classes comuns”, por exemplo, abrem brechas para um pré-conceito estabelecido há anos, quando as classes comuns eram consideradas como aquelas que não possuíam estudantes com deficiência, o que reforça o estereótipo de corpo normativo social.

No capítulo sobre educação especial sugere diversos caminhos para a inserção do estudante com deficiência no contexto escolar. Ao abordar sobre as possíveis estratégias para um enriquecimento curricular, sugere-se que projetos de artes, ciências e esportes sejam propostas de desenvolvimento e expansão do conhecimento e da autonomia dos estudantes com deficiência. Há uma mínima consciência da importância da Arte no desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e intelectual desses estudantes, mas o documento deixa lacunas ao não se aprofundar nessas perspectivas.

A partir da disponibilização da BNCC, o foco dessa revisão de literatura é acompanhar na área das Artes, especificamente a dança, quais foram os avanços dos estudos sobre a dança na escola básica nos últimos anos. Para isso, estabelecemos as categorias “Dança no contexto escolar”, utilizando a palavra-chave “dança-educação” no qual encontramos no *SciELO* 6 estudos em português, sendo 4 estudos no escopo teórico da Educação Física e 2 sobre a perspectiva do ensino da dança no ensino não-formal – resultado de exclusão levando em consideração os critérios estabelecidos.

Na BDTD encontramos 3 estudos filtrados da mesma maneira, sendo todos voltados ao ensino da dança no ensino formal. No repositório UCDB encontramos 2 estudos, sendo 1 da área de Educação Física, levando à exclusão do mesmo.

Nos repositórios UFMS e da UEMS não encontramos estudos com os descritores utilizados durante o período pesquisado. Ao final, levando em consideração os critérios de exclusão e inclusão, selecionamos 4 artigos dos 10 encontrados.

Na categoria “Educação em dança na perspectiva da educação especial”, utilizamos os descritores “dança educação especial”, “dança educação inclusiva” e “dança e deficiência”. Na base de dados da SciELO encontramos 2 estudos, na BDTD encontramos 3 estudos, tendo 2 selecionados e 1 excluído; e no repositório da UCDB encontramos 1 estudo sob a ótica da Educação Física. Novamente, nos repositórios da UFMS e da UEMS não encontramos estudos durante a filtragem da pesquisa. Assim selecionamos 4 artigos dos 6 encontrados.

Na categoria “Dança inclusiva em Campo Grande/MS”, utilizamos na busca os descritores “dança e deficiência Campo Grande-MS” e “dança inclusiva em Campo Grande-MS”. Como a pesquisa estabelece recortes específicos, é notória a escassez de estudos nas áreas observadas. Nessa categoria, em especial, encontramos apenas 1 estudo, pelo viés da Educação Física, no repositório da UCDB, posteriormente descartado. Nos demais bancos de dados, nada encontramos a partir das palavras-chave utilizadas.

Para melhor organização dessa coleta de dados, apresentamos o Quadro 3, que demonstra as especificidades de cada categoria pesquisada, incluindo apenas os artigos selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão.

CATEGORIA 1: Dança no contexto escolar		
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	ANO	BANCO DE DADOS
PINHO, E. P. B. <i>Performances da dança-educação: autonomia e autogovernança</i> . 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Performance Cultural) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.	2015	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
QUADROS, Cláudia Terezinha. <i>Contribuições dos processos coreográficos da dança-educação à formação docente: ensinar/aprender em coreografias didático-criativas</i> . 2017. 194 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.	2017	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
HOLANDA, Rafaela Eleutério. <i>Dança-sujeito-encontro: experiências em dança-educação na Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia/DF</i> . 2018. 111 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.	2018	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
ARAUJO, Christiane Guimarães de; REBOLO, Flavinês (Orient.). <i>Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica</i> . 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.	2018	Repositório Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

CATEGORIA 2: Educação em dança na perspectiva da Educação Especial		
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	ANO	BANCO DE DADOS
CUNHA, G. B. <i>Dança inclusiva e deficiência intelectual: um estudo com educandos da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia</i> . 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.	2017	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
PAULINO, Belister Rocha. <i>Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual</i> . 2017. 131 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.	2017	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
ANJOS, Isabelle de Vasconcellos Corrêa dos; FERRARO, Alexandre Archanjo. A influência da dança educativa no desenvolvimento motor de crianças. <i>Rev. paul. pediatr.</i> , v. 36, n. 3, São Paulo, jul./set. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2018;36;3;00004 .	2018	SciELO
GILBERT, Ana Cristina Bohrer; KELLERMAN, Paulo. Geografias corporais: dança, corpo e deficiência. <i>Interface</i> , Botucatu, v. 24. Botucatu, abril/2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/interface.190603 .	2020	SciELO
CATEGORIA 3: Dança inclusiva em Campo Grande/MS		
Não foram encontrados estudos referentes aos descritores utilizados durante a pesquisa entre o período de 2015-2020 nos bancos de dados utilizados.		

Quadro 3: Especificidades de cada categoria pesquisada – Fonte: Organizado pelos autores.

Entre os estudos encontrados, Pinho (2015), estabelece debate sobre a prática do professor de dança na escola pública pautando-se em dois processos de ensino e aprendizagem a partir da dança-educação: o ensino crítico e o ensino tecnicista. Também discorre sobre as possíveis problematizações dos estudantes e seus contextos sociais.

Quadros (2017), por sua vez, discorre sobre o processo ensino-aprendizagem por meio de coreografias didático-criativas como impulsionadoras do ato criativo entre professores e estudantes. Aborda as contribuições do processo coreográfico na relação entre educadora e educando, trabalhando as funções cognitivas e motoras das redes de compartilhamento entre corpos. Já Holanda (2018), a partir das falas dos estudantes atuantes em oficinas e aulas de dança, investiga as vivências obtidas no processo ensino-aprendizagem da dança em instituições escolares. Por sua vez, Araújo (2018), durante sua tese, analisou a Arte como área de conhecimento capaz de estabelecer, por meio de criatividade, imaginação e metáforas, integração entre as demais áreas do conhecimento, transformando-a assim na base do processo ensino-aprendizagem em escolas inovadoras.

A partir do estabelecimento de um diálogo entre dança e educação inclusiva, Cunha (2017) investiga quais contribuições a dança pode proporcionar aos estudantes com deficiência intelectual, visando sua inclusão no âmbito social e educativo. No decorrer das reflexões, notamos semelhanças entre a pesquisa de Cunha (2017) e Paulino (2017), que, por sua vez,

investiga como a experimentação de movimentos corporais instigados pela dança no contexto escolar impulsiona o desenvolvimento da expressividade de estudantes com deficiência intelectual, considerando até a função do professor como mediador desse processo.

Gilbert (2018) traça uma reconfiguração do corpo considerado "normal" e, conseqüentemente, capacitado para dançar. Utilizando-se da fotografia e da literatura, além da dança, a autora proporciona o diálogo entre as diversas corporeidades e suas geografias a partir da experiência em dança proporcionada a estudantes com deficiência. Anjos e Ferraro (2018) comparam as diferenças propiciadas ao desenvolvimento motor de crianças atuantes em proposta de dança educativa em contraponto com crianças que não participaram dela. Oito meses depois, as autoras voltaram a visitar os resultados obtidos, constatando a permanência dos ganhos no desenvolvimento das mesmas crianças.

Contudo, apesar de as autoras abordarem a dança no contexto escolar e a educação em dança na perspectiva da educação especial – mesmo já notório a falta de estudos dedicados ao *locus* específico desse estudo –, nenhuma delas desenvolve estudos que abordam propostas facilitadoras para as práticas de professores dentro das escolas.

Sendo assim, a continuação da pesquisa, a partir dessa revisão de literatura, buscará desenvolver estudos de dança voltados para estudantes com deficiência, aplicando-os com o propósito de verificar sua viabilidade sobre a ‘adaptação inversa’ proposta nesse estudo como uma possibilidade real de inclusão das práticas corporais das aulas de dança na disciplina de Arte.

Considerações finais

Essa revisão contribuiu para esclarecermos os eixos teóricos norteadores da continuação da pesquisa delimitados a partir das categorias estabelecidas, algo que gerou considerações importantes para a concepção do escopo desse trabalho. Permitiu-nos compreender o referencial teórico, mostrando-nos a urgência de pesquisas sobre essa temática com outra perspectiva e olhar.

Podemos notar, a partir delas e dos descritores utilizados, que nos anos 2016 e 2019 não foram publicados estudos que abordam a temática pesquisada. Nos anos 2015, 2017, 2018 e 2020 não houve mais que 03 trabalhos publicados sobre a mesma temática, o que evidencia a importância de novas pesquisas abordarem as questões imbricadas no ensino da dança para estudantes com deficiência.

Ao pesquisarmos sobre o *locus* da pesquisa nos bancos de dados utilizados, percebemos que não há estudos publicados acerca do ensino da dança na educação especial e inclusiva em Campo Grande-MS – ressaltando que três, dos cinco bancos de dados, são de universidades presentes em Mato Grosso do Sul.

Tendo em vista os aspectos observados, o referencial teórico abre brechas para o desenvolvimento de questões não abordadas nos estudos pesquisados. Dentre eles, a adaptação inversa, proposta nesse estudo, que propõe pensar planos de aula de dança que funcionem como facilitadores da inclusão plena de estudantes com deficiência dentro do contexto escolar, a fim de que possa proporcionar uma consciência corporal a partir da descoberta da identidade de seus movimentos e gere sua autonomia.

Referências

ALBRIGHT, Ann Cooper. Movendo-se através da diferença: dança e deficiência. *Revista Cena*, n. 12. 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa sobre Formação de Professores. *Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPEd*. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 152-159, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

ANJOS, Isabelle de Vasconcellos Corrêa dos; FERRARO, Alexandre Archanjo. A influência da dança educativa no desenvolvimento motor de crianças. *Rev. Paul. Pediatr.* v. 36, n. 3, São Paulo, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2018;36;3;00004>.

ARAÚJO, Christiane Guimarães de. *Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica*. Tese Doutorado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 29 de abril de 2020.

BRASIL. *Constituição Federal*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 de abril de 2020.

BRASIL. *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28 de abril de 2020.

BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 28 de abril de 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de abril de 2020.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. *Revista RELVA*, Juara-MT, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

CAZÉ, C.; OLIVEIRA, A. Dança além da visão: possibilidades do corpo cego. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 3, p. 293, dez. 2008.

CUNHA, G. B. *Dança inclusiva e deficiência intelectual: um estudo com educandos da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia*. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

FALSARELLA, Andrea Pedroni; BERNARDES-AMORIM, Danielle. A importância da dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes. *Conexões*, v. 6, p. 306-317, 2008.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? *Revista da Educação Especial*, p. 40-46, 2005.

GILBERT, Ana Cristina Bohrer; KELLERMAN, Paulo. Geografias corporais: dança, corpo e deficiência. *Interface*, Botucatu, v. 24, abril. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.190603>.

HOLANDA, Rafaela Eleutério. *Dança-sujeito-encontro: experiências em dança-educação na Escola Parque Anísio Teixeira – Ceilândia/DF*. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. *Motriz*, v. 3, n. 1, jun. 1997.

MARTINS, Maria de Fátima M. *Estudos de Revisão de Literatura*, 2018.

MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA. *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperialinstituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2020.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 5 ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2012.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

NUNES, Sandra Meyer. Fazer dança e fazer com dança: perspectivas estéticas para os corpos especiais que dançam. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 6-7, p. 43-56, 2005.

PAULINO, Belister Rocha. *Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

PINHO, E. P. B. *Performances da dança-educação: autonomia e autogovernança*. Dissertação (Mestrado em Performance Cultural) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015.

QUADROS, Cláudia Terezinha. *Contribuições dos processos coreográficos da dança-educação à formação docente: ensinar/aprender em coreografias didático-criativas*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2017.

ROTHER, Edna Terezinha. *Revisão Sistemática X Revisão Narrativa*. Editorial Acta Paul Enferm, 2007.

SANTOS, Rosirene Campêlo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. *Pensar a Prática*, n. 6, p. 107-116, jun./jul. 2003.

SILVA, Aline Maira da. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba-PR: Editora IBPEX, 2010.

SIQUEIRA, Denise. *Corpo, comunicação e cultura: A dança contemporânea em cena*. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano 21, n. 53, abr. 2001.

Sobre os autores

Marcus Vinícius Sudário Perez. Licenciando em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Acadêmico-pesquisador do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e membro do Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança (GPPED – Núcleo CRI(s)ES).

E-mail: marcus.sudario.perez@hotmail.com.

Christiane Guimarães de Araújo. Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco-MS (UCDB). Especialista em Arte Integrativa pela Anhembi Morumbi-SP. Graduada em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Docente nos cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança (GPPED – Núcleo CRI(s)ES).

E-mail: chris.araujo@yahoo.com.br.

ERRAR A PALAVRA, EXERCITAR O SILÊNCIO, OU, TALVEZ, O QUE DELE PODE ESCAPAR?

¿ERRAR LA PALABRA, EJERCITAR EL SILENCIO, O, TALVEZ, LO QUÉ PUEDE ESCAPAR DE ELLE?

Ronaldo Luis Campello¹
Ursula Silva da Rosa²

Resumo: Este texto foi escrito enquanto mestrando em Artes Visuais, em 2018, mestrado que foi realizado no programa de pós-graduação do Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e traz a necessidade de pensar a escrita como um exercício de escuta, de resistência. De formação. Errar a palavra e torná-la outra. Um cuidado, ou talvez pensar o que pode escapar do silêncio? O silêncio antecessor ao verbo, ao se quis dizer ao pensar a pensar a palavra. Neste sentido, escrever é um cuidado, de si de outros. Pensadores pós-estruturalista como Deleuze; Guattari, e outros surgem para sustentar a proposta de método, e Foucault para ajudar a pensar alguns conceitos que surgem nesta escrita.

Palavras chave: Formação; escrita; cartografia; caminhar; silêncio.

Resumen: Este texto fue escrito mientras cursaba la maestría en Artes Visuales en 2018, maestría que se realizó en el programa de posgrado de la Maestría en Artes Visuales de la Universidad Federal de Pelotas - UFPEL y trae la necesidad de pensar en la escritura como un ejercicio de escucha, de resistencia. Formación. Perder la palabra y convertirla en otra. ¿Un cuidado, o quizás pensando en qué se puede escapar del silencio? El silencio antecesor del verbo, cuando significa pensar al pensar la palabra. En este sentido, escribir es un cuidado por los demás. Pensadores pos-estructuralista como Deleuze; Guattari y otros parecen apoyar el método propuesto, y Foucault para ayudar a pensar sobre algunos conceptos que aparecen en este escrito

Palabras clave: Formación; escritura; cartografía; caminar; silencio.

Algumas pegadas a serem seguidas, por si próprio ou outros...

Este texto, este tecido-texto surge de um palimpsesto e é importante que você saiba, pois, dele busco uma escrita antes. Uma escrita da qual trago linhas que escapam e vou tricotando, tramando, tecendo assim como tece a aranha teias, fios dos quais faz sua morada.

Aqui vou tecendo tessituras novas a partir de uma escrita que escapou de outra, de outra pesquisa que parte de uma atividade docente que se tornou projeto de extensão/pesquisa e que resultou em uma dissertação, uma proposta de *prática pedagógica menor* que se debruça sobre um método de escrita muito antiga, cartas epistolares.

O que busco ao experimentar este novo-antigo texto escrito enquanto mestrando em Artes Visuais em 2018, mestrado que foi realizado no programa de pós-graduação do Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e traz a necessidade de pensar a escrita como um exercício de escuta, de resistência. De formação. Errar a palavra e torná-la outra. Um cuidado, ou talvez pensar o que pode escapar do silêncio? O silêncio antecessor ao verbo, ao se quis dizer ao pensar a pensar a palavra. Neste sentido, escrever é um cuidado, de si de outros...

¹ Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

² Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.

Penso sobre formação quando escrevo sobre tal processo, sobre os encontros e os atravessamentos produzidos em mim. Escrever é estar em outros lugares, é mover-se em meio à... É experimentar, e o que busco neste novo-antigo texto é dar margem a uma escrita estética que de conta de suportar alguns conceitos que preciso para pensar antes de tudo, meu professorado.

Ao experimentar este tecido-texto que busca operar um método, articulando uma escrita cartográfica, que pensa os processos de formação de um professor-pesquisador-poeta-andarilho que têm no uso deste fazer, a escrita, instrumentos para vir a ser... Estar em devir, e que busca escapar pelas frestas das palavras, resistir nas fissuras que provoca em sua docência e que anda as margens de um caminho que faz só, em solidão, mas que por vezes traz companhias e busca, deste modo uma estética nova a uma escrita sua já gasta, quiçá oca, mas que ainda lhe inquieta, e questiona ao criar a palavra: O que precisa para sair do silêncio? Quais lugares novos ou antigos ocupa? Ou onde se encontra o ruído de sua escrita? Quais lugares que já tenha caminhado, já tenha estado – de vazio; de névoas; de sublime – antes são potentes para pensar sua docência?

Surgem na escritura deste texto autores pós-estruturalista dos quais irei me servir para sustentar a proposta de método, também de alguns conceitos que precisarei neste trabalho, experiências produzidas a partir do escrever.

Antecipo-lhe que não tenho ainda uma pergunta para responder, não há nenhuma questão, ainda tão potente, que possa dizer que seja a que me move a problematizar este trabalho, são várias ‘inquietações’, e, talvez algumas sejam, mas outras provavelmente não, perguntas norteadoras as quais vou usando para mover-me em meio a este texto. Isso é resultado dos atravessamos que irão perquirir esta escrita. Existirão perguntas sem respostas, muitas as quais sigo perseguindo tal como poeira perseguindo o vento, pois ando neste momento por caminhos que não são mais os mesmos, por desertos onde as estrelas são outras, pois mesmo que se volte por um mesmo caminho inúmeras vezes ele sempre será novo, pois sempre existirão novos cheiros, novas paisagens, novas texturas que deixamos escapar, um novo paladar, “al caminate se dan a mil otras percepciones que no son ya sola mente visuales” (LE BRETON, 2014, p. 15), pois sempre existirão novas perguntas sobre um mesmo tema, que como fratura, irá estar sempre lá nos lembrando da queda. Há sempre uma nova pergunta a ser feita, pois uma ou algo escapou... Ficou no entre.

Por que caminhar? O deserto, a escrita, notas: A cartografia de um andarilho...

O caminhar este prosaico gesto, é um abrir-se a percepção, “el caminar es una apertura al mundo un rodeo para reencontrarse con uno mismo (LE BRETON, 2011, p. 15). O caminhar é algo que fazemos sós, mas se quisermos, pode haver companhia, podemos escolhê-las ou sermos escolhidos. Andar nos põe em movimento, nos põe em força contra a inércia, nos põe em contato com paisagens que podem ser já conhecidas, ou não. Podemos, quem sabe, deixar migalhas de pão pelo caminho, ou quem sabe pedrinhas de inúmeros tamanhos, ou o que nas nossas memórias não nos reconforta mais. O que importa? Penso que o que é realmente importante é o caminho... a maneira como voltamos um dia por ele, e o modo como o trilhamos novamente. O que aprendemos no percurso, pois sempre que retornamos nele somos outros... Importa, sim, o movimento, o ir e vir. O andar descalço com os pés nus que tocam o solo árido do deserto, “caminar, restituye en el hombre el feliz sentimiento de su existencia. Los umerge en una forma activa de meditación que requiere una sensorialidad plena (LE BRETON, 2011, p. 15), requer uma escuta, deste modo escute o silêncio em seus passos, espessa nascente de reflexão. Ponha-se em marcha, olhe com olhos de poeta o caminho que se faz mesmo um caminho já antigo. Regozije-se no silêncio desta experiência e sinta o viajar, a caminhada...

Viaje, caminhe comigo com os pés nus. Ande no deserto árido que ando em busca de algumas poucas respostas, procure comigo um oásis, pois, o deserto é vasto e nos ocupa por

inteiro. Revigore-se em meio aos jardins que surgem em meio à aridez de onde colho matéria para criar, onde surgem fontes de límpidas águas e de cor e flor vivaz preenchendo este deserto assaz permitindo passar o nômade tenaz os caminhos no solo [na pele] rasgando-se, serpenteando como serpenteiam os ventos que escapam e tocam e dançam com a areia e com o silêncio, provocando ruídos que dilaceram a pele do deserto em sulcos.

Meus olhos, tão acostumados com o que está posto diante deles necessitam, não raro, de outras paisagens; andarilhar por outras terras, outros caminhos, ainda que sejam as mesmas terras, os mesmos caminhos que meus pés nus pisam todos os dias...

Exploro este caminho-texto conectado pelo conceito de viagem, e caminhar, e formação, a partir da escrita, do fruir e de maneira a operar um método cartográfico, estabelecendo conexões na construção do fazer docente, à medida que vivenciamos juntamente conhecimentos como aproximação de forma desprovida à experiência, o encontro, ou seja, esta tende a ser o resultado da relação com uma palavra de certo tipo; assim, uma palavra possui a capacidade de transformar a sensibilidade com que o leitor percebe a vida. Ler encarna um perigo e outra prática: Escrever. A escrita é o silêncio da palavra. As reticências o silêncio da escrita...

A caminhada como processo de formação, onde esta nos oferece uma concepção poética de assuntos que se relacionam com a experiência estética e como essa prática se desenvolve em cada pessoa, uma conexão entre uma caminhada exterior e a outra interior que, ao mesmo tempo, conserva uma formação de consciência e sensibilidade (LARROSA, 2015), alcançando, deste modo, um experiência formativa que se erga desde o sensível e seja orientada desde aspectos estéticos, “em torno do texto como palavra *emplazada* – quando o texto é realmente algo que se pode chamar de comum –, articula-se de uma forma particular de comunidade, uma forma particular de estar emplazados pelo que é comum” (LARROSA, 2015, p. 143), a experiência é “algo que nos atravessa” (LARROSA, 2015), “encontro”, pois este acontece com a leitura, com a própria escrita, com algo que nos toca como o próprio vento, o chão árido, as areias ou o oásis que nos regozija...

A cada nova caminhada que se empenha a caminhar o andante, mesmo que as sendas sejam antigas é nova, pois sempre há de existir um novo aroma a se sentir, uma nova condensação de água em formação que não estava posta lá, provocando deste modo, novos ou antigos sentidos. As resistências e atrito do andar ao tocar o solo no trajeto provocam impactos que o impulsiona a seguir em frente.

Ao estar aqui lendo este texto, peço que antes de tudo que deixe seus pés e espírito nus; encha bem os pulmões de ar, respire fundo e solte-o devagar, deixe seu espírito livre de pesares e de fardos e temores e de dúvidas que possam atrapalhar a caminhada... Caminhada? Sim uma caminhada, na qual lhe envolvo[i], por entre linhas de pensamento que tento expressar neste deserto árido que se apresenta...

Caminhar acalma o espírito e nos faz encontrar com nós mesmos. Mas, é preciso deixar a pressa e afazeres de lado por alguns momentos, “anacrónico em el mundo contemporáneo, que privilegia la velocidad, la utilidad, la eficacia, la caminata es un acto de resistencia que privilegia al lentitud, el silencio, la curiosidad” (LE BRETON, 2014, p. 14), portanto, peço também quem sabe, que deixe suas certezas e palavras feias e gastas, sua linguagem envelhecida e habitual, com a qual nos referimos a nós mesmos, aos outros, e ao que pensamos saber em outro lugar que não seja este que ocupamos agora eu e você... Este palimpsesto.

Deixo rastros quando escrevo, assim como quando caminho. Caminhar e escrever então são sinônimos? Escrevo para não esquecer, caminho para lembrar-se do que escrever. Resisto no entre.

Extenuado? Eis que o caminho tem se mostrado mais penoso ao passo que avançamos, percebo que ele se estende por uma faixa longa... Se quiser podemos retornar, pois nosso oásis está distante, se é que existe algum. Ir em frente é o que faremos. Sou grato por sua companhia. Em breve encontraremos alguém que nos dê um caminho seguro a percorrer... Seguimos então...

O que pode escapar do silêncio?

Escrever possui uma afinidade, um parentesco, semelhança um avizinhar-se com oscilações, movimentos, com ondas, sopros de ar, é como areia no deserto bailando, perseguindo o vento, escrever é agenciamento, pois transforma pensamento em palavra dita, e dá corpo ao que é incorpóreo, corporifica o que faz furos na pele, e inquieta desenhando linhas, mostrando e criando a partir da multiplicidade, “a multiplicidade é a própria realidade não supondo assim nenhuma unidade, não entrando em nenhuma totalidade e tampouco remetendo a um sujeito” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 08), escrever dá a ver o que a cartografia do pensamento se faz no plano das ideias, nas regiões ainda por vir.

Escrever é excitar uma criatividade. É encontro: interno e intenso. É devir, sempre por se fazer (DELEUZE, 1995). Escrever é *des*construção que ocorre de maneira singular. Construção que se faz de forma sutil, nos *re*construindo com mais ou menos potência na experiência de experimentar este processo. É movimento que revela pistas, deixam rastros, pegadas pelos quais podemos seguir ou não, são rotas de fuga construídas com ou sem intenções de por ali retornar. “Escreve-se lendo, sobre uma mesa cheia de livros. E entre ler e escrever, às vezes, acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de ‘pensar’ seja a experiência desse ‘entre’ (LARROSA, 2014, p. 139). O pensar é questão intrínseca, encruada no ato de se produzir a escrita. “Pensar [...] é um ato perigoso” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 58) Escrever a partir de um palimpsesto é ainda tão ou mais arriscado, pois é preciso mover o pensamento, deslocar-se, extrair e fazer partir as massas de ar poluídas e trazer as limpas é como deixar fluir as águas turvas em um córrego barrento, não fazer barragens, um palimpsesto é retornar a uma ideia antiga e nela acrescer algo que ficou no entre, no vazio e que não se fez palavra... A *re*escrita de um texto é tão arriscada quanto cavalgar um corcel. É como sair em caminhada em deserto salino vago e fulgente, fugaz de um cândido e branco esplendor, tão lindo e perigoso quanto mortal.

Existem processos, ritos, formalidades ao formar as primeiras linhas, os primeiros parágrafos, processos aos quais se produzem e aparecem no silêncio e que antes é preciso ruminá-los, aceitá-los e dar-lhes luz, dar carne ao verbo, permitir que encontrem som na voz, na palavra úmida que deixa prenhe os pulmões, que faz corpo e se faz sentir, que cria oscilações, cria o pensar. Escrever acontece a partir do encontro de energias que se tece com a leitura, com os corpos, com atravessamentos, encontros com nós mesmos, com os outros. Escrever parece simples, mas, não é. Pode-se dizer que é um esforço colossal.

É dos lapsos cruéis de realidade que busco escapar, e na procela herética da palavra-poesia cavalgar tropéis pueris de palavras-cambaleantes tendo abaixo dos véus de meus olhos poeira e vento que transcendem em uma artesanaria, de fazer-ser, aguçar, sentir e buscar alcançar no febril verbo notas dissonantes que escapam em um vir a ser desterritorializando processos micropolíticos impulsionando um corpo que oscila em uma palavra-poesia, um professorado e um estado de arte. Um cuidado de si talvez? Um fazer-ser professor-pesquisador-poeta-andarilho, que anda as margens de uma educação maior, com sinais possíveis de uma prática menor, catando tudo que serve, ou pode servir para descolonizar um pensamento-escravo, submisso a ditos e não ditos, que se escondem nas capilaridades do aprender. O aprender é uma arte “que consiste em um processo a ser incessantemente recommçado” (DELEUZE, 2005, p. 1184).

Por onde caminhar em meio ao caos que agora desenho com o sangue que inunda as palmas de minhas mãos? Por onde esgueirar-me se no silêncio que ocupo os ruídos de minha escrita escapam, pois, precisaras saber que apaguei todas as trilhas que havia construído com os signos de minha escuta e verbo que me habitam e criam palavra...

Deles o que me habita são poucos sonhos... Até mesmo as pegadas não as tenho mais... O deserto fechou suas portas e dele não colho mais seus aromas, somente o sol me brinda as

faces impondo-me que ande com os ombros curvados procurando alguma trilha, uma fugidia visão, uma febre...

Não busco na homeopatia das ervas a cura, mas em seus vapores deixar este plano, tomar distância e observar, como o pássaro que do alto me reprimi, o platô por onde me perco.

Ouçã!

[...]

Sim, ouça o vazio cavalgar a ímpia tempestade que verga os carvalhos que tocam os céus... É ali neste vazio, no entre que o ruído de minha escrita escapa, e dele o que faço é temperar a febre que arde em meus pulmões... É desejo de tecer textos, tamar teias, tecidos, trair, decepcionar, pois a decepção é uma troca, ela nunca é só. São como linhas aferentes e eferentes que correm em via de mão dupla. Só há entrega quando esta é recíproca e escrever é uma entrega.

O oleiro quando conforma-artefaz suas peças, não sabe exatamente como ela irá ficar, sabe sim de antemão, como manusear o barro, a velocidade que empregar ao seu torno, a quantidade de barro... Assim como oleiro, para o poeta, a palavra tem outro signo, e ao permitir passagem o escrever é “atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor” (DELEUZE e GUATTARI 1998, p. 21), é outro tipo de manusear a pena, o vocabulário adquire outra constelação, outras singularidades e a escrita é como algo que ainda não se concluiu. Há outros jeitos de se lidar com ela. Ao usar, ao querer usar este barro úmido, que é como palavra, e damos novos sentidos, signos; abrimos caminhos novos, sensações. Ela se veste de outros timbres, torna-se opaca, fulgurante, nua como a verdade, tem odores distintos, outro paladar que não é igual ao seu... A escrita encontra cada um de nós em uma velocidade distinta... Tiram-nos as máscaras da ignorância que constroem muros, prisões que nos aprisiona em um verbo falacioso em nome de outrem, é preciso então retirá-las, pois atrás destas existirão outras, que precisam ser removidas, uma a uma, para escaparmos do habitual; de modo a nos constituir distintos buscando nos encontrar em um novo lugar.

Escrever abre-nos fissuras na pele, rasga-nos a carne, cria procelas ou simplesmente nos passa como uma suave brisa, nos provoca quedas, fraturas... Pensar dói. Faz-nos retirar chaves de um claviculário e abrimos ou fechamos portas que queremos abrir ou cerrar... É “encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade, ou de indiferenciação, tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula” (DELEUZE, 1997, p. 11), escrevo para pegar estas chaves, pois escrever é afeto é desejo de querer expressar-se através da palavra, através do verbo, tão necessário quanto tentar descobrir: para quem escrever? Ou, o que me lança neste processo, “fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida” (LISPECTOR, 1999, p. 58) e desta vida extrair espantos.

Recorrer às ruínas de minhas memórias para pensar sobre escrita é abrir o chão sob meus pés. É buscar compreender antes a leitura. “A leitura é um jogo que se joga em solidão e em silêncio” (LARROSA, 2015, p. 111), ler envolve o tocar, sentir, perceber, demorar, durar; envolve acalmar espíritos inquietos e deles obter dos ruídos que se faz no tropel de seus cascos, melodia, na leitura é onde apanho pedaços que sobram de outras literaturas, histórias, falácias e sopros de vontade, e o que escapa deste silêncio, produzindo deste modo ruídos, e destes ruídos o que fica é escrita, e modifica o que antes era silêncio e agora é palavra. Agora a palavra toma vida, cria corpo. O que antes não existia e estava em silêncio, agora busca espantar-se.

Percorrer as ruínas de minha memória para organizar o caos instaurado em minhas lembranças e buscar a solidão de minha consciência para compor/agenciar, pois “as palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou anos soar irremediavelmente falsas e vazias” (LARROSA, 2015 p. 07). Escrever é uma provocação, uma afronta que gera encontros, “minha escrita brota da solidão, do fundo desta solidão encontro pessoas, ideias e pensamentos. Minha solidão está povoada de vozes, de textos, de palavras, de encontros, histórias,

acontecimentos e imagens” (PÉREZ, 2003, p. 01). Busco essa solidão para encontrar-me com outros que me habitam, transitam, agenciam-se em mim e por entre mim; que estão no sangue de minhas veias, no suor de minha pele, nas rugas de minhas faces, nas formas sensíveis de sentir como sinto a brisa que me toca. “Escrever é talvez trazer à luz esse agenciamento do inconsciente, selecionar as vozes sussurrantes, convocar as tribos e os idiomas secretos, de onde extraio algo que denomino Eu” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 16), um ‘eu’ singular e tão particular que se oculta sob véus de matizes distintas.

A escrita tece traços particulares que encarna outros sujeitos e fortalece os músculos do pensar. Aquieta. Entorpece como os vapores. Há experimentação em minha escrita, atravessamentos, do que sou, do que fui, de devir-escritor, não escrevo com desejo de ser escritor, mas com o desejo que tem um escritor de escrever. Há experimentação na sua escrita? Sim te pergunto, pois há de se levar em conta o desejo durante a preparação, a escolha dos recursos que serão utilizados, no método que será empregado, no modo como será apreendida, sentida... São agenciamentos que se enunciam, e se produzem em um ciclo.

Um *nosce te ipsum*.

Pensar a escrita encarna outros tons e reverbera outras notas quando é percebida como processo de formação que nos auxilia, possibilita inventar modos de existir, fictícios ou não. No ato de escrita que decorre de um encontro, deriva sentir as forças que nos arrastam, nos repelem, cegam ou retiram véus, emudecem ou nos pedem expressão. Nesse processo há a efetiva formação que ocorre enquanto tais caminhos são percorridos, “para aprender de verdad algo hay que hacerse presente em el aprender: em su marcha y em su dificultad. Hay que exponerse. Viajar a pie, no desde las alturas. Concentrar todos los sentidos em el camino que se recorre” (BÁRCENA, 2012, p. 49). Conduzir a nau no mar agitado das palavras e ser conduzido por ele, navegar sem bússola, guiado por estrelas em noite de tempestade, pensar, por exemplo, “la educación desde diferentes perspectivas y lenguajes”, (BÁRCENA, 2012, p. 66) pois, ao tratar da escrita como processo de formação em educação nos constituímos e somos interpelados pelas forças que habitam os acontecimentos. Um acontecimento como experiência pode nos colocar em contato conosco na medida em que cancela a linguagem envelhecida e habituada, com a qual nos referimos a nós mesmos. A escrita pode ser uma forma de oferecer trânsito a uma experiência que abre o tempo, que o destempera: experiência que carrega em si um acontecimento.

Há silêncio na escrita quando as palavras se calam, é preciso saber ouvir esse silêncio, “un cierto silencio. Pero un silencio que tiene que ver más bien con el acallamiento de un lenguaje inservible o, mejor, con la renuncia a un lenguaje envilecido” (LARROSA, 2003, p. 338). Imbricado no processo de formação, o silêncio ocorre quando estamos encanecidos, imersos no vazio de nossos casulos e não revemos nossas práticas, não repensamos nossos encontros, os quais nos atravessam diariamente, acontecimentos que passeiam entre as sombras que deixamos escapar como matéria de formação. “O acontecimento é o que chega o que vem de surpresa e não se pode; prever ou antecipar; é o que rompe e rasga a continuidade de uma determinada experiência do tempo”³ (BÁRCENA, 2012, p. 69). Um silêncio que não busca comentários, nem definições, mas sim durar na plena forma que adquire: Adequado, possível que faz residência numa palavra dilapidada, oca que tenta ser outra convulsionando metáforas, uma palavra que escapa em ecos. Um silêncio que advém da utopia da expressão e se aventura e permanece nos perímetros do suportável.

Escrever encarna outro perigo e outra prática: ler. Ler as palavras, o mundo, os signos e a nós mesmos. Nos processos de formação não podemos precisar se a escrita ou a leitura impele ou acolhe um acontecimento. Ambas fazem parte desse processo que, na cartografia, funciona rizomaticamente. A escrita cria linhas, pegadas de mundos visitados que deixamos para marcar

³ “El acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo”.

nosso retorno à razão ou ao delírio. A escrita encarna outros personagens, outras criaturas, que nos povoam e dão formas ao pensamento e nos levam além de onde fomos, (DELEUZE e GUATTARI, 2005). Como já disse, a escrita abre sulcos e cria rugas em nossa pele. Cria platôs por onde nos movemos, por onde criamos jardins movediços que se movimentam centímetro a centímetro, toda vez que plantamos uma palavra. Deleuze (1992, p. 176) diz que “o ato de escrever não tem outra motivação que não a de dar vida, de liberar a vida onde está aprisionada”, deixar escapar desejos assim como deixamos escapar da caixa o que nela estava preso, e que somente restou em meio às raízes o que nos potencializa ser o que somos...

Não há escrita que esteja completamente concluída, sempre existirão reticências, verbos que poderão complementá-la, alterá-la, enriquecê-la, é um devir-escrever. Escrever autoriza a instruir-se com o próprio pensamento. “Escreve-se para se tornar alguma coisa, um perigo” (TERRA, 2012, p. 07). A construção do pensamento pela palavra expressa gesto e movimento, “ao imergir em páginas e páginas de leitura, abrem-se possibilidades de um caudal de pensamentos que nunca se sabe onde vai dar. A esses modos relacionam-se questões para pensar em formação”. (CAMARGO, 2010, p. 14). “Escrever é, pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1992, p. 136).

A escrita pode ser uma forma de oferecer trânsito a uma experiência que abre o tempo, que o destempera: experiência que carrega em si um acontecimento. A construção do pensamento pela palavra expressa gesto e movimento. Isso significa que algo nos acontece. O aprender, a experiência e o acontecimento, neste sentido, são indissociáveis e nos implicam a pensar sobre formação sobre uma perspectiva de um vir a ser experienciando os encontros que lhe atravessam de um modo onde o apreender seja sentido, toque, olhar aguçado.

De nada serve escrever se esta escrita não fortalece a *des*construção para uma nova construção, de nada serve se ela não desterritorializa. “Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro” (HAESBAERT *et al.*, 2015, p. 09). Há de existir uma escrita que se afete por aquilo que nos passa, por aquilo que a própria escrita proporciona, é necessário um novo observar, um olhar forasteiro sobre o objeto observado, mesmo que isso não seja fácil de produzir, mesmo que o objeto sejamos nós.

Uma parada...

Enfim o sol se põe e nos convida a parar, encontrar um local seguro e descansar. É neste momento em que as reflexões da caminhada se fazem e novas ou antigas decisões são tomadas. Ao seguir esta jornada eu e você encontramos em nossa caminhada alguns amigos, uns meus, outros seus, alguns outros estranhos a nós que nos deram pistas de quais caminhos seguir. O trajeto foi árduo [aos dois], e por alguns momentos lentos, por vezes velozes. Foi preciso algumas vezes parar e respirar fundo e pensar se seguiríamos em frente ou se iríamos abandonar a caminhada, pois havia obstáculos de inúmeros calibres. Felizmente superados.

Nesse texto a proposta da caminhada surge para nos remeter, por exemplo, aos modos, processos de composição escrita. Assim como na caminhada este prosaico gesto, a escrita adquire o mesmo timbre e ressoa às mesmas naves. Pois, em ambos, existe o entre. No caminhar e no escrever processos de composição se fazem: a respiração, o relaxar o corpo, a velocidade – ritmo – a se empregar, o percurso escolhido, as paradas, o observar, sentir, durar... A escrita não é definida e segura, é sempre um risco, tal como, caminhos quando nos pomos em marcha.

Busco nesta pesquisa um devir-professor construído a partir de uma artesanaria da escrita, um perfazimento de signos que constituem e criam um si... que brota do interior de algo que é potente. Uma artesanaria de signos, um apropriar-se da textura do papel, do formato das letras,

da pena, da tecla, um compreender as dimensões abissais que se constroem nos limites da página, das fronteiras do aprender, um ir e vir como faz um professor, um guerrilheiro, que “resiste, observa de que maneiras fortalezas estão implantadas, perscruta os relevos que podem ser utilizados para esconder-se ou lançar-se de assalto, um experimentar o tatear...” (DROIT, 2006, p. 69-70) o saber usar, o impregnar-se do signo e com ele/dele dar-criar sentido a uma prática menor que escapa impulsionando um corpo-professor que arfa, com o peito doído em uma palavra-poesia, um professorado que busca um estado de arte.

Ao escrever este texto, ao fazer esta nova caminhada por um caminho já percorrido, ao ir apagando e reescrevendo esta escrita, fui lentamente desvelando numerosos temas, ocultando outros, não percebendo que alguns fugiram, e ao passo que ia caminhando, um pouco por vez, e mesmo quando parava às margens do caminho [no entre] e analisava, e por vezes conseguia me elevar, e do alto observar que nesta caminhada houve resistências, aproximações de movimentos distintos, de um olhar sensível. Movimentos que se fazem nos lapsos. Uma educação feita de escolhas. Um cuidado de si talvez?

Referências

BÁRCENA, F. *El aprendiz eterno*. Filosofía, educación y el arte de vivir. Madrid: Miño y Dávila editores, 2012.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (Org.); SANTOS, Vivian Carla dos (Colab.) *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. *Proust et lessignes*. Paris: PUF/Quadrige, 1998.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DROIT, Roger-Pol. *Michel Foucault: Entrevistas*. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Veja, 1992. p. 129-160.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari*.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr. 2003, n. 19.

LARROSA, Jorge Bondía. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 5. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LE BRETON, David. *Elogio del Caminar*. Madri: Siruela, 2011. Biblioteca de Ensayo Siruela.

LE BRETON, David. *Caminar: Elogio de los caminos y de la lentitud*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2014.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PÉREZ, C. L. V. *Imagens Caleidoscópicas: as narrativas autobiográficas na formação das professoras alfabetizadoras*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA: IMAGENS E CIDADANIA, 2. Rio de Janeiro, 2003.

TERRA, Marina Furtado. *Espaço e educação: cartografia de singularidades em um bairro de Juiz de Fora – MG*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2012.

Sobre os autores

Ronaldo Luis Goulart Campello. Mestre em educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul Riograndese – IFSUL, Mestrando em Artes Visuais - Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, pai, poeta e professor no magistério municipal e estadual.

E-mail: ronaldo.campello@hotmail.com.

Ursula Silva da Rosa. Professora Dr.^a no Programa de pós-graduação do Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, é líder do grupo de pesquisa Caixa de Pandora: Estudos em Arte, gênero e Memória (CNPq/UFPEL), Atua na área de ensino da arte, com ênfase em filosofia da arte, crítica de arte, cultura visual, gênero, estética e cotidiano na contemporaneidade.

E-mail: ursularsilva@gmail.com.

SOMBRA, LUZ, AÇÃO!
EXPERIMENTAÇÕES E POTÊNCIAS DO CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SHADOW, LIGHT, ACTION!
EXPERIMENTATION AND POTENCIES OF CINEMA IN CHILD EDUCATION

Juliana Pereira da Silva de Oliveira¹
Wenceslao Machado de Oliveira Jr.²

Resumo: O texto parte do relato de duas experiências com sombra e luz no contexto de um cineclube escolar centrado na proposta de ver-conversar-fazer cinema na escola. O relato aponta o quanto esta experiência, realizada na Educação Infantil, tem sido atravessada pelo coletivo da escola de diversas maneiras, bem como as experimentações com cinema se fazem acompanhar de preocupações éticas e estéticas da relação entre as crianças e as imagens. No texto, o anonimato, a música e o prazer das crianças aparecem como motes de criação para os filmes.

Palavras-chave: Cinema; educação infantil; formação de professores.

Abstract: The text starts from the report of two experiences with shadow and light in the context of a school cine club aiming at the proposal of how to see-talk-make cinema in schools. The report indicates how this experience, performed in child education, has been crossed by the school collective in several ways. It also focuses on how experimentations with cinema are accompanied by ethical and aesthetic concerns of the relationship between children and images. In the text, anonymity, music and the children's joy appear as motes of creation to the films.

Keywords: Cinema; child education; teacher training.

Introdução

Quando pensamos na produção de cinema com as crianças da Educação Infantil, as imagens que suscitam nossa mente são as da espontaneidade das crianças em suas brincadeiras e rotinas, no cotidiano escolar. Registrar memórias de uma infância feliz, resultado de atividades lúdicas que causam curiosidade ao olhar, sentir, escutar é um interesse coletivo dos profissionais da educação, porém difícil de se realizar em meio à multiplicidade de tarefas e funções de uma rotina um pouco cansativa, mas necessária.

Para que se entenda este cotidiano na educação infantil, é preciso compreender que as crianças necessitam ser alimentadas e trocadas (fraldas/roupas sujas), e essas experiências se encaixam entre uma necessidade e outra, para seu bem estar social. Desta forma, conciliar as propostas de atividades do Cineclube Regente/Cha e no Projeto *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas*³ com a rotina engessada das crianças é um tanto desafiador, num momento em que não temos aparelhos, câmeras de uso coletivo e sim apenas nosso próprio celular, instrumento para captação de imagens, sons e edição⁴.

Precisamos ressaltar que após a participação no Cineclube, a observação do trabalho com as crianças ficou ainda mais aguçada. Partindo dessas vivências, e das nossas experiências fora

¹ Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

³ Financiado pela FAPESP [processo 2018/09258-4]. Este texto é uma de suas produções.

⁴ Esta era a situação durante o ano sem financiamento do Projeto. No início de 2020 chegaram às escolas os equipamentos comprados com apoio da Fapesp. No entanto, as experimentações com eles tiveram que ser adiadas devido ao contingenciamento das atividades presenciais nas escolas exigido para a contenção dos contágios pelo coronavírus.

do contexto escolar com fotografia profissional, principalmente de silhuetas⁵, que é uma paixão, surgiu a ideia de realizar atividades com sombra e luz. Contudo, além de capturar situações reais da infância na escola, surge a partir das silhuetas um filme que mistura mistério e realidade. Assim, surge maior interesse de registrar momentos em que a sombra das crianças e objetos passa a ser representada com magia e poesia, sem um certo “estereótipo”, ou seja, sem um padrão de beleza estabelecido pelo senso comum.

O privilégio da infância é podermos transitar livremente entre a magia da vida e os mingaus de aveia, entre um medo desmesurado e uma alegria sem limites. (...) Eu sentia dificuldade para distinguir entre o que era imaginado e o que era real, escreveu o cineasta sueco Ingmar Bergman em sua autobiografia, intitulada “Lanterna Mágica” (MELO, 2017, s/p).

Desde muito pequenas, as crianças se encantam com a luz e prestam muito atenção em suas sombras, seus movimentos e barulho. Como assim? Sombra tem barulho? Sim, tem ritmo, cheiro, sensações e muito mais. É possível virar até uma poesia, do jeito que encanta as crianças com suas formas e movimentos.

No ano seguinte, somamos às imagens e filmes, a Musicalização, a partir de um trabalho conjunto com uma colega de trabalho experiente nesse aspecto, a Mônica Araújo da Silva⁶.

Neste texto relataremos duas experiências muito distintas. Separadas por mais de um ano de distância cronológica, elas são aproximadas pelo “problema” cinematográfico que ambas nos colocam: a captação das relações entre luzes, sombras e corpos de crianças pequenas.

A primeira experiência: o teatro de luz e sombras

Nossa primeira experiência foi iniciada no dia 18 de abril de 2018. Nos preparamos para realizar um teatro de luz e sombra. A professora Christinne Plinis⁷ tinha uma luminária na sala, mas decidimos que não a usaríamos uma vez que a luz dela era muito fraca. Então utilizamos um retroprojetor como fonte de luz. Tínhamos um retroprojetor antigo e ele foi transportado para a sala do cineclube, onde montamos o cenário do teatro/cinema de sombra e luz.

Havíamos levado um tecido de algodão para ser preso num fio, como um varal, e esticado na sala como anteparo para a luz projetada. No entanto, este tecido se mostrou um pouco pesado e acabamos decidindo por utilizar dois expositores de metal leve onde penduramos o tecido de modo a ir até o chão, para que as crianças apenas pudessem circular em volta do tecido/cenário e não embaixo dele. Outras “gambiarras” foram feitas com cadeiras das crianças para segurar os expositores, pois eram leves demais. Prendemos o pano com prendedores de roupa que havia na sala.

⁵ A fotografia da silhueta de um objeto ou pessoa exige pouca atenção às cores, texturas e profundidade. Você só precisa de um olhar treinado e uma regra simples da fotografia: a contraluz.

⁶ Agente de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Tecnologia de Gestão de Recursos humanos e Pedagogia e especialização em Ensino de Música e Artes, Capacitação em Música, Recreação e Arte na Educação. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2019 e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/18902-7].

⁷ Professora da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. possui graduação em Ciências Sociais e Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e especializações em Educação Especial e Inclusiva, e em Literatura Infantil com ênfase em contação de histórias. Não é integrante do Cineclube Regente/Cha, mas é uma parceira constante de nossas experimentações com o cinema.

Num primeiro momento, ficamos manipulando os objetos atrás do tecido, enquanto a professora Christinne Plinis e o educador Enzo Carocci⁸ auxiliavam acolhendo as crianças, acalmando-as para a observação das sombras. Tivemos a participação de Mauro Guari⁹, que nos auxiliou com o registro de foto e vídeo¹⁰.

A sombra pode ser gerada de vários tamanhos, o que dependerá da distância e do corpo que está bloqueando a fonte de luz. Quanto mais longe o objeto estiver da luz, mais autêntico será o formato de sua sombra; quanto mais perto, maior ela ficará.

Importante dizer que, ao contrário do que ocorre com o cinema, a luz vazava pela tela disposta por nós, de modo que a plateia estava do lado oposto da tela, exatamente em frente ao foco luminoso, o qual não era visto porque a tela/tecido impedia.



Fotografias do primeiro dia da experiência com teatro de luz e sombra – Fonte: Acervo do Cineclube Regente/Cha

A apresentação da atividade iniciou com a manipulação dos objetos e em seguida fomos inventando, cantando e contando histórias entre tentativas de descobertas do que seriam aquelas sombras: “o que é isso? um leão, um elefante, uma flauta, um lobo... um pé, uma bruxa, uma cobra, uma minhoca... a bruxa vai ser comida pelo leão? Pra onde está indo essa cobra? A mão tá fazendo carinho no lobo...”

A interação das crianças foi tão grande que resolvemos deixá-las percorrerem o espaço para observar o que tinha atrás do tecido: a fonte da luz que levava a todos os objetos usados na brincadeira a se projetarem como sombras no tecido. Aos poucos, um a um foi se levantando e observando o formato dos bichos com as mãos e seus próprios corpos projetados como

⁸ Agente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Regente Feijó. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Especial e Inclusão. Não é integrante do Cineclube Regente/Cha, mas sempre nos apoiava em nossas experimentações com o cinema.

⁹ Agente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas – CEI Cha Il Sun. Possui graduação em Ciências Sociais e especialização em Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil. Integrante do Cineclube Regente/Cha desde 2018 e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas” [Fapesp 2019/18197-1].

¹⁰ As escolas possuem permissão de imagem de todas as crianças presentes nas fotografias deste artigo.

sombras no tecido. Ali estavam eles diante de uma das possibilidades de se definir o que seria o teatro de sombras, ou como dizem alguns teóricos, pré cinema: luz projetada numa tela.



Fotografias do primeiro dia da experiência com teatro de luz e sombra – Fonte: Acervo do Cineclube Regente/Cha

Nesse momento foi grande a correria e os conflitos para movimentar os objetos, mas após algumas intervenções conseguimos controlar um pouco o ânimo das crianças. Tínhamos na sala cerca de 20 crianças de 2 a 3 anos, e uma delas demonstrou uma melhor experiência com as sombras. Ela conseguia manipular muito bem as mãozinhas na luz projetada no tecido, criando sombras de animais, despertando nos colegas o desejo e a curiosidade em fazer igual ou parecido.

No dia 02 de maio de 2018 demos seguimento à experiência, expandindo-a para outras turmas da escola. Pelas falas dos participantes/turmas convidadas que nos chegaram após a sua realização, ela foi de suma importância para alguns educadores que nela estiveram presentes. Conseguimos reunir as três salas de Agrupamento II, crianças de 2 a 3 anos que ficam no período integral, para uma sessão de cinema e teatro.

A ideia foi usar objetos e fantoches já existentes na escola, contando a história cantada *Rato*, do grupo musical *Palavra Cantada*, conhecida por todas as turmas. Mas ela seria apresentada de uma maneira diferente, com sombras e luz.

Fizemos um cenário em frente da tela, com o “tecido esticado” num suporte adaptado como na vez anterior. Mas desta vez, para compor o cenário colocamos um castelo feito de papelão com dois ratinhos para enfeitar na frente da tela e dois vasos de flores em cima de tambores (instrumentos musicais).

A intenção foi de fazer interagirem as três turmas e fazer com que as crianças observassem mais as sombras e vissem uma história contada com imagens em movimento, outra forma de se definir o que seria o cinema.



Fotografias do segundo dia da experiência com teatro de luz e sombra – Fonte: Acervo do Cineclube Regente/Cha

As equipes de cada turma/agrupamento são compostas por um professor e dois educadores. Nos dividimos, ficando dois educadores para manipular os fantoches e os demais quatro profissionais para olhar a plateia, as três turmas, onde havia cerca de 60 crianças. Nesta segunda edição do teatro de luz e sombras a história não foi contada pelas profissionais que manejaram os fantoches atrás da tela, mas sim pelo grupo *Palavra Cantada*, uma vez que a ouvimos a partir do CD *Para ficar com você*, que colocamos para girar.

As crianças ficaram bastante atentas, havendo pouca dispersão. Os adultos intervinham somente para destacar algo na história/tela ou para reduzir a agitação de alguma criança mais empolgada naquela situação, ou ainda acolhendo aquelas que demonstravam “medo” diante das sombras/história, pois assim como ocorreu na atividade anterior, os personagens as vezes ficavam enormes na tela.

Foi bem interessante e intenso, mas não foi possível que ela se repetisse. O objetivo após essa apresentação era nos reunirmos toda semana, ficando cada turma responsável por criar, produzir uma atividade coletiva, utilizando ou não a tela com sombra e luz. Nosso agrupamento ficou muito animado, pois desta vez, conseguiríamos enfim unir mais as crianças dos três agrupamentos, tendo em vista que amavam estar juntas. A potência do cinema poderia ter estimulado essa interação ao unir as três turmas?

Infelizmente esta potência do cinema para reunir grupos para assistir algo juntos durou pouco. Tivemos dois ou três eventos somente após essa apresentação do *Rato*. Uma proposta de atividades que reúna mais de uma turma de crianças precisa ser bem planejada, melhor elaborada conjuntamente com os profissionais envolvidos, no sentido de se organizar um tempo e um espaço comum, e isto não é nada fácil numa escola infantil, recheada de rotinas estabelecidas. Estas e outras dificuldades fizeram com que a maioria dos educadores desistisse da ideia de seguirmos o caminho iniciado naquela sessão de cinema e teatro de luz e sombras.

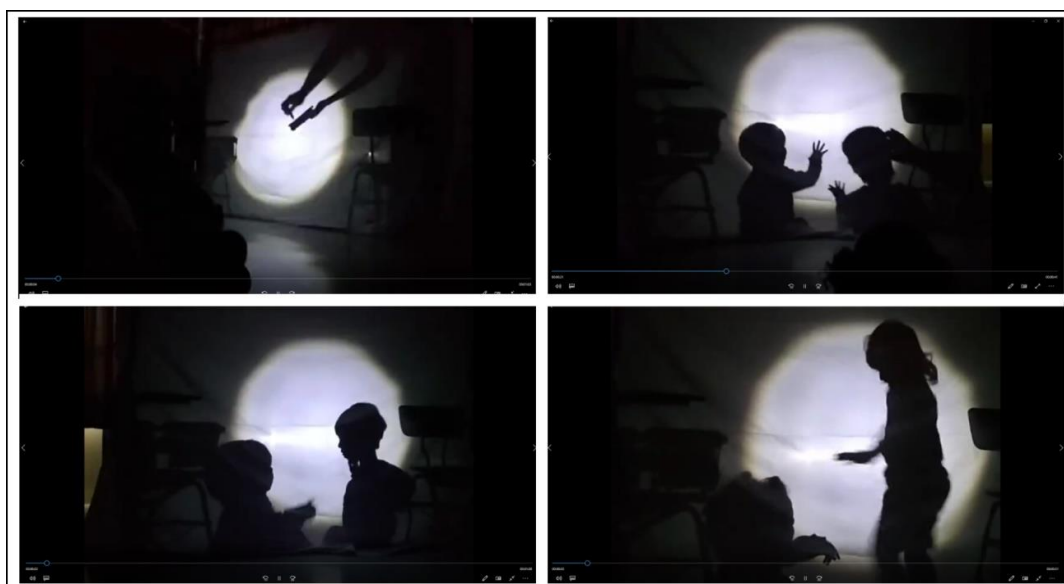
A segunda experiência: o filme de sombras e luz... e música

Apesar de ter passado mais de um ano, continuávamos eu e a professora Christinne Plinis na mesma equipe, tendo a Mônica Araújo da Silva passado a estar conosco, compondo a equipe do agrupamento II B, no período da manhã. Para a evolução do cinema dentro da escola, em agosto de 2019 ela também passou a fazer parte do Cineclube e do Projeto acima citados, passando a compartilhar conosco mais da sua experiência com musicalização, agora nas produções de filmes.

Como a experiência da atividade com sombra e luz tinha sido gratificante no ano anterior, decidimos dar continuidade, inserindo imagens e sons dos instrumentos durante as próximas apresentações. Desta forma, seria interessante observar mais como a musicalização poderia nos auxiliar com sons no processo de fazer cinema na escola.

A ideia da atividade “luz, sombra e música” tinha como objetivo inicial provocar nas crianças a escuta intencional para conhecer ou reconhecer um instrumento, pois alguns destes instrumentos já lhes tinham sido anteriormente apresentados e haviam sido experimentados por elas. Além de oportunizar a imaginação e escuta dos sons graves, agudos, a distinção de sons conforme os instrumentos que temos na escola, como por exemplo idiofones (chocalho, ganzá, xilofone, reco-reco, cajon), cordofones (violão) e instrumentos de sopro.

Não dá para pensar em Educação Infantil sem imaginar o barulho, falas incessantes, crianças correndo, brincando e gritando. Por conta deste universo sonoro muito intenso, gostamos de pensar que “a música na Educação Infantil acontece com ou sem mediação do adulto, não importa o momento, não importa o espaço, quando menos esperamos ela acontece, de forma espontânea e criativa”, fazendo a adaptação de um trecho do caderno de campo de Mônica Araújo da Silva no Projeto *Lugar-escola e cinema*.



Fotografias do dia da experiência musicalização com teatro de luz e sombra – Fonte: Acervo do Cineclube Regente/Cha

Para essa experiência, montamos o cenário utilizando algumas adaptações como nas experiências anteriores, tecido de algodão para tela, suporte de ferro onde se colocam os livros de leitura das crianças, apoiado nas cadeiras pequenas. Desta vez, no entanto, como fonte de luz utilizamos uma lanterna que nos permitia fazer vários tipos de projeções: maior, menor, com mais ou menos intensidade de luz e uma ainda poderia ficar piscando. Durante a apresentação dos instrumentos, escolhemos o modo de funcionamento da lanterna que piscava,

tornando o ambiente um tanto desconfortável com a luz que se alterava constantemente e ao mesmo tempo inusitado para os participantes.

Neste dia planejamos que a Mônica faria a apresentação inicial atrás da tela, tocando os instrumentos e dando dicas às crianças de qual instrumento era exibido/tocado. Poucas crianças conseguiram identificar o nome dos instrumentos, que eram um pouco difíceis de se pronunciar para aquela idade (02-03 anos). No entanto, permaneceram bastante atentas às sonoridades e às sombras que viam na tela.

Depois de estimular a escuta dos instrumentos, demos espaço para que as crianças se expressassem por detrás da tela, indo em duplas, usando as mãos e corpo, para se expressarem através das sombras projetadas na tela pela luz da lanterna, interagindo com a plateia, a qual se mostrou super participativa.

A espontaneidade das crianças foi incrível. Elas amaram brincar e se apresentar. Algumas dançaram, outras interpretaram músicas, como *A linda Rosa Juvenil* que uma delas adorava cantar. A diversão e interação foram intensas como em todas as outras experiências, mas com a sensação de menos estranhamento, por parte das crianças, com as luzes e sombras, afinal algumas delas já tinham participado da experiência do ano anterior.

Com base nessas experiências, a atração das crianças pelo jogo de luzes e sombras ainda nos trazia muitas sensações boas e assim surgiu a ideia de fazer um filme das sombras das crianças em suas brincadeiras, sem identificá-las, fazendo com que uma ou algumas delas representassem uma infância, seja nos seus gestos singulares de brincar, sendo todas protagonistas do filme, uma vez que dificilmente se consegue identificar de quem são aquelas sombras. As sombras desidentificam cada criança ao mesmo tempo que o conjunto delas identifica a infância comum vivida por cada uma delas.

Para a produção do filme, o parque foi o local escolhido para a gravação. Na escola somos privilegiados com a multiplicidade de espaços que temos para o brincar, com muitas árvores, sombras, plantas, insetos, visitas e cantares de pardais, sabiás, maritacas entre outros, borboletas, lagartas etc. E o parquinho próximo ao tanque de areia – espaço onde brincamos com baldinhos, objetos domésticos recicláveis, pzinhas, colheres de plástico, metal e madeira, foi escolhido devido ao sol bater ali logo pela manhã, por volta das 8 horas, formando longas sombras no chão.



Fotografias de crianças brincando no parquinho e no tanque de areia – Fonte: Acervo da autora

A maior dificuldade para realizar as filmagens de registro das sombras foi a combinação entre o sol e a observação do comportamento das crianças e das sombras de seus corpos projetadas no chão. Era preciso estar no horário certo para capturar as cenas, sendo preciso muita atenção ao entorno, escutando e prevendo algumas atitudes, esperando o momento certo para filmar. Com a câmera do celular virada para o chão, buscávamos registrar no ângulo certo para que houvesse menos cortes possíveis durante a edição. Em alguns brinquedos era preciso filmar diversas vezes para pegar o momento em que a sombra delas aparecia na cena e muitas vezes éramos interrompidos por uma criança que gostaria de aparecer na cena ou até mesmo contar uma história ou conflitos ocorridos com os colegas.

Para além das dificuldades no momento de filmar, quando nas filmagens aparecia alguma parte dos corpos das crianças e não só a sombra, refazíamos toda a filmagem, aguardando novamente a reação da criança no brinquedo e/ou até mesmo estimulando-a a escorregar, subir e/ou dançar como havia feito anteriormente.



Fotogramas do filme *A magia do brincar* – Fonte: Acervo do Cineclubes Regente/Cha

As filmagens foram feitas em três dias consecutivos. E após algumas já realizadas, surgiu o grande desafio, o som que as acompanharia no filme¹¹.

No momento da edição pensamos em procurar um ruído assustador, ou em misturar esses ruídos com sons que tranquilizavam ou mesmo gravar sons das crianças. Essa reflexão durou por volta de uma semana até relatar essa dificuldade em uma das reuniões com os participantes do Projeto, os quais fizeram várias sugestões. Mas não foi neste dia que surgiu a ideia da música para o filme.

Durante nossa rotina de trabalho, a Mônica comentou que no momento de higienização das crianças, no banheiro fora da sala, cantava uma música específica para elas:

talvez tenha se dado pelo som do ambiente onde são realizadas as trocas, justamente por ser mais silencioso, calmo, contido, talvez por ser um momento de troca de afeto de cuidado, acaba que se tornando nosso momento de estabelecer confiança, amizade com elas, afinal elas nos olham diretamente nos olhos, e por estar somente eu e a criança costumo cantar esta melodia mais suave que é a música *Faz de conta* composta pelo grupo musical *Palavra*

¹¹ Link para o filme *A magia do brincar*: https://www.youtube.com/watch?v=n5jq5_yT2rg&t=3s.

Cantada. (texto adaptado do caderno de campo de Mônica Araújo da Silva no Projeto *Lugar-escola e cinema*)

A letra da música é:

Faz de conta que a meia é uma bola
Faz de conta que o mato é jardim
Eu vou brincar,
eu vou brincar,

Se eu não brincar, ninguém brinca por mim

Faz de conta que eu gosto do frio
Faz de conta que eu sou um pinguim
Que eu sei nadar,
eu vou nadar,
Se eu não nadar, ninguém nada por mim
Faz de conta que eu sou colombina
Faz de conta que você é o arlequim
Eu vou pular,
o carnaval,
Se eu não pular, ninguém pula por mim
Quem vai querer brincar
Quem vai querer vem cá

Brincar é pra já...

Faz de conta que eu toco um chorinho
Bem baixinho no meu bandolim

Que eu sei chorar,
eu vou chorar,
Se eu não chorar, ninguém chora por mim
Faz de conta que bateu a fome
Que a vovó fez um belo pudim
Eu vou comer,
eu vou comer
Se eu não comer, ninguém come por mim
Eu vou brincar,
eu vou brincar
Se eu não brincar, ninguém brinca por mim
Eu vou nadar...
Eu vou pular...
Eu vou chorar...
Eu vou comer,
Eu vou comer.

Se eu não comer, ninguém come por mim.
(PALAVRA CANTADA, música *Faz de conta*)

Em outro trecho de seu caderno de campo, Mônica escreve:

Ao levar uma de nossas meninas pra higienização, não cantei, e durante nosso momento de troca, ela começou a cantar ‘eu vou brincar, eu vou brincar’. Então sorri sozinha por não ter cantado e me encantei com seu cantar, não só pelo fato de ouvi-la, mas porque senti ali que de alguma forma aquele momento a música havia ficado na memória dela. Fazia sentido para ela, era prazeroso, ou seja, de alguma forma fazia diferença para a criança. A partir deste momento, pensei em gravar o som de várias crianças cantando, uma de cada vez, o mesmo trecho da música “eu vou brincar, eu vou brincar”... O resultado teria tonalidades e intensidades diferentes, sendo encantador e engraçado. A música seria interpretada de maneira singular, nos trazendo a simplicidade e a docilidade da voz de cada criança... (Trecho do caderno de campo de Mônica Araújo da Silva no Projeto *Lugar-escola e cinema*)

Os trechos acima relatam aquilo que nos foi relatado pela Mônica, quando nos propôs que esta música faria todo sentido no filme que estávamos fazendo. Acolhemos imediatamente a ideia, uma vez que, assim como nas filmagens, na música algumas crianças representariam todas sem identificação de seus nomes e rostos, uma vez que seria muito difícil identificar a voz de cada uma delas sem a referência na imagem. Novamente teria, como estética do filme, o mistério e magia que gosto de ressaltar, tendo todas as crianças como protagonistas de uma infância sem estereótipos. Trago ao texto mais um fragmento escrito pela Mônica:

Fiz a gravação das vozes conforme havia pensado e o resultado foi incrível. Chamei cada criança uma a uma num espaço exterior próximo a nossa sala, era uma manhã fria e com vento. Expliquei que eu ia gravar sua voz, e por isso gostaria de ouvi-la cantar “eu vou brincar, eu vou brincar” assim como é na música. Foi muito engraçado, porque alguns ficavam muito tímidos, mas faziam questão de cantar, em uma das gravações ouvimos a criança rir, e na outra ela cantar “eu vou brincar e acrescentar que está frio”, foi muito espontâneo, foi lindo. A singularidade de cada uma foi marcante, cada uma cantando a seu modo, mais fraco ou mais forte (a intensidade que eu havia imaginado), a voz melodicamente mais longa ou mais curta (tímida, insegura ou desinibida e confiante).

Após estas gravações, pedi pra um amigo tocar apenas a introdução da música no piano e gravei as variadas vozes com a música tocada, ficou melhor do que eu imaginei, não tenho palavras para descrever a docilidade da música que por sua vez quando foi inserida no filme gravado pela Juliana, onde só aparecem as sombras das crianças brincando, ficou mais que um encanto, ficou mágico. (Trecho do caderno de campo de Mônica Araújo da Silva no Projeto *Lugar-escola e cinema*)

No momento em que a Mônica enviou pelo *whatsapp* a música, abrimos o aplicativo de edição *Video Show* e inserimos imediatamente a música para ver como ficaria e enviamos para ela de volta. Ficamos encantadas com imagens e som juntos. Mas pelo aplicativo não tinha ficado como gostaríamos. Então tendo a música em mãos, pedimos ajuda a um editor profissional. Após ver e rever o filme editado pelo celular, marcamos os pontos que gostaríamos que aparecessem e pedimos ao editor¹² que seguisse o roteiro. Apenas uma cena pedimos para que ele sincronizasse com a música: o momento em que uma criança sobe em uma escada do brinquedo e as sombras das folhas

¹² Bruno Oliveira da Silva, possui graduação em Comunicação Social.

mexem, ventando, deveria sincronizar-se com a voz da criança que dizia “está frio”. As outras cenas foram inseridas aleatoriamente. Como havia mais cenas do que tempo de música, algumas foram excluídas, principalmente as mais parecidas entre si.

Exibimos o vídeo editado com a música para as crianças da turma. Nesta idade é muito comum eles pedirem para ver de novo o filme e então exibimos duas vezes. Em alguns momentos as crianças interagiam tentando adivinhar os personagens “acho que é a Maísa...” e outra dizia “não, sou eu lá”. Elas procuravam identificar as sombras e vozes. A experiência foi bem interessante. Sentimos não ter deixado mais longo o filme para esta exibição. A sensação que dava era querer ver de novo e de novo, tentando imaginar mais cenas desenhando as crianças em suas brincadeiras. Mas aprendemos que em um bom filme é normal ter essa sensação...

Ficou a certeza de que “trouxemos para a tela a beleza do lúdico que vivemos na escola, traduzindo de uma forma muito simples e forte as sombras de cada brincadeira” (texto adaptado do caderno de campo de Mônica Araújo da Silva no Projeto *Lugar-escola e cinema*)

Conclusão

Quando filmamos as crianças, percebemos que também estamos refletindo e reagindo à realidade e à magia que nos cerca dentro da escola. As cenas: os espaços de brincar construídos pelos pequenos nos escolhem neste momento de filmar, nos seduzindo e envolvendo de forma a conduzir todo trabalho.

Muitas vezes nos descontrolamos querendo capturar muitas imagens; outras vezes, focamos mais nas sombras e no mistério que elas representam. Não existe fenômeno mais incrível que a magia da própria sombra, aquela que é formada pelo próprio objeto, por efeito de incidência da luz, como o sol que ilumina as crianças numa linda manhã. Afinal, qual criança não gosta de brincar com sua própria sombra, se tornando gigante diante de objetos ou pequena como formigas, além de se divertir com seus movimentos e contrastes, explorando todo espaço à sua volta.

Não deixando de destacar a importância da sombra projetada, quando um objeto em contato com uma luz artificial forma uma sombra que é projetada posteriormente num plano, como manipulamos no teatro de sombras. As silhuetas têm realmente sua poesia, umas mais intensas, outras oscilantes nos transmitindo sempre muitas sensações.

Sentimos falta em não ter feito um diário durante as observações e filmagens, pois este olhar e reflexão durante a ação nem sempre será o mesmo após algumas semanas. Quando todos os sentimentos ainda estão a florados e sentidos, o presente é avaliado de forma mais intensa, sendo mais fiel a escrita. Mas, enfim, aprendemos que o registro é importante em qualquer momento; voltar, através da memória, no dia do acontecimento nos dá a oportunidade de olhar pra trás no tempo com mais experiência e questionamentos.

Após dois anos de participação no Cineclube Regente/Cha, ao analisar nossos filmes é possível perceber nossa personalidade. Para quem conseguir “ler” nossos trabalhos, eles dizem um pouco sobre cada um e sua maneira de ver o espaço, as crianças e todas as suas possibilidades.

Como diz Eurico de Barros (2017), em seu texto “*Lumière!*”: e o cinema fez luz sobre o mundo graças aos irmãos Lumière, “o cinema não se limita a ser apenas um registro em bruto e passivo do real, querendo desde logo desenvolver uma linguagem própria e uma estética específica.” Ou seja, um filme sempre carregará um olhar subjetivo, ocularmente movimentado pelas histórias de vida de quem o faz, havendo interlocução e diálogo entre a imagem e o cineasta.

Referências

BARROS, E. “Lumière!”: e o cinema fez luz sobre o mundo graças aos irmãos Lumière. *Observador*, 2017. Disponível em: <https://observador.pt/2017/10/12/lumiere-e-o-cinema-fez-luz-sobre-o-mundo-gracas-aos-irmaos-lumiere/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MELO, D. 20 filmes que exploram o olhar das crianças sobre o mundo. *Centro de Referência em Educação Integral*, 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/20-filmes-que-exploram-o-olhar-das-criancas-sobre-o-mundo/?fbclid=IwAR1-pe5wEvch_iMn3EiwnbDM9SEfUZjPU4BkYlwxreJQIH99hk1Kp0Y2I5g. Acesso em: 06 jan. 2021.

PALAVRA CANTADA. *Faz de Conta*. DVD As Melhores Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada, São Paulo, 2011.

PALAVRA CANTADA. *Rato*. DVD Palavra Cantada Clipes, São Paulo, 2000.

Sobre os autores

Juliana Pereira da Silva de Oliveira. Graduada em Pedagogia e tem Especialização em Administração Escolar (Anhanguera Educacional de Campinas). É agente de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. Tem experiência em fotografia e filmagens de pessoas e eventos, é integrante do Cineclube Regente/Cha e bolsista do Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas”, pesquisando e produzindo filmagens e filmes sobre o tema das relações entre luz e sombra no cinema.

E-mail: juliana.deoliveira@educa.campinas.sp.gov.br.

Wenceslao Machado de Oliveira Júnior. Graduado em Geografia (Universidade Federal de Juiz de Fora), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É professor na Faculdade de Educação/Unicamp e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO. Pesquisa nos seguintes temas: imagens e educação, imagens e geografia, cinema e escola. Coordena o Projeto “Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas”.

E-mail: wences@unicamp.br.

ENSAIOS

O RIO DA PESQUISA

THE RESEARCH'S RIVER

Allan Hoffmann¹

Resumo: A experiência da pesquisa é um caminho único e rico de aprendizagem. Neste texto, o rio revela pela sua latente possibilidade de metáfora a perspectiva de um(a) pesquisador(a) nas tramas da pesquisa. Entre o rio e um(a) pesquisador(a), no encontro de sensibilidades, a coexistência e o vínculo propiciam numa escrita íntima compreender o entrelaçamento da ciência na vida pessoal, de um rio em seus meandros.

Palavras-chave: Pesquisa; rio; meandro.

Abstract: The research experience is a unique and rich way of learning. In this text, the river reveals by its latent possibility of metaphor the perspective of a researcher in the plots of the research. Between the river and a researcher, in the encounter of sensibilities, the coexistence and bonding allow in an intimate writing to understand the intertwining of science in personal life, of a river in its meanders.

Keywords: Research; river; meandre.

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de nossa casa.*

*Passou um homem e disse: Essa volta
que o rio faz por trás de sua casa se chama
enseada.*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.*

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

Manoel de Barros

Quantas são as possíveis poéticas retratáveis de um rio? Existe alguma que não poderia servir de metáfora à vida? Bem, sei que no meu quintal nunca atravessou nenhum rio. Em toda minha infância poucos rios me marcaram pois, estive sempre perto do mar. Eu achava que o mar, dada a sua infinitude, seria fonte inesgotável de toda poesia do mundo. Mas foi no rio que encontrei infinitas formas de me fazer compreendido, já que sempre há uma latente metáfora a ser desvelada. Aliás, foi entre as metáforas de Rubens Alves que redescobri a beleza da leitura/escrita. O texto metafórico alcança exatamente onde minha compreensão e imaginação permitem. Nunca é demais, nem de menos. Para mim, uma metáfora pouco ou nada explicada, é a evidência de humildade de quem escreve em abordar assuntos acompanhando os ritmos de entendimento de cada um.

Concluída minha dissertação de mestrado², senti uma enorme necessidade de mostrar pelo rio e sua perspectiva, a descrição de um processo de escrita e a experiência da pesquisa. Não tenho

¹ Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, Brasil.

² Dissertação apresentada em 2019, intitulada como "Corpo e Memória: os fenômenos na Trilha da Vida".

dúvidas de que o processo, o meio do caminho, importa a muitos, muito mais do que os princípios e fins de qualquer caminhada. Sempre irei me encantar ao compreender as características de um rio que se encontra com o mar, observando a dinâmica e o fluxo de seu escoamento. Pois sei que nesta dinâmica, é onde o rio se transforma, onde se faz realmente mudado por sua trajetória, estudos, leituras, ou seja, por toda a pesquisa. Desta forma, desejo desdobrar-me a partir do que um rio ensina sobre minha experiência de pesquisa, revelando a potência da informação do processo.

De modo muito simples, um rio inicia sempre em sua montante, o lugar inicial de encontro das águas, das nascentes. Neste ponto, a inclinação do solo é maior do que na jusante, onde se encaminha para a foz, o encontro com o mar. Mais próximo a sua jusante, normalmente um rio adquire a característica peculiar de meandrar, de fazer curvas, devido à baixa inclinação do terreno. Lembro de uma frase que percorre uma extensa parede em uma exposição fixa do Museu Oscar Niemeyer em Curitiba/PR, do próprio arquiteto: “se a reta é o caminho mais curto entre dois pontos, a curva é o que faz o concreto buscar o infinito”. Talvez o meandro seja a vontade do rio de não terminar, nem se diluir em oceano. Os meandros então, são os processos ou os caminhos de um rio da montante para a jusante. Um recorte de extensão de terra saboreada.

Entre estes dois pontos, os meandros podem assumir inúmeras conformidades. Ora serpenteiam com maior intensidade aproveitando a potência de seu fluxo e o interesse da descoberta, ora preferem o caminho mais curto quando o devaneio acontece ou o desafio desinteressa. A disponibilidade do rio para seu caminho, é ao mesmo tempo, uma atitude de respeito e desrespeito ao esqueleto de sua narrativa. Concordo com Moser quando escreve que é preciso ser “distraído e alerta no mundo” (MOSER, 1992, p. 224). É possibilitar no trajeto, que o descontrole assuma primazia no papel do percurso, uma vez que a indeterminação permite seu enriquecimento. O descontrole do rio permite atender um fluxo intuitivo que, a princípio, poderia não ser tido como essencial. Desta forma, os meandros aparecem pela própria interrogação do rio com o terreno, esclarecendo suas dúvidas e necessidades. E sempre são, ou pelo menos deveriam ser, coerentes com a existência do próprio rio.



Figura 1 – Uma das inúmeras perspectivas do rio – Fotografia do autor, 2019

Tive a imensa oportunidade de realizar minha pesquisa no mesmo território onde descobri formas e meios de libertação às durezas da ciência. Esses territórios foram primordiais para a garantia de fôlego no itinerário acadêmico. Contudo, contrapondo a nomeação descontrolada às coisas da ciência, este rio da fotografia para mim nunca teve nome. Não tive que conhecê-lo assim, formalmente. Foi vivendo e precisando deste, que sua presença atendeu à minha existência. Toda vez que chego neste território, numa área rural de Camboriú/SC, priorizo contemplar o rio antes de qualquer coisa, porque sei que nos dias atuais fazemos do tempo, este subjetivo, um convite permanente à aceleração. Assim, no início do dia da observação dos fenômenos na pesquisa, fui para o fim do terreno encontrá-lo, na tentativa de fincar no tempo minha atenta presença a vida, visto que segundo Matarezi “tempo é vida que deve ser vivida e experienciada com todos os sentidos” (MATAREZI, 2017, p. 80). Passados alguns minutos, a ansiedade da pesquisa já tinha se misturado com o conforto da segurança de se estar em um território conhecido, uma espécie de pertencimento deflagrado pelo vínculo com o rio. Sei que tive o privilégio de uma coparticipação especial na pesquisa.

*

Mesmo que um rio serpenteie com toda intensidade e sua extensão aumente em centenas de vezes tendendo ao infinito, ele sempre é atraído por sua jusante. Assim, entre o início e o fim, mesmo buscando seu infinito, um rio não pode alcançá-lo devido aos tempos/espacos do processo, mas pode compor com clareza num fluir desestruturado, improvisos inesperados e compassos assertivos.

Quando não meandram, não se abandonam ao prazer da descoberta de um novo solo, um novo território, uma nova *eureka*. Por vezes, a foz alarma o prazo de sua chegada, e assim, faz o rio se adiantar e o meandro encurtar. Ou, as histórias deste rio e suas *enformações*, só permitem que o meandro se amplie e, se estenda até onde possa alcançar. O importante é que o rio se reconheça em sua vazão, que inclusive é única, para compreender até onde pode ou não meandrar evitando processos de poluição e adoecimento tornando o autocuidado, fonte principal de vida. Quero deixar claro que rio saudável é o que meandra. Fico ressentido pelos rios que não meandram, retificados pelo padrão, segurança ou pela tecnicidade humana que estreita inúmeras possibilidades de descoberta. O racionalismo humano tende retificar qualquer sensibilidade eminente. Nestas ocasiões, os desejos e as vontades individuais do rio são raramente atendidos.

Maffesoli (1998) comenta que quando o racionalismo surgiu, logo traçou suas incapacidades de compreensão da vida. Muitos assuntos, num largo processo histórico não foram legitimados como autobiografias, sensibilidades, intuições e poesias. Por isso, faço a pergunta de Rubens Alves (1999) as minhas: o que é científico, ou mesmo, o que veem como científico? Talvez em um contexto político tão abalado, o científico voltou a ser retificado ressurgindo velhas dúvidas. O mensurável, a progressão intelectual analítica e ultratecnicidade fazem que o fluxo de água chegue mais rápido ao mar. Às vezes, imagino que a repreensão criativa do meandro seja tão grande que o rio não possa mais se conectar com seus desejos e sua habilidade inerente de meandrar. Talvez nem mais se reconheça como rio.

É preciso que escoe muita água. Quando o fluxo se apresenta com muita intensidade, o meandro se arredonda com tanto vigor que, estreita-se um atalho formando um meandro abandonado. Esses abandonos são os anseios do rio, deixados a princípio de lado para que possam ser revisitados em outras narrativas. Enfim, este texto nada mais é do que, um meandro abandonado. Um desejo de descrição para voltar a ver no meandro, a curva do corpo da imensa cobra de vidro.

Referências

ALVES, Rubens. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MATAREZI, José. “*Trilha Da Vida*” – Labirintos que se entrecem nos campos da Educação Ambiental e Patrimonial. 2017. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

MOSER, Alvino. O método fenomenológico nas ciências sociais. *Veritas: revista da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, v. 37, n. 146, p. 215-224, 1992.

Sobre o autor

Allan Hoffmann. Graduado em Oceanografia (Universidade do Vale do Itajaí), tem Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade (Universidade da Região de Joinville). É pesquisador participante do GEARCUPA (Grupo de Estudo sobre Arte Cultura e Patrimônio) da Universidade da Região de Joinville, e pesquisador colaborador da abordagem teórica metodológica "Trilha da Vida: (Re)Descobrimos a Natureza com os Sentidos" do Laboratório de Educação Ambiental da Universidade do Vale do Itajaí. Tem experiência no campo da Educação Ambiental, e pesquisas interdisciplinares em Arte&Ciência, Educação, Patrimônio e Ciências Ambientais.
E-mail: allan_0101@hotmail.com.

**FUI UM TRADUTOR OU UM TRAIADOR?
TRADUÇÃO DE UMA HISTÓRIA NEOZELANDESA RIMADA E UMA
PEQUENA REFLEXÃO SOBRE TRADUÇÃO LITERÁRIA**

**DID I ACT LIKE A TRANSLATOR OR A TRAITOR?
TRANSLATION OF A NEW ZEALANDER RHYTHMIC HISTORY AND BRIEF
CONSIDERATIONS ON LITERARY TRANSLATION**

Rogério Migliorini¹

Aqui, apresento a tradução da história rimada chamada *Quaky Cat* de autoria de uma autora neozelandesa e faço uma pequena reflexão sobre este tipo de tradução. Meu texto não apresenta nenhuma novidade para tradutores de obras literárias e artísticas ou para estudiosos da questão. Todavia, minha intenção foi apenas obter alguma satisfação como tradutor/artista e compartilhá-la com possíveis leitores, após uma série de experiências bastante desagradáveis com a tradução de textos técnicos e acadêmicos.

Antes de começar, também vale dizer que uma amiga chamou minha atenção para o fato de que eu traduzo de um inglês que não é o original da Inglaterra, para o português que não é o original de Portugal, baseio o título em um ditado italiano e meu sobrenome é também italiano. Este comentário me fez lembrar do nosso mundo tão globalizado. Uma questão sobre a qual não vou me deter aqui.

Sobre isso, basta dizer que, em 1979, quando eu tinha 16 anos, embora o mundo já fosse globalizado, havia pouquíssimas informações sobre a Nova Zelândia no Brasil. Tanto que apenas seis meses antes de eu ir para lá como intercambista, eu fiquei sabendo que aquele era um país anglófono. Até aí, não havia problemas, pois eu estudava inglês em uma escola de línguas. Entretanto, para não fazer uma prova, eu me desliguei dela assim que soube da mudança próxima. Afinal, eu iria mesmo para uma escola melhor dali a um semestre. Assim, as pessoas das ruas, as famílias com que eu morei e meus colegas de *high school* foram meus principais mestres. Ah, não posso esquecer de colocar nessa lista o meu excelente professor de inglês neozelandês e os vários livros da biblioteca da escola.

Voltando ao Brasil fiz um curso ou outro de inglês bem mais avançado, tradução e literatura inglesa e americana, porém nunca me interessei pelo estudo formal da língua ou em trabalhar com ela. Assim, apesar de eu ter dado aulas de inglês como segunda língua (ESL) e trabalhado por anos fazendo traduções técnicas, não me considero nem professor de inglês nem tradutor.

Isso também porque no início eu evitava traduzi-las. Eu me lembro da minha professora do colegial no Brasil dizendo que isso iria prejudicar nosso aprendizado da língua. Além disso, quando eu voltei de Aotearoa-Nova Zelândia eu não conseguia fazer a conexão entre as línguas direito. É como se eu tivesse divisões no cérebro que não se intercomunicavam e cada língua estivesse em uma delas.

No entanto, línguas me atraem ou, melhor dizendo, as formas de arte a elas ligadas. O meu primeiro contato com *Quaky Cat* foi em um programa de contação de histórias para crianças na Rádio Nacional da Nova Zelândia (RZN), chamado *Storytime*. Como as histórias narradas me encantam, meu interesse foi imediato. Além disso, aquela era uma bela obra literária infantil, extremamente sensível, com sonoridade e ritmo altamente sedutores e tratava de uma catástrofe local, um grande terremoto. Somava-se a isso, o som das palavras, a particularidade do sotaque, a riqueza da entonação, enfim, a música da fala somada à perfeição do texto. Por fim, tudo cuja

¹ Artista independente, São Paulo, SP, Brasil.

origem é aquela região do mundo, tão distante e ainda relativamente desconhecida para nós, me interessa muito. Então, resolvi traduzir o livro *Quaky Cat* e apresentá-lo a um grupo literário que se reúne informalmente de dois em dois meses, do qual ainda participo.

Como eu não tinha o texto escrito, entrei em contato com a autora, Diana Noonan, que o enviou para mim. Eu considero que esse passo também fez parte do processo de tradução, porque pedi um tipo de utilização da língua mais relacionada com a minha vivência, isto é, com o aprendizado da língua estrangeira voltado para a necessidade de comunicação com as pessoas daquele país. Nesse sentido, se eu tivesse ido para qualquer outro país, eu teria aprendido a língua local mesmo se eu nunca fosse usá-la novamente. Ter aprendido inglês por acaso e nunca almejado trabalhar a língua, é mais uma razão para eu não me considerar um professor de inglês ou um tradutor.

Bem, digressão feita, o grupo literário não só recebeu muito bem o trabalho como, para minha surpresa, sugeriu a sua publicação e até me ajudou em uma primeira tentativa de fazê-la, mas que não vingou, por diversas razões. No entanto, me apontou algo importantíssimo que eu não tinha percebido ainda. Mesmo desconhecendo terremotos no Brasil, somos bem familiarizados com deslizamentos de terra e enchentes que afetam não só pessoas de todas as idades, como também animais, plantas e o próprio ambiente. São catástrofes que alteram a topografia, causam traumas por provocarem destruição, morte, perdas materiais e afetivas. Pouco tempo antes da apresentação do texto ao referido grupo literário, havia ocorrido o deslizamento de terra na região serrana do estado do Rio de Janeiro, o rompimento da barragem de Mariana e o conseqüente desastre ambiental ao longo da Bacia Hidrográfica do Rio Doce. Duas semanas depois, a barragem de Brumadinho se rompeu. Nos três acontecimentos, 1.000 pessoas morreram e mais de 15.000 ficaram desalojadas e desabrigadas. Com isso, *Quaky Cat*, bem como a observação do grupo, adquiriram tons premonitórios.

Quanto à tradução dessa história rimada, eu nunca fiz qualquer esforço para escolher palavras em português com o mesmo ritmo e som das palavras em inglês. Isso simplesmente porque línguas diferentes quase nunca têm os mesmos sons. A tradução do título é um exemplo claro disso. Suas palavras *quaky* e *cat* formam um par por aliteração, outros tipos de consonâncias e comprimento — poetas e estudiosos saberão falar disso com muito mais propriedade do que eu. Portanto, "gato do terremoto" ou algo assim não faria jus ao original. Assim, por aliteração, outros tipos de consonância e comprimento, eu também fiz um par com duas palavras em português. Para isso, traduzi o nome do gato e usei o adjetivo "trêmulo". Dessa forma, ao traduzir o título por "Tigre Trêmulo", eu não usei uma única palavra equivalente àquelas encontradas no texto fonte. Mesmo assim, creio ter atingido o resultado desejado.

Mas talvez esteja aí a diferença entre tradução técnica e literária. Em tradução, não se esquece da obra matriz; mas, na última, além de ser fiel ao significado exato das palavras, o tradutor precisa sintonizar-se com a obra e acompanhar a criatividade do autor. Esse tipo de tradução não é menos trabalhosa. Ao contrário. Contudo, por mais árdua que tenha sido, sem dúvida alguma, esse foi um dos trabalhos que eu tive mais prazer em fazer e também foi um dos melhores, em termos de resultado.

Aliás, muitas vezes os melhores resultados vêm do divertido, do prazeroso e daquilo que provoca um saudável relaxamento mental. Aprendi isso em uma aula de redação do colegial por volta da época em que fui para a Nova Zelândia. Preciso voltar a lembrar disso com mais frequência.

Bem, mas diante do exposto acima eu não pude evitar o autoexame e a questão: eu fui um tradutor ou um traidor? Sim, tal pergunta me parece bastante pertinente, pois eu posso ter negligenciado muitas coisas, de propósito. Entretanto, creio não ter feito pouco caso da intenção da autora e, muito menos, da sua obra.

Eis aí a tradução. Julguem por si mesmos.

Para apreciá-la melhor, sugiro que junto com a leitura, ouçam a narração original no link <https://www.radionz.co.nz/collections/storytime-treasure-chest/audio/2516107/quaky-cat-by-diana-noonan>.

<p>Quaky Cat by Diana Noonan</p>	<p>Tigre Trêmulo Trad. de R Migliorini</p>
<p>On a cold Christchurch morning, while the city was sleeping, before the birds roused him with twitters and cheeping, curled up on the end of his friend Emma's bed, Tiger woke with a start ... and a feeling of dread.</p>	<p>Numa manhã fria em Christchurch, com o povo ainda alheio, e antes dos pássaros o despertarem com trinados e gorjeios, Tigre, que dormia enrolado aos pés do leito de Emma, acordou de um salto... e com um aperto no peito.</p>
<p>He twitched his long whiskers and sniffed at the air. Danger was close, but what was it – and where? Then a voice in his head, one he'd not heard before, shouted, <i>Run for your life, Tiger! Make for the door!</i> Tiger fled from the house with a leap and a bound as, louder than thunder, from deep underground, came a roar and a shudder and terrible shaking! Around him, the city was rolling and quaking.</p>	<p>Fremiu seus longos bigodes e cheirou o ar. Pressentiu perigo próximo. Mas o quê – e onde? Então, uma voz desconhecida, gritou dentro de si, <i>Depressa, Tigre! Salve-se! Saia já daí.</i> Em carreira desabalada o bichano fugiu da casa enquanto, mais alto que um trovão, do fundo da terra, subia um ribombo, um ronco e um pavoroso tremor! À sua volta, a cidade sacudia e caía.</p>
<p>He raced up the path as it buckled and bent, as the mailbox swayed – even faster he went! Round swings that were squeaking and roundabouts creaking, the shuddering school with its swimming pool leaking.</p>	<p>Correu pela entrada da garagem que arcava e arqueava, quanto mais ela corcoveava – mais ele se apressava! Voou por entre balanços que rangiam e gangorras que gemiam, e pela escola já abalada cuja piscina vazava.</p>
<p>Over the Avon on bridges that wiggled, he shot through the city on footpaths that jiggled. Above him, the pigeons fled tumbling perches and dodged round the spires of crumbling churches.</p>	<p>Pelas pontes que oscilavam sobre o Avon disparou, por calçadas balouçantes chispou. Sobre ele, pombos abandonavam poleiros a despencar e se desviavam de pináculos de igrejas a tombar.</p>

<p>The whole city rocked. It reeled and it rolled. All by themselves the cathedral bells tolled. With no place to hide and no time to spare, Tiger shot up a quivering tree in the square.</p>	<p>Toda a cidade chacoalhava. Se torcia e se crispava. Por si sós, os sinos da catedral badalavam. Sem lugar para se esconder nem tempo a perder, Tigre subiu numa árvore que, na praça, não parava de tremer.</p>
<p>When he'd clawed his way up to the top, he looked down ... and saw, in the tree, half the cats in the town! Below them bricks crashed, chimneys fell, shops caved in! Sirens were wailing – and the cats joined the din.</p>	<p>Encarapitado em seu topo, ele olhou para baixo... E, daquele mesmo galho viu, do bairro, quase todos os gatos! Sob eles, tijolos se desfaziam, chaminés desabavam, lojas desmoronavam! Sirenes ecoavam – e aos miados, à balburdia, a gataria se juntava.</p>
<p>As the sun rose that morning, the world looked with pity at the folk on the streets of their tumbled-down city. In the tree, Tiger shivered, he was cold and forlorn. Where was his Emma, in this muddled-up dawn?</p>	<p>De manhã, quando o sol nasceu, o mundo olhou consternado para os moradores daquele burgo devastado. Na árvore, Tigre tiritava de frio. Encontrava-se desamparado. Onde estaria Emma naquele amanhecer atribulado?</p>
<p>Afraid, the cats huddled, with hisses and wails, with whiskers cast down and sad, drooping tails, till evening, when one puss came down on his own and set out through the rubble to look for his home.</p>	<p>Temerosos, os gatos amontoados, choravam e miavam. Bigodes baixos e caldas caídas, os mostravam acabrunhados. Foi assim até o anoitecer quando um deles dali desceu e, em meio aos escombros, procurar sua casa resolveu.</p>
<p>It was Tiger, poor Tiger, who tried to be bold as he passed perchless pigeons puffed up with the cold, and crossed broken bridges pushed up into humps, the school pool now empty, the field full of lumps. Over the roundabouts, not fit to ride, he padded past tangles of swings on their sides. At last, to his street he came, weary and worn – but where was the mailbox? Where was the lawn?</p>	<p>Era Tigre, o pobre Tigre, afetando coragem ao cruzar por pombos sem ninhos, empertigados de frio, ao transpor pontes empilhadas umas sobre as outras, Ao passar pela piscina agora vazia da escola, ao atravessar a quadra enrugada, e ao distinguir junto às gangorras inutilizadas, um emaranhado de balanços emborcados. Por fim, cansado e exausto, chegou à sua rua – mas onde estava a sua casa? E o gramado?</p>

<p>Gone was the place that Tiger called home, and gone was his Emma. He felt so alone. Where could he go and what should he do? He was tired, he was hungry – but then he smelled stew!</p>	<p>Pó virara o lugar que Tigre chamara de casa, e Emma, no pó sumira. Ele se sentia tão só. Para onde ir e o que fazer? Ele estava exausto, ele estava faminto – mas, então, farejou comida!</p>
<p>He sniffed his way down to the end of the street, and into a hall through a tangle of feet. People were queuing, their plates piled high, Would they give him a morsel – one small bite to try? Poor Tiger-puss waited ... didn't anyone care? Then everything changed with the cry, “Look who's here!”</p>	<p>Seguiu o cheiro até o final da rua, e passou sob uma floresta de pernas em um salão. Viu as pessoas na fila, seus pratos cheios, Dariam a ele um cadinho – só uma pequena porção? O pobre Tigrezinho esperava ... ninguém se importava? Então, tudo mudou com um grito, “Olha quem está aqui!”</p>
<p>It was Emma! His Emma! He was back home at last, and his horrible day was a thing of the past. His house was in ruins, the whole city battered, but with Emma's arms round him, none of it mattered.</p>	<p>Era Emma! Sua Emma! Finalmente ele voltara pra casa, e seu horrível dia passara. Sim, sua casa estava demolida, a cidade, esfacelada, mas diante do abraço de Emma, nada disso importava.</p>
<p>For a home's not a roof, or a chimney or stairs, it isn't a cat door or tables and chairs. Home's not a mailbox, home's not a floor, a home isn't gone with a quake and a roar. Home is a pat and a scratch round the ears, home is a rest from the din and the fears, home is a family, home is a hug, home is a friend and a neighbour's warm rug.</p>	<p>Porque casa não é um teto, nem chaminé, nem escadas, não é uma portinhola para gato ou mesa e bancada. Casa não é uma fachada, casa não é um chão, uma casa não desaparece com um sismo e um barulhão. Casa é um afago e um cafuné no pelo, casa é o descanso do barulho e medos, casa é uma família, casa é um abraço, casa é o cobertor de um amigo ignorado.</p>
<p>Home is the giving and helping and sharing. When a city is crumbling, then home is the caring. Home is a lap where it's cosy and warm ... home is where love keeps you safe from the storm.</p>	<p>Casa é doar-se, ajudar e partilhar. Em uma cidade arrasada, casa é ter com quem contar. Casa é um colo quente e acolhedor... Casa é o amor que protege da dor.</p>

Referências

NOONAN, Diane; BISHOP, Gavin (ilustração). *Quaky Cat*. Nova Zelândia: Scholastic, 2010.

NOONAN, Diane. *Quaky Cat*. WIATA, Rima T (Narração). Nova Zelândia: Storytime-RNZ, 1.º acesso em 25 de nov. de 2018. Podcast. Disponível em: <https://www.radionz.co.nz/collections/storytime-treasure-chest/audio/2516107/quaky-cat-by-diana-noonan>. Último acesso em: 15.02.2021.

Sobre o autor

Rogério Migliorini. Graduado em dança pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e Mestre em Ciências da Religião pela UMESP (Universidade Metodista de São Paulo). Tem experiência nas áreas de dança (direção e atuação) e inglês (ESL e tradução). Pesquisa de modo informal os seguintes temas: consciência corporal; improvisação em dança; diferenças humanas; ritmo e sonoridade do inglês, principalmente do falado na Nova Zelândia e Polinésia. WEBSITE: Den/AMtro: Trespassing of Boundaries and Unification of Differences: <https://denamtro.wordpress.com/>.

E-mail: awhi63@gmail.com.

0 (ZERO)

0 (ZERO)

Letícia Rodrigues¹

Resumo: 0 (zero)² é uma dança desenvolvida na tessitura entre fragilidade, erro, limite e respiração. O espetáculo surge de questões autobiográficas como motor das corporeidades: zerar para entender o que move e o que é movido. Dessa escuta, cria-se um espaço pneumático que se constitui como um organismo único através do diálogo entre corpo, objeto-corpo e música - tríade que compõe o espetáculo. 0 é um processo atemporal.

Há pouco mais de dez anos descobri que possuía uma condição genética que limitava (?)³ minha materialidade: a Síndrome da Hiper mobilidade Benigna ou frouxidão ligamentar. 0 (zero) faz emergir sentimentos como dor, desesperança e pessimismo como forma de potência buscando caminhos de fuga e cartografias de (des)ordem do corpo como pesquisa de movimento.

Como início para a criação, estudei a ontogênese, como se fosse uma viagem no tempo, a fim de encontrar em qual momento se deu o erro⁴. Assim, encontrei uma imagem de um feto, com quatro semanas, flutuando em sua bolsa amniótica, com o coração aparentemente muito acelerado. Era o começo de tudo. Da imagem, busquei como construir a atmosfera da bolsa amniótica, a respiração acelerada e o movimento de flutuar.

Para a criação da bolsa, após muita pesquisa, encontrei artistas e arquitetos dos anos 60 e 70 que trabalharam com estruturas ou objetos infláveis como, a Ant Farm e Michael Webb, que me ajudaram a construir o objeto que compõem a estrutura coreográfica, cênica e poética de 0 (zero). Utilizei como material o plástico bolha por diversos motivos: devido ao seu baixo custo; por sua leveza e, conseqüentemente, por sua maleabilidade nas construções de esculturas de ar; e pela própria sonoridade do material em si e de suas pequenas bolhas que, ao serem estouradas, me remeteram aos mesmos sons produzidos pelos estalos do meu corpo.

Enquanto pesquisa, o movimento transitou entre um tempo dilatado a um tempo rápido, explorando nos caminhos do nível baixo ao nível alto, um corpo bloqueado ou contorcido, onde micro e macro movimentos articulares, tensões musculoesqueléticas, peso e respiração eram convocados para o aparecimento de algo ainda por devir no visível.

A artista da dança Beatriz Sano, que fez a provocação do espetáculo, teve grande colaboração na pesquisa de movimento e me fez encontrar caminhos para um movimento lento, suave, espiralado e que contribuiu para criar a ilusão de flutuar e de esculpir o ar sem o uso do objeto-corpo. Durante algumas pesquisas encontrei uma segunda imagem que me identifiquei e que me ajudou a visualizar essa movimentação lenta de corpo aparentemente frágil: o pepino do mar caminha dois centímetros por minutos nas profundezas marítimas.

0 (zero) é um espetáculo solo criado cuidadosamente com a colaboração de muitas pessoas, desde as que participaram diretamente do projeto, como as que participaram indiretamente no ensaio aberto, por exemplo. Uma dessas colaborações é a do compositor e músico Gustavo Infante que realizou a composição musical para a dança, da execução de tal composição ao vivo em todas as apresentações e da colaboração na construção do objeto-

¹ Artista independente, Campinas, SP, Brasil.

² Este espetáculo recebeu o VII Prêmio Denilto Gomes de Dança 2019 na categoria "Revelação" e o ProAC Produção de Espetáculo Inédito e Temporada de Dança (2018).

³ O processo de criação questionou o que é o limite para o corpo que dança.

⁴ A Síndrome da Hiper mobilidade Benigna ou frouxidão ligamentar é uma condição genética de erro na produção de colágeno.

corpo presente na cena⁵. A música é um corpo invisível presente na cena que ajuda a produzir os sentidos do espetáculo. A música criada por Gustavo gerou outra atmosfera e é possível afirmar que o espetáculo é constituído por um trio inseparável e em uníssono: corpo, objeto-corpo e música.

Outra colaboração importante para a criação de 0 (zero) é da figurinista Marjoly Lino. Para o figurino, Marjoly recriou uma camisa, peça que pertenceu à minha avó materna. Assim, trago em 0 (zero), parte da minha genética materializada e que contribui para a construção da narrativa atemporal de células, genes e líquido amniótico.

Uma videodança foi criada como parte integrante do espetáculo, com a participação especial da artista da dança Gabriela Branco e edição de Esther Lourenço. Para a criação da videodança criamos diferentes esferas espaço-temporais onde partes do corpo, principalmente as articulações, desapareciam no espaço para criar um corpo-máquina (im)perfeito.

Uma oficina e uma residência artística fizeram parte do projeto e modificaram meus anseios futuros para com esse espetáculo e para o que concebo hoje como dança contemporânea. A residência, com cinco dias de duração, contou com a presença de onze participantes (atores, artistas da dança e interessados na arte em geral) e resultou em uma *performance* no hall do Sesc Campinas. No dia, ventava muito e, por mais que tentávamos fechar as portas impedindo a corrente do ar, os objetos-corpo possuíam seus próprios movimentos que foram belamente orquestrando os corpos dos participantes, ao mesmo tempo em que eram orquestrados. Isso demonstra que, no processo de criação e na obra de arte em si, não há erro. Não há limite para o corpo que dança. Há a exploração estética de rupturas que abrem espaços para novas modelagens.

Por fim, encerro esse ensaio com uma frase de Laurence Louppe, material muito usado na criação de 0 (zero), como reflexão sobre o projeto contemporâneo da dança: “[...] a descoberta de um corpo que encerra um modo singular de simbolização, alheio a qualquer modelo preconcebido.” (LOUPPE, 2012, p. 62)⁶

Ficha técnica

Letícia Rodrigues – dança e concepção geral
 Beatriz Sano – provocação
 Gustavo Infante – composição e música ao vivo
 Gabriela Branco – dança (part. especial videodança)
 Rossana Boccia – desenho e operação de luz
 InCápsula – projeção ao vivo
 Marjoly Lino – figurinista
 Bufa Produções (Aline Grisa) – produção executiva
 wrzaratini – fotos e captação imagens videodança
 Esther Lourenço – edição videodança
 Elisa Carareto – projeto gráfico
 Bruta Flor Filmes – registro videográfico
 Nossa Senhora da Pauta – assessoria de imprensa
 Duração: 50 minutos
 Classificação etária: 12 anos

⁵ Foram construídos quatro objetos-corpo ao longo das apresentações. Cada objeto demora, em média, três horas para ser construído.

⁶ LOUPPE, Laurence. Poética da dança contemporânea. Tradução de Rute Alves Pereira e Costa; Prefácio de Maria José Fazenda. Lisboa: Orfeu Negro, 2012. 400 p.

0 (ZERO)

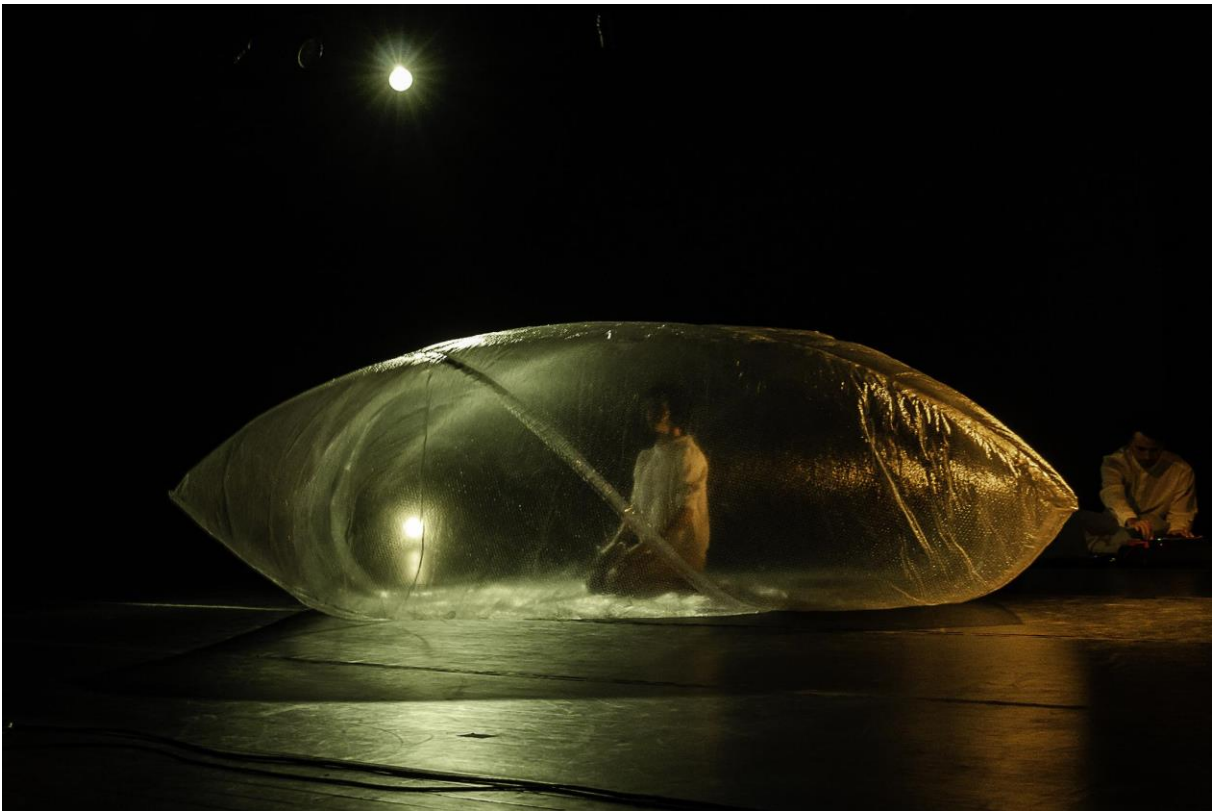
Link teaser: <https://www.youtube.com/watch?v=8nK70rpNwBg>

Link videodança: <https://www.youtube.com/watch?v=0z9PeDMxKNg>





0 (ZERO)





Sobre a autora

Letícia Rodrigues. Artista da dança e professora. Mestre em Educação (UNICAMP), Bacharel e Licenciada em Dança (UNICAMP). Em 2019, estreou o espetáculo 0 (zero) contemplado pelo Prêmio ProAC Produção de Espetáculo Inédito e Temporada de Dança e, com esse espetáculo, recebeu o VII Prêmio Denilto Gomes de Dança na categoria “Revelação”. Explora as possibilidades da dança, do corpo e do movimento em improvisações em dança, videodanças e fotoperformances, em um diálogo estreito com as artes visuais e a música. Tem parceria com o cantor, violonista e compositor Gustavo Infante em trabalhos de dança e criação e produção de videoartes e vídeos. *E-mail:* orleticia@gmail.com.