

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E  
PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO  
FACULDADE DE LETRAS

Camila Amorim Campos

**Os *corpos-autistas* no 1º ano do Ensino Fundamental:** currículo com práticas de  
leitura

Belo Horizonte  
2021

CAMILA AMORIM CAMPOS

**Os *corpos-autistas* no 1º ano do Ensino Fundamental:** currículo com práticas de leitura

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto da Faculdade de Letras da UFMG.

**Aluna:** Camila Amorim Campos

**Orientadora:** Leiva de Figueiredo Viana Leal

Belo Horizonte  
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Wesley Rodrigo Fernandes CRB/6 2214

C198c Campos, Camila Amorim.  
Os corpos-autistas no 1º ano do Ensino Fundamental [recurso eletrônico] :  
currículo com práticas de leitura / Camila Amorim Campos. – 2021.  
1 recurso online (40 f.) : pdf.

Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal.  
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa:  
teorias e práticas de ensino de leitura e produção de texto da Faculdade de Letras  
da UFMG.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Letras.

Referências: f. 36-40.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Currículos - Avaliação. 3. Autismo  
em crianças. 4. Leitura (Ensino de primeiro grau). I. Leal, Leiva de Figueiredo  
Viana. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

### ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA CAMILA AMORIM CAMPOS

Realizou-se, 24 de fevereiro de 2021, às 11:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Os corpos-autistas no 1º ano do Ensino Fundamental: currículo com práticas de leitura*, apresentado por CAMILA AMORIM CAMPOS, número de registro 2020654045, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora, Prof. Marcelo Chiaretto (UFMG), Profa. Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

( ) Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2021.

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal ( Doutora )

Prof. Marcelo Chiaretto ( Doutor )

Profa. Arminda Rosa Rodrigues da Matta Machado ( Mestre )



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Chiaretto, Professor do Magistério Superior**, em 15/04/2021, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 06/05/2021, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arminda Rosa Rodrigues Mata Machado, Usuário Externo**, em 18/05/2021, às 15:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0675611** e o código CRC **33FA29AD**.

## RESUMO

As crianças autistas têm ganhado cada vez mais espaço nas salas de aula da escola regular. Ao defender que essas crianças fazem leituras que escapam ao currículo, este trabalho tem como objetivo investigar como as práticas de leitura, presentes no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental, e as relações de poder que ali se estabelecem são sentidas pelos corpos-autistas. Assim, a questão que orienta esta pesquisa é: *Como o corpo-autista é demandado, disputado e divulgado no currículo com práticas de leitura do primeiro ano do Ensino Fundamental?* Para tanto, foram realizadas observações e elementos da análise do discurso para a produção das informações e sua análise. Foi possível constatar corpos-autistas em movimento, numa transgressão carregada de humanização e de um sujeito que habita o mundo de um modo particular e especial.

Palavras-chave: currículo, práticas de leitura, corpo, Transtorno do Espectro Autista.

## **ABSTRACT**

Autistic children are increasingly gaining space in common school classrooms. By defending that these children understand things that leaves the curriculum, this project aims to investigate how the reading practices, present in the curriculum of the first year of Elementary School, and the relationships that are established there are felt by autistic. This way, the main question of this research is: How is the autistic body demanded, disputed and disseminated in the curriculum with reading practices from the first year of Elementary School? For that, observations and elements of discourse analysis were carried out for the production of information and its analysis. It was possible to see autistic bodies in movement, in a transgression charged with humanization and a subject that inhabits the world in a particular and special way.

Keywords: curriculum, reading practices, body, Autism Spectrum Disorder.

## Sumário

1- INTRODUÇÃO .....	10
2- REFERENCIAL TEÓRICO .....	14
2.1- Currículo, corpos, poder-saber e resistência.....	15
2.2- Currículo e discurso.....	17
3- METODOLOGIA: .....	19
3.1- Observação e análise do discurso.....	19
4- ENTRE UMA FOTOGRAFIA E OUTRA: NORMAS, REGRAS E POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO COM PRÁTICA DE LEITURA.....	21
5- O DISCURSO PEDAGÓGICO E O DISCURSO MATERNAL NO CURRÍCULO COM PRÁTICAS DE LEITURA: CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES.....	28
6- CONCLUSÃO .....	35
7- REFERÊNCIAS.....	38

## AGRADEÇO

**A Deus e Nossa Senhora Aparecida.** Pela minha vida e pela vida de pessoas tão únicas em minha vida. Foram essas vidas que me incentivaram, que torceram e que me fizeram ir e vir, fazer e desejar, traçar e alterar percursos.

**À minha mãe e ao meu pai.** A dona e o dono do amor que mora em mim. Eu me reinvento por vocês. Sou grata a vocês por tudo que há de melhor em mim.

**Aos meus irmãos.** Pelo companheirismo, pelos laços estabelecidos, pela torcida vibrante, pelo amor vivo e delicioso de ser sentido.

**Ao Ví.** Que bonito e que gostoso ampliar o que eu chamo de amor com você. Respiro fundo e peço que nosso amor continue lindo, para nós, de ver e de viver.

**À Madá.** Uma vida que invadiu a minha sem nem pedir licença. Amo-te, Madá!!!

**Às amigas de curso.** Isabela, Maria de Lourdes, Mirian e Verence. Pelos encontros alegres e divertidos, pelas trocas tão ricas, pelo convívio harmonioso e pela amizade linda que construímos no decorrer do curso.

**À querida e amada Leiva.** Uma professora que me ensina com sua força, sua generosidade, sabedoria e seu afeto. Obrigada por ser um exemplo de ser humano. Que encontro lindo! Agradeço-te por tudo, professora!

**Ao Marcelo Chiaretto.** Um professor que me ensinou que educação, poesia, literatura e amor estão de mãos dadas. Como me senti acolhida em sua disciplina! Como aprendi! Obrigada também por me dar a honra de te ter em minha banca.

**À Arminda.** Tenho certeza que suas contribuições irão me encher de alegria e me inspirar para alçar novos vôos. Obrigada por entrar nessa aventura com a gente.

**À secretária do curso.** Principalmente a Cacilda pela compreensão, carinho, disponibilidade, cuidado, agilidade e paciência.

**Aos/Às professores e professoras do curso.** Pelos ensinamentos em disciplinas e encontros. Levarei um pouquinho de cada um/a de vocês para o meu professorar.

**À vida.** Sigo agradecendo!



## **Um encontro... Um convite...**

O ano era 2020. O dia, 03 de fevereiro. O despertador às 05h00min toca. Apronto-me. Pego meus materiais e deixo-me ir ao ritmo da pulsação que guia o caminho e ao som da música que acalenta meus ouvidos. Uma segunda-feira com céu lindo e cheio de vida. Ao mesmo tempo, eu era atravessada por um misto de ansiedade e por uma onda de desejos. Eu estava iniciando uma nova etapa da vida profissional. Professora auxiliar em uma escola da rede privada de Belo Horizonte. 16 crianças. A professora referência. Eu. **Vidas!** Todos os dias, de segunda a sexta, às 07h30min nossos encontros estavam marcados. O que não imaginávamos é que eles aconteceriam virtualmente a partir de março. O ano 2020 nos surpreendeu em vários aspectos e com uma profusão de sentimentos. De repente, começamos a ouvir falar em números que cresciam velozmente. Número de mortos. Número de infectados. Além de leitos lotados. Câmaras frias. Isolamento social. Dor. Muita dor. Medo. Muito medo. Insegurança. Tristeza. Um ano que, insistentemente, levou sorrisos, pessoas amadas, encontros físicos, que muitas vezes esvaziou esperanças. O que mais senti foram desassossegos. E ao mesmo tempo, amor. **Amor!** Se tem uma coisa que não me faltou nesse ano de 2020 foi amor. Em um tempo politicamente difícil também, ao acordar e ter acesso às notícias, não foram poucas as vezes que fiquei sem ar, sem fôlego. Um verdadeiro caos político! Um verdadeiro caos em mim! Mas, rapidamente, eu era tomada por um sentimento que, ainda hoje, ao escrever sobre, não sei nomeá-lo. Eu sinto e cresço! Como uma espécie de avalanche, o amor daquelas vidas preenchia cada pedacinho meu assim que eu entrava para a aula. Eu confesso que foram os meus melhores momentos em 2020. As manhãs se tornaram uma espécie de combustível que era o que eu precisava para suportar e querer sempre ser alguém melhor. Felizmente eu fui educada para que a dor do outro nunca me fosse indiferente. E isso sempre fez com que eu, na minha prática, em especial, sempre me lembrasse de que estava lidando com vidas. Vidas que, a seu modo, também estavam sofrendo com tudo que vinha acontecendo. Eu perdi as contas de quantas vezes escutei “Eu estou triste! Queria ver minha avó” ou “Eu já não aguento mais esse corona” e ainda “Que saudade do pátio da escola, da nossa sala. Quando esse corona passar vamos ter que fazer uma festa na escola”. O coração nesses momentos tropeçava. Buscamos e encontramos formas de ir matando essa saudade, de esquecer, ainda que por alguns minutos, o mundo que nos assolava. E em meio a essas vidas, há

uma, em especial, que escolhi para apresentá-los/as. Madá<sup>1</sup>. Madá, Madá, Madá. Quem me conhece sabe que eu tenho um Gabriel que me mostrou, lá no ano 2010, que uma das coisas que mais me davam prazer era abraçar a educação com tudo que isso implicava. Gabriel<sup>2</sup> me ensinou e alimentou em mim um professorar que carrego pra vida. Agora, tenho uma Madá. Uma Madá que é minha arma de combate frente a um mundo que tanto silencia. Que me faz querer voar mesmo quando o solo se mostra firme e seguro. Vou adiantar só um pouquinho. Madá é uma vida autista que me ensinou a ler. A ler outra versão do mundo. A ler outra versão da minha prática. A me ler. O meu encontro com ela foi muito potente e, por acreditar que ele pode atravessar outras pessoas e outras práticas, escolhi e preparei uma conversa e além disso, resolvi te convidar, querido/a leitor/a. Acredito que esse encontro pode passar a ser seu também. Não me restam dúvidas de que você estreitará laços com Madá, mesmo que a distância, sem conhecê-la pessoalmente ou sequer ter visto uma foto dela. Para que né? Afinal, há vida!!!

## **1- INTRODUÇÃO**

### **Momento 1**

*“Pois é, nós sabemos que são muitos os desafios. Eu preciso que você a auxilie em tudo. A mãe falou que ela sabe ler e muito bem. Aí a gente vai pensando formas de como ajuda-la mais”.*

### **Momento 2**

*“Hoje ele está impossível. Pior que tira a concentração da turma toda. E ele também precisa de concentrar para conseguir ler. Quando for assim, pega ele e dá uma voltinha com ele lá fora”.*

### **Momento 3**

*“Ela é uma doçura! A gente só precisa, aos poucos, aprender a lidar”. Acho que aos poucos ela vai se sentindo mais a vontade. Precisamos respeitar o tempo dela e aí essa*

---

<sup>1</sup> Todos os nomes apresentados são fictícios.

<sup>2</sup> Conheci Gabriel quando eu era bolsista de iniciação científica. Ele estudava em uma escola, da rede pública de Belo Horizonte, que eu fazia observação para uma pesquisa que tinha como objetivo analisar as relações de gênero na alfabetização. Ele não sabia ler e nem escrever. A professora autorizou que o mesmo ficasse comigo nos dias que eu estava presente na escola. Ela me emprestou um alfabeto móvel e aos poucos Gabriel foi aprendendo a ler e a escrever. No final daquele ano, 2013, o garotinho cheio de vida lia, escrevia e participava de todas as aulas.

*leitura sai”.*

Os três momentos acima tratam de situações que vivenciei no ambiente escolar. Junto a esses três momentos, vários outros compõem o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Belo Horizonte, assim como vários estão por vir a compor. Cada um à sua maneira. Ao mesmo tempo é, ainda, a respeito desses momentos, em especial, do *corpo-autista* e das práticas de leitura, que reflito acerca desse currículo. Quanto mais pesquiso e sinto os fluxos de desejo correr, percebo que quero e que considero importante para o campo da Pesquisa em Educação percebê-los em suas intensidades e possibilidades.

Sabemos que cabe à escola a maior responsabilidade no processo de ensinar a ler e a escrever. É uma prática que demanda da criança “apropriar-se de um objeto linguístico — a língua escrita — complexo e abstrato, um sistema de representação convencional e em grande parte arbitrário, que demanda de quem aprende operações cognitivas de diferentes naturezas” (SOARES, 2005, p.47). Vale a pena lembrar que se trata de um objeto linguístico, cognitivo e cultural. No entanto, é também um momento de estar e entrar em outros mundos, de sonhar, de criar possibilidades e estreitar laços. É um momento de esquecer para lembrar de outros possíveis.

No entanto, para uma grande maioria essa prática não é fácil. Pode vir a ser uma tarefa árdua como bem nos lembra Kleiman (2002), ao dizer que ler é “a atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula” (KLEIMAN, 2002, p.16). Silva (2013) chama-nos a atenção, ainda, ao dizer que “as dificuldades dos educandos em relação às práticas de leitura na escola são aspectos importantes na contextualização dessa rede temática” (SILVA, 2018, p.11). Afinal, as práticas de leitura e escrita “estão presentes em todos os espaços, a todo momento, cumprindo diferentes funções” (BATISTA, 2005, p.30). Além disso, muitas crianças chegam à escola sem ter tido a oportunidade de conviver e se familiarizar intensa e amplamente com práticas de leitura. E isso se torna um desafio, pois ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais. Muito menos quando não consegue extrair daquilo um sentido.

Ainda nesse contexto, temos as crianças autistas que têm ganhado cada vez mais espaço nas salas de aula da escola regular<sup>3</sup>. Em um estudo realizado por Nunes; Walter

---

<sup>3</sup> Visto em: <https://meuartigo.br/brasilcola.uol.com.br/pedagogia/a-crianca-autista-na-escola-regular.htm>. Acesso: 20 de junho de 2020.

(2016), as autoras ressaltam que crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) tendem a apresentar dificuldades na integração das informações para apreender sentidos. Ou seja, elas evidenciam ter necessidades em “recuperar e integrar significados necessários para a compreensão leitora, incluindo a capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com conhecimentos prévios e a capacidade em fazer inferências intra ou extratextuais” (NUNES; WALTER, 2016, p.623). Porém, percebi que essas crianças fazem leituras que escapam ao currículo.

Cabe registrar que no decorrer das minhas experiências acadêmicas durante a graduação em Pedagogia e o mestrado em Educação pude perceber que há uma quantidade significativa de crianças com TEA nas escolas. Como bolsista de Iniciação Científica e no decorrer do mestrado, anotava minuciosamente o que acontecia naqueles espaços. Ao transcrever o diário de campo, percebia que esses corpos faziam-se presentes em diversos momentos. Isso não estava restrito às escolas em que realizei as investigações. Ao ler sobre o tema vi inúmeras reportagens e matérias discorrendo sobre a inclusão dessas crianças nas escolas e sobre os desafios de uma educação inclusiva<sup>4</sup>. Essas reportagens e matérias de algum modo me incomodam, sobretudo, pelo fato de focarem somente nas dificuldades que essas crianças podem vir a apresentar. Além disso, em nenhuma delas o *corpo-autista* é explorado. Corpo esse que está a todo momento sendo convocado a participar.

Além disso, apesar da forte presença do tema TEA, esse tema é praticamente lacunar nas pesquisas do campo do currículo. Em levantamento feito no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>5</sup>, no período de 2010 a 2020, foram encontrados 236 dissertações e 116 teses com as palavras “TEA”, “práticas de leitura”. Dentre os trabalhos, somente o de SILVA (2011) trata das práticas de leitura com crianças autistas. No entanto, a autora investiga as causas que norteiam as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Os demais trabalhos encontrados analisam as práticas escolares, a gestão escolar e os desafios de uma Educação Inclusiva. Ao incluir a palavra “currículo” na busca, foram encontrados 31 dissertações e 18 teses. No entanto, não foi encontrado qualquer estudo sobre o tema. Além disso, nenhum dos trabalhos faz uso da concepção de currículo como proposto

---

<sup>4</sup> Visto em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-incluir-os-alunos-autistas-na-escola/>. Acesso: 22 de junho de 2020.

Visto em: <https://escoladainteligencia.com.br/autismo-e-educacao-autistas-devem-estudar-em-escola-regular/>. Acesso: 22 de junho de 2020.

<sup>5</sup> Visto em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced> Acesso: 17 de junho de 2020.

neste projeto. Com a inclusão da palavra “corpo”, na pesquisa, foram encontrados 4 dissertações e 4 teses, sendo que nenhum trabalho teve como objeto de estudo o corpo-autista como eu estava interessada em investigar.

Trabalho com o entendimento de que currículo é “um artefato com um mundo a explorar” porque “muitas coisas podem acontecer em um currículo” (PARAÍSO, 2010, p. 153). Currículo não é tido aqui como um conjunto de matérias e nem um percurso a percorrer, mas como “um artefato com muitas possibilidades de diálogo com a vida” (PARAÍSO, 2010, p. 153). Isto porque comungo da perspectiva de currículo desenvolvida por Paraíso (2013, p. 202) de que é possível “fazermos um currículo coincidir com a vida”. Para a autora, por mais que haja em um currículo a vontade da “ordem”, da “organização”, das “linhas fixas”, de “corpos homogeneizados”, dos saberes universais, da dominação da vida, um currículo é repleto de “possibilidades” (PARAÍSO, 2013). É um “território de possibilidades” (PARAÍSO, 2009, 2010 e 2010a), de escapes, de criação.

Tudo me levava a acreditar que era possível e necessário criar nesse currículo com práticas de leitura e o *corpo-autista*. Era preciso mostrar as forças, as potências, as possibilidades, os desejos desses corpos no currículo. Foi assim, que apoiada na perspectiva pós-crítica em educação e de currículo que fiz do corpo-autista no currículo com práticas de leitura meu objeto de pesquisa.

Nesse sentido, a sala de aula é um espaço de encontros, de experiências, de desejos, de alegrias, de sorrisos, de saberes, de vivências, de afetos. É um espaço de encontro de vidas. Encontro de corpos. Corpos dos mais variados. Agitados. Quietos. Ansiosos. Desesperados. Em sintonia. Perdidos. Afinados. Apreensivos. Vidrados. Preocupados. Atentos. Nervosos. Dispostos. Inquietos. Preparados. Intensos. Exaltados. Ensaçados. Soltos.

Já o corpo é vontade. Vontade de crescer, de saber, de ser mais. É esgotar-se e ver o que acontece. O corpo é território para lutas políticas. O corpo é ponto de partida. O corpo é inquietação. É fluxo. Somos corpos e como corpos somos e estamos a todo instante sendo cobrados e vigiados, por nós e pelos outros. Isso porque o corpo, que é também constituído por gestos, sensações, falas, posturas, é definido pelos “discursos que concorrem para sua constituição” (CUNHA, 2011, p.46). O corpo “leva consigo as marcas das verdades e dos significados que lhes são dirigidos por meio das nomeações, classificações, intervenções” (CUNHA, 2011, p.46), e dos diagnósticos. É “também a roupa e os acessórios que o adornam, as

intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos[...]” (GOELLNER, 2003, p. 28). Ou seja, os corpos “são marcados social, simbólica, e materialmente” (LOURO, 2004, p.83). Mas, afinal, até onde podem ir os *corpos-autistas* nas salas de aula? Que marcas produzem no currículo? Interessou-me investigar, então, como as práticas de leitura, presentes no currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental, e as relações de poder que ali se estabelecem atuam na produção de *corpos-autistas* e do próprio currículo.

O problema de pesquisa, portanto, foi: *Como o corpo-autista é demandado, disputado e divulgado no currículo com práticas de leitura do primeiro ano do Ensino Fundamental?* Detalhando essa pergunta central procurei investigar: o que é feito dos *corpos-autistas* no currículo com práticas de leitura? O que o currículo coloca em jogo? Quais relações o *corpo-autista* estabelece no currículo? Que relações de poder são travadas quando um *corpo-autista* força ou rejeita espaço no currículo? Investigar um currículo assim, implica reconhecer que “um currículo tem sua existência não somente nas políticas curriculares” (PARAÍSO, 2010, p.87). Mas que ele ganha vida nas escolas e “circula por vários espaços, percorre-os, move-se neles e atravessa-os” (PARAÍSO, 2010, p.87). Dessa forma, seguindo aqui a perspectiva adotada por Paraíso (2010a), “trata-se de mostrar o currículo em suas potencialidades, conexões e movimentos” (PARAÍSO, 2010a, p.14).

Para tanto, na primeira parte apresento os conceitos que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Em seguida, discorro sobre a metodologia adotada. Logo depois apresento como normas, regras e possibilidades marcaram presença no currículo com práticas de leitura. Por fim, analiso o discurso pedagógico e o discurso maternal e concluo o trabalho.

## **2- REFERENCIAL TEÓRICO**

Ao tomar como objeto de pesquisa os *corpos-autistas* no currículo com práticas de leitura do primeiro ano do Ensino Fundamental, este trabalho insere-se na perspectiva pós-crítica em educação, sobretudo nos estudos que têm incorporado as contribuições de Michel Foucault. Essa perspectiva “tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens [...]” (LOPES, 2013, p.10). Além disso, essa perspectiva permite “ressignificar o que entendemos por educação, pedagogia e

currículo” (CUNHA, 2011, p. 29). Diante das possibilidades apresentadas nessa perspectiva, apresento, a seguir, alguns conceitos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **2.1- Currículo, corpos, poder-saber e resistência**

O currículo com práticas de leitura, assim como outros currículos, se configura como um espaço de exercício de poder. Na teorização pós-crítica de currículo a atenção dada ao poder tem grande importância nas análises. Ademais, “definir conhecimentos e saberes que devem estar presentes no currículo é uma operação de poder” (CALDEIRA, 2016, p. 29), assim como a inclusão e exclusão de saberes, quais corpos devem estar presentes e de que modo esses corpos devem estar. Para Silva (2009), “aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder” (SILVA, 2009, p.197). Dessa forma, “não é algo que, de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo”, mas sim “está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 2013, p.191). A Foucault interessa discutir a forma como o poder se exerce “concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas” (FOUCAULT, 2015, p.42). Para isso desenvolve “a ideia de relação de forças que induzem, produzem prazeres, produzem coisas, formam saberes e produzem discursos [...]” (FONSECA, 1995, p.33).

O currículo, segundo Silva (2010, p. 27), “quer ‘um sujeito’, que lhe permita reconhecer-se nele, que nos ‘produz’” (CORAZZA, 2001, p. 15). Essa maneira de compreender o currículo vai ao encontro da concepção que Michel Foucault desenvolve sobre relações de poder. As relações de poder são “antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 2000, p. 236). Foucault (1999) explicita que “o poder produz saber [e] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27). Paraíso (2007) lembra que sempre houve “nas produções de Foucault, uma preocupação com o binômio poder-saber” (PARAÍSO, 2007, p.55). Isso porque, o poder produz saber mediante uma relação de dominação e poder com relação ao objeto em questão (FOUCAULT, 2003). Da mesma forma “o saber não está isento de intenções e efeitos de poder. Saber implica necessariamente

dominação” (SILVA, 2013, p.191). Assim, é “nessa relação de mão dupla que saber e poder não podem ser separados” (SILVA, 2013, p.191). É por meio das relações de poder-saber também que se produz o sujeito. Ou seja, o sujeito é produzido nas “práticas que dividem, separam, incluem e excluem” (CALDEIRA, 2016, p.29). Nesse sentido, pode-se afirmar que “o indivíduo é um efeito do poder” (FOUCAULT, 2010, p.183). Ou seja, os *corpos-autistas* no currículo são efeitos de poder.

Ciente de que a resistência é uma resposta ao poder, é parte que constitui as relações de poder, interessa-me entender os modos como as práticas de leitura no currículo são sentidas pelos *corpos-autistas*. Para Foucault (2015a) “onde há poder há resistência, e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 2015a, p.104). Isso porque “o poder funciona e se exerce em rede. [...] O poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2015, p.284). As resistências são em grande parte pontos de resistência móveis e transitórios (FOUCAULT, 2015a, p.105). Esses pontos “introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando [...]” (FOUCAULT, 2015a, p.105).

Ao compreender que o poder não é localizável, “está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2015a, p.105), cabe destacar que a resistência “é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte” (REVEL, 2005, p.74). Assim, “cada movimento de um serve de ponto de apoio para uma contraofensiva do outro” (REVEL, 2005, p.75). No entanto, Revel (2005) destaca que resistência e poder não podem simplesmente aparecer como um esquema dialético, mesmo porque a resistência é coextensiva ao poder. Ou seja, assim como o poder, a resistência é produtora, móvel, se organiza, apresenta as mesmas características que o poder (REVEL, 2005). Assim, “não havendo um local privilegiado para manifestação do poder, não há também um local específico de resistência. Ela se multiplicaria em tantos locais quantos fossem os locais de afetação das relações de poder” (FONSECA, 1995, p. 33). Afinal, “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual, toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Além disso, nas relações de poder não há dominação que seja incontornável (FOUCAULT, 2015). As “relações de poder são relações de força, enfrentamentos,



portanto, sempre reversíveis” (FOUCAULT, 2015, p. 227). Dessa forma, as relações de poder “suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência” (FOUCAULT, 2015, p. 227). É justamente por haver a possibilidade de resistir que Foucault (2015, p. 227) afirma “que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência”. Isso porque a resistência “abre espaços, abre caminhos, abre possibilidades (PARAÍSO, 2016, p. 4). Ela permite a criação do novo, do inesperado.

Mas, afinal, de onde vêm essas resistências? Foucault (2015a) ao explicitar o funcionamento da resistência afirma que o “ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (FOUCAULT, 2015a, p.204). Chocar com o poder, debater não implica em reagir e sim “criar, para além das estratégias de poder, um tempo novo” (MACIEL JUNIOR, 2013, p.2). Nesse sentido, a resistência abala os poderes estabelecidos, provocam mudanças na direção das relações de poder-saber e desestabiliza a norma. Isso porque ela “possui um potencial de crescimento, florescimento e transformação que necessitamos para habitar a terra” (PARAÍSO, 2016, p. 22). Ela é criação e “é esse seu potencial de criação que precisamos acionar para impedir que nossos desejos sejam codificados pelos poderes” (PARAÍSO, 2016, p. 22), impedir que os encontros sejam determinados e as sensações sejam estabelecidas.

O currículo por ser considerado um espaço de “corporificação do saber, está estreitamente ligado ao poder” (SILVA, 2013, p.191) e nele são ensinados os modos como os corpos devem comportar. No entanto, pode haver resistência dos *corpos-autistas* aos significados e efeitos atribuídos pelo currículo com práticas de leitura. Então, tanto o conceito de poder, como aqui sintetizado, como o de resistência, são importantes para investigar tanto as relações de poder como as formas de resistência que os *corpos-autistas* acionam.

## **2.2 Currículo e Discurso**

Operar com o conceito de discurso, tal como proponho a fazer, demanda uma sintonia singular com os estudos foucaultianos. Dessa forma, cabe destacar que discurso é aqui entendido como “prática” (FOUCAULT, 1972, p.52). Uma “prática produtiva” (PARAÍSO, 2010, p.41). Afinal, o que ele faz não é simplesmente nomear as coisas, “ele cria coisas: outro tipo de coisas” (SILVA, 2010, p.43), “eles fazem algo mais além de designar” (SILVA, 2010, p.43). O discurso é, então, dotado de um caráter produtivo

e por isso, não deve ser visto como o registro de algo que lhe é anterior. (SILVA, 2010) e nem como ato de fala.

Ao estendermos a noção de discurso para além do sinônimo de fala, discurso é também “o espaço que torna possível a produção de verdades e de sujeitos”. (PARAÍSO, 2010, p.41). Esse entendimento não implica em trabalhar com a divisão entre discursos verdadeiros e discursos falsos e sim apresentar as amplas possibilidades de um discurso. Além do mais, na perspectiva aqui trabalhada, não há uma verdade a ser desvendada e sim “discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros” (PARAÍSO, 2010, p.41), ou seja, o que existem são “processos por meio dos quais determinados discursos vêm a se tornar verdadeiros” (PARAÍSO, 2010, p.41). Dessa forma, “são os enunciados<sup>6</sup> dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2016, p.101).

Além disso, todo discurso demanda um sujeito para existir. Sujeito esse que “é uma posição que pode ser ocupada sob certas condições” (FOUCAULT, 1972, p.133), a qual é produzida pelo próprio discurso. Com isso, considera-se que não existe um sujeito fora do discurso “nem fora dos processos que definem suas posições nos significados”. (DÍAZ,1998, p.15). Afinal, “são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição (...)” (FOUCAULT, 2010, p.21). Sendo assim, o discurso constitui um “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” (FOUCAULT, 1972, p.61). É a partir dessas posições “que [os] sujeitos se tornam aptos para pensar, falar e agir, de determinados modos, em circunstâncias específicas” (MEYER, 2012, p.55).

Ao tomar como exemplo o discurso pedagógico, é possível “compreender que o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo (...)” (DÍAZ,1998, p.15). E “sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas”. (DÍAZ, 1998, p.15). E não obstante requer um sujeito pedagógico para existir. Sujeito pedagógico que “está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela

---

<sup>6</sup> Segundo Veiga-Neto (2016), “o enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem(...)” (VEIGA-NETO, 2016, p.94).

ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece” (DÍAZ, 1998, p.15). Ou seja “o sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle” (DÍAZ, 1998, p.15). Percebe-se, assim, que “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2016, p.93).

Busquei, então, compreender os discursos que competem no currículo com práticas de leitura, tendo em vista que os discursos representam interesses e, por isso, são permeados por relações de poder. Ademais, “vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que dão sentido a nossas relações sociais, à estrutura de nossa cotidianidade, e que tais práticas discursivas entram, por sua vez, no jogo das relações de poder”. (DÍAZ, 1978, p.17).

### **3- METODOLOGIA**

#### **3.1 Observação e análise do discurso**

A observação, instrumento da etnografia, mostrou-se importante procedimento para a produção das informações desta pesquisa. Isso porque a observação permite “o contato direto com os elementos culturais próprios ao contexto analisado [...] possibilita a apreensão das linguagens, dos sentidos construídos, das relações de poder existentes” (SALES, 2012, p. 115). Além de possibilitar a descrição dos “elementos mais comuns e corriqueiros, procurando problematizá-los e multiplicando o sentido a eles atribuídos” (CALDEIRA, 2016, p.48). Dessa forma, por meio da observação, registrei, no decorrer da minha prática de professora auxiliar, de que forma os *corpos-autistas* atuam no currículo com práticas de leitura do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola privada Belo Horizonte no decorrer de oito meses.

As informações produzidas foram analisadas utilizando-se elementos da análise do discurso foucaultiana. Discurso é entendido nessa perspectiva como “uma prática produtiva tensionada por lutas. É uma prática social que incita, ativa, produz e recria, ao mesmo tempo em que controla, seleciona, regula e exclui [...]” (PARAÍSO, 2010, p. 41). Os discursos, “são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p.55). Trata-se de práticas que formam, marcam, criam, que conferem sentido às coisas. Assim, com esta pesquisa problematizei seus

efeitos de verdade, como eles surgem, nomeiam, e competem para que alguns discursos no currículo circulem como verdadeiros e/ou falsos. Para isso fiquei atenta às questões: Como determinados discursos são aceitos e circulam como verdadeiros? Quais discursos são silenciados? Quais relações são estabelecidas com o *corpo-autista*?

Entendido que os corpos são formados por um emaranhado de discursos, “conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 2003, p.11), reconheço que não são os corpos que “dizem”, “falam” ou “proferem” o discurso, como se este fosse “a manifestação majestosamente desenvolvida de um sujeito que pensa, que conhece e que diz” (FOUCAULT, 2005, p.61). Vale ressaltar que, ao procurar conhecer como os *corpos-autistas* são produzidos no currículo com práticas de leitura e, por conseguinte, analisar seu elemento formador – os discursos – , não se busca o sentido oculto ou o que está por traz do discurso. Pelo contrário, trabalha-se “com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198).

A análise do discurso, nessa perspectiva, “só se pode referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas[...]precisamente porque foram ditas” (FOUCAULT, 1972, p.126). Não se trata de “fazer a divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros” (FOUCAULT, 2005, p.30). Nesse sentido, busquei com esta pesquisa explorar o discurso em suas potencialidades, nas lutas travadas, para analisar os saberes que estão em disputa no currículo com práticas de leitura do primeiro ano do ensino fundamental.

Para tanto, elementos da análise do discurso como categoria de análise, nesta pesquisa, é importante considerando que os *corpos-autistas* são resultados de construções discursivas sendo o currículo da escola um local privilegiado para essas construções. Dessa forma, interessou aqui analisar quais discursos estão circulando e disputando espaço no currículo com práticas de leitura para produzir sujeitos de determinado tipo. Isso porque circulam no currículo diferentes discursos que “[...] remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época” (FOUCAULT, 2015, p. 134).

É fundamental, então, analisar as relações de poder. Segundo Paraíso (2012), ao fazer a análise do discurso na perspectiva pós-crítica “analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito” (PARAÍSO, 2012, p.28). Pode-se dizer, então, que esta pesquisa, buscou descrever as relações de poder que articuladas com os discursos no currículo com práticas de leitura formam os corpos “desejáveis”, os *corpos-autistas-desejáveis*. Afinal, na análise do discurso, busca-se “estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2012, p. 30). Ao analisar os discursos dessa etapa de escolarização, fiquei atenta às diferentes formas discursivas, aos diversos saberes e formas de se exercer poder nesse currículo. Em síntese, seguindo pistas apontadas por Meyer e Paraíso (2012), busquei “a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua resignificação” (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 21).

#### **4. ENTRE UMA FOTOGRAFIA E OUTRA: NORMAS, REGRAS E POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO COM PRÁTICAS DE LEITURA.**

“Difícil fotografar o silêncio.  
Entretanto tentei. Eu conto:  
Madrugada, a minha aldeia estava morta.  
Não se via ou ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.  
Eu estava saindo de uma festa.,  
Eram quase quatro da manhã.  
Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado.  
Preparei minha máquina.  
O silêncio era um carregador?  
Estava carregando o bêbado.  
Fotografei esse carregador.  
Tive outras visões naquela madrugada.  
Preparei minha máquina de novo.  
Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado.  
Fotografei o perfume.  
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.  
Fotografei a existência dela.  
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.  
Fotografei o perdão.  
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.

Fotografei o sobre.  
Foi difícil fotografar o sobre”(...).  
(Manoel de Barros)

O Manoel, o de Barros, inspirou-me a iniciar este capítulo com algumas perguntas: o que eu vi? Será que eu vi a Madá ou a Madá me atravessou? O que o currículo com prática de leitura gostaria que fosse visto? O que esse mesmo currículo gostaria que fosse fotografado, registrado e dito? O que a Madá viu? Eu vi muitas coisas, mas fotografei as que me ajudaram a “ver” beleza, possibilidade, potência, significado no que não era aparente, no que não era visível, no que não era óbvio. Por isso, descrevo, de agora em diante, essas fotografias que estão impressas em meu coração e em meu professorar. Espero e desejo que você, leitor/a, consiga, pelo menos, visualizá-las.

Uma sala de aula. 16 carteiras e cadeiras beges com bordas pretas distribuídas em dupla. Um quadro branco à frente. Um mural verde no fundo da sala. Pendurada na parede direita, a nossa biblioteca de gibis. Em duas caixas pretas de tampa cinza, abaixo do quadro, a outra biblioteca de livros indicados pela escola e trazidos pelas crianças. Ao lado esquerdo, na parede também bege, uma prateleira branca grande, na horizontal, com divisórias separando cadernos de literatura, cadernos de desenho, cruzadinhas e pastas. Próximo à prateleira, a mesa da professora. No lado direito há também um armário branco com alguns materiais como pincel, alfabeto móvel, folhas A4, lápis, borracha entre outros. A televisão um pouco acima do quadro. Compondo com esse espaço havia as crianças e as professoras. Havia corpos, havia vidas que a cada dia possibilitaram que inúmeros *flashes* fossem lançados e a máquina sempre se deslocasse em direção ao “sobre”.

### “SOBRE 1”

As crianças acabam de chegar do recreio. A professora espera a turma se ajeitar nos lugares. Aproveita e autoriza a sair da sala para encher a garrafinha quem não conseguiu fazer isso antes de entrar para a sala. Passado um tempo diz:

-Meninada, olhe para a rotina no quadro e leiam para mim o que faremos agora.

Algumas crianças se esforçam para ler. Outras falam algumas atividades que realizamos em outros dias. A professora diz que não é para chutar. Pede que leiam com calma e só depois respondam. Algumas crianças respondem:

- Cruzadinha!

A professora elogia e pede que um/a de cada vez pegue sua

cruzadinha na prateleira.  
(Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2020).

### “SOBRE 2”

A professora chega até mim e diz:

- Como que a gente faz com a Madá, heim?! Ela não vai conseguir se concentrar com a meninada falando”.

Respondo que posso tentar e caso perceba que não está funcionando, a gente procura uma sala.

Nesse momento Madá já estava com os olhos arregalados em minha direção. Fui até ela e, juntas, pegamos a sua cruzadinha.

(Diário de Campo, 20 de fevereiro de 2020).

Essa é uma prática de leitura realizada cotidianamente na turma. Além dessa, outras práticas eram constantemente retomadas no decorrer das aulas. A professora com certa frequência solicitava que as crianças lessem em voz alta, realizava atividades que as crianças precisavam ler o que tinham escrito, tinham que escolher algum livro e falar para o restante da turma qual era o livro escolhido, pedia que entregassem os materiais aos colegas e para isso tinham que ler o nome, solicitava que pegassem na pasta determinadas atividades, que lessem os bilhetes que eram levados para as casas, que conferissem na pasta-agenda se havia alguma demanda dos pais para aquele dia, além de momentos de leitura de livros entre outros. No decorrer dos dias, comecei a perceber que Madá sempre me aguardava e me seguia com seu olhar desejoso quando esses momentos eram iniciados. Senti, ainda, que esses momentos possibilitavam emoções únicas e singulares a ela.

Nesse dia, “sobre 1” e “sobre 2”, assim que me aproximei de Madá ela estendeu a mão para que eu fosse junto com ela buscar a cruzadinha. Ao sentarmos ela pegou seu lápis e borracha. Perguntei a ela qual era a página da cruzadinha que a professora tinha pedido para fazermos. Ela, sem me responder verbalmente, olhou para o quadro e folheou a cruzadinha até chegar à página correta. Fiz um elogio e disse que podíamos a começar a fazer. Nesse momento a professora disse que era para todos fazerem e que não queria ninguém parado sem fazer. Afinal, no “raciocínio pedagógico<sup>7</sup>” que dá base para a ação da professora, se as crianças não fizessem

---

<sup>7</sup> Paraíso (2010), por exemplo, ao tomar como objeto de investigação os currículos dos Reagrupamentos Escolares ou Projetos de Intervenção Pedagógica existentes nas Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, mostra que nos currículos investigados há um raciocínio pedagógico operando uma variedade de hierarquização e diferenciação. Trata-se de uma variedade de práticas e procedimentos considerados imprescindíveis pelas docentes para que se consiga controlar comportamento, para que se ensine melhor,

estariam fazendo outras coisas e provavelmente provocando uma desorganização no ambiente, deixando assim de aprender.

A norma também compunha esse ambiente. É por meio dela, inclusive, que algumas formas de viver, de se comportar, de ser são consideradas adequadas e outras não. A norma “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p.2). Então, naquele momento, a criança que não fizesse a cruzadinha estaria subvertendo a norma. Além disso, é importante destacar que a norma está presente em diversos momentos operando de forma a regular os corpos das crianças para que atendam às expectativas solicitadas. Isto porque a norma é “faminta e incansável” porque “sempre e continuamente estão sendo criados/inventados novos critérios para classificar e enquadrar as pessoas” (VEIGA-NETO, 2011, p.7).

Dessa forma, a norma, assim como a resistência, se exerce no domínio do poder e se faz fortemente presente no currículo. A norma, “não simplesmente reprime uma individualidade ou uma natureza já dada, mas, positivamente, a constitui, a forma”. (CASTRO, 2009, p.309). Refere-se, ao “processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações” (CASTRO, 2009, p.309) “a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir” (CASTRO, 2009, p.310). Aplica-se tanto “a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2005, p.302).

É, ainda, nesse disputa de poder que vão sendo definidos o aceitável, o certo, o normal, o anormal, o inaceitável, o errado. Assim, nesse “jogo de forças de sistemas que se organizam por oposições binárias”, mostra-se “que um dos polos é sempre o positivo, o privilegiado, instituindo-se como ‘a norma’” (COSTA, 2008, p.491). A norma faz “de todos um caso seu” (VEIGA-NETO, 2016, p.75). Dessa forma, “todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra, [pois] não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído” (PINTO, 1999, p.34) em tudo.

No entanto, Madá mostrava que estratégias<sup>8</sup> também podiam ser lançadas. Ela olhava para o lápis e olhava para mim. Olhava para o lápis e olhava para mim. Chamei-a e fomos em busca de uma sala vazia para realizarmos a atividade. Madá sempre com um sorriso largo assentou-se e abriu novamente na cruzadinha que tinha a

---

que acabam por diferenciar, excluir, classificar, incluir.

<sup>8</sup> Estratégia é aqui entendida como o “conjunto de meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (FOUCAULT, 1995, p.248).



página marcada pelo seu lápis.

Dentre os desenhos para escrever na cruzadinha, um deles era coração. Madá já tinha escrito alguns. No espaço da palavra coração, Madá escreveu “MAMAEGA”. Ao ler, falei com ela para lermos juntas para ver se tínhamos confundido. Ela não leu junto comigo. Li sozinha e perguntei se estava certo. Ela, depois de um tempo, sinalizou com a cabeça positivamente. Na terceira vez, perguntei a ela se podia apagar para escrevermos juntas. Ela autorizou e eu apaguei. Ela pegou o lápis e eu fui perguntando: “como que é o ‘CO’?”. Ela foi e colocou MA. Eu disse a ela que não conseguia ler “CO”. Pedi a ela que escrevesse “CA”. Ela escreveu e eu disse a ela que para fazer o “CO” só precisávamos trocar uma letrinha. Ela baixinho respondeu o “A”. Demonstrei alegria e disse a ela que era isso mesmo. Fomos para escrever coração e ela inicia com “MA”. Deixei que ela terminasse e ela escreveu novamente “MAMAEGA”. Passamos para a próxima palavra que não ia coincidir com as letras de “MAMAEGA” na cruzadinha. Ficamos por um bom tempo tentando finalizar essas duas palavras e confesso que não consegui. Dei-me por vencida. Fui para a sala de aula tentando entender o que se passava naquela cabecinha. Não demorou muito Madá me fala: “MAMÃE GABI É AMOR DO CORAÇÃO”. Não tive outra reação se não segurar o choro, abraçá-la muito forte e dizer que estava certíssima. Era o que o momento me possibilitava já que estávamos a uns poucos passos da porta da nossa sala e a aula de música iria começar.

Nessa direção, lembrei-me rapidamente do que aprendi com Paraíso (2016) sobre “o signo do amor” em um currículo. Para a autora, o “‘signo’ do amor é um afecto de acolhimento, do encontro potente, da soma de potencialidades” (PARAÍSO, 2016, p. 10). Naquele momento Madá alcançou algo em minha prática que, até então, permanecia quieto, intocável. Comecei a perceber que ela fazia leituras que estavam para além do que era pedido no enunciado de uma questão ou pedido por umas de nós, professoras. Madá fazia leituras que para ela tinha sentido, tinha significado. E me fez lembrar Corazza (2012) ao dizer que “só se ensina bem se a aula é feita pelo coração, pelo desejo, pela vontade de educar” (CORAZZA, 2012, p. 46).

Leal (2004), em seu texto destaca que “o ser humano é, por sua natureza, um ser de ‘busca’, de ‘descoberta’, de ‘inovação’” (LEAL, 2004, p. 10). Esse *corpo-autista* estava frequentemente se reinventando e me mostrando que subverte modos, normas, métodos, manuais e regras de alfabetizar e letrar. Isso vai ao encontro de Leal (2006) ao dizer que “já se foi o tempo em que se discutia, de modo veemente, que ler não é

apenas decodificar, mas é uma atividade significativa de produção de sentido” (LEAL, 2006, p.1). Dessa maneira, ainda segundo a autora, “ler é entender os sujeitos em suas ações discursivas e poder reconhecer qual a intenção ou quais os efeitos esse texto pretende produzir” (LEAL, 2006, p.1). Efeitos esses que são múltiplos e potentes.

### “SOBRE 3”

Estávamos saindo da aula de Teatro e caminhando em direção à sala da aula de Música. Chegamos e o professor solicitou que sentássemos no chão formando um círculo. Apresentou à meninada alguns instrumentos musicais que compunham o ritmo chorinho. Pediu que cada um/a pegasse um, observasse as características e lesse o nome de cada um. Os instrumentos foram sendo passados de mão em mão. Madá, ao pegar um dos instrumentos, pandeiro, ficou abraçando-o como se estivesse ninando. Apesar de não ter falado nada estava com a testa franzida. Pedi a ela o instrumento para passar para outro colega. Madá abraçou o instrumento ainda mais forte. O professor chegou até ela e disse que ela precisava passar o instrumento para ele poder continuar a aula. Madá me olhou e eu pedi a ela que passasse. Ela continuou com o olhar firme para mim. Como ela não soltava o professor pediu a ela que falasse qual era o nome do instrumento para os colegas aprenderem. Ela olhava para o nome e o abraçava. O professor insistiu para que ela lesse. Os colegas começaram a dizer: -“Vai Madá, vai Madá!”. E nada. Fui tentando ler com ela e ela dizia: - Ô, Lilinha”. O professor disse que a aula não podia parar e que tinham muita coisa para conhecer ainda. Cheguei até Madá e pedi a ela para emprestar o pandeiro para os colegas também conhecerem. O professor se aproximou e o levou. Madá foi acompanhando o pandeiro e dizendo bem baixinho “Ô, Lilinha! Ô, Lilinha” e não pegou mais nenhum instrumento. Perguntei a ela quem era Lilinha e ela respondeu que era sua filhinha. O professor tentou entregar-lhe outro instrumento e ela não pegou. Ele insistiu para que ela pelo menos lesse o nome do instrumento e não adiantou.

(Diário de Campo, 03 de março de 2020).

Apesar de todo investimento para que os corpos sejam obedientes, normalizados as crianças muitas vezes não atendem às demandas. Por exemplo, por mais que o professor insistisse e repetisse que precisava continuar a aula e que tinham muita coisa para conhecer ainda, Madá não o atendeu. Naquele momento parecia se preocupar somente com o “chorinho” que a despertou e a levou até sua boneca Lilinha. Para não chamar mais a atenção dos colegas e do professor ela fica dizendo bem baixinho “Ô, Lilinha! Ô, Lilinha”. Ou seja, ela afronta os anseios da norma no currículo com práticas de leitura. Ela não deveria fazer outra coisa a não ser ninar sua “filhinha”. Ela foge da

norma que “estabelece uma homogeneização que se deve alcançar, ao mesmo tempo em que individualiza” (TEMPLE, 2011, p.43). Assim, por mais que a norma “investida do poder sobre os corpos” (FOUCAULT, 1997, p.42) insistisse em se fazer presente nesse currículo, Madá deixa claro que outras forças a mobilizavam naquele momento.

Além disso, por mais que normas queiram falar mais alto do que seus desejos, de forma que atenda às expectativas solicitadas, Madá resiste. Nesse sentido, concordo com Paraíso (2016) ao afirmar que a resitência é “força que atravessa, que torce e se alimenta com o intuito de aumentar a potência dos corpos”. Ela é “efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move” (PARAÍSO, 2016, p.4). Ela é criação e “é esse seu potencial de criação que precisamos acionar para impedir que nossos desejos sejam codificados pelos poderes” (PARAÍSO, 2016, p.22).

Ademais, a experiência vivida vem à tona quando temos a possibilidade de expressar, de falar. O mundo da leitura nos leva a representações que não se limitam às implantadas. Esse mesmo mundo abre possibilidades para que novas representações sejam desabrochadas. Madá deixa claro nesse momento que O *corpo-autista* é vontade. Vontade de crescer, de saber, de ser mais. É esgotar-se e ver o que acontece. O *corpo-autista* é território para lutas políticas. O *corpo-autista* é ponto de partida. O *corpo-autista* é inquietação. É fluxo. O *corpo-autista* faz leituras singulares.

É importante destacar ainda “que os sujeitos vivenciam práticas escolares que, por sua vez, são frutos dos conteúdos que a escola seleciona e de como esses conteúdos são organizados e distribuídos” (LEAL, 2004, p. 6). Ao mesmo tempo, lembro-me de Dayrell (1996), ao dizer que a escola tem “como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (DAYRELL, 1996, p.4). Reflete ainda que “ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo”. Nessa direção, destaca que “não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos” (DAYRELL, 1996, págs.4-5). É preciso compreender o/a aluno/a na sua diferença. Não é possível inferir fora daquilo que é a vida, fora e distante daquilo que cada um/a é.

Com tudo de cambaleante que isso implica Madá “faz proliferar o real para além da mortalidade mortífera que nos é proposta e imposta por todos os lados” (PELBART, 1993, p.22). Ela nos mostra que:

o leque dos possíveis contém cada vez menos modelos de

normalidade ou de anormalidade, cada vez menos e mais pobres formas de viver a familiaridade, a criação, a política, a conjugalidade, os modos de subjetivação, como se assistíssemos a uma homogeneização crescente de um social cada dia mais codificado (PELBART, 1993, ps.22-23).

Mostra-nos, ainda, que as normas também tropeçam, que elas precisam ser desestabilizadas para que outras possibilidades se façam presentes. Entendo que elas são necessárias, sobretudo, porque foi-nos ensinado que o *currículo* como bom *ordenador* precisa controlar, normatizar. Porém, é muito difícil pedagogizar a sensação, os sentimentos. Madá saía daquele território com limites e ordenamentos e mergulhava e se aventurava em novas vibrações. Mesmo ouvindo: “*Vai, Madá. Vai, Madá*”, “*eu não posso ficar esperando porque a aula tem que continuar*”, “*lê o nome do instrumento, Madá*”, ela persistia fora desse percurso ordenador.

É nessa esfera do silêncio que se passa o essencial, onde as crianças estão à espera de desdobrar-se, estão abertas à invenção de uma nova cena. Madá não estava preocupada em ler o nome do instrumento. A ela interessava acalmar o “chorinho”, o chorinho da Lilinha. Enquanto era demandado a leitura de um nome de instrumentos musicais, ela produzia desejo de acolhimento e cuidado. Ela me forçava a pensar e me levava a fotografar mais uma vez. Ela deixa em evidência os efeitos injustos do discurso patriarcal na escola.

## **5. O DISCURSO PEDAGÓGICO E O DISCURSO MATERNAL NO CURRÍCULO COM PRÁTICAS DE LEITURA: CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES**

“(…) Mas a vida, a vida, a vida,  
a vida só é possível  
reinventada (…)”.  
Cecília Meireles

O ano 2020, em especial, foi um ano permeado por limitações devido à pandemia. Falava-se da falta. Falava-se do que precisávamos, do que estava difícil, do que não tínhamos. Falava-se em números de mortes, de contaminados, de curados. A prioridade era a sanidade, o cuidado. De repente, a escola, que tanto defende seu espaço ficou no ar. Uma escola sem chão. Sem corpos. Sem vida. Sem seu território fixo. Os corpos escolares se viram diante da necessidade de (re) aprender, de reinventar-se. Muitas escolas ganharam vida em outros territórios. As redes virtuais e tecnológicas ajudaram a diminuir a angústia de professores e professoras frente a um novo modo de

educar, ensinar. Possibilidade de partilhar experiências, de intercambiar os saberes. Vivemos um atravessamento de uma nova prática, um novo aprender a fazer. Tivemos nossas vidas reinventadas. Um ano em que reinventar-se e reinventar práticas foram inevitáveis.

Com a imaginação a mil, e muitas, muitas coisas para aprender, eu percebia que, mesmo atropelada pelo momento, pelas tecnologias, pela pandemia, pela impossibilidade dos encontros físico-presenciais, a vida queria e quer mais é viver. Ao mesmo tempo pensava que a seriedade do momento nos convidava a conviver com a leveza das crianças, da Madá. Escola viva, corpos presentes mesmo que virtualmente. Num sopro ao ouvido e na companhia de um ensurdecido silêncio e de uma enganosa paz, que esses tempos nos submetem, sinto meus pensamentos sendo arremessados. Retorno às minhas anotações diárias das aulas e percebo que alguns discursos foram, também, “fotografados”.

#### “SOBRE 4”

Estávamos na aula de Artes. A professora pede que cada criança pegue a folha A4 que já havia sido solicitada no mural para a aula. Fala brevemente que hoje terão um desafio, mas antes precisava anotar quem estava presente. A meninada se empolga e insiste em saber do que se tratava. Antes mesmo de anotar o nome das crianças que estavam na aula, a professora disse que irão fazer um “desenho maluco” de alguns objetos e imagens que ela iria apresentar e depois cada criança escolherá um colega para fazer a leitura de seu desenho. Esse desenho maluco só tem ponto de saída – o centro da folha. Todas as crianças pegam suas folhas. Madá estava com uma boneca no colo. A professora, delicadamente, pede à Madá que deixe a boneca num cantinho para fazer a atividade. Acrescenta ainda:

- “Madá, esse é um momento que a gente precisa da concentração toda na aula. E no desenho também. Se você não guardar sua boneca, você não vai conseguir participar da aula”. Madá franze a testa. A mãe tenta pegar a boneca e ela parece segurá-la ainda mais forte. A mãe conversa com ela e parece não adiantar muito. A mãe liga o microfone e pede desculpas à professora.

- “Eunice, ela disse que a filhinha dela quer ficar com ela porque está com dor de barriga”.

A professora responde que não tem problema, mas que fica com receio dela não conseguir realizar a atividade. Em seguida, mostra os objetos livro, lápis, pincel, potes de tintas e a imagem de um mar e uma vila. Madá, mesmo com a boneca no colo, desenvolve a atividade. A professora a parabeniza e pede que faça a leitura do que vê em seu desenho.

Madá fala bem baixinho e a mãe rindo diz:

-“Dor de barriga”.

A professora ri e pergunta se ela não pensou nos objetos e nas imagens que ela mostrou. Mais uma vez, baixinho, ela

responde:  
-“Dor de barriga”.  
(Diário de Campo, 23 de setembro de 2020).

Para Madá não havia nada mais importante naquele momento do que cuidar da filhinha que estava com dor de barriga. Ela deixa em evidência, a presença do discurso maternal também compondo com o currículo com práticas de leitura. Por mais que por meio do discurso pedagógico proferido há uma preocupação de que Madá não consiga realizar a atividade, o cuidado que ela deve ter com a filha não pode ficar para outro momento, afinal sua filha está com dor e cabe à mãe cuidar dela.

Além disso, o discurso pedagógico serve também para governar os corpos das crianças, torná-los dóceis e obedientes. Enquanto se entregam à realização do desenho maluco, as crianças não se distraem com os fundos disponibilizados pelo *google meet*, não brincam com a câmera, não se movem, ficam ocupadas e atentas ao que deve ser feito. Para Díaz e Bernstein (1985), o discurso pedagógico “fixa os limites teóricos, ideológicos e metodológicos das práticas pedagógicas e seus diferentes modelos” (DÍAZ; BERNSTEIN, 1985, p.36).

Nesse sentido, há um conflito no currículo com práticas de leitura, pois nele concorrem o discurso pedagógico, que precisa, para se efetivar, que Madá naquele momento se concentre na atividade e deixe sua boneca de lado e o discurso maternal que opera para garantir que Madá, como uma boa mãe, não deixe sua filha, sobretudo por ela estar passando mal. É notório, então, que esses discursos envolvem as crianças e acabam por produzir e criar práticas distintas. Nessa direção, o currículo com práticas de leitura operacionalizado pelos conhecimentos desses discursos, pedagógico e maternal, articula-se às normas para tentar garantir a produção de sujeitos de determinado tipo.

Para garantir que Madá atingisse a meta do currículo, a professora pergunta se ela não pensou nos objetos e nas imagens que ela apresentou. Afinal, no encontro com o discurso pedagógico há o objetivo de garantir que a atividade seja realizada completamente. Por mais que Madá tenha feito o desenho maluco com traços desconexos, sua leitura escapa do que é solicitado. Aquele não era o momento para desenhar uma dor de barriga. Além disso, era esperado que a leitura do desenho tivesse ligação com algum dos objetos e/ou imagens apresentados.

Isso deixa em evidência outras possibilidades de vivência e de leitura no currículo com práticas de leitura. Madá mostra que outras formas de existência e de

vivência são possíveis em relação às normas instituídas. Ela cria esse momento e impede que seus desejos sejam codificados pelos poderes, pelas normas. Isso porque um discurso está sempre articulado com alguns saberes. É uma prática que confere sentido às coisas.

Não obstante, no “Sobre 3”, por meio do comportamento de Madá, percebemos também a circulação do discurso maternal. É possível perceber a presença desse discurso porque Madá, ao abraçar o instrumento e ficar ninando-o como se fosse um bebê, nos mostra que o ritmo musical, chorinho, remeteu à filha, a Lilha. E se a filhinha estava chorando, ela, a mãe, tinha que pegá-la. Precisava acalmá-la e entender o que estava acontecendo. Fica perceptível a responsabilidade que é atribuída a ela enquanto mãe da boneca.

São múltiplos, portanto, os espaços no currículo com práticas de leitura em que os discursos circulam, produzindo algo como necessário às crianças e professores. Existem muitos discursos competindo na constituição desse currículo. Então, por meio desses discursos em que se separa normal e anormal, “vai se efetuar uma ordenação geral do mundo, isto é, dos indivíduos” (REVEL, 2005, p. 77). Como uma prática normalizadora, a escola empenha-se em “regular formas particulares de ver o mundo e definir o ‘senso comum’” (SIMON, 2008, p. 64). Além do mais, de acordo Foucault (2013), a produção discursiva é controlada. Nessa direção, o discurso pode ser um instrumento de poder quando possibilita o exercício dele. E pode funcionar como efeito quando é produzido pelo poder. Foucault estabelece uma relação intrínseca entre discurso e poder. O poder é essencialmente discursivo de tal modo que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2013, p.9).

É no discurso, então, que se opera o cruzamento entre poder e saber (FOUCAULT, 1998, p.95). O discurso “veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1988, p. 95). Afinal, os discursos “constroem os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2008, p. 17). Porém, ressalto, que por mais que se invista “nada garante que o tipo de sujeito demandado nesse discurso seja de fato produzido, por que os efeitos de um discurso são também sempre múltiplos, heterogêneos e variados” (PARAÍSO, 2006, p. 100).

O currículo com práticas de leitura é, então, atravessado por diversos discursos que demandam diferentes posições de sujeito: “posiciono-me distintamente, porque

estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade” (FISHER, 2001, p. 208). É desta forma que “o sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece” (DÍAZ, 1998, p. 15).

É “inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade” (LARROSA, 1994, p. 68). Assim, num dado discurso “vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva” (FOUCAULT, 2005, p. 56). Ou seja, o discurso insere o corpo em relações de poder específicas demandando um determinado conjunto de ações que restringe algumas práticas e possibilita outras.

#### “SOBRE 5”

A aula tinha acabado de começar. A professora escreveu a rotina no “quadro adaptado” (word) . A meninada ia entrando aos poucos. A primeira atividade era literatura.

- “Hoje vamos conhecer a história ‘O pó do crescimento’ do autor Ilan Brenman”.

A meninada fica toda animada. Júlia diz:

-“Que saudade do nosso bololô”.

A maioria da meninada completa que também está com muita saudade. Madá abria um sorriso largo. A professora iniciou a leitura. Dudu brincava com seu boneco “Batman” e atraía a atenção de algumas crianças. A professora pediu que naquele momento a atenção fosse toda para o livro. Completa:

-“Para isso vamos guardar tudo que estamos nas mãos e prestar atenção. Se não vocês não vão conseguir fazer a atividade e nem vão aprender nada”.

Dudu guarda seu boneco e a professora continua a leitura. Percebia que todas as vezes que a professora falava da bruxa a Madá se afastava da câmara. Ela levanta e volta com uma varinha nas mãos. Toda vez que a professora falava da bruxa ela balançava a varinha e depois ria. A professora pede, mais uma vez, para que ninguém fique com nada nas mãos. Madá não tira a varinha das mãos. A moça que a acompanhava tentou pegar e Madá balançou a cabeça negativamente. A professora espera um pouco e continua a leitura. Madá balança mais uma vez sua varinha. Dessa vez a professora a chama pelo nome e pede que guarde. Madá não guardou<sup>10</sup>. A professora finalizou a leitura.

---

<sup>9</sup> Sempre que ouviam bololô, a menina se juntava no meio da sala e sentavam no chão. Esse foi um combinado feito no primeiro dia de aula com a turma.

<sup>10</sup> No dia seguinte, a mãe de Madá estava presente virtualmente e no final da aula conversou comigo e



Conversamos um pouquinho sobre a história e depois a professora pede que registrem no caderno o que mais gostaram. (Diário de Campo, 11 de novembro de 2020).

A contação de histórias “é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória” (GROSSI, 2014, s.p.). Além disso, “desperta nas crianças o interesse de contar suas próprias histórias, trazendo para o ambiente escolar aquilo que ouviram e conheceram em outros espaços” (CALDEIRA, 2016, p.152). Contudo, parece que não é a qualquer momento que essas outras histórias podem ser manifestadas no currículo com práticas de leitura.

Como evidenciado no “sobre” acima, há todo um trabalho, um esforço para que as crianças mantenham-se quietas e atentas à leitura. Essas crianças que parecem cheias de histórias para contar, precisam segurar suas ansiedades e escutar em silêncio e com muita atenção a história. Isso é reforçado pela professora ao dizer, antes das crianças iniciarem os registros, que da próxima vez “é todo mundo prestando atenção só na história. Eu escolhi com muito cuidado um livro bom para vocês”. Entretanto, para Caldeira (2016) “a presença da literatura possibilita a emergência de outras histórias além daquelas planejadas pela docente no currículo escolar” (CALDEIRA, 2016, p. 152). Isso porque, “o encantamento e a emoção despertados fazem não somente com que as crianças se empolguem e se emocionem com as histórias, mas despertam também o desejo de contarem suas próprias histórias” (CALDEIRA, 2016, p.151).

Para Baptista (2010), “a relação entre literatura infantil e imaginação é um importante argumento para que sejam promovidas, no cotidiano das práticas educacionais, atividades de leitura, manipulação de textos literários e conversas sobre eles” (BAPTISTA, 2010, p.7-8). Ainda segundo a autora “nesses momentos pode-se promover a fruição e se ampliar as referências estéticas, culturais e éticas das crianças” (BAPTISTA, 2010, p.8). Como bem nos lembra Soares (2005), é preciso libertar a literatura infantil de uma cultura escolar que, frequentemente, a considera como um instrumento pedagógico e não como literatura que possui um valor em si mesma: que é fonte de prazer e de experiências estéticas.

O discurso pedagógico que ali circula e “que toma as crianças como seu principal objeto de intervenção” (NARODOWSKY, 2001), sugere que para ser uma boa

---

com a professora referência. Disse-nos que soube do ocorrido, se desculpou e disse que essa varinha é um presente da prima de Madá. A prima disse a ela que ela é mágica e que toda vez que tivesse algo ruim ou uma coisa feia era só balançar a varinha que passava.

mediadora, em tudo que isso implica, a professora precisa garantir a atenção exclusiva dessas crianças. A sala “virtual” precisa estar organizada. Os corpos quietos e os olhares voltados somente para a janelinha da professora. Para isso, ela sugere, inclusive, que “apertem o alfinetinho” em seu rosto<sup>11</sup>. É notório como as estratégias pedagógicas vão tornando o currículo com práticas de leitura limitador e esgotante.

Contudo, Dudu e Madá ao trazerem para a aula seus brinquedos se atrevem a desestabilizar o discurso pedagógico, pois para conseguir fazer a atividade e aprender era preciso inserir-se nas normas desse discurso. Era necessário prestar atenção somente na leitura. Naquele momento seus corpos deveriam voltar-se somente para a professora e para a leitura. Porém, essa limitação não é vivida sem conflitos. Por mais que Dudu tenha atendido ao que foi pedido, Madá resistiu e mostrou que aquela varinha tinha uma função – aliviar um desconforto causado pela presença da bruxa.

Ademais, muitas crianças, por mais que se trate de uma história, sabem o papel das bruxas. Madá deixa em evidência que tinha conhecimento de que não era algo bom e que estava vivenciando a história. Nessa direção, Chiaretto (2013), afirma que “por meio da leitura literária podemos vivenciar dialeticamente os problemas, que podem se mostrar de cunho emocional, psíquico, moral, afetivo ou social” (CHIARETTO, 2013, p.76). Isso porque por meio dessa leitura criamos um vínculo entre a palavra e o mundo. Identificamo-nos com o mundo. Além disso, a professora também colaborou para isso, pois ao proferir a fala da bruxa mudava o tom de voz para um tom assustador, um tom grosseiro, um tom que, de fato, causava medo, assustava. Isso provocou em Madá efeitos de que ela precisava se livrar para continuar ali, atenta à história. Ela parecia imaginar, de fato, uma bruxa muito má e assustadora.

Ainda que a atitude de Madá não tenha tido maiores repercussões, ela demonstra que existem saberes que vão além daqueles apresentados e demandados por determinado discurso. Parece circular nesse currículo com práticas de leitura alguns discursos que apontam as crianças como incapazes de compreender caso não parem o que estão fazendo e foquem somente no que está sendo ensinado, lido. Parece, ainda, que essas crianças não trazem para o currículo informações relativas ao que está sendo proposto ou até mesmo que esteja prestando atenção na história. Ao mesmo tempo, lembro-me de Soares (2005) ao dizer que deve-se “também reconhecer que sempre se atribuiu à literatura infantil (como também à juvenil) um caráter educativo, formador

---

<sup>11</sup> Ao apertar o símbolo (alfinete), disponibilizado pelo *google meet* a criança expande a tela da professora e não consegue ver as outras crianças.

(...)” (SOARES, 2005, p.3). Talvez por isso um corpo quieto seja tão desejado, tão cobrado e tão vigiado nesses momentos.

Apesar do objetivo explícito de realizar um registro do que mais gostou, Madá dá outro sentido para esse momento. Mostra que a literatura mesmo “escolarizada<sup>12</sup>”, pode suscitar outras possibilidades, outras diversões. Madá buscava o que todos pareciam encontrar naquele momento, uma entrega à imaginação. Lutava pela possibilidade de adentrar nesse mundo encantado em que “o tempo do real e da magia convivem” (BELMIRO, 2014, s.p.). Mas, para isso, em um primeiro momento Madá se afasta quando a bruxa toma a história. Depois, ela busca uma estratégia para se entregar e vivenciar aquela história. Ela precisava vencer seu medo, o que te atrapalhava se entregar naquele momento que parecia, por ela, tão desejado.

Madá levou meus pensamentos ao que aprendi com Compagnon (2012), que afirma que a literatura tem a capacidade de provocar “minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente meus” (COMPAGNON, 2012, p. 62). Enfim, não somos sujeitos isolados. Somos parte do currículo. O currículo influencia os corpos, mas eles também agem sobre o currículo como ficou evidente neste trabalho. O sujeito que é formado tanto por meio de processos discursivos e práticas de poder é também formado por relações do sujeito consigo mesmo. Por isso, o corpo atravessa o currículo com práticas de leituras vindo a ser. Ele é incriado. Ele é criação. Assim como a vida, ele se reinventa!

## 6. CONCLUSÃO

“[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros, etc. [...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”.  
Manoel de Barros

Se tem uma coisa que não me faltou ao tentar trazer um pouco do que aprendi

---

<sup>12</sup> É importante destacar aqui o Soares (2005), nos ensina em seu artigo “Escolarização da Literatura Infantil”, chama-nos a atenção e diz que é inevitável a escolarização da literatura literária da mesma forma que é a escolarização de outros conhecimentos como artes ou qualquer tipo de produção cultural. Para a autora, a grande questão está na forma como a literatura é trabalhada na escola e não na escolarização. Ainda segundo Soares (2005), o que deve ser negado não é a escolarização em si, mas a inadequação desta escolarização que distorce e desvia o processo de aprendizagem. Destaca também que uma escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura infantil, mas com outros conhecimentos transformados em saberes escolares.

com Madá foi encantamento. Percebi que meu coração foi sendo tomado por ela já na primeira semana de aula. Madá, assim como o restante da meninada, me encantava de um modo muito singular. Para dar mais força, se é que era possível, a esse encantamento, ouvi no final da segunda semana de aula, na reunião de pais, que Madá era encantada comigo. Sim, foi essa a palavra usada. Ouvi ainda que, pela primeira vez eles – seu pai e sua mãe – sentiram que sua filha tinha sido incluída em um ambiente escolar. Se isso não me fizesse arrepiar e trouxesse à tona os meus melhores sentimentos, eu não sei o que poderia, em mim, causar. Não mudei em nada meu jeito com ela. Continuamos assim. Uma dupla.

Tínhamos muitos motivos para formarmos uma dupla. Eu, na escola, era a primeira a ganhar o sorriso mais largo dela. Madá sempre chegava primeiro. Uma vez ou outra Vinicius, seu colega de sala, chegou antes. Ela não aceitava que outra pessoa a buscasse na entrada – limite até onde seu pai ou sua mãe podiam levá-la. Descer para o recreio era sempre na minha presença. Começamos a nos entender pelo olhar. Apesar de poucos dias de contato físico diário, eu já sabia quando Madá queria ir ao banheiro, quando ela precisava de ajuda ou quando ela, simplesmente, queria me contar o que iria comer no almoço. Nas aulas de educação física, seu olhar era dividido entre a corda e eu. Nada parecia conseguir escapar de seu olhar amoroso.

Sentia que Madá vivia para ensinar e vivia ensinando: ela criava brechas para ensinar junto ao currículo com práticas de leitura. Seu turbilhão de forças foi ganhando contornos. Não contornos limitadores, mas sim contornos de uma ave ao voar no céu. E em meio a esses voos muitas fotos foram tiradas. Fotos nada profissionais, nada focadas, nada planejadas, nada tratadas e nem com data estabelecida para serem registradas. Elas simplesmente aconteceram. Aconteceram, talvez com mais dificuldade, em meio a uma pandemia. Eu sabia que algumas fotos só poderiam vir a ser um “sobre” com nosso contato pessoal. Eu tinha consciência das limitações de Madá também. Limitações essas que presencialmente eram esquecidas.

Madá, por alguns instantes, me fazia perder o chão da escola, assim como, por alguns minutos, me fez perder o chão deste Trabalho de Conclusão de Curso. Entre normas, discursos, resistências, relações de poder, necessidade de aprender a ler e a escrever, de entregar um trabalho dentro do prazo, de atender ao que era solicitado, eu ficava encantada e me perdia na potência e nas possibilidades que Madá compunha com esse currículo. Com o prazo curto que eu tinha, o que contribuiu para que eu ficasse mais angustiada, tentei fazer alguns recortes e mostrar como ela vivenciou o currículo

em toda sua plenitude e intensidade. Madá me provocou com questionamentos mordazes e me fez pensar muito.

Passei a prestar mais atenção no currículo com práticas de leitura. Percebi que as normas eram insistentes. Junto a elas, os discursos circulavam e marcavam presença. Não obstante, as resistências também deixaram em evidência sua presença. Que encontro potente e desafiador! E ainda tinham as vidas que iam dando vida a esses encontros improvisados e me contagiavam com suas vibrações. Ao mesmo tempo, reportava-me a onda avassaladora de aulas, de encontros, de textos e com elas os conhecimentos que me atravessaram no curso de especialização.

Confesso que, nesse momento, pensando em tudo que estava por fazer e no material que eu tinha em mãos, queria muito a companhia da poesia. Meu desejo incessante era de alguma forma narrar o que eu sentia quando me deparava com uma poesia que me tocava. Nesse dia, coincidentemente, deu-se início à disciplina “Teorias da Poesia”. A professora, sem sequer imaginar minha ansiedade, iniciou a disciplina com “o amor bate na aorta”, do querido Carlos Drummond de Andrade. Na voz da atriz Drica Moraes, ouvi: “Cantiga de amor sem eira/nem beira,/vira o mundo de cabeça para baixo/suspende a saia das mulheres/tira os óculos dos homens/o amor, seja como for, é o amor”. Mais uma vez me peguei sem fôlego e entendi que por mais que tivesse o auxílio essencial e fundamental de teóricos como Foucault, Leal, Dayrell, Soares, Baptista, Paulino, Chiaretto, entre outros e por mais que soubesse das padronizações de um trabalho acadêmico e das ansiedades causadas por este, tinha muito, muito, muito amor. Nunca perdi de vista a seriedade que esse trabalho implicava. Eu só pensava em formas para narrar meu encontro com Madá. Um encontro de tantos encantamentos!

O currículo com práticas de leitura é, sim, território para as normas operarem, para os discursos controlarem, para as relações de poder silenciarem, para as ordens acalmar os corpos. Mas, é também território para crianças como Madá mostrar que há espaços, brechas, possibilidades para ultrapassar fronteiras. É território para criar, para desejar, para fazer acontecer, para mostrar a vida que há nesse currículo.

E assim eu finalizo. Cheia de esperança, cheia de vontade, cheia de força, cheia de encantamentos e cheia de amor. Espero, querido/a leitor/a que, assim como eu, você tenha se encantado, se apaixonado e se inspirado em Madá. Porque eu ganhei e carrego sua marca! Vida! Obrigada pela companhia!

## 7- REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95-110.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005. 96p.

BELMIRO, Célia. Livro de imagens. In: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens.>>. Acesso em dezembro de 2020.

BERNSTEIN, Basil, & DÍAZ, Mario. *Hacia una teoria del discurso pedagógico*. *Revista Colombiana De Educación*, (15), 1985. <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>. Acesso em dezembro de 2020.

CALDEIRA, Maria Carolina da. *Dispositivos da infanilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos*. 2016. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CASTRO, Edgard. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHIARETTO, M. Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão. In: *Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico*. (Rio de Janeiro), v. 02, p. 71-79, 2013.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORAZZA S. M. *Didaticário de criação: aula cheia*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: Eliane Peres; Clarice Traversini; Edla Eggert; Iara Bonin. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. 1. Ed. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2008, v.3, p.490-503.

CUNHA, Marlécio Maknamara. *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o*

forró eletrônico? 2007. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Minas Gerais: UFMG, 1996.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: Silva, T. Da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.114, nov., 2001.

FONSECA, Márcio Alves. A preocupação com o sujeito e o poder. In: FONSECA, M. Michel *Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995, p.21-37.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade - Curso do Collège de France*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

———. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.

———. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

———. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

———. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

———. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

———. *Microfísica do poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

———. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Paz & Terra, 2015a.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In.: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana. Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

GROSSI, Maria Elisa. Contação de histórias. In: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/contacao-de-historias>. Acesso: Dezembro de 2020

KLEIMAN, Ângela B. Oficina de leitura: teoria e prática. 9ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para e letramento escolar. In: Letramento: significado e tendências. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Boletim de Psicopedagogia/2006.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. In: *Educação, sociedade e culturas* n.39, 2013, 7-23.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACIEL JUNIOR, Auterives. *Resistência e Prática de si em Foucault*. Disponível em: <https://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-vi/artigos-tematicos/artigo-tematico-1.pdf>

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós- críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*.– Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NARODOWSKY, Mariano. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.22, n.4, p.619-632, Out-Dez., 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e Mídia Educativa Brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

———. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, v. 34, 2009. p. 277-293.

———. O currículo entre a busca por bom desempenho e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (orgs.). (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 132-152.

———. Currículo e Diferença. In: Marlucy Alves Paraiso. (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. 1a.ed. Curitiba: CRV, 2010a, v. 1, p. 15-30.

———. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-*



*críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 23-45p.

———. Um currículo entre formas e forças: diferença, devir-artista da contadora de filmes e possibilidades de alegria em um currículo. In: *Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões*/ André Márcio Picanço Favacho(org.), José Augusto Pacheco, Shirlei Rezende Sales. - 1.ed.-Curitiba, PR: CRV, 2013. 276p.

———. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.17, n.33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PELBART, Peter Pál. A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com nossos excluídos. *Educação e Realidade*, jul./dez. 1999, p.33-57.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*.- Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 111- 132p.

SILVA, Maria Carolina da. *O currículo da alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental: estratégias de poder e modos de Subjetivação*. 2013. 68f. Projeto (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In:

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, p.190-207, 2009.

———. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 120p.

SILVA, Claudilene dos Santos. Inclusão de Crianças Autista no Processo de Leitura. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Biblioteconomia, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SIMON, Roger I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz T. da. *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caderno do professor. CEALE/FaE/UFMG, 2005, 64p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed. , 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEMPLE, Giovana Carmo. *Poder e resistência em Michel Foucault: uma genealogia do*

acontecimento. 2011. São Carlos: UFSCar, 2012. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2011.

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLUNZEN, E.; SCHLUNZEN, K. (Orgs.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. A loucura como mecanismo de exclusão. Revista do instituto Humanitas Unisinos. [S.1.], 2011. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3916&secao=364](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3916&secao=364). Acesso: Dezembro de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *Revista Proposições*, UNICAMP, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz. T. (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.