

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROGÉRIO SANTOS PEREIRA

MULTILETRAMENTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS
LUGARES DO CORPO NA EDUCAÇÃO

ILHA DE SANTA CATARINA
2014

ROGÉRIO SANTOS PEREIRA

MULTILETRAMENTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS LUGARES
DO CORPO NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de
Santa Catarina, como requisito
parcial para obtenção de título de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Gilka Girardello

ILHA DE SANTA CATARINA
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Rogério Santos

Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação / Rogério Santos Pereira ; orientador, Gilka Girardello - Florianópolis, SC, 2014.
227 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Multiletramentos. 3. Corpo. 4. Tecnologias digitais. 5. Movimento humano. I. Girardello, Gilka. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"MULTILETRAMENTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS LUGARES DO CORPO NA
EDUCAÇÃO"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências
da Educação em cumprimento parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 24/02/2014

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (UFSC-Orientadora)

Dra. Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS-Examinadora)

Dr. Fernando Bittencourt (UFSC-Examinador)

Dr. Giovanni De Lorenzi Pires (UFSC-Examinador)

Dr. Leandro Belinaso Guimarães (UFSC-Examinador)

Dr. Pier Cesare Rivoltella (UNICATT/Itália-Suplente)

Dra. Ida Mara Freire (UFSC-Suplente)

ROGÉRIO SANTOS PEREIRA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2014

Prof. Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

Para meu avô, Sô Zé (*in memoriam*),
e sua alegria de contar histórias.

AGRADECIMENTOS

Se nos fundamos no Outro, a vida que chamo de “minha” se projeta em outras pessoas, e o que chamo de “eu” é também composto pelas pessoas que dividem a vida comigo e se encontram no interior do que sou. Muitas pessoas foram indispensáveis para a feitura dessa tese. Ainda que a investigação acadêmica se insira na delimitação temporal dos quatro anos do curso de doutorado, essas linhas começaram a ser escritas muito antes de estarem nessas páginas e continuarão a ser escritas muito depois do encerramento desse trabalho. Essas linhas se confundem com minha vida, e essa vida se entrelaça com as pessoas que estão afetivamente ao meu lado: cada palavra aqui escrita possui muito de vocês em mim. Obrigado!

Aos meus pais, que com tanto amor me ensinaram a ler e escrever a palavravundo. À minha irmã, que dividiu comigo a admirável descoberta das cores, sabores e texturas da vida. Ronan, Conceição e Vanessa, não sou sem vocês.

À Iracema, companheira de existência e de viagens, de escritas e sonhos. Juntos, vamos do Sul ao Nordeste, da América à Europa, do mestrado ao doutorado, do Porto à Santiago de Compostela. Juntos, vamos pela vida!

À Gilka Girardello, pelas mãos de quem encontrei histórias, autores, lugares, ideias, pessoas, amizades e, como se não bastasse, minha companheira de vida. Seu dom de promover encontros pela vida é iluminado!

Ao Theo, que tanto me ensinou com a magia das suas histórias e brincadeiras de criança.

Ao Silvio, amigo e irmão que há muitos anos, apostando nesse momento, tanto me inseriu nos caminhos da vida acadêmica quanto me lançou no mundo.

À Zélia e ao Antonio Munarim, pelo afeto com que me receberam em sua família.

Ao Rodrigo, ao Ulisses e à Renata, ao Aquiles e à Mariana, referências fraternas que a vida me trouxe.

Ao Pier Cesare Rivoltella, pela recepção em Milão, pelos horizontes abertos na pesquisa e por ter me acolhido em sua família no dia em que recebi, tão distante de casa, a notícia de que meu avô tinha nos deixado.

Ao Giovanni Pires e ao Fernando Bitencourt, amigos que tanto me ensinam, e que com seus conselhos e saberes me ajudaram a compor não apenas essas linhas, mas também os percursos da minha vida.

À Rosa Fischer, ao Leandro Belinaso, à Ida Mara Freire e ao Wladimir Garcia, pela gentileza em contribuir com a avaliação desse trabalho.

À Laura Comaschi, por ter me convidado a participar do maravilhoso cotidiano da sua escola.

À Francesca Musetti, pela parceria nas oficinas de mídia-educação e pelas caronas entre Milão e Melegnano.

À Linda Guarino e ao Michele Ponzio, pelo carinho com que nos receberam em suas Ilhas Egadi. Todos têm muito a aprender com a força e a beleza de suas escolas conectadas ao mundo e ancoradas ao território.

Aos amigos que dividiram comigo o doutorado, Pollyana (e Rafael), Ana Paola (e Marcelo), Donizeti, Eduardo, Janaína.

Aos irmãos que escolhi e me escolheram na vida, Carla, Jorge, Miguel, Narah.

Aos novos e antigos amigos que dividem momentos maravilhosos na Ilha da Magia: Érica e Cantarutti, Gi e Ricardo, Alê e Nilo, Beghini.

Aos amigos que, mesmo distantes, fazem-se sempre presentes: Láucio, Priscilla, Duarte, Túlio, Vinícius, Anderson, Marcelo, Diego Wakin, Diego Mendes, Marise, Mezzaroba, Verônica, Polly.....

Aos colegas do LaboMídia de Florianópolis e do Brasil, um Jaca agradecimento por todos os momentos que passamos juntos.

Aos colegas do NICA, pelas trocas que tanto ajudaram na minha formação.

Aos colegas do CREMIT, pela parceria e aprendizado.

Ao Matteo Zaino, pelo carinho e amizade com que nos apresentou a sua Itália.

À Francesca Bedin e sua família, pelo afeto com que nos receberam em sua casa.

Ao Ari Lazzarotti (Guego), por ter nos apresentado Milão e dividido conosco as aventuras pelo *Veneto*.

Aos meus alunos de hoje, de ontem, de amanhã. A convivência com eles é um eterno aprender.

Na verdade, são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre a falange, a falanginha e a falangeta. Aquele outro órgão a que chamamos cérebro, esse com que viemos ao mundo, esse que transportamos dentro do crânio e que nos transporta a nós para que o transportemos a ele, nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais, difusas, e sobretudo pouco variadas, acerca do que as mãos e os dedos deverão fazer. (...) Note-se que, ao nascermos, os dedos ainda não têm cérebros, vão-nos formando pouco a pouco com o passar do tempo e o auxílio do que os olhos veem. O auxílio dos olhos é importante, tanto quanto o auxílio daquilo que por eles é visto. Por isso o que os dedos sempre souberam fazer de melhor foi precisamente revelar o oculto.

José Saramago, *A caverna*, pp. 82-83

“Tatear” não é apenas o último recurso de quem tenta se localizar na escuridão. Tatear não é uma alternativa ao olhar, mas sua ampliação sinestésica. Convido o leitor a tatear tanto o texto quanto a vida, abrindo-os ao entrecruzar das sensibilidades.

Rogério Santos Pereira
Ilha de Santa Catarina
Verão de 2014

RESUMO

O trabalho procura compreender os multiletramentos, as tecnologias digitais e o corpo como elementos transitórios, historicamente produzidos e definidos em interação recíproca. Como questão central, busca-se problematizar os lugares do corpo nos *multiletramentos (multiliteracies)* – proposta elaborada pelo New London Group que se apropria de tecnologias digitais, e insere múltiplas modalidades de linguagem no ensino escolar de práticas sociais de leitura e escrita, entre elas as representações gestuais e as representações táteis. Sob a forma de ensaios, o trabalho propõe caminhos para aproximar corpo e palavra, teoria e senso comum, arte e ciência, linguagem e movimento humano. O texto dialoga com as memórias inventadas de Manoel de Barros, com a imaginação sociológica de Wright Mills, com o ensaio como forma de Theodor Adorno, com o corpo rabelaisiano de Mikhail Bakhtin, com a palavramundo de Paulo Freire, entre outras referências, com ênfase no *corpo próprio* – sensível e motriz – da obra de Maurice Merleau-Ponty. As reflexões se organizam em dois sentidos: partindo dos multiletramentos, procura-se conexões com o corpo e seus diálogos sinestésicos com o mundo; e partindo do corpo, busca-se seus possíveis lugares nos multiletramentos. Nesses percursos, o trabalho também reflete sobre os lugares do corpo em oficinas de mídia-educação desenvolvidas com crianças italianas durante um estágio sanduíche no exterior e em oficinas de formação de professores no Brasil. Contra as visões deterministas das tecnologias digitais e a objetivação dualista cartesiana do corpo nos espaços escolares, o trabalho aponta que a experiência do *corpo próprio* pode servir como referência para a construção de diálogos sinestésicos entre o corpo – Ser-no-mundo que se efetiva corporalmente – e as tecnologias digitais no âmbito da educação, em propostas pedagógicas que considerem o corpo em seus encontros com o mundo.

Palavras-chave: multiletramentos, corpo, tecnologias digitais, movimento humano, linguagem

ABSTRACT

This study strives to understand multiliteracies, digital technologies and the body as transitory elements that are historically produced and defined in reciprocal action. The central focus is an analysis of the places of the body in multiliteracies – a proposal developed by the New London Group, which uses digital technologies and inserts multiple modalities of language in school education through social practices of reading and writing, including gestural and tactile representations. The study uses the essay form to propose routes to approximate body and word; theory and common sense; art and science; and language and human movement. The text dialogs with the invented memories of Manoel de Barros, with the sociological imagination of C. Wright Mills, with the essay as form of Theodor Adorno, with the Rabelaisian body of Mikhail Bakhtin, with the “palavramundo” [world-word] of Paulo Freire and other references, placing an emphasis on *one’s own body* – sensitive and moving – from the work of Maurice Merleau-Ponty. The reflections are organized in two directions: based on multi-literacies, it seeks connections with the body and its synesthetic dialogs with the world; and beginning with the body, it looks for its possible places in multiliteracies. On these paths, the study also reflects on the places of the body that appeared in media-education workshops conducted with children in Italy during a fellowship period abroad and in teacher education workshops in Brazil. Counter to the deterministic visions of digital technologies and the dualistic Cartesian objectivation of the body in school spaces, the study indicates that the experiences of *one’s own body* can serve as a reference for the construction of synesthetic dialogs between the body – as a being in the world which is corporally realized – and digital technologies in the realm of education, in pedagogical proposals that consider the body in its encounters with the world.

Key-words: multiliteracies, body, digital technologies, human movement, language

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Estudo de um jogador de futebol (Umberto Boccioni).....	53
Figura 2 - Colagem: chute a gol no futebol.....	53
Figura 3 - Criança brincando com teclado velho em uma escola pública	116
Figura 4 - Avatar utilizado no meu perfil do Skype.....	126
Figura 5 - Artefato de pedra ocre. Caverna de Blombos, África do Sul. Idade estimada: 75.000 anos.	163
Figura 6 - Crianças vendadas escutam apresentação dos convidados .	181
Figura 7 - Interface do programa utilizado para brincar com dublagens	199

SUMÁRIO

PREÂMBULO

Entre bibliotecas e piscinas	27
Dicionário de meninos: de como dar nomes para as coisas do mundo	29
Desafios para ler e escrever a palavramundo	33
De como a cegueira em Saramago tornou-se um encontro com o corpo sensível.....	36
Sedimentações e invenções: modos de interrogar, dizer e ensinar....	38

CAPÍTULO 1

O ARTESANATO INTELECTUAL DOS CAMINHOS DE

PESQUISA.....	43
Multiletramentos, tecnologias digitais e corpo: uma busca por ligações	45
Notas sobre o ensaio: modos de ver, modos de dizer.....	51
Tapi'i'rapé: o artesanato intelectual dos caminhos de pesquisa.....	58
Um caminho a ser percorrido com o corpo: diálogos com Merleau-Ponty	65
“Ai, se eu te pego”: as pegadas de um hit musical nos caminhos de pesquisa.....	69

CAPÍTULO 2

DOS MULTILETRAMENTOS AO CORPO	77
Desmontando os (multi)letramentos	79
Das literacies aos letramentos: desafios à tradução.....	82
Multiletramentos: propostas para uma pedagogia da sinestesia.....	90
Ensinando pelo <i>Design</i>	94

Da sinestesia à polifonia: o corpo e os letramentos em uma interconexão de vozes.....	98
Por entre as peças dos multiletramentos: convergências entre linguagens e tecnologias digitais	106
Leituras e escritas do corpo: encontros com o conceito de linguagem	110
Remontagens: de como as crianças misturam seus corpos às tecnologias digitais	113
Uma menina e seu teclado	116
Futebol no rádio: simbioses carne e palavra.....	121
Jogos eletrônicos: o corpo entre a tela e o <i>joystick</i>	122
Avatares, fotos digitais, conversas com vídeo: o corpo entre o “aqui” e o “lá”.....	123
Do cotidiano para a educação: ausências do corpo ou silêncios da escola?.....	129
Mais remontagens: corpo, cinema e formação de professores.....	133
Da hiperespetacularização das imagens tridimensionais à percepção da escassez de movimento.	135
O corpo em experiências com o cinema na formação de professores	140
CAPÍTULO 3	
DO CORPO AOS MULTILETRAMENTOS.....	151
Despedidas do corpo?.....	153
Do decimal ao binário: técnica, corpo e mundo.....	160
Dicotomias entre o social e o técnico	165
Nativo digital: um caso de dicotomia entre as dimensões social e técnica.....	168
Remontagens: A mídia-educação integrada ao currículo escolar ...	174
Uma disciplina transversal.....	174

Exercícios de tradução intercultural: da Itália para o Brasil, entre as mídias e o corpo	178
Primeira experiência: o corpo e suas vozes identitárias.....	180
A inserção das mídias na Educação Infantil	185
Música, sons e ruídos: um percurso com crianças	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS	203
REFERÊNCIAS	209
ANEXO 1 – Planejamento da oficina “Musica, sons, e ruídos”	225

PREÂMBULO

Entre bibliotecas e piscinas

Quando eu tinha 7 anos, minha família mudou-se para Viçosa, cidade universitária do interior de Minas Gerais. Na primeira visita que fizemos à universidade – novo local de trabalho da minha mãe –, meus pais me levaram a dois lugares que sempre me transportaram a outros mundos: a **biblioteca** e a **piscina**.

Naquela época, a consulta dos livros era feita por fichas catalográficas e o acesso às prateleiras restrito aos funcionários. Minha mãe me pegou pela mão, foi até a bibliotecária e perguntou se não poderia me levar para ver os livros. Atravessar a porta que dividia leitores e livros era como transpor um portal mágico capaz de nos levar a outros mundos. Menino, me senti deslumbrado e eufórico ao circular por dezenas de corredores repletos de imensas estantes cheias de livros. Dentre todas as obras daquele infinito literário, minha mãe encontrou uma e a entregou em minhas mãos: acho que você vai gostar, eu li quando ainda era menina. Era “O menino do dedo verde”, de Maurice Druon¹, e meus dedos, ainda hoje esverdeados, nunca mais foram os mesmos.

Tenho uma relação afetiva com piscinas e mantenho até hoje o meu fascínio pelo meio líquido. Meu pai, apaixonado por água, me levou pela primeira vez a uma piscina quando eu ainda era bebê. Fui atleta de natação e estive quase diariamente dentro d’água até os 18 anos de idade. Mas minha relação afetiva com água vem, sobretudo, dos finais de semana em que minha irmã e eu acordávamos cedo para irmos à piscina com nosso pai. Nesses momentos, a água não era mais um elemento a ser ocupado com a técnica esportiva, mas meio que potencializava ludicamente os movimentos do corpo e com eles, de modo inseparável, a imaginação. Como nos versos do compositor Arnaldo Antunes², debaixo d’água tudo era mais “sereno, confortável, amado, completo, sem chão, sem teto, sem contato com o ar”. Dentro d’água, não éramos mais crianças nadando na piscina, mas Peter Pan e Wendy voando pela Terra do Nunca, astronautas no espaço, sapos no brejo, submarinos em uma missão por águas profundas, crianças fugindo de um tubarão. A piscina era mistério e desafio, interrogava nosso brincar e, a cada nova brincadeira, a cada nova história, surgiam novas

¹ DRUON (1989).

² Debaixo d’água. Arnaldo Antunes. **Paradeiro**. Faixa 6. BMG Brasil, 2010. Disponível em <http://www.deezer.com/track/70353725>.

estratégias e significações para o deslocamento no meio líquido. **Nadar**
– **assim como ler – era inventar e viver outros mundos.**

* * *

Dicionário de meninos: de como dar nomes para as coisas do mundo

Ao aproximar a biblioteca e a piscina, busco caminhos para entrecruzar corpo e palavra. E esta não é uma aproximação tranquila. No meio acadêmico, assim como nas escolas, estamos mais acostumados a falar sobre o corpo do que com o corpo. Situamos a palavra na esfera do pensamento e fazemos da voz e da escrita externalizações de uma consciência interior e racional. Nos usos intensos de tecnologias digitais que uma parcela cada vez maior da população faz cotidianamente, a comunicação alcança múltiplas linguagens, se descola do tempo e do espaço e, assim, também parece ser percebida como um fenômeno cada vez mais distante do corpo. Em um panorama extremo, o avanço tecnológico, segundo alguns autores, seria capaz de nos levar à utopia de abandonar o corpo³ e superar a morte. Com este adeus, o ciclo metafísico estaria completo: se no início, Deus era verbo e o verbo se fez carne, uma vez efetivado o nosso *backup* mental para uma máquina, voltaríamos à nossa origem idealizada na linguagem, desta vez não mais como verbo, mas como código binário.

Nessa busca de encontros entre o corpo e a palavra, o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty tornou-se meu interlocutor. Contra uma essência cartesiana que instaurou a subjetividade em uma consciência independente do corpo – *cogito ergo sum*, penso, logo existo –, Merleau-Ponty situa que **nossa existência, nosso ser-no-mundo, só é possível como corpo**. Nas palavras do filósofo, “o mundo e o corpo ontológicos que reconhecemos no coração do sujeito não são o mundo em ideia ou o corpo em ideia, são o próprio mundo contraído em uma apreensão global, são o próprio corpo como corpo-cognoscente⁴”.

Essa noção que faz do “corpo que somos” um ponto de encontro entre o “eu” e o “mundo” altera também a relação entre corpo e palavra. Para Merleau-Ponty, quando temos algo a expressar, há uma correspondência global entre as nossas possibilidades perceptivas e nossas possibilidades motoras. Assim, diz o filósofo, aprendemos e ampliamos o sentido de uma palavra de modo semelhante a quem aprende o uso de um utensílio, “vendo-o empregado no contexto de uma certa situação⁵”. Podemos melhor compreender essa relação entre corpo e palavra com o exemplo das línguas de esquimós (*Inuit*) e lapões

³ LE BRETON (2003).

⁴ MERLEAU-PONTY (1999, p. 547).

⁵ Ibid. (p. 540).

(*Saami*), povos que vivem no extremo norte do planeta. No vocabulário desses povos, existem palavras diferentes para exprimir o que, em português, chamamos apenas de neve⁶. Em uma existência no mundo que se dá em estreita relação com o frio glacial, a neve não é uma experiência única e apenas uma palavra não é capaz de descrever os diferentes contextos e situações em que ela se manifesta.

Merleau-Ponty usa a palavra “granizo” para explicar que seu sentido não é feito de um certo número de características físicas do objeto, “ele é antes de tudo o aspecto que o objeto assume em uma experiência humana, por exemplo meu espanto diante destes grãos duros, friáveis e dissolventes que caem prontos do céu”. Mas foi o poeta Manoel de Barros, em suas “Memórias Inventadas”, quem melhor conseguiu nos contar sobre essa **relação entre palavra, corpo e mundo**:

⁶ KAPLAN (2003); SFORZA; PIEVANI (2011, p. XXX). Há controvérsias sobre o número de palavras correspondentes à neve nas línguas *Inuit* (esquimós). No decorrer dos séculos XIX e XX, alguns estudiosos chegaram a atribuir o uso de mais de 100 palavras para este fim nas línguas *Inuit*. Porém, esse número elevado é hoje contestado e atribuído tanto a falhas nas pesquisas quanto ao sensacionalismo disseminado pela imprensa. Após minha desconfiança inicial, mantive o exemplo no texto após a leitura do artigo “*Inuit snow terms: how many and what does it mean?*” (KAPLAN, (2003). Ao discutir essa questão, Larry Kaplan, professor e pesquisador de linguística que dirige o *Alaska Native Language Center*, pondera sobre os equívocos perpetuados nos estudos, mas indica que realmente há um grande número de palavras associadas ao gelo e à neve nas línguas *Inuit* e que esse extenso vocabulário demonstra o conhecimento detalhado que esses povos possuem do seu ambiente. Como exemplo, Kaplan cita a diferenciação feita em todas as línguas esquimó entre *qanik* (neve caíndo), *apun* (neve no chão) e *aniu* (neve caída).

NOMES

O dicionário dos meninos registrasse talvez
 àquele tempo
 nem do que doze nomes.
 Posso agora nomear nem do que oito: água,
 pedras, chão, árvore, passarinhos, rã, sol,
 borboletas...
 Não me lembro de outros.
 Acho que mosca fazia parte.
 Acho que lata também.
 (Lata não era substantivo de raiz moda água
 sol ou pedras, mas soava para nós como se
 fosse raiz.)
 Pelo menos a gente usava lata como se usássemos
 Árvore ou borboletas.
 Me esquecia da lesma e seus risquinhos de
 esperma nas tardes do quintal.
 A gente já sabia que esperma era a própria
 ressurreição da carne.
 Os rios eram verbais porque escreviam torto
 Como se fossem as curvas de uma cobra.
 Lesmas e lacraias também eram substantivos
 verbais
 Porque se botavam em movimento.
 Sei bem que esses nomes fertilizaram a minha
 linguagem.
 Eles deram a volta pelos primórdios e serão
 para sempre o início dos cantos do homem.

Manoel de Barros⁷

Manoel de Barros – assim como Merleau-Ponty – faz da palavra a expressão de um ser encarnado no mundo⁸. Imagina a partir da experiência de ser-no-mundo. Na continuação de suas memórias inventadas, diz: “Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de

⁷ BARROS (2010, p. 97).

⁸ Assim explica a filósofa Marilena Chauí ao discorrer sobre a linguagem na obra de Merleau-Ponty: “A experiência da fala é apavorante porque é emergência de um ser que se ouve falando e se duplica porque se diz a si mesmo, vai sendo à medida que se vai dizendo, como aquele que, ao despertar, diz ‘Dormi’” (CHAUÍ, 1999, p. 191).

terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de par em par”. **Crescendo juntos, não há o corpo e a palavra, ou o corpo e o mundo. Somos corpo no mundo, *palavramundo*.** Não há como pensar o mundo sem ponto-de-vista: não estamos a sobrevoar oniscientes e onipresentes o mundo; estamos sempre engajados em alguma parte⁹.

* * *

⁹ Merleau-Ponty irá criticar as filosofias que tomam o pensamento como abstração pré-concebida: “Se a síntese pudesse ser efetiva, se minha experiência formasse um sistema fechado, se a coisa e o mundo pudessem ser definidos de uma vez por todas, se os horizontes espaço-temporais pudessem, mesmo idealmente, ser explicitados e o mundo pudesse ser pensado sem ponto de vista, agora nada existiria, eu sobrevoaria o mundo e, longe de que todos os lugares e todos os tempos se tornassem reais ao mesmo tempo, todos eles deixariam de sê-lo porque eu não habitaria nenhum deles e não estaria engajado em parte alguma. Se sou sempre e estou em todo lugar, não sou nunca e não estou em lugar algum” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.445).

Desafios para ler e escrever a *palavramundo*

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Mikhail M. Bakhtin¹⁰

O conceito de *palavramundo* me parece ser especialmente importante para pensarmos leituras e escritas – e o próprio processo de ensino aprendizagem – para além das suas configurações alfabéticas e seus usos instrumentais, estendendo o alcance dos letramentos a outras linguagens cujos sentidos são construídos socialmente. Em 1989, ao falar da “importância do ato de ler” na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas-SP, Paulo Freire¹¹ elaborou um emocionante percurso que buscava elementos nas experiências remotas da sua infância no Recife. Enfatizando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire alertou para a importância de que a compreensão do texto, assim como a compreensão do mundo, depende de uma leitura crítica que perceba as relações entre texto e contexto: leitura do mundo, da palavra, da *palavramundo*. Na sua infância pernambucana, as palavras e os textos vinham dos pássaros, do vento nas árvores, das cores das frutas, do cheiro das flores, da convivência com pequenos animais. As experiências também vinham das brincadeiras com os irmãos, despertavam medo com as histórias de almas penadas contadas pelos mais velhos, inventavam, a partir das chuvas, lagos, ilhas, rios e riachos no quintal.

Ao tematizar a importância do ato de ler, Paulo Freire – ancorado na memória, mas também em saberes sistematizados, na imaginação, no imaginário, no sensível – constrói uma narrativa onde compartilha tanto os modos como atribuiu significados às suas experiências, quanto a importância que esse olhar atento ao seu *mundo vivido* teve na constituição do seu pensamento e da sua obra. Nesse movimento, ele associa a importância de leituras amplas e plurais à também

¹⁰ BAKHTIN (2003, p. 348).

¹¹ FREIRE (1989).

indispensável capacidade de escrever, de se expressar, não como uma reprodução, lápis compulsório sobre o papel, mas um escrever aberto a diferentes linguagens e formas de expressão, que cria espaços de autoria, diálogo e pertencimento cultural. O conceito ampliado de alfabetização de Paulo Freire – uma das referências centrais para a constituição dos multiletramentos – , ao dar ênfase à indissociável relação entre as leituras do mundo e as da palavra, instiga a educação a aproximar-se da arte, da memória, da comunicação, das mídias, do lúdico, das mais diversas linguagens e, entre elas, o movimento humano¹².

A *palavramundo* insinua-se como ponto de encontro, quiasma merleau-pontyano: eu-mundo, eu-palavra, corpo-palavra, palavra-mundo. Em busca de configurações de sentido, o encontro com o mundo faz da palavra um exterior no interior e, simultaneamente, um interior no exterior. Contra uma assepsia do mundo que o reduz a objeto, redoma do sujeito, reino confuso da empiria, a *palavramundo* desnuda “o originário de um mundo visível, sonoro e falante¹³” – e aqui, inspirado mais uma vez em Merleau-Ponty, diria que além de sensível, o mundo é também “motriz”, afinal, o olhar envolve e apalpa o que vê¹⁴. Na aderência da *palavramundo* há o corpo que é sonoro, que se ouve vibração, que se faz sonoro para os outros. Na linguagem, corporificação do pensamento à medida que o vai dizendo, corpo e

¹² Há uma discussão sobre qual a melhor expressão para nomear os movimentos do corpo humano. Adoto *movimento humano* por considerar que o “humano” é uma condição produzida historicamente que nos constitui e nos caracteriza. Assim, reconheço no movimento humano seu caráter particular, simbólico, que o diferencia do movimento corporal de outras espécies ou do movimento de máquinas. Já a adjetivação do movimento como corporal é suprimida da expressão por ser um pressuposto: o ser humano é e vive o seu corpo. Claro que podemos questionar – e buscarei fazer isso durante este texto – que as intersecções entre corpo e tecnologias trazem outras perspectivas de entendimento do que é corporal e, conseqüentemente, humano. Sobre o entendimento de movimento humano, ver FENSTERSEIFER; PICH (2012); sobre o entendimento do humano a partir da relação corpo x tecnologia, ver BITENCOURT (2009); HARAWAY (2000); LE BRETON (2003) e TURKLE (2012).

¹³ CHAUI (1999, p. 272).

¹⁴ Nas palavras de Merleau-Ponty (1992, p. 131): “Maravilha muito pouco notada é que todo movimento dos meus olhos – ainda mais, todo deslocamento do meu corpo – tem seu lugar no mesmo universo visível, que por meio deles pormenorizo e exploro, como, inversamente, toda visão tem lugar em alguma parte do espaço tátil”.

mundo se encontram: “o corpo é posto de pé diante do mundo e o mundo de pé diante dele, e há entre ambos uma relação de abraço¹⁵”.

Ao colocar-me na investigação como professor pesquisador, tento melhor compreender como nos constituímos – “participando por inteiro e com toda a vida”, como nos relembra Bakhtin – implicados na *palavramundo*. Busco ainda caminhos para que, dentro das práticas pedagógicas, o corpo seja considerado não como dado natural, elemento treinável reificado a partir de uma dicotomização em relação à mente, mas como construção simbólica, situado em uma trama social de sentidos¹⁶, componente indispensável à nossa presença no mundo. No decorrer deste trabalho, **é a partir do entendimento de que “somos corpo” que trago elementos para refletirmos sobre a escolarização dos movimentos humanos**, tendo em vista seu reconhecimento como uma forma de expressão que possui códigos, representações e modos de comunicar específicos. Busco compreender como os movimentos humanos, em intersecção com outras modalidades de linguagem e em estreita relação com as tecnologias digitais, compõem os modos como nos constituímos em diálogo com os outros e com o mundo.

* * *

¹⁵ MERLEAU-PONTY (1992, p. 242).

¹⁶ LE BRETON (1996).

De como a cegueira em Saramago tornou-se um encontro com o corpo sensível

A escrita, para mim, sempre foi uma intensa experiência corporal. Não é exterior, palavras abandonadas no papel (ou na tela), mas também não é interior, transcrição de um pensamento desencarnado. Escrever entrecruza meus sentidos, me agita, me faz transitar por diversas linguagens. É letra, mas também movimento, imagem, som. **Escrever é um diálogo do corpo que sou com o mundo que me circunda**; toma emprestado outras vozes, tempos e lugares para constituir a minha voz. Escrevendo, nunca estou sozinho; escrevendo, nunca estou em um só lugar.

Na leitura, a palavra também toma corpo. **O sentido das palavras não se dá como tomada de consciência, mas como experiência encarnada**: as palavras possuem uma presença motora¹⁷. Quando mundos aparecem magicamente nas histórias, a linguagem mostra-se em sua potência, faz existir o expresso, abre caminhos, novas dimensões, novas paisagens¹⁸. Essa magia é despertada pela primeira vez na criança que um dia todos fomos: meu dedo já foi verde e semeiei o mundo tocando tudo o que podia; também tive os músculos de He-Man e joguei o televisor no chão evocando minha força. A “criança lendo” de Walter Benjamin¹⁹, uma vez entregue à agitação do texto, quando se levanta “está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura”. **A leitura nos envolve não apenas em pensamento, mas na totalidade corporal que somos.**

Engana-se quem pensa que essa magia é perdida no adulto. Ao lermos José Saramago em seu “Ensaio sobre a Cegueira²⁰”, nos tornamos cegos entre cegos em uma cidade que nunca veremos, mas que podemos, a qualquer momento, descrever em seus cheiros, sons, texturas. A minha descoberta da obra de Saramago coincidiu com o início da minha vida acadêmica na universidade. Eu era calouro do curso de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais quando o professor de Sociologia, com um exemplo em sua aula, me transportou para o mundo de cegueira do autor português. Saí da sala de aula diretamente para a livraria da universidade. Eu sentia a necessidade de

¹⁷ MERLEAU-PONTY (1999, p. 540).

¹⁸ MERLEAU-PONTY (1999, p. 538).

¹⁹ BENJAMIN (1987, p.37).

²⁰ SARAMAGO (1995).

voltar para aquela história. Ainda no ônibus, no retorno para casa, as palavras de Saramago me conduziram a uma intensa experiência de cegueira: pelas ruas de Belo Horizonte, não era minha visão sobre as linhas do livro, mas eu, corpo sensível a vagar cego pelo mundo.

É claro que uma decisão envolve questões ponderáveis e imponderáveis muito mais complexas que a síntese que agora faço, mas naquele dia, perambulando com Saramago pelo seu mundo de cegueira, decidi abandonar o curso de Psicologia. A leitura do “Ensaio sobre a cegueira”, ao evocar minha relação corporal com o mundo, reacendeu minha vontade de atuar profissionalmente com **o corpo em movimento, um corpo que sente o mundo e nele se expressa**. Fiz novo vestibular e ingressei no curso de Educação Física.

* * *

Sedimentações e invenções: modos de interrogar, dizer e ensinar

Da minha vida esportiva, trago grandes amizades, boas histórias, certos ensinamentos. Mas não tenho apenas lembranças agradáveis do esporte: treinar é um processo rígido, metrificado, doloroso. Exige renúncias, envolve cobranças desmedidas e frustração. O atleta é número, desempenho eficiente, busca por resultado. O corpo do atleta, especializado nas exigências de uma determinada modalidade esportiva, corre o risco de descolar-se do mundo da vida. A criança, submetida à iniciação esportiva precoce, não é mais corpo brincante. Seu corpo é objeto treinável. Seu movimento é mais repetição em busca de gestos eficientes que diálogo com o mundo. Quando uma criança vai à aula de natação, a água oferece-se como um mundo a ser descoberto e reinventado. Mas o professor coloca a criança com as mãos na borda da piscina e pede para que ela faça pernadas alternadas durante toda a aula. O que era encanto vira martírio e nós, professores, não compreendemos os porquês da criança que reluta em participar das lições²¹.

Também a aprendizagem da leitura e da escrita tantas vezes perde a conexão com a magia das palavras. Ler e escrever são reduzidos a competências instrumentais e o ensino torna-se uma questão apenas de método. Descolada da vida, a palavra torna-se uma abstração, objeto para consciência, mera representação²². Pior, a palavra, que assim como o movimento é capaz de abrir e criar mundos, uma vez na escola também corre o risco de tornar-se um fardo imobilizante para a criança. **Inserida em um ensino pautado apenas na objetividade dos conhecimentos científicos e nos avanços tecnológicos, a palavra – e aqui podemos expandir o raciocínio para outras formas de expressão – deixa de ser criada e vivida por quem a aprende.** Ela é depositada, como bem denunciou Paulo Freire na sua crítica à *concepção bancária de educação*: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente²³”.

²¹ Escutei essa história contada pela mãe de uma criança de 5 anos. Sua filha insistia para fazer aulas de natação. Após a primeira semana de idas à piscina, a criança começou a chorar e repetir que não queria mais voltar nas aulas. Preocupada, a mãe conversou com a filha para descobrir se algo tinha acontecido. Sua resposta foi direta: não voltaria à piscina para ficar durante toda a aula batendo repetidamente as pernas na mesma posição.

²² MERLEAU-PONTY (1999, p. 540).

²³ FREIRE (1970, p. 34).

Para Merleau-Ponty, ciência e filosofia pecam quando nos impõem um sentido para as palavras que está sempre pronto. Fundam-se assim verdades que a ciência julga como inquestionáveis; nas escolas, é esse tipo de conhecimento que recebe um trato bancário. Se as palavras, os conceitos, as ideias não são construídos pelo sujeito, elas podem ser depositadas, e há nessa transferência verticalizada uma relação de opressão e dominação. Marilena Chauí destaca a advertência de Merleau-Ponty de que a filosofia “se perde quando, dentro ou fora da academia, é possuída na vida decente dos grandes sistemas, no catálogo do museu e no fichário da biblioteca²⁴”. A reflexão de Chauí me remete à frase que brinca com o paradoxo da produção do conhecimento na Biologia: “o biólogo mata o sapo para estudar a vida”. Apesar de simplista e estereotipada (afinal, o biólogo também mata o sapo para estudar a morte), a frase carrega tanto uma crítica a certos métodos da produção científica (que nas ciências humanas poderiam culminar em conclusões descoladas do mundo da vida), quanto uma analogia que pode nos ajudar a compreender o risco que corremos quando tentamos fazer com que uma criança aprenda a ler e escrever palavras com métodos que a dissociam da experiência no mundo da vida.

Apesar de todo o potencial criativo e expressivo das tecnologias digitais, sua chegada às escolas muitas vezes reafirma antigas concepções: nas escolas trocamos muito mais facilmente de suporte – do quadro negro para a lousa digital, do livro impresso para a internet – do que de paradigma²⁵. Se na economia, a promessa de globalização interligou a economia monetária mundial sem romper com as antigas misérias e desigualdades do planeta (inclusive intensificando muitas delas), na educação, sob um discurso de universalização do acesso à informação, a concepção bancária de educação faz-se também presente, agora com os depósitos unilaterais do conhecimento partindo não apenas do professor, mas também da imensidão das redes digitais.

Quando apostamos no potencial de criação e autoria dessas tecnologias digitais nas escolas, há que se buscar estratégias para que possamos tanto nos apropriar das significações já adquiridas das palavras – que Merleau-Ponty compreenderá como a *sedimentação de*

²⁴ CHAÚÍ (1999, p. 208).

²⁵ Sobre as críticas aos usos instrumentais das tecnologias digitais na educação, ver BONILLA; PRETTO, (2011); BUCKINGHAM (2010); COPE; KALANTZIS (2009); FANTIN; GIRARDELLO (2010); FISCHER (2012); GIRARDELLO; OROFINO (2012); LANKSHEAR; KNOBEL (2011); RIVOLTELLA (2008).

*sentido*²⁶ que é incorporada à cultura – quanto fazer com que as palavras transbordem em novas significações. Com as tecnologias digitais, abrem-se novos encontros possíveis entre o “eu” e o “mundo”: a *palavramundo* incorpora novas palavras e linguagens à medida em que construímos novos modos de ser-no-mundo. No corpo que enlaça e é enlaçado pelo mundo, as significações já adquiridas das palavras podem transbordar em novas significações.

O que buscamos quando aproximamos as tecnologias digitais da educação?

Quais são os lugares do corpo nesse encontro? É possível fazer do corpo um ponto de encontro entre “eu” e o “mundo” quando os diálogos se dão em *múltiplas linguagens*²⁷ e as tecnologias digitais nos inserem em contextos de *multimedialidade*²⁸?

Ao refletir sobre as dificuldades de escrever sobre a obra de Merleau-Ponty – para quem a filosofia é interrogação –, Marilena Chauí admite encontrar-se diante de uma tarefa que pode ser insuperável: como escrever “sem reduzir o que era questão a um conjunto mais ou menos coerente de ‘respostas’²⁹”? Aqui, inspiro-me nas dificuldades de Chauí para ponderar sobre as dificuldades de escrever sobre o corpo – que para Merleau-Ponty não é da ordem do “penso”, mas do “posso”: **como escrever sobre o corpo sem reduzir o que era potência – encontro entre sensibilidade e expressão, espacialidade e**

²⁶ MERLEAU-PONTY (1999). Marilena Chauí (1999) explica que a sedimentação é um processo vertical que carrega em suas camadas não apenas o sentido da palavra em certo tempo e espaço, mas também suas dimensões passadas e futuras. Essa temporalidade aberta atribuída à sedimentação faz dela não apenas o lugar do fixo, mas também de retomadas e criações.

²⁷ COPE; KALANTZIS (2009a); GEE; HAYES (2011).

²⁸ JENKINS (2008); JENKINS *et al.* (2009).

²⁹ CHAUI (1999, p. 187). Marilena Chauí destaca a advertência de Merleau-Ponty de que a filosofia “se perde quando, dentro ou fora da academia, é possuída na vida decente dos grandes sistemas, no catálogo do museu e no fichário da biblioteca” (p. 208). A reflexão de Chauí me remete à frase que brinca com o paradoxo da produção do conhecimento na Biologia: “o biólogo mata o sapo para estudar a vida”. Apesar de simplista e estereotipada, a frase carrega tanto uma crítica a certos métodos da produção científica (que nas ciências humanas poderiam culminar em conclusões descoladas do mundo da vida), quanto uma analogia que pode nos ajudar a compreender o risco de que determinados tipos de resposta matemática o que talvez fosse nossa melhor contribuição: nossas indagações.

motricidade – a um conjunto mais ou menos coerente de explicações?

Talvez as indagações sejam o que esta tese possa oferecer de mais relevante: indagar sobre a noção de corpo, indagar sobre a hegemonia das tecnologias digitais, indagar sobre as proposições e contradições da educação. No decorrer do trabalho, tento encontrar intersecções entre esses elementos (corpo, tecnologias digitais, educação/multiletramentos). Nesse percurso, **tanto escavo as sedimentações de sentido instituídas quanto busco outras significações possíveis**. Inspirado nas *memórias inventadas* de Manoel de Barros – mas também, como veremos adiante, na *imaginação sociológica* (pedagógica) de Wright Mills³⁰, no *ensaio como forma* de Theodor Adorno³¹, no *corpo rabelaisiano* de Mikhail Bakhtin³² – busco maneiras para tentar dizer do que encontrei.

³⁰ MILLS (1975).

³¹ ADORNO (2003).

³² BAKHTIN (1999).

CAPÍTULO 1

O ARTESANATO INTELECTUAL DOS CAMINHOS DE PESQUISA

Multiletramentos, tecnologias digitais e corpo: uma busca por ligações

“Quando seus informantes misturam organização, hardware, psicologia e política em um mesmo enunciado, não reparta tudo isso por diferentes recipientes; tente, ao contrário, seguir as ligações que eles fazem entre estes elementos, que pareceriam incomensuráveis se você seguisse as categorias acadêmicas usuais do social”.

Bruno Latour³³

Cada um dos termos que trago no título desta tese constitui-se como um tema demasiado amplo. Eles comportam e compõem campos de disputa, interesses antagonísticos, visões divergentes de ciência, de política, de educação, de ser humano. Revelam cisões e fronteiras fluidas. Mas também ligações. Os **multiletramentos**³⁴ inserem-se em um movimento internacional que busca reestruturar o campo da alfabetização – tradicionalmente restrito à aquisição de habilidades instrumentais para apropriação e expressão do signo verbal escrito. Reivindica-se nesse movimento que, no âmbito da educação, as linguagens – multimodais (sons, escritas, texturas, imagens, movimentos corporais) e expressas em diferentes meios (do gesto à internet) – sejam consideradas criticamente como práticas situadas em contextos sociais, culturais e históricos. Por entrecruzar diferentes tipos de linguagem, a proposta dos multiletramentos é descrita como uma *pedagogia da sinestesia*³⁵. As **tecnologias digitais**, por sua vez, simbolizam um

³³ LATOUR (2006, p. 339).

³⁴ COPE; KALANTZIS (2009b); KALANTZIS; COPE (2008). Dentre todas as propostas de letramentos, a dos Multiletramentos (*Multiliteracy*) aparece presente no título deste trabalho. Em síntese, isto se deve ao fato de que a proposição traz, dentro da sua elaboração, duas importantes questões para esta pesquisa: (1) assume a multimodalidade da linguagem – ampliada pelas tecnologias digitais – como um dos seus elementos fundantes, explicitando o gestual (não apenas no entendimento restrito de gesto) como uma dessas modalidades; (2) afirma que os multiletramentos, ao entrecruzarem diferentes tipos de linguagem, seriam uma *pedagogia da sinestesia*.

³⁵ COPE; KALANTZIS (2009c); KALANTZIS; COPE [S.d.]. O conceito de sinestesia é muito caro a Merleau-Ponty (2006), filósofo que enfrentou, a partir de uma perspectiva fenomenológica, as relações entre corpo, sentidos,

acelerado processo de transformação da produção material e simbólica da vida que vai da comunicação à biologia, da educação aos mitos. Impulsionadas pelo digital, as *relações sociais da ciência e da tecnologia* – termo utilizado por Donna Haraway³⁶ para indicar que não se trata de um mero determinismo tecnológico, mas sim de um sistema histórico indissociável das relações estruturadas entre as pessoas – modificam as fontes do poder, os mecanismos de ação política, os modos de ser e estar no mundo. O corpo é atravessado pelos esforços da humanidade de compreender-se no mundo, de dar sentido à existência. Se percorrermos a tradição ocidental, de Platão à ciência moderna, veremos o corpo entendido como obstáculo à pureza do pensamento, organismo que deve ser curado, força de trabalho a ser empregada, carne a ser redimida do pecado, inconsciente a ser libertado, suporte de signos a serem transmitidos, efemeridade a ser abandonada. Para o filósofo Umberto Galimberti³⁷, não deveríamos perguntar (e, conseqüentemente, afirmar) que coisa é o corpo, mas, ao invés, nos questionar sobre o que é, a cada tempo e em cada lugar, o corpo. Como pano de fundo, a

movimento, mundo. Para o autor, possuímos uma configuração global onde os sentidos encontram uma unidade e se comunicam: ver é tocar, ouvir é ver. Considerando esta interconexão entre os campos da sensibilidade (sinestesia), o corpo seria o ponto de encontro entre o ser humano e o mundo. No decorrer do trabalho, faço uso das palavras “sinestesia”, com a letra “s” e “cinestesia”, com a letra “c”. Apesar da pronúncia idêntica, elas não são sinônimas e podem causar confusão com relação aos seus usos. A origem etimológica da palavra “sinestesia” remete ao grego “*syn*” (junção, simultâneo) e “*aesthesis*” (sensação), significando “muitas sensações simultâneas” (BASBAUM, 2012). O conceito é utilizado em diferentes campos. Na gramática, sinestesia denomina uma figura de linguagem onde planos sensoriais diferentes são inseridos na construção textual, como nos versos do poeta português Mário de Sá Carneiro: “Grifam-me sons de cor e de perfumes”. Como concepção estética, a sinestesia insere-se nas propostas do Simbolismo, contribuindo para o retorno ao subjetivismo e à sensorialidade em oposição à objetividade científica e ao materialismo do século XIX. No domínio das neurociências e da psicologia, o fenômeno da sinestesia refere-se ao conjunto geral de percepções e sensações interligadas por processos sensoriais. Já “cinestesia”, cuja origem etimológica vem de “*kinèto*” (movimento) e “*aesthesis*” (sensação), refere-se à propriocepção, ou seja, à percepção dos movimentos corporais em relação ao ambiente. Relaciona-se com a consciência postural, manutenção do equilíbrio, percepção da posição do corpo e dos membros.

³⁶ HARAWAY (2000, p. 67).

³⁷ GALIMBERTI (2010).

educação, compreendida aqui não como complemento cenográfico, mas como cenário de ação onde os multiletramentos, as tecnologias digitais e o corpo se encontram. Em um contexto de intensas e rápidas mudanças nos cenários sociotécnicos, as diferentes esferas da vida social contemporânea estão cada vez mais midiaticizadas, perpassadas pelos usos de tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, assumimos com a educação o desafio de refletir sobre o destino do ser humano. Em um mundo em ebulição que não nos parece em nada estável, somos desafiados a pensar intencionalmente sobre como iremos preparar nossas crianças³⁸ para um futuro que temos dificuldades em prever como será.

As tecnologias digitais, na pauta das políticas públicas de educação, são oferecidas como antídoto para a acusação de letargia e anacronismo das instituições de ensino, e materializam promessas de aceleração e ampliação da aprendizagem (sob o signo da produtividade). Por um lado, com o acesso crescente a um conhecimento imediato e ilimitado e com o aparecimento de estilos informais de aprendizagem, surgem previsões de que a escola deixará de ser necessária: as tecnologias digitais inaugurariam um processo de “adeus à escola³⁹”. Por outro lado, alinham-se propostas e experiências que apontam que essas mesmas tecnologias seriam capazes de transformar a educação, de trazer a possibilidade de abertura das escolas a novas formas de expressão e diálogo, à construção crítica de saberes que reforçam o local e inserem-se no global.

O cenário de habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, transposto para a educação, fez florescer nas últimas décadas uma série de propostas de alfabetização/letramento que evidenciam a urgência de se pensar tanto em novos conteúdos quanto em outros modos de ensinar e aprender relacionando-se com as mídias e tecnologias digitais: Lankshear e Knobel⁴⁰ falam em *Novos Letramentos ou Novos Alfabetismos (New Literacies)*; o New London Group⁴¹ traz o termo Multiletramentos (*Multiliteracies*); os Estados Unidos possuem

³⁸ Caminho com Hannah Arendt (2002) no pressuposto de que somos responsáveis pelas gerações que trouxemos ao mundo.

³⁹ Cf. BUCKINGHAM (2010). No texto, o autor argumenta contra as previsões de que a escola seja uma instituição ultrapassada cujo final é iminente e aponta papéis que essas instituições podem assumir na cultura digital.

⁴⁰ LANKSHEAR e KNOBEL (2006); KNOBEL e LANKSHEAR (2008, 2009).

⁴¹ NEW LONDON GROUP (2000).

uma Associação Nacional de “Educação para o Letramento Midiático”(National Association for Media Literacy Education – NAMLE⁴²)

Diante de tantos termos, autores e abordagens, o aprofundamento nas discussões da Mídia-Educação e dos Letramentos (Novos/Multi/Midiáticos) me colocou diante de silêncios, ausências ou ainda, de usos e compreensões funcionalistas do corpo e suas linguagens. Ainda que em alguns momentos encontremos o corpo e o movimento humano como elementos inseridos em propostas que se dizem abertas às múltiplas linguagens, são limitados os registros que transpõem tais discussões teóricas para o plano da intervenção pedagógica.

A dificuldade é ampliada pelo fato de que, tradicionalmente, a noção de corpo apropriada pelas pedagogias ocidentais é fundada em uma compreensão dualista de ser humano. Institucionalizada no projeto de escola moderna, a educação historicamente conferiu lugar marginal ao corpo: sob o olhar cartesiano da ciência, ele é estudado como um objeto de laboratório (*körper*⁴³), organismo composto de tecidos, células, moléculas, códigos; em detrimento da potência estética e comunicativa do corpo, gestos são disciplinados, movimentos são proibidos, técnicas eficientes são repetidas, funções pragmáticas são atribuídas ao lúdico. Aprender e conhecer, sob essa noção de corpo, são ações de uma consciência racional e independente da nossa presença corporal no mundo. Se nos fiarmos no *cogito* cartesiano, se acreditarmos que o conhecimento é externo ao sujeito e apropriado apenas a partir do pensamento, à medida que as tecnologias digitais são aproximadas das escolas e oferecem novos e sedutores suportes para a informação e a comunicação, o corpo corre o risco de ser visto cada vez mais, como um estranho, *démodé*.

Reivindicar lugares para o corpo na educação, assim como transformar os já existentes, não é um problema recente. Neste trabalho, a busca por lugares para o corpo na educação traz também a indagação sobre os modos como compreendemos esse corpo: e se ao invés de delimitarmos corpo e mente, reconhecêssemos os prolongamentos

⁴² NAMLE - NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION (2007).

⁴³ Ao investigar o corpo no âmbito do mundo percebido, Merleau-Ponty (1999) resgata Husserl e faz a distinção, a partir da língua alemã, entre *körper* (organismo) e *leib* (corpo da vida).

indissociáveis entre o corpo e o mundo? Haveria lugar para o “corpo da vida” (*Leib*) – *corpo próprio*⁴⁴ sensível e expressivo, *Ser-no-mundo* – quando as linguagens ganham o suporte dos códigos binários?

É no horizonte do projeto moderno de escola que estes temas amplos (multiletramentos, tecnologias digitais, corpo) convergem e encontram seus recortes e delimitações. Meu esforço intelectual não busca pressupô-los como conceitos invariáveis no tempo, mas compreendê-los como transitórios, historicamente produzidos, definidos em sua interação recíproca. Deste modo, esta não é uma tese sobre o corpo, sobre as tecnologias digitais ou sobre os multiletramentos, mas sim sobre as ligações entre esses elementos, sobre o campo de forças que surge das configurações que eles podem assumir em interação. Ao confrontar essa interação, destaco uma pergunta como partida: **se os multiletramentos colocam na pauta da educação a co-presença de múltiplas linguagens, que lugar há entre elas para o corpo e seus diálogos com o mundo?**

São muitas as perguntas que nos ajudam a delimitar demandas e que compõem um horizonte de encontros entre os multiletramentos, as tecnologias digitais e o corpo no contexto da educação. Algumas delas poderiam ser: Que sensibilidades e expressividades surgem das aproximações entre o corpo e as tecnologias digitais? Como construir intervenções pedagógicas em que as aprendizagens de leitura e escrita tenham o corpo como um ponto de intersecção entre diferentes linguagens? Como fazer com que o movimento humano dialogue com outras linguagens na escola, compondo um processo de expressão, tradução e criação com e a partir das crianças e do seu mundo vivido? É possível aprender a ler criticamente o movimento humano? As relações entre corpo e tecnologias digitais contribuem para a inserção do corpo nas discussões dos letramentos? Como propiciar às crianças condições para que elas expressem o movimento humano e suas representações midiaticamente? Seria possível transformar leituras midiáticas em práticas corporais? O que acontece quando crianças agem representadas corporalmente por um avatar (personagem) que se movimenta em um jogo eletrônico? Esse agir representado corporalmente através e a partir das tecnologias digitais contribui para as compreensões do corpo em outras esferas da vida social? Como o imaginário midiático relaciona-se com as brincadeiras em que as crianças se movimentam (corporalmente)?

⁴⁴ MERLEAU-PONTY (1999).

Nesse horizonte de encontros, e da perspectiva de quem se preocupa com o ensinar, está o desafio de compreender o mundo sem abandonar a utopia da educação que ambiciona transformá-lo. Se temos que refletir sobre os destinos da humanidade (aquela dos 7 bilhões, mas também esta dos que dividem a vida conosco), não basta olharmos apenas para o futuro. Faz-se necessário buscar as memórias, atualizar o passado no presente; transitar por diferentes campos e linguagens, conhecer diferentes possibilidades de interpretar o mundo; dar voz às crianças, conhecer e compreender seus modos de ser, agir, ver, sentir, imaginar, se expressar. Compreender melhor as relações entre corpo e tecnologias digitais pode ser uma oportunidade para ampliar o repertório cultural de crianças e adultos – alunos⁴⁵ e professores –, impulsionar seus modos de agir e suas conexões tanto com as esferas globais quanto com os saberes locais.

⁴⁵ Amparando-me em sua etimologia, utilizarei o termo “aluno” durante o texto. Ao contrário do que se tem replicado contra a palavra “aluno”, o termo não significa “sem luz”, pois nesta tradução haveria uma união equivocada entre o prefixo grego de negação “a” e o radical latino “lun”, luz. *Aluno*, por sua vez, tem sua origem na palavra latina *alumnus*, proveniente de *alere*, que significa “alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer”. Acho especialmente bela esta imagem do aluno como alguém que é nutrido. Talvez ela vá ao encontro e nos resgate a proposição de Hannah Arendt, citada anteriormente, sobre a responsabilidade que temos com relação às gerações que nos sucedem. Estudante, por sua vez, termo muito empregado para substituir o suposto caráter pejorativo do não iluminado “*aluno*”, não teria o mesmo significado, visto que, ao remeter “àquele que estuda”, não pressupõe necessariamente uma relação de trocas entre professor e aprendiz.

Notas sobre o ensaio: modos de ver, modos de dizer

O modo como o ensaio se apropria dos conceitos seria, antes, comparável ao comportamento de alguém que, em terra estrangeira, é obrigado a falar a língua do país, em vez de ficar balbuciando a partir das regras que se aprendem na escola. Essa pessoa vai ler sem dicionário. Quando tiver visto trinta vezes a mesma palavra, em contextos sempre diferentes, estará mais segura de seu sentido do que se tivesse consultado o verbete com a lista de significados, geralmente estreita demais para dar conta das alterações de sentido em cada contexto e vaga demais em relação às nuances inalteráveis que o contexto funda em cada caso.

Theodor W. Adorno⁴⁶

Um dos desafios desse trabalho é encontrar maneiras para falar do corpo sem inseri-lo nas conhecidas dicotomias que o reduzem a objeto (temos corpo), mas também sem remetê-lo a uma idealização unitária (somos corpo) que pode ser romântica e abstrata. O corpo, ambíguo, é carne e osso, mas também construção simbólica. Responde às leis da física, mas também expressa a subjetividade da criação artística. É treinável, mas também é imprevisível. Em sua ambiguidade, ele é potência, linguagem.

Quando o corpo encontra a objetividade de certas linguagens científicas, corre o risco de ter arruinada sua ambiguidade: ele não pode mais ser isto e aquilo, e, assim, sua compreensão perde densidade. O corpo torna-se número, vetor, código, produto, força de trabalho, máquina, invólucro. Diante dessa multiplicidade de entendimentos, busquei uma configuração de escrita onde o encontro de diferentes noções de corpo – e de modos de falar do corpo – não fossem apenas conflito irreconciliável, mas também embate gerador. Era preciso abrir o texto à multimodalidade de linguagem e à multimedialidade que os multiletramentos trazem à educação.

Vamos usar como exemplo o “chute a gol” no futebol para refletir sobre o desafio de trazer o corpo em movimento para o texto (e

⁴⁶ ADORNO (2003, p 30).

para os letramentos). O chute pode ser expresso em diferentes linguagens e suportes:

Pela biomecânica.

- (1) Recuo: a perna do chute é recuada para trás e o joelho flexionado;
- (2) Balanço: rotação superior e inferior da perna devido a rotação e flexão do quadril;
- (3) Impacto e flexão do joelho: a desaceleração da coxa e aumento da aceleração da perna para o impacto;
- (4) Finalização: continuação do movimento para frente e flexão do quadril⁴⁷.

Pela poesia.

O GOL
(Ferreira Gullar)

A esfera desce
do espaço
 veloz
ele a apara
no peito
e a pára
no ar
 depois
com o joelho
a dispõe a meia altura
onde
iluminada
a esfera
 espera
o chute que
 num relâmpago
a dispara
 na direção
do nosso
 coração.

⁴⁷ VILELA JUNIOR ([S.d.]).

Pela pintura.



Figura 1 - Estudo de um jogador de futebol (Umberto Boccioni).

Pela imagem midiática⁴⁸.



Figura 2 - Colagem: chute a gol no futebol.

⁴⁸ Sugiro assistir ao vídeo “Osvaldo Reis [Pequetito] narra o goloço de Éverton Ribeiro”. O vídeo acentua as sensações do espectador ao inserir a narração da transmissão radiofônica (construída para ser uma narrativa sem imagens) nas imagens da transmissão televisiva. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=MWHgAuwR2JE>. Acesso em 14 jan 2014.

Pelo videogame⁴⁹.

Chute no ar: segure L2 e aperte quadrado. Após o jogador iniciar o movimento de chute pressione X.

Pelo *Se movimentar*⁵⁰, movimento próprio, ou seja, chutando a bola!

* * *

Para tentar falar do corpo da vida, para melhor compreendê-lo – e assim buscar aproximá-lo das tecnologias digitais e dos multiletramentos – era preciso, como no exemplo do chute, ou como para o estrangeiro que aprende uma nova língua, vê-lo inúmeras vezes em contextos distintos, conseguir expressá-lo em diferentes linguagens. Foi diante dessa necessidade que assumi o **ensaio**⁵¹ como o gênero que conduz este trabalho. Por ser uma opção que questiona o parâmetro de objetivação que o método científico impõe ao mundo e sua “alergia contra as formas⁵²”, o ensaio revela caminhos possíveis para problematizar tanto o determinismo das tecnologias digitais quanto a

⁴⁹ APRENDA dribles do FIFA 13. Disponível em <http://www.futebolnaveia.com/index.php/games/1295-aprenda-dribles-do-fifa-13>. Acesso em 14 jan 2014.

⁵⁰ A teoria do “Se movimentar” é uma proposição pedagógica da Educação Física que tem como base central a fenomenologia de Merleau-Ponty. Para a teoria, o importante não é o movimento funcional e mecânico, visto apenas pelo seu aspecto externo, mas sim o movimento que é ação intencional de um sujeito em um dado contexto e que se estabelece como diálogo com o mundo. A expressão “Se movimentar”, com o pronome reflexivo “se” sempre antecedendo o verbo, busca enfatizar a intencionalidade do ator do movimento que pratica ação sobre si. A expressão “Se movimentar”, em Merleau-Ponty, corresponde à expressão “movimento próprio”. Sobre a teoria do “Se movimentar”, ver BETTI *et al.* (2007); GHIDETTI; ALMEIDA; BRACHT (2013); KUNZ (2004); TREBELS (1998).

⁵¹ Busco referência em Theodor Adorno, em especial no texto intitulado “O ensaio como forma” (ADORNO, 2003). Sou grato à professora Rosa Maria Bueno Fischer por ter sugerido o ensaio como um possível caminho metodológico para este trabalho, assim como a leitura do texto de Adorno.

⁵² ADORNO (2003, p. 23).

objetivação cartesiana do corpo. Theodor Adorno⁵³, ao refletir sobre o “ensaio como forma”, destaca que os conceitos não constituem um *continuum* de operação, como se o pensamento avançasse em sentido único. No ensaio, à medida que os conceitos se articulam, que carregam uns aos outros, a suposta linearidade do método científico objetivo (em que os conceitos são ordenados, do mais simples ao mais complexo) abre espaço para “vários momentos que se entrelaçam como num tapete⁵⁴”. Inspira-me essa proposição de escrita onde a fecundidade dos pensamentos não seja medida pelo parâmetro da objetividade, mas pela eventual densidade da tecitura.

Seguindo “metodicamente sem método”, o ensaio valoriza essa trama e a apresenta como memória de seu processo. Um dos seus desafios é mostrar a tecitura do texto: os percursos da trama, o surgimento dos conceitos, o despertar de ideias e de dúvidas, a transposição de significados, a descoberta de lacunas, de novos interesses, a surpresa tanto diante de interpretações inesperadas quanto do óbvio até então despercebido. Ao fazer essa trama, procuro aproximar mundos que tantas vezes a razão instrumental assegura como distintos, busco encontrar os pontos em que estes se tocam e se confundem. Toques que unem, toques que distanciam: rupturas e continuidades.

Nas tramas dos ensaios que compõem essa tese, culminam inúmeras experiências de formação e intervenção que atravessei e que me atravessaram durante os anos em que cursei o doutorado em Educação (2010-2014). Nesse período, fiz parte de pesquisas coletivas e grupos de estudo em dois grupos de pesquisa no Brasil: o Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte - Nica⁵⁵ (CED/UFSC) e o Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva - LaboMídia⁵⁶ (CDS/UFSC). Cursei disciplinas e produzi textos que buscavam aproximar a educação dos contextos midiáticos contemporâneos. Envolvi-me com formações de professores (inicial e continuada), oferecendo oficinas em diversos locais do país. Passei a compor o comitê científico do GTT “Comunicação e Mídia” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Também acompanhei, durante 7 meses

⁵³ Ibid. (p. 29-30)

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Cf. Sítio do NICA, disponível em: < <http://www.nica.ufsc.br/>>.

⁵⁶ Cf. Sítio do LaboMídia, disponível em: < <http://www.labomidia.ufsc.br/> >.

de estágio sanduíche no exterior⁵⁷, o cotidiano de um centro de pesquisa italiano, o *Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Informazioni e alla Tecnologia* – CREMIT⁵⁸, ligado à *Università Cattolica del Sacro Cuore* de Milão. Ao trazer para o texto elementos destes diferentes contextos, tento abraçar a proposição de Paulo Freire de que “ensinar ensina o ensinante a ensinar⁵⁹” e, assim, nos aproximar de um ler e escrever a *palavramundo*⁶⁰ que se faça crítico, criador, recriador.

No contorno dos ensaios, busquei estratégias para aproximar corpo e mundo, arte e ciência, ficção e realidade. Assim, experiências de mídia-educação em uma escola italiana fazem-se tão presentes quando as reflexões de um personagem literário. Pesquisas científicas dialogam com narrativas infantis. A ficção científica (que imagina futuros) e a arqueologia (que imagina passados) cruzam-se para ajudar a compreender o presente. Não segui um percurso de pesquisa linear. Aliás, também não é inédito e singular. São vários percursos, entrecruzados, repletos de voltas, de idas e vindas, de avanços e retrocessos. Os percursos não são lineares, como também não o são o ofício de um professor, os caminhos do fazer científico, a própria vida. No entanto, os percursos não foram aleatórios ou caóticos. Durante todo o trabalho, mantive a busca pelos lugares do corpo na educação contemporânea em meio à multiplicidade de linguagens que é potencializada pelas tecnologias digitais.

⁵⁷ Fui bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES) entre os meses de novembro de 2011 a maio de 2012. Durante esse período no exterior, incrementei os estudos teórico-metodológicos sobre as temáticas da pesquisa, estabelecendo trocas e parcerias e me envolvendo com a sistematização e oferecimento de oficinas de mídia-educação para diferentes níveis de ensino escolar.

⁵⁸ Sobre o CREMIT, ver <<http://www.cremit.it>>. Fundado e dirigido pelo professor Pier Cesare Rivoltella, o CREMIT foi criado em dezembro de 2006 a partir do crescimento de um grupo de trabalho e de um programa de pesquisa cuja existência remete ao ano de 1998 – ano que foi oferecida a primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento em Mídia-Educação, o primeiro com esta temática na Europa. No âmbito da mídia-educação e da educação tecnológica, o centro atua com atividades de pesquisa, formação docente e ensino escolar.

⁵⁹ FREIRE (1995).

⁶⁰ FREIRE (1989).

Mas para que os “vários momentos que se entrelaçam como em um tapete⁶¹” constituíssem um todo coerente, faltava descobrir como esse entrelaçar poderia ser organizado. Conto a seguir como constituí as particularidades desse artesanato.

⁶¹ ADORNO (2003, p. 29-30).

Tapi'i'rapé: o artesanato intelectual dos caminhos de pesquisa

Com o filósofo russo Mikhail Bakhtin⁶² – em especial em seu estudo sobre a obra do escritor renascentista francês François Rabelais – descobri que o riso, o cômico, o festivo, o corporal nos podem ser muito caros para compreender não apenas o que se insere em certas esferas do popular, mas também para mapear contextos de inteligibilidade de um tempo e de uma sociedade. Questionando o tom sério, religioso e classicista da cultura oficial identificada com a Idade Média e o Renascimento, Bakhtin propõe a existência de um *sistema de imagens da cultura cômica popular* que insere o cósmico, o social e o corporal – ligados indissolúvelmente – numa totalidade viva e indivisível. Essa abertura inspirou-me tanto a considerar/ reforçar a presença do corpo como um elemento importante aos letramentos, quanto a abrir a escrita ao riso, ao grotesco e ao banal. Encorajou-me, por exemplo, a considerar como uma reflexão pertinente a anedota que traz para a vida acadêmica as interferências de uma entidade mística poderosa: o *Exu Tranca Tese*⁶³. Provocadora e arteira, tal entidade seria responsável pelos desencontros na comunicação com os orientadores, pelos defeitos no computador, pelos arquivos não salvos perdidos misteriosamente. Mas, sobretudo, seria essa a entidade mística que se coloca sobre os nossos ombros e nos espreita – talvez às gargalhadas – sempre que nos deparamos e ficamos sem ação diante das encruzilhadas teórico-metodológicas da pesquisa. Desolados, consumidos de agonia, passamos dias refletindo aparentemente em vão. Tentamos arduamente encontrar os caminhos que iremos trilhar. Toda tese que se encontra consistentemente pronta para ser lida teve que enfrentar os trancamentos do seu *Exu* (independentemente do nome que se deu a ele). Conto a seguir como enfrentei o meu *Exu*: foi um percurso metodologicamente indispensável à escrita. Nesse enfrentamento, ligo o coloquial ao científico, o humor e a imaginação à reflexão teórica, as metáforas aos conceitos – algo que também poderíamos aprender com as crianças.

⁶² BAKHTIN (1999).

⁶³ Há várias versões sobre o *Exu Tranca Tese* na internet. A anedota me foi apresentada por Duarte Barbalho, um amigo que foi meu professor de História no Ensino Médio. Ao se queixar do tal *Exu* que trancava a escrita de sua dissertação de mestrado, Duarte me deu a dica de como despistar a entidade mística com a ajuda da anta.

Faço da tradução uma estratégia para buscar parâmetros tanto ao fazer da pesquisa quanto ao fazer pedagógico.

Diz-se que para escapar da encruzilhada posta pelo *Exu Tranca Tese*, devemos encontrar um *caminho da anta*. O animal, deslocado aqui para os planos da analogia e da metáfora, pode ser gerador de um percurso reflexivo que oriente os modos de construção do fazer científico. A primeira interpretação possível remete ao comportamento das antas. Segundo a sabedoria popular, diz-se que quando alguém está perdido em meio à floresta densa, sem referências, o caminho da anta apresenta-se como uma estratégia de orientação. Por repetir seus hábitos, a anta, maior mamífero da América do Sul, deixa na mata uma trilha que interliga os locais onde busca alimentação e hidratação. Seguindo seus trilhos, pode-se chegar, por exemplo, a um rio que se prestará tanto à nutrição quanto à localização geográfica. Outra interpretação – não totalmente descolada da primeira – relaciona-se com a cosmogonia ameríndia. A maior parte das etnias indígenas brasileiras reconhecem, dentre as constelações da Via Láctea, a representação de uma anta (*Tapi'i*)⁶⁴. Assim, para diversos povos, como por exemplo para os *Suruí-Aikewára*⁶⁵, residentes ao norte do Brasil, o grande rastro branco e nebuloso que atravessa o céu noturno – conhecido ocidentalmente desde as sociedades antigas por Via Láctea – recebe o nome de *Tapi'i'rapé*, ou “Caminho da Anta”. A “leitosa” galáxia – que para os Romanos marcava o percurso diário do Sol de leste a oeste até que este mergulhasse no oceano em *Finisterra* (Espanha) e que para os católicos orienta os *Caminhos de Santiago* –, tal qual os trilhos dos animais pela mata, orienta o ser humano no espaço e no tempo desde tempos remotos⁶⁶.

⁶⁴ AFONSO [S.d.].

⁶⁵ Sobre o céu dos índios *Aikewára*, ver o vídeo “Tapi'i'rapé: o Caminho da Anta”, produzido no âmbito do “Projeto Crianças Suruí Aikewára: entre a tradição e as novas tecnologias na escola”, do Curso de Comunicação Social da Universidade da Amazônia (UNAMA). Disponível em <<http://migre.me/eFRso>>.

⁶⁶ A observação dos astros orienta o ser humano desde a pré-história. Registros apontam que os ciclos regulares dos astros serviram em diferentes épocas de referência à construção de mapas, calendários e relógios. A observação dos astros também ocupa posição central na cosmogonia de diferentes povos e culturas. No caso da Via Láctea/*Tapi'i'rapé*, há tantos outros desdobramentos possíveis. Apresento mais um. A Via Láctea também é conhecida por *Caminho de Santiago*, sendo uma das referências de orientação espacial para o caminho

Há riscos, e talvez neles esteja a origem para o corriqueiro e pejorativo uso que no Brasil associa a *anta* à burrice. Por repetir-se sempre, o caminho da anta é exposto aos predadores, em especial às onças, que identificam os trilhos da presa e se colocam à espreita aguardando para o ataque. Na nossa experiência humana, repetir continuamente os mesmos caminhos pode nos levar a automatizá-los e banalizá-los de tal forma que nos tornamos insensíveis aos seus detalhes e idiosincrasias. Como o pesquisador que repete indefinidamente o seu roteiro, colando a mesma metodologia a qualquer objeto e em qualquer contexto. Como o corpo, que alçamos como um importante elemento à educação, mas que se torna um repetido chavão sobre o qual muitas vezes não nos debruçamos com suficiente imaginação, empenho e rigor.

Mas é essa mesma repetição da anta por seus caminhos que desperta nos índios o respeito e admiração pelo animal: os *Tapi'irapé* são marcas de fertilidade. Ao transitar repetidamente pelos mesmos trilhos, as antas disseminam sementes, fazem dos seus caminhos semeadura para a vida. Que fertilidade o caminhar atento e sensível pode trazer ao fazer científico? O que podemos semear quando vamos, voltamos, retornamos em nosso cotidiano de produção intelectual? Pensar neste caminhar atento me traz Walter Benjamin⁶⁷: o filósofo

européu de peregrinação religiosa de mesmo nome. As peregrinações rumo à região da cidade espanhola de Santiago de Compostela, cujas origens católicas remetem ao século XII, não iniciaram-se com as crenças cristãs. Celtas e romanos já realizavam peregrinações rumo à região de *Finisterra* (município litorâneo próximo a Santiago de Compostela), ponto que consideravam como a “borda do mundo”, ou seja, o “Fim da Terra” onde o Sol desaparecia no mar após seu percurso do oriente ao ocidente para renascer no dia seguinte. A ideia de renascimento, apropriada à peregrinação católica a partir das crenças romanas, é uma das marcas do Caminho do Santiago. Tal relação aparece, por exemplo, na adoção de conchas (*viera*) como um dos símbolos da peregrinação católica. As conchas fazem alusão ao nascimento mitológico da deusa greco-romana Vênus (*Afrodite*). Após ser gerada pelas espumas, Vênus surgiu sobre uma concha de madrepérola. Em outro exemplo, *Alfa* e *omega* – respectivamente a primeira e a última letra do alfabeto grego –, que representam simbolicamente o “início” e o “fim”, encontram-se grafadas em uma das fachadas barrocas da Catedral de Santiago de Compostela. Porém, estão invertidas: *omega* antecede *alfa*, conotando que todos que atingem o final da peregrinação alcançariam um novo começo.

⁶⁷ BENJAMIN (1987, p. 16). Walter Benjamin diz que a arte chinesa de copiar livros, além ter garantido a incomparável cultura literária da China, também foi a chave para seus enigmas.

alemão comparou as diferenças entre a leitura e a transcrição de um texto com as formas de se interagir com uma estrada na paisagem. Para Benjamin, quem lê somente sobrevoa o terreno em um aeroplano, vê apenas vagamente como a estrada insinua-se pela paisagem. Transcrever – e talvez aqui possamos lembrar-nos do esforço repetitivo e fértil das antas pelos seus trilhos – seria entrar pelo texto como quem percorre a pé um caminho e, assim, domina suas nuances, clareiras, seus bosques, subidas, distâncias, perspectivas.

Encontrar os *caminhos da anta*, enfrentar o *Exu Tranca Tese*. Nessas expressões não usuais nas escritas oficiais acadêmicas (e que podem soar grotescas aos percursos de pesquisa), encontra-se o tecer do pesquisador, seu amor à trama do fazer científico. Em confronto estão tanto as particularidades de quem pesquisa – gostos, preferências, tendências, decisões, prazeres, história de formação, experiências de vida – quanto as particularidades do que é pesquisado e os campos onde ele se insere – teorias, metodologias, contextos, relevância social. Nesta negociação, mais uma vez perigos. Em uma ponta, adotar os modelos prontos de coleta e análise como um percurso aparentemente seguro e referendado pela academia pode incorrer no “engessamento forçado do objeto de estudo⁶⁸”. No outro extremo, o desleixo com a densidade e profundidade teóricas, assim como a ausência de adequação e rigor metodológicos, incorre também em um grave empecilho ao fazer da pesquisa. Como para os músicos e demais artistas, não há improvisação sem muito estudo, conhecimento, domínio.

O sociólogo americano Charles Wright Mills⁶⁹, em sua clássica obra “*A imaginação sociológica*”, defende que os intelectuais – jornalistas, professores, artistas, cientistas, editores – devem fazer-se valer de um processo de “artesanato intelectual” para desenvolver seus ofícios. Este artesanato combina a experiência pessoal com as atividades profissionais: biografia e sociedade são unidas e se entrelaçam em um processo rigoroso de autorreflexão e criação. Esta postura criativa, que nasce com a organização e o registro sistemáticos das ideias que surgem tanto das leituras quanto das experiências de vida, é denominada de *imaginação sociológica*. A *promessa* – e é justamente este o termo

⁶⁸ Nísia Rosário (2006), ao propor discutir aspectos teórico-metodológicos da análise de sentidos e da significação de produtos midiáticos, defende que o percurso metodológico – orientado pelo problema de pesquisa e fundamentado em ferramentas teóricas – deve ser aberto e desbravado pelo próprio pesquisador.

⁶⁹ MILLS (1975).

usado por Mills⁷⁰ – é a de que poderíamos ser capazes de voltar a nos surpreender com as combinações não previstas, adquirir novas formas de pensar e de experimentar através da reflexão e da sensibilidade. “Essa imaginação é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra”,⁷¹ de estabelecer aproximações e relações entre a política e a psicologia, a engenharia e a poesia, o impessoal e o íntimo. Tornar-se um artesão intelectual é deixar-se ser seu próprio metodólogo, seu próprio teorizador. É atrever-se a desbravar os próprios caminhos, sem esquecer que sempre há preciosos *Tapi'i'rapé* a nos servir de referência. Caminhos que possam trazer pistas para outros modos de aproximar o corpo da educação, agora diante de intensos panoramas tecnológicos e midiáticos.

Na minha *imaginação sociológica* (imaginação pedagógica?⁷²), o humor, a metáfora e o não verbal tentam impulsionar as buscas por diferentes formas de compreensão do corpo – inclusive as não previstas. Nesta tecitura – tentativa de artesanato intelectual – tento trazer para o trabalho a metáfora como um exercício metodológico de organizar o pensamento, ler o mundo e fornecer elementos para a tradução entre diferentes linguagens⁷³.

⁷⁰ O primeiro capítulo do livro “A Imaginação Sociológica” (Ibid.) é intitulado “A Promessa”.

⁷¹ Ibid, p.13.

⁷² Em nota de rodapé, Mills explica que a expressão vale menos que a ideia, ou seja, que ele usou “imaginação sociológica” por ser um sociólogo e por ter trago para o texto a análise crítica de várias escolas sociológicas para elaborar sua *contra-expressão*: “*todo sapateiro pensa que só existe o couro e eu, por bem, sou um sociólogo*” (MILLS, 1975, p. 26). Ele indica que cientistas políticos sugeriram uma *imaginação sociológica*, antropólogos, uma *imaginação sociológica* e assim em diante. Componho meus modos de fazer um *artesanato intelectual* valendo-me também do que vou chamar de “imaginação pedagógica”. A expressão foi usada no Brasil por Florestam Fernandes em seu pronunciamento no dia 20 de setembro 1989, quando da criação da Fundação Anísio Teixeira: “A imaginação pedagógica é uma imaginação que não tem fronteiras, nem na Ciência, nem na Arte, nem na Filosofia. Mas, se é para ir ao fundo do que é a Pedagogia, ela é uma imaginação filosófica”. (FERNANDES, 1989).

⁷³ No texto intitulado “A traduzibilidade dos conceitos: entre o visível e dizível”, Carlos Antônio Leite Brandão (2005) sugere que a “tradução” e a “metáfora” oferecem um modelo de conhecimento que aparece como alternativa ao modelo “duro” de se fazer ciência. Partindo de exemplos das artes, da arquitetura e do cotidiano, Brandão elabora parâmetros para utilizarmos

Um exemplo para essa aproximação entre o fazer metodológico e as metáforas é a obra “As cidades invisíveis”, de Italo Calvino⁷⁴, onde o escritor criou cidades imaginárias, repletas de fantasia. Batizadas com nomes de mulheres, elas afloram das descrições de viagens que o mercador veneziano Marco Polo faz ao imperador mongol Kublai Khan. Não são cidades reconhecíveis, a existência delas pode até soar como impossível. Mas apesar de as cidades serem fruto da imaginação do escritor, elas despertam, implícita ou explicitamente, discussões sobre amplos aspectos das cidades modernas, acabam por nos perguntar “que coisa é hoje a cidade para nós⁷⁵”. Na densidade das suas descrições, Calvino não nos apresenta apenas as cidades, mas também modos para interpretá-las. Propõe relações com as cidades que são abertas a diferentes sensibilidades. Esses modos de leitura e interpretação sugeridos pelo autor também podem nos ser ricos para pensarmos nos modos de ler e interpretar o corpo e seus movimentos⁷⁶. Apresentarei uma dessas conexões.

Quando Marco Polo vai narrar a cidade de Zaira ao imperador, ele faz uma ressalva. Expõe que poderia descrevê-la do alto de seus bastiões – e aqui penso na força da imagem benjaminiana que diferencia quem sobrevoa um terreno de quem anda por seus trilhos –, dizer quantos degraus há nas escadas das ruas, como são os pórticos ou os telhados das casas. Porém, tal relato seria, segundo o mercador, o mesmo que nada dizer, pois uma cidade não é feita disso, mas das “relações entre as medidas do seu espaço e os acontecimentos do

metodologicamente a tradução na pesquisa. Os parâmetros sistematizados pelo autor são muito interessantes para refletirmos sobre as traduções entre propostas pedagógicas que colocam em diálogo linguagens e contextos distintos.

⁷⁴ CALVINO (2010, p. 10).

⁷⁵ A pergunta é feita pelo próprio Italo Calvino na apresentação da edição italiana (2010, p. IX, tradução minha). Na mesma apresentação, Calvino também narra como suas cidades invisíveis tocaram seus amigos urbanistas em várias questões que lhes são problemáticas em suas áreas específicas.

⁷⁶ Richard Sennet (2008), no livro “Carne e Pedra”, explora a relação entre corpo humano e espaço urbano nas civilizações ocidentais. Constrói, assim, “uma história da cidade contada através da experiência corporal do povo” (p.15). Considero a obra rica em elementos para pensarmos o corpo e suas linguagens no âmbito da educação: se ocupamos corporalmente o tempo e o espaço, a arquitetura pode dizer muito sobre o que é uma aula. Para Michel Foucault, há estreitas relações entre a organização dos espaços escolares e as estruturas de poder que disciplinam do corpo. Cf. (FOUCAULT, 1999).

passado⁷⁷”. A cidade (assim como o corpo) impõe-se aos nossos sentidos, mas seus significados não são explícitos. Para Marco Polo, uma descrição de como Zaira é hoje deveria conter todo o seu passado. Porém, ele ressalta, a cidade não conta seu passado, ela o contém como linhas em uma mão. Tal imagem me faz pensar no desafio de compreender o corpo, de reconhecer sua historicidade, as peculiaridades de suas linguagens. Como ler um gesto? Um movimento? Não basta olhar a mão apenas pelo soco ou pela carícia. Como em Zaira, cidade-mulher de Calvino, o corpo apresenta-se em linhas sutis de lembranças, vínculos, estranhamentos, significações.

⁷⁷ Ibid., p. 10, tradução minha.

Um caminho a ser percorrido com o corpo: diálogos com Merleau-Ponty

Os multiletramentos, ao colocarem em primeiro plano a inter-relação entre diferentes modalidades de linguagem, lançam novos desafios ao ensino da leitura e da escrita. Mas se os multiletramentos, potencializados pelas convergências midiáticas das tecnologias digitais, anseiam se estabelecer como uma *pedagogia da sinestesia*⁷⁸, as leituras e as escritas precisam incorporar a capacidade de entrecruzar linguagens que não se esgotam no âmbito verbal.

Reforçar a importância da sinestesia na educação pode ser uma oportunidade para redescobrirmos a irradiação e a transitividade dos sentidos dos nossos corpos – estamos em constante troca com os outros e com as coisas. Diante desse pressuposto, a obra de Merleau-Ponty é geradora ao propor outro ponto de partida como alternativa às operações intelectuais de um sujeito absoluto, onipotente, onipresente e impessoal – consciência sem corpo. Em sua crítica ao pensamento ocidental, em especial aos pensamentos científico e filosófico modernos, Merleau-Ponty usa a expressão “pensamento de sobrevoos⁷⁹,” para se referir a um tipo de pensamento “sem ponto de vista” que separa a consciência (*cogito*) do mundo e define idealmente as coisas de uma vez por todas. Para o filósofo, só abandonamos o sobrevoos quando nos situamos em nossos corpos como *Ser*. Ao revelar o corpo como *Ser* que somos, encontro do “eu” com o “mundo”, Merleau-Ponty assume a tarefa de “alargar nossa razão para torná-la capaz de compreender aquilo que em nós e nos outros precede e excede a razão⁸⁰”.

Com essa inspiração, procurei enfatizar o corpo nas discussões sobre letramentos não para negar a palavra – signo verbal –, mas para transbordá-la. Como em Merleau-Ponty, busquei um corpo que é menos objeto de análise e mais nervura (tecitura) a sustentar o percurso do pensamento. Nessa aproximação entre o corpo e as práticas sociais de leitura e escrita, podemos mais uma vez nos remeter à imagem benjaminiana que diferencia a leitura (sobrevoos um texto) da transcrição (entrar por seus caminhos). Se não basta ler o corpo como quem apenas o sobrevoa, a imagem de Benjamin – entrar pelo texto

⁷⁸ COPE; KALANTZIS (2009c); KALANTZIS; COPE [S.d.]

⁷⁹ MERLEAU-PONTY (1980; 1999).

⁸⁰ MERLEAU-PONTY (1980a, p. 203).

como quem percorre a pé um caminho – assume a ambiguidade do próprio corpo: é metáfora, mas também literalidade (quem caminha, se movimenta e constrói significações sobre o próprio movimento). Diferentes ciências insistem em apenas “sobrevoo” o corpo e deste fornecem belos registros de suas paisagens, constroem importantes mapas que nos orientam a percorrê-lo. Nesses pensamentos de sobrevoo, o corpo torna-se objeto a ser decodificado: é código secreto, genoma que decifra e revela o corpo e suas informações recôndidas; tem seu avesso e entranhas revelados em radiografias, ressonâncias e afins; seus movimentos são analisados biomecanicamente, assumem padrões eficientes nas práticas esportivas. Mas esse corpo que é visível, como nos ensina Merleau-Ponty, também vê: “ele se vê vidente⁸¹”. Toca, é tocado, se toca. Percebe e expressa, é sensível e motriz.

Contra a tradição dualista cartesiana que reduz o corpo a um objeto (soma de partes sem interior) e limita o “existir” à consciência (alma como ser inteiramente presente a si mesmo), Merleau-Ponty sugere que não há outra forma de conhecer o corpo humano que não seja vivê-lo, que não seja *experimentando o corpo próprio*⁸². Se somos esse corpo que experimentamos, ler e transcrever seus caminhos é percorrer-se. Quem caminha a pé (ou dança, joga, digita, pinta, abraça...) não é movimentado por uma força sobrenatural, mas age intencionalmente em um dado contexto, constrói diálogos com o mundo e com os outros, compartilha sentidos. Quem entra pelo mundo como quem percorre a pé um caminho, *Se movimenta*⁸³. O corpo em movimento que somos é ponto de encontro, afinal, “o mundo visível e o mundo dos meus projetos motores são partes totais do mesmo Ser⁸⁴”.

Se nos multiletramentos buscamos também construir escritas sinestésicas, há que se questionar o afastamento do mundo sensível que aloca a linguagem e o pensamento como acontecimentos independentes

⁸¹ Ibid. (1980b, p. 88).

⁸² Nas palavras do filósofo: “A experiência do corpo próprio, ao contrário [do corpo dualista cartesiano], revela-nos um modo de existência ambíguo. Se tento pensá-lo como um conjunto de processos em terceira pessoa – ‘visão’, ‘motricidade’, ‘sexualidade’ – percebo que essas ‘funções’ não podem estar ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.268-269).

⁸³ KUNZ (2004); TREBELS (1998).

⁸⁴ MERLEAU-PONTY (1980b, p. 88).

do corpo. Para Merleau-Ponty, a fala não é um fenômeno que anuncia o pensamento, como a fumaça que anuncia o fogo. Sua relação não é exterior, pois “eles estão envolvidos um no outro, o sentido está enraizado na fala, e a fala é a existência exterior do sentido⁸⁵”. Deste modo, assim como o corpo não é invólucro do espírito, a fala (e podemos ampliar essa noção para outras formas de expressão, como a escrita, a música e o movimento) não é invólucro ou vestimenta do pensamento. Para Merleau-Ponty, “a fala é um gesto, e sua significação um mundo⁸⁶”. O *cogito* é alcançado não com representações, mas com um *sujeito falante* que se exprime: é na linguagem, e apenas nela, que existimos como humanos; cada linguagem carrega um modo de ser no mundo⁸⁷.

Como escrever sobre o corpo sem que esta escrita se torne um pensamento de sobrevoos? O cuidado (e o desafio) é não abreviar o movimento, expressão de um sujeito motriz, em uma representação intelectual desencarnada. Essa é uma questão que tive que considerar desde os primeiros passos deste trabalho: não apenas escrever *sobre* o corpo, mas principalmente, escrever *com* o corpo. Assim, o zelo não é apenas quanto ao conteúdo, mas também, e de maneira indissociável, com a forma que a escrita assume, com os modos de dizer que podem dar visibilidade às relações do corpo com o mundo. Os *caminhos da anta*, que não podem ser distinguidos de sobrevoos, precisam ser percorridos a pé, ou seja, *com* o corpo.

No ensaio como forma – uma opção metodológica – encontrei acessos para tentar trazer algo de “motriz” para o texto. Inspirado no

⁸⁵ MERLEAU-PONTY (1999, p. 247).

⁸⁶ Ibid. (p. 250).

⁸⁷ Em seus estudos sobre Merleau-Ponty, Marilena Chauí disserta sobre as relações entre corpo e linguagem: “O corpo, que não é coisa nem ideia, mas espacialidade e motricidade, recinto ou residência e potência exploratória, não é da ordem do ‘penso’, mas do ‘posso’. (...) É expressivo, pois a linguagem não é processo impessoal do aparelho fonador, nem tradução sonora de essências silenciosas, mas gesticulação vociferante, dimensão da existência corporal onde as palavras encarnam significações e a fala exprime nosso modo de ser no mundo intersubjetivo” (1999, p. 225). Mais adiante complementa: “(...) o *Cogito* explícito não se realiza no silêncio, mas exprimindo-se e, portanto, como linguagem. Assim como o sujeito da geometria é um ‘sujeito motriz’, também o sujeito da reflexão é um ‘sujeito falante’, de modo que o corpo não é um suporte ou um instrumento do espírito, mas corpo de um espírito pelo qual este pode ser espírito. O *Cogito* desencarnado não seria espírito, seria *Deus*” (Ibid, p. 226).

corpo, busco um arranjo dinâmico, vivo, constantemente “sendo feito”, assim mesmo no gerúndio, com a ação de sua construção em andamento, um processo ainda não acabado. Como aponta Adorno, o ensaio “não quer procurar o eterno no transitório, nem destilá-lo a partir deste, mas sim eternizar o transitório⁸⁸”. Ao dar visibilidade ao seu processo de feitura, um texto é menos suas linhas e mais sua trama, assim como os conceitos revelam-se mais em suas interações do que em atribuições apriorísticas. Esse “tecer”, ao deslocar universos semânticos, entrecruzar ideias e tensionar forma e conteúdo, procura se abrir à *experiência do corpo próprio*, à compreensão não determinista da técnica, a modos de conhecer que ultrapassam a tradição cartesiana. Talvez fosse mais óbvio puxar as pontas, desenrolar os novelos, desfazer o tecido. Mas não é apenas esticando uma linha que desnudamos seus significados (ou, como propôs Descartes, dividindo cada uma das dificuldades examinadas “em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las⁸⁹”). Uma vez puxadas essas pontas, também não temos garantias de que os enigmas efetivamente se desfaçam sem percalços ou enrosco.

No artesanato destes ensaios, os “nós” da trama são polissêmicos. Pontas distintas do conhecimento são unidas, entrelaçadas, aspiram tornar-se “nós”, laços de um saber até então invisível. “Nós” que podem aproximar-se às noções da botânica e, como nas plantas, ser a parte do caule que se abre à expansão das folhagens, às ramificações, à mudança de direção, ao novo, à vida. “Nós” que também é pronome pessoal, o “nós” que coloca a primeira pessoa – “eu” – no plural, que flexiona o singular no coletivo. O “nós” insere o indivíduo na sociedade, imbrica corpo e mundo, é quiasma, ponto de encontro. Cria uma instável zona de tensões, constrói o eu no confronto com o outro. Faz de nós, o outro dos outros, *carne do mundo*⁹⁰.

⁸⁸ ADORNO (2003, p. 27).

⁸⁹ DESCARTES (2001).

⁹⁰ A expressão *carne do mundo*, em Merleau-Ponty, busca evidenciar a imbricação existente entre corpo e mundo: quiasma eu-o mundo, eu-outrem, meu corpo-as coisas. Em “O visível e o invisível”, escreve: “As coisas me tocam como eu as toco e me toco: carne do mundo – distinta da minha carne: dupla inscrição dentro e fora. O dentro não recebe sem carne: não ‘estado psíquico’, mas intracorporal, avesso do fora que o meu corpo mostra às coisas” (MERLEAU-PONTY, 1992, p.235).

“Ai, se eu te pego”: as pegadas de um hit musical nos caminhos de pesquisa.

Um ocorrido durante o período de estágio sanduíche do doutorado na Itália entre os anos de 2011 e 2012 me ajudou a refletir sobre como selecionamos e hierarquizamos os saberes e linguagens nos nossos currículos e pesquisas em educação, muitas vezes sem aberturas para considerar o mundo vivido de alunos e professores, em que se inter-relacionam o corpo e as mídias.

No final de 2011, disseminou-se pela Europa o hit brasileiro “Ai, se eu te pego”, interpretado pelo cantor Michel Teló. O percurso para a ascensão do sucesso musical foi particularmente interessante, demonstrando o poder do esporte em criar ídolos, modelos, vender seus códigos, imagens, estilos. Mostrou também o alcance viral das mídias em tempos onde as redes se multiplicam digitalmente. Após fazer um gol pelo clube de futebol espanhol Real Madrid contra o Málaga, em jogo válido pelo Campeonato Espanhol 2011-2012, o jogador português Cristiano Ronaldo comemorou, juntamente com o jogador brasileiro Marcelo, fazendo uma coreografia de dança ainda desconhecida do grande público europeu e mundial. Ao ser entrevistado, Cristiano explicou tratar-se dos passos de uma música que seu companheiro de clube Marcelo havia ensinado aos colegas. Esse foi o gatilho para que a música ganhasse o mundo, disseminada pela TV, mas, sobretudo, pelas plataformas/espacos da internet: facebook, youtube, twitter, etc. Naquele inverno europeu, escutei a música nas emissoras de rádio e televisão, mas também ouvi o seu refrão ser repetido em diversos espaços públicos, cantado e dançado pela população.

Após a pausa europeia para as festas de fim de ano, retornei à escola onde o CREMIT possui uma parceria para continuar com o acompanhamento e participação em oficinas de mídia-educação. Ao final de uma das aulas, quando eu me preparava para deixar a sala, um entusiasmado grupo de crianças – todos meninos com cerca de 10 anos de idade – me cercou com a pergunta: “Rogério, você é brasileiro, não é? Conhece ‘Ai, se eu te pego’?”

Pego, e de surpresa, tentei argumentar com as crianças que a letra da música carecia de qualidade, que era indelicada, um pouco imbecil, inapropriada para eles. Porém, diante da minha argumentação com ares moralistas e na qual transparecia certo preconceito com a música, as crianças responderam: “Ah, para nós não interessa que a letra seja imbecil, não importa. Não entendemos portugueses! Para nós o que

importa é dançar!”. E o grupo espalhou-se pela sala de aula dançando e cantando, contagiando os colegas em um pequeno *flash mob* com passos de Macarena e sotaque italiano: “Delícia, delícia, assim você me mata. Ai se eu te pego, aí ai se eu te pego!”.

Este fato me colocou mais atento e preocupado em conter certa prepotência e falta de sensibilidade no trato com o mundo vivido que os alunos trazem para a escola. Eu, brasileiro, falante nativo do português, professor de Educação Física, pesquisador no âmbito da mídia-educação, interpretava a música pensando que ela possuía certa inadequação para a idade dos alunos e as propostas pedagógicas da escola. Eu era um estrangeiro na Itália, mas ali me colocava também como um estrangeiro da infância. Apesar de já considerar, naquele momento, que a música e seu amplo alcance midiático mereciam ser tematizados nas aulas, minha suposição partia da análise de sua letra, recaía na ênfase no “verbal”, ignorando que existem outras interpretações, produções de sentido e formas de sentir e se expressar a partir e através da música. Enquanto eu tentava situar a música em um plano cognitivo racionalmente isolado, as crianças mostravam que se relacionavam corporalmente com a música e, assim, nessa relação corpo-mundo, se divertiam e construía seus próprios sentidos usando o movimento. A relação das crianças com a música abre um caminho para compreendermos por que “reconhecer a importância das alegrias e prazeres que os estudantes encontram nas mídias⁹¹” é uma das ênfases defendidas pela mídia-educação.

Claro que poderíamos analisar com mais profundidade como esses movimentos de dança foram construídos, compreender em que medida as coreografias são apropriadas pelas crianças a partir das mídias e de que formas constituem-se espaços de autoria nas expressões rítmicas da dança. São todas questões importantes e que necessitamos trazer para nossas aulas. Mas o que gostaria de ressaltar é a importância de que consideremos com muita sensibilidade aquilo que os nossos alunos trazem de outras dimensões da vida para a escola. Muitas vezes, é neste momento que silenciemos com nosso desinteresse ou negação todo o pulsar que vem do corpo, da imaginação, das narrativas. E silenciar esse pulsar pode ser uma recusa ao protagonismo das próprias crianças: seus modos de ser, se apropriar do mundo e se expressar.

⁹¹ BUCKINGHAM (2003, p. 13).

Bakhtin⁹² nos convida a sair do céu, do alto, da cabeça, do plano elevado onde aprendemos que são posicionados os pensamentos, para descermos à terra, ao baixo, às sensibilidades, aos corpos de uma cultura popular – no caso a que o autor se refere, uma cultura europeia e da Idade Média – que ainda não se separaram da festa, ou melhor, que ainda são festa. O corpo do Renascimento – cuja inspiração remete à Antiguidade Clássica e cuja influência estende-se ao mundo ocidental contemporâneo – é, nas análises de Bakhtin, “algo rigorosamente acabado e perfeito”. Para manter este status de perfeição, permanece “isolado, separado dos demais corpos, fechado⁹³”. Já o corpo grotesco que Bakhtin busca na literatura sátira rabelaisiana ainda é cósmico, opõe-se aos cânones modernos⁹⁴, “não está separado do resto do mundo, não está isolado, nem acabado nem perfeito, mas ultrapassa-se a si mesmo, franqueia seus próprios limites⁹⁵”. Tal qual nos caminhos da anta, Bakhtin descreve que no plano baixo da terra, assim como no corpo da cultura popular, reside uma ambivalência regeneradora, os dois polos da mudança, um princípio de absorção: “o antigo e novo, o que morre e o que nasce, o princípio e o fim da metamorfose⁹⁶”. Inacabado, dialógico, gerador: o corpo que Bakhtin apresenta a partir de Rabelais, atualizado, nos pode ser inspirador para pensarmos a educação. A apropriação corporal que as crianças fazem do mundo – como vimos no caso da música do Michel Teló – não poderia trazer essa ambivalência

⁹² BAKHTIN (1999, p. 18).

⁹³ Ibid. (p. 26).

⁹⁴ Bakhtin (Ibid, p. 25) indica que essa concepção original de corpo, que atingiu sua “perfeição mais completa e genial na obra de Rabelais”, também preside a arte pictórica dos pintores flamengos Hieronymus Bosch (1450-1516) e Pieter Brueghel, o Velho (1525-1569). Como obras representativas dos artistas, podemos destacar: de Bosh, “O Jardim das Delícias”, repleto de alusões ao prazer carnal (Cf. STRÖHER; KREMER, 2011); de Brueghel, o Velho, “Jogos Infantis”, cena pintada com mais de 250 personagens que participam de pelo menos 84 brincadeiras diferentes (Cf. ROSA, 2001). Há várias proposições de uso pedagógico do quadro de Brueghel, uma delas pode ser vista em FALCÃO *et al.*, (2012). Particularmente interessante para as reflexões desta pesquisa é a proposição do ilustrador Peter Van Patter de atualizar digitalmente a obra “Jogos Infantis” para os dias atuais. A imagem está disponível em <http://www.brucevanpatter.com/brueghel_painting.html#>.

⁹⁵ BAKHTIN (1999, p. 23).

⁹⁶ Ibid. (p. 22).

regeneradora à escola e impulsionar outros modos de ensinar e aprender?

Quando a educadora e pesquisadora Vivian Paley⁹⁷ faz das histórias das crianças um elemento indispensável das suas aulas, ela também nos convida a olhar no mesmo plano da criança; como em Bakhtin, sair do alto. Há nesse processo uma reorganização que rompe a tradicional hierarquia dos saberes que sobrevaloriza tudo o que parte do professor em detrimento do que os alunos trazem do(s) seu(s) mundo(s) para a escola. Parte indissociável do processo, há também uma reorganização dos modos como professores e alunos ocupam corporalmente o espaço da sala de aula. Quando, por exemplo, o professor se abaixa para dialogar com as crianças – movimento que, sob o olhar do adulto, pode parecer tão singelo e banal –, cria-se uma relação de reciprocidade e comunhão: o adulto insere-se corporalmente nos modos como a criança estabelece seu encontro com o mundo e com os outros. Não é um gesto de infantilização, mas de altruísmo. Do mesmo modo, quando o professor permite e incentiva que as crianças ocupem a sala de aula com seus modos de dançar, jogar, brincar, contar histórias, cria-se um momento compartilhado de imersão. Como nos conta Paley, nenhuma das crianças, enquanto brinca, pergunta o que cada um está fazendo ou quem são essas pessoas que estão engatinhando, agachando, subindo nas coisas. Para as crianças, “não há confusão, apenas o desejo de se encaixar na história de alguém ou convencer um colega da turma a entrar na sua história⁹⁸”. Ao sair do alto e buscar as histórias e modos de se movimentar das crianças para as aulas, a brincadeira torna-se tanto o seu modelo quanto o seu objetivo⁹⁹.

Paley afirma que a melhor coisa que ela faz como professora é manter seu hábito de desenhar linhas invisíveis que ligam as imagens que as crianças trazem em suas histórias¹⁰⁰. No livro “*The boy who would be a helicopter*”, Paley nos conta a história de Jason, um menino da pré-escola que só falava de helicópteros e de hélices quebradas. Alheio a tudo o que acontecia na sala de aula, Jason não se interessava pelas histórias dos professores ou dos colegas: no seu mundo, hélices giravam bem forte até que se quebravam e precisavam ser consertadas.

⁹⁷ PALEY (1990).

⁹⁸ PALEY (1990, p. 7, tradução minha).

⁹⁹ Ibid. (p. 6).

¹⁰⁰ Ibid. (p. XI)

O menino era seu próprio helicóptero, seus braços eram suas hélices e os sons da sua boca, o barulho do seu motor. A estratégia que Paley encontrou para romper com o isolamento de Jason foi ligar, com linhas invisíveis, o helicóptero às histórias das demais crianças. Quando a turma brincava em uma selva com crocodilos e cobras, Jason era um helicóptero de resgate. Quando Jason voava, outros meninos eram aviões de braços abertos que juntos do helicóptero formavam uma esquadrilha. E se o helicóptero estragasse, todos ajudavam a consertá-lo.

Como no corpo cósmico que Bakhtin resgata em Rabelais, o corpo-helicóptero de Jason ultrapassa-se a si mesmo na brincadeira; com sua ambivalência regeneradora, não se separa da imaginação e tampouco do mundo. À medida que Vivian Paley nos sugere caminhos para fazer com que o menino – que construiu suas próprias linhas imaginárias com seu helicóptero – consiga, dentro das histórias, se ligar também às demais pessoas, aprendemos com o menino, ele é que nos ensina. Jason nos leva a refletir sobre a figura do professor e seu papel, sobre as formas e linguagens dos nossos conteúdos, sobre os objetivos da educação formal. Nos faz perguntar como é que um professor ensina. Paley responde desenhando linhas imaginárias entre as histórias das crianças. Minha aposta é que nessas linhas invisíveis há muito do corpo e suas *formas mudas de expressão*¹⁰¹.

Considero pertinente refletirmos sobre o tempo e o esforço que dispêndemos para delimitar o que é o essencial na educação. Elencamos o que possui ou não méritos para fazer parte de nossos currículos, ignorando que muitas vezes é aquilo que transborda – ou que vem de planos hierarquicamente rebaixados, como o corpo – que poderia nos impulsionar para a construção de intervenções pedagógicas capazes de gerar experiências e aprendizados significativos para nossos alunos.

Se partimos de um foco exclusivo nos letramentos, talvez tenhamos dificuldades em chegar ao corpo. Como veremos mais adiante¹⁰², o corpo é anunciado, mas nem sempre se torna alvo de sistematização a ponto de receber espaços para uma inserção intencional nos currículos como *Ser* sensível e motriz. A linguagem verbal, “elevada”, geralmente é ainda dominante e hegemônica. Além disso, o corpo em movimento, quando pedagogizado nas escolas, prevalece

¹⁰¹ Em “A linguagem indireta e as vozes do silêncio” (2004), Merleau-Ponty usa o termo *formas mudas da expressão* para se referir ao gesto e à pintura.

¹⁰² Uma síntese das diferentes propostas de sistematização dos letramentos é feita no Capítulo 2 deste trabalho.

como conteúdo de disciplinas específicas¹⁰³. Porém, quando o corpo é assumido em seus diálogos com mundo – como nas intersecções entre corpo, tecnologias digitais e educação –, prevalecem ainda muitas ausências e silêncios.

Como analogia, proponho então uma dupla operação a partir de uma inspiração na **engenharia reversa**: desmontar e remontar. Partir de uma realidade, de proposições teóricas, buscar ver seus elementos em interação, entender o funcionamento, traduzir, tecer críticas, buscar novas conexões, pensar em novos usos, remontar. É uma busca pelos elementos que compõem, mas também pelos modos como eles operam interligados no todo. Há um detalhe: ao propor uma engenharia reversa, ao desmontar, analisar e reconstruir há um processo de autoria, de criação, de transformação. Novos elementos são incorporados. É uma reconstrução feita a partir dos contextos dos sujeitos envolvidos, das suas demandas, desejos, particularidades.

Mantendo uma mesma direção – aquela que tenta aproximar corpo, tecnologias digitais e multiletramentos –, sigo essa engenharia reversa para organizar os próximos capítulos deste trabalho em dois sentidos: **partindo dos letramentos, busco encontrar conexões com o corpo e seus diálogos sinestésicos com o mundo**; e **partindo do corpo, tento encontrar seus possíveis lugares nos letramentos**.

Ao percorrer os caminhos que levam dos letramentos ao corpo e do corpo aos letramentos, não vou fazer apenas uma ida e uma volta. Serão idas e vindas, encontros, desencontros, reencontros. É um percurso lento, menos próximo da eficiência de uma linha de montagem que do fazer artesanal nos termos de Mills. Caminho inspirado pelo que propõe Walter Benjamin ao historiador: "é preciso pentear a história a contrapelo"¹⁰⁴. Minha vontade foi levantar a poeira escondida para

¹⁰³ No âmbito das disciplinas específicas que tematizam o movimento humano, é importante ressaltar as proposições pedagógicas da Educação Física, da Dança e das Artes Cênicas. Essas disciplinas têm muito a contribuir para a educação como um todo. Em função da afinidade com minha área de formação inicial, destaco os trabalhos da Educação Física, em especial no âmbito do Grupo de Trabalho Temático "Educação Física, Comunicação e Mídia", integrante do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), e do LaboMídia – Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva, grupo de pesquisa do Centro de Desportos da UFSC. Sobre as relações que o campo da Educação Física brasileira vem estabelecendo com as tecnologias digitais e as mídias, ver o estudo de PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBÔA (2012).

¹⁰⁴ BENJAMIN (1985, p. 157).

enxergar o que antes não era possível ver. Ater-me à poeira, inverter as hierarquias, olhar atentamente para o que antes parecia sujo, impróprio, incômodo. Pentear a contrapelo muda o gesto: braços e mãos movem-se em outro sentido, ajudam a construir *outros sentidos*. Os movimentos do corpo, agora a contrapelo, dialogam com o mundo, atçam a imaginação, tornam-se metáfora, ajudam a impulsionar diferentes modos de olhar, sentir, compreender, dizer.

Não é uma busca por respostas, mas por sentidos. Deste modo, o esforço interpretativo acontece durante todo o texto, não aguardando uma descrição formal dos resultados sucedida de uma análise final. Para isto, proponho ainda uma livre interpretação da abordagem linguística à narrativa – anunciada por James Paul Gee¹⁰⁵ – para selecionar, organizar e interpretar informações expressas em diferentes linguagens e provenientes de diferentes fontes. Tal abordagem permite transitar pela fronteira flutuante entre o não dito e a palavra (para usar uma imagem de Bakhtin). Desta fronteira, emanam as imagens de todo tipo, mas também, e de forma determinante, a rede de significados reconhecida e compartilhada por crianças e adultos – sujeitos e atores dessa pesquisa. Essa abordagem consente também que eu me arrisque a aproximar *causos* e teorias, gestos e palavras, buscando trazer para a conversa o cinema, a literatura, as artes, os mitos, as memórias familiares, as narrativas e brincadeiras infantis, a imaginação, o belo e o grotesco, elementos das ciências e do senso comum.

¹⁰⁵ GEE (1991).

CAPÍTULO 2
DOS MULTILETRAMENTOS AO CORPO

Desmontando os (multi)letramentos

Os estudos brasileiros que tratam do *letramento* (e suas variações) atêm-se com muita frequência ao significado, surgimento e à constituição do termo, trazendo desde notas explicativas até reflexões aprofundadas sobre suas delimitações e usos¹⁰⁶. Se há consensos, há também muitas divergências e disputas. O neologismo – cujo uso foi disseminado no Brasil a partir da década de 1990 – nomeia um campo em plena construção, em especial se considerarmos que aos letramentos tradicionais (e à Educação como um todo) agregam-se demandas, possibilidades e riscos introduzidos nas últimas décadas pelas mídias e tecnologias digitais.

Neste capítulo, em busca de lugares para o corpo na educação contemporânea, investigo as relações entre (multi)letramentos, tecnologias digitais e linguagens. Para tal, o percurso volta-se tanto às discussões em torno do termo da língua inglesa “*literacy*”, e o seu plural, “*literacies*”, quanto às buscas por traduções contextualizadas à realidade brasileira. Como minha proposta metodológica segue inspirada em uma engenharia reversa, após “desmontar” os (multi)letramentos e analisar a interação das suas partes – letramentos, tecnologias digitais, linguagens –, tento, em exemplos e reflexões, reconstruí-los com a inserção pedagógica do corpo.

Para esta aproximação, há um duplo desafio. De um lado, temos que refletir sobre o processo de problematização e ressignificação do uso do termo *literacy* nos países de língua inglesa. Este movimento, vivenciado mais intensamente a partir da década de 1980, deslocou o entendimento de *literacy* para perspectivas socioculturais¹⁰⁷, questionando as concepções tradicionais pautadas na aquisição individual e cognitiva de habilidades associadas à leitura e a escrita do texto verbal impresso. Assumidamente influenciada pela obra do educador brasileiro Paulo Freire¹⁰⁸, esta virada conceitual passou a

¹⁰⁶ Cf. MAGNANI (2011); KLEIMAN (2008); SOARES (2002, 2004); CERUTTI-RIZZATTI (2009, 2012); GIRARDELLO (GIRARDELLO, 2012)

¹⁰⁷ GEE (1991); STREET; LEFSTEIN (2007); LANKSHEAR (1999); WAGNER, D. (2004, 2011).

¹⁰⁸ Em seu livro “*Social linguistics and literacy: ideology in discourses*”, o linguista norte-americano James Paul Gee (1990), uma das obras referência para a ressignificação do termo *literacy* no contexto dos países de língua inglesa, traz um capítulo intitulado “*Literacy: from Plato to Freire*” (“Letramento: de Platão a Freire”, tradução minha). Também Colin Lankshear e Michele Knobel (2006)

compreender criticamente “*literacy*” como um conjunto de práticas situadas em seus contextos sociais, culturais e históricos, ampliando seu alcance de um foco exclusivo na palavra escrita para o diálogo com outras modalidades de linguagem e diferentes suportes – como podemos observar nas propostas de *Novos Letramentos (New Literacies*¹⁰⁹) *Multiletramentos (Multiliteracies*¹¹⁰), *Letramentos Midiáticos (Media Literacies*¹¹¹). Para argumentar que os letramentos (*literacies*) podem abordar diferentes modos de manifestação da linguagem (escrita, falada, pintada, cantada, dançada, gestualizada, brincada, jogada, etc.), temos que nos inserir tanto em discussões sobre o entendimento mais amplo do que é linguagem, quanto sobre termos mais específicos, como, por exemplo, a conceituação de “texto”.

Por outro lado, ampliar o entendimento dos *letramentos* para além da sua relação com a palavra escrita não garante, por si só, que exista espaço e legitimidade para que o corpo aproxime-se intencionalmente deste processo. Faz-se necessário consolidar o entendimento de que o corpo – *Ser* que fala falando, vê vendo, toca tocando, ouve ouvindo – possui linguagens particulares no seu diálogo com o mundo que carecem ser abordadas pedagogicamente nas escolas. Essa escolarização já se dá de maneira explícita em disciplinas específicas como a Educação Física, a Dança e as Artes; e também perpassa implicitamente toda a educação – fazendo-se marcante para os alunos ao constituir modos de se movimentar, ocupar os espaços, demonstrar afetos, etc.

Talvez, ao conceber as linguagens do corpo – seus códigos, representações, modos de comunicar – como uma das modalidades que compõem um entendimento mais amplo de *letramento*, poderíamos abrir caminhos para ampliar a riqueza de diálogos transversais entre diferentes linguagens e saberes. Quem sabe, tal compreensão poderia também ajudar a tirar do isolamento e da marginalidade tanto determinadas formas de sensibilidade e expressão que atravessam o corpo, como por exemplo as que se dão nas construções de gênero,

apontam a obra de Freire como principal base filosófica para a compreensão do conceito de letramentos que ganhou força na Educação a partir da década de 1970 nos países anglófonos.

¹⁰⁹ Cf. LANKSHEAR; KNOBEL (2006, 2011).

¹¹⁰ Cf. COPE; KALANTZIS (2009b); KALANTZIS; COPE (2008).

¹¹¹ Cf. BUCKINGHAM (2005); EUROMEDUC (2009); GIRARDELLO (2012); LIVINGSTONE (2004).

quanto as próprias disciplinas específicas que tematizam os modos de se relacionar corporal e esteticamente no mundo.

Das *literacies* aos letramentos: desafios à tradução

Para pensarmos nos usos do conceito de *literacy* no Brasil, a partir de seu emprego na língua inglesa, precisamos considerar o exercício de sua tradução não apenas como a transposição direta de uma língua a outra, mas sim como uma operação de passagem de um contexto a outro que provoca a criação de novos sentidos e, com eles, outros usos¹¹². Para refletir sobre esse processo de tradução, não basta uma nota explicativa: torna-se necessário aprofundar a compreensão de como se estabelece a construção e consolidação desses conceitos. A cada vez que revisitamos a tradução e a constituição do conceito de *letramento*, que repensamos o seu papel social e o contexto dos seus usos, abre-se a oportunidade de inserção de novos elementos à discussão.

A primeira observação a ser feita diz respeito à disseminação no Brasil do termo *alfabetização*, tradicionalmente usado para se remeter ao processo de “aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação¹¹³”. Nos países de língua inglesa, esta noção de apropriação da linguagem escrita como um processo de aquisição individual de habilidades abstratas sem relação com a realidade social recebeu tradicionalmente o nome de *literacy*. Para Brian Street¹¹⁴, esse modelo tradicional de *literacy* pode ser caracterizado como autônomo: estruturado em habilidades que devem ser adquiridas para viabilizar o trato com a linguagem escrita, o modelo é universal, existe em si mesmo e não estabelece diálogos com a realidade social. Quando, a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, surgiram propostas de ensino que consideravam não apenas a dimensão instrumental da leitura e da escrita, mas também os usos e práticas sociais associados às linguagens, a palavra *literacy* foi mantida nas denominações. Porém, para se diferenciar da noção tradicional até então hegemônica e demarcar as especificidades das novas abordagens, o vocábulo recebeu adjetivos ou termos complementares, como “*new*¹¹⁵” (novo), “*media*” (mídia),

¹¹² Para Brandão (2012, p. 41), “ao trasladar o conceito de um campo para outro, mudamos seu contexto e, portanto, o seu significado, pois nada tem o mesmo sentido em contextos diferentes”.

¹¹³ SOARES (2004, pp. 14–15).

¹¹⁴ STREET; LEFSTEIN (2007) STREET ([S.d.]

¹¹⁵ Cf. LANKSHEAR; KNOBEL (2011); STREET (2003, [S.d.]).

“critical” (crítico) “multi”, dentre outros. Outras formas de diferenciação também incluem: o uso do termo no plural – *literacies*¹¹⁶ –, explicitando o rompimento com um entendimento singular e totalizante para associar-se a diferentes práticas situadas socialmente; e o uso de uma diferenciação entre *Literacy*, com o “L” maiúsculo – que designa, em uma perspectiva freiriana, um processo mais amplo de produção de sentidos em modos que são vinculados diretamente à vida e ao estar no mundo – e *literacy*, com “l” minúsculo – usado para descrever os processos atuais de escrever, ver, ouvir, manipular imagens, sons, etc. que fazem parte das práticas mais amplas de *Literacy*¹¹⁷.

No Brasil, o conceito amplo e crítico de alfabetização de Paulo Freire¹¹⁸ já considera a dimensão social do uso da linguagem: sua proposição diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, as leituras e escritas não podem se dar plenamente sem considerar o contexto em que ocorrem. No entanto, a partir dos anos 1990, em sintonia com tendências internacionais¹¹⁹, foi adotado por estudiosos

¹¹⁶ Cf. WAGNER, D. (2004); MARTIN-JONES; JONES (2000).

¹¹⁷ LANKSHEAR; KNOBEL (2006, pp. 233-234); GIRARDELLO (2012).

¹¹⁸ FREIRE (1989).

¹¹⁹ A partir de meados da década de 1980, sociedades distanciadas geograficamente e que vivem realidades culturais e socioeconômicas distintas tiveram a necessidade de reconhecer e nomear “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6). Assim, para denominar fenômenos que se diferenciam da alfabetização, foi adotado no Brasil o termo *letramento* e em Portugal, *literacia*. No mesmo momento histórico, o conceito de *literacy* é revisitado e ampliado nos países anglófonos e surge na França o neologismo *illettrisme*. Porém, nos alerta Magda Soares, o surgimento desses termos aconteceu por caminhos distintos em cada contexto. Na França, por exemplo, o termo *illettrisme* refere-se a um problema: diante do pressuposto de que toda a população é contemplada pela escolarização básica e tem acesso ao “*apprendre à lire et à écrire*” (domínio do sistema de escrita que corresponde, no Brasil, à alfabetização), as discussões francesas sobre o *illettrisme* surgem da constatação de que parte da população, desfavorecida socioeconomicamente, possui um “domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas” (Ibid., p. 7). Caminho semelhante acontece nos Estados Unidos, onde as discussões sobre as dimensões sociais da *literacy* possuem independência e certa autonomia com relação à aprendizagem inicial do sistema de escrita (*reading instruction, beginning literacy*). Se usarmos os termos brasileiros – estratégia tomada por Magda Soares em sua explicação –, nos países desenvolvidos como

brasileiros o conceito de “Letramento”, explicitando a inserção da dimensão social dos usos das linguagens nos processos de ensino-aprendizagem. Porém, como no nosso país o termo é um neologismo, tem sido uma tendência considerar, principalmente entre os estudiosos da temática no âmbito do texto escrito, que “todos os estudos do letramento são novos¹²⁰”, e, assim, dispensariam a adjetivação atribuída ao seu referente de língua inglesa. Nesta direção, buscando respeitar a historicidade e a especificidade de cada termo, não faria sentido a negação de um conceito para a ascensão de outro, como se a alfabetização fosse obsoleta e os letramentos, redentores. Magda Soares, uma das principais referências brasileiras nos estudos do ensino da língua escrita, propõe assim uma reconciliação, reconhecendo a importância de que “a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento¹²¹”. Tal relação entre alfabetização e letramento dialoga, em certa medida, com a diferenciação entre *Literacy* e *literacy* que vimos anteriormente: os processos de leitura e escrita (*literacy* com “l” minúsculo) se desenvolvem em um contexto de *Literacy* (com “L” maiúsculo). No entanto, enquanto Magda Soares enfoca principalmente a língua escrita, Lankshear e Knobel ampliam o alcance dos termos para outras formas de linguagem, como a imagem, os vídeos e os sons que convergem nas tecnologias digitais. Esta diferenciação merece ser explorada.

Se parece haver consenso de que o conceito de *letramento* pressupõe a linguagem como uma prática social situada em contextos sociais, culturais e históricos, há controvérsias quanto a sua vinculação com concepções de *leitura* e *escrita* que ultrapassam o protagonismo do *signo verbal escrito* e abrem-se tanto a outras formas de linguagem, como imagens e vídeos (e, no escopo deste trabalho, ao movimento humano), quanto a outros suportes, como as mídias e tecnologias

França e Estados Unidos, as discussões sobre a alfabetização e o letramento mantêm suas especificidades. Já no Brasil, destaca a autora, país onde o ensino do sistema de códigos da escrita nunca foi universalizado, “os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (Ibid., p. 7). Para Soares, o risco de sempre se enraizar a discussão do letramento no conceito de alfabetização é o surgimento no Brasil de “uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento” (Ibid., p. 8) e, como consequência, certo apagamento da alfabetização.

¹²⁰ KLEIMAN (2008, p. 489).

¹²¹ SOARES (2004, p. 16).

digitais. Como exemplo, podemos tomar a tentativa de estreitamento e delimitação das fronteiras conceituais do termo “letramento” feita por Cerutti-Rizzatti¹²². A autora supõe “que o uso do termo [letramento] na expressão *letramento digital* deva ser reavaliado, dado que as mídias digitais, por sua natureza configuracional, não se constituem de signos verbais escritos tão somente, revelando uma dimensão semiótica mais ampla¹²³”. Outro argumento utilizado remete-se à etimologia da palavra “letramento”. Da sua origem no latim – *littera* (letra) –, a autora tira a conclusão de que o letramento, para o bem ou para o mal, “requer necessariamente a presença da língua escrita¹²⁴”.

Reconheço que há uma estreita e evidente ligação entre linguagem escrita e letramento, mas não uma exclusividade, visto que a própria linguagem escrita dialoga incessantemente com outros modos de linguagem, assim como é constantemente traduzida para essas e a partir dessas diferentes modalidades. Se entendermos o(s) letramento(s) como um processo constituído social, cultural e historicamente, me parece prudente considerar que seus sentidos e usos não podem ser definidos por pressupostos inertes e imutáveis. Dizer que a ligação etimológica com as *letras* impede os usos do termo “letramento” em contextos onde não há exclusividade dos signos verbais escritos não seria como afirmar que não podemos utilizar analogias como “incorporar ao texto”, ou ainda, “corpo do texto”, para fazer referência ao texto escrito, pois não há nestes usos a presença do corpo em seu sentido literal, material, biológico?

Diante das discussões entre conceituações amplas e restritas de *literacy*¹²⁵, estudiosos da temática apontam para a importância de que o debate seja complexificado, mantendo o zelo com a definição e destacando em que contexto e tipo de projeto ela se insere. Como exemplo desse cuidado, podemos destacar esta passagem de James Paul Gee e Elisabeth Hayes:

O termo ‘*literacy*’ é usado de muitas formas diferentes. Iremos usá-lo aqui em um sentido

¹²² CERUTTI-RIZZATTI (2012).

¹²³ *Ibid* (p.294)

¹²⁴ *Ibid*.

¹²⁵ Cf. COPE; KALANTZIS (2009a, 2009b, 2009c); GEE; HAYES (2011); KALANTZIS; COPE (2008) LANKSHEAR; KNOBEL (2006; 2011); NEW LONDON GROUP (2000).

estrito e tradicional. Por ‘*literacy*’ estaremos nos referindo à leitura e à escrita da linguagem humana. Usos ampliados do termo (ex: ‘*computer literacy*’, ‘*emotional literacy*’, ‘*science literacy*’) são perfeitos para outros objetivos. No entanto, neste livro, mantemos a noção estreita e tradicional de *literacy*, para podermos antes compreender o papel da *literacy* e depois o papel das mídias digitais na mudança da linguagem. Entender como a *literacy* enquanto tecnologia influenciou a linguagem é importante para entender depois como as mídias digitais enquanto tecnologias influenciam a linguagem¹²⁶.

A compreensão das delimitações do termo tradicional *literacy* – ou do seu correspondente *letramento* – é indispensável para que possamos propor e legitimar sua aplicação a outras práticas sociais. Nesta direção, uma possibilidade é considerar que o uso do termo associado a leituras e escritas em múltiplas linguagens e suportes se daria não por uma aplicação direta, mas pela construção de analogias. Reconhecendo as controvérsias que envolvem esta discussão, David Buckingham reflete sobre como o uso analógico do termo *literacy* pode ser uma estratégia para legitimar novas áreas de estudo:

O uso da expressão *media literacy* pode ser visto de modo polêmico (...). Ele se baseia em uma analogia entre as competências que se aplicam a áreas relativamente novas, controversas ou desprestigiadas (no caso, as mídias) e aquelas que se aplicam à área estabelecida, inconteste e prestigiada da leitura e da escrita. A analogia é usada para acentuar a importância – e mesmo a respeitabilidade – da nova área de estudo¹²⁷.

Há nesta discussão mais uma questão a destacar para a tradução da palavra inglesa *literacy* para o português do Brasil. Vimos que no âmbito do texto escrito predomina o entendimento de que não é preciso adjetivar como “novo” o *letramento* – por si só um neologismo. Porém, quando nos referimos ao uso da palavra *letramento* associado a práticas

¹²⁶ GEE; HAYES (2011, p. 14).

¹²⁷ BUCKINGHAM (2003, pp. 35–36).

sociais que ultrapassam o texto escrito e se aproximam de outras modalidades de linguagem, sobretudo relacionadas às tecnologias digitais e às mídias, a falta de adjetivos pode tornar vaga e imprecisa a referência a abordagens que se diferenciam tanto em seus objetos de estudo e objetivos, quanto em suas concepções teóricas, pedagógicas, e políticas. Denominá-las genericamente como *Letramentos*, sem demarcar cada especificidade, pode tornar nebulosas as posições epistemológicas assumidas.

Por exemplo, *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) e *New Literacies* (Novos Letramentos) não são sinônimos. Em ambas as propostas, a adjetivação do termo como algo “novo” (*new*) busca demarcar tanto a posição cronológica com relação às proposições anteriores, quanto as suas concepções teórico-metodológicas diferenciadas do entendimento instrumental de *literacy*. Elas partilham uma matriz sociocultural crítica e estão, em muitos aspectos, relacionadas. Entretanto, segundo Lankshear e Knobel, o “novo” dos *Novos Estudos do Letramento* e o “novo” dos *Novos Letramentos* trazem ideias bastante distintas¹²⁸.

A primeira proposta – nascida nos anos 1980, principalmente a partir dos trabalhos de James Paul Gee e Brian V. Street¹²⁹ – traz um entendimento etnográfico da linguagem que retoma conceitos como a *intertextualidade* de Bakhtin e o *discurso* de Foucault. O “novo” relaciona-se a essa mudança *paradigmática* que inseriu a abordagem sociocultural nos estudos de *literacy*¹³⁰. Já a segunda proposta, *New Literacies*, cujo surgimento é posterior e influenciado pela primeira, nasce em um contexto de grandes transformações tecnológicas, institucionais, midiáticas e econômicas vivenciados a partir da década de 1990. Lankshear e Knobel¹³¹ destacam que o caráter da novidade desta sistematização é *ontológico*: ele refere-se a uma mudança na “substância”, na “natureza”, nas propriedades a que se refere o termo *literacy*. Essa mudança ontológica pode, segundo os autores, ser dividida em dois aspectos: o que se refere a novas *técnicas* e o que se refere a um *ethos*. O primeiro é pautado nas transformações das propriedades técnicas associadas às linguagens: um processo amplo de

¹²⁸ LANKSHEAR; KNOBEL (2011, pp. 27-28).

¹²⁹ Cf. GEE (1990, 2000); STREET (2003).

¹³⁰ LANKSHEAR; KNOBEL (2011, p. 28).

¹³¹ *Ibid.* (p. 29).

digitalização inaugurou a transição para um período pós-tipográfico de produção de textos. Neste contexto, os autores defendem que as práticas de *literacy* precisam ser “novas”. Não podem mais ter uma relação de exclusividade com o texto escrito impresso quando as tecnologias digitais permitem que os textos possam ser produzidos, distribuídos, compartilhados e combinados fazendo uso de linguagens multimodais – sons, escrita, imagens, vídeos, animações, etc. O segundo aspecto, as mudanças do *ethos*, faz com que as “*New Literacies* envolvam uma configuração de valores significativamente diferente dos da *literacy* convencional¹³²”. Para ilustrar essa mudança nos valores, os autores colocam que as *New Literacies*, com relação aos modelos convencionais, envolvem práticas geralmente mais participativas, colaborativas e compartilháveis; ao mesmo tempo, sua publicação é menos formal, são menos individualizadas e menos centradas na autoria individual.

Literacy com “L” ou literacy com “l”? A que se refere o “novo” dos Novos Letramentos? Os letramentos tratam especificamente das práticas sociais relacionadas ao signo verbal escrito ou englobam também outras modalidades de linguagem? As mídias e tecnologias digitais devem ser abordadas pelos letramentos? Como? Diante de tais discussões – que se refletem em uma pluralidade de proposições – o conceito de *letramento* assume um sentido amplo que expressa essa importante mudança paradigmática que deslocou a linguagem do instrumental para o social. Por se referir a diversas práticas sociais que são situadas em diferentes contextos, vejo como importante assumir a pluralidade do termo: *letramentos*. Se assumirmos a perspectiva de que o conceito de *letramentos*, amplo em práticas, linguagens e suportes, abriga diferentes propostas à educação, cada qual com suas especificidades, torna-se pertinente e necessário explicitar de onde, sobre o quê, para quem e com que objetivos falamos (e educamos). Assim, não nego a posição de que todos os estudos do letramento no Brasil são novos. No entanto, por não serem todos iguais, precisamos explicitar em que propostas de letramento nos apoiamos.

Essa pluralidade de termos tornou-se importante objeto de reflexão dos estudiosos da área. Neste sentido, David Buckingham¹³³ problematiza os letramentos (*literacies*) no contexto midiático contemporâneo, apontando os avanços e os limites de se adjetivar o

¹³² Ibid. (Tradução minha).

¹³³ BUCKINGHAM (2007b).

termo com expressões como “*new*”, “*digital*”, “*media*” e “*multi*”. Caminho semelhante é trilhado por Sonia Livingstone¹³⁴. Para pensar a consolidação de um *Letramento Midiático (Media Literacy)*, a autora faz uma análise crítica com bases histórico-culturais sobre os usos do termo letramento (*literacy*). Indo do papel às telas, ela se pergunta o que há de novo neste novo cenário e afirma que, sem dúvidas, a proliferação desenfreada de formas de designar os “novos letramentos” (*computer literacy, cyber-literacy, internet literacy, network literacy, digital literacy, information literacy*) é uma infelicidade que não contribui para a qualificação e consolidação deste campo de intervenções, visto que se pautam, em grande parte, apenas nos usos instrumentais das tecnologias, não ampliando as reflexões pedagógicas à dimensão social mais ampla .

Ao considerar os letramentos como práticas sociais, opta-se por romper com determinismos. Situados em contextos históricos, sociais, culturais, tecnológicos, políticos, os letramentos não são imutáveis ou estáticos. São construídos, e professores e alunos precisam ter um papel de autoria neste processo.

¹³⁴ LIVINGSTONE (2004).

Multiletramentos: propostas para uma pedagogia da sinestesia

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
Criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

Manoel de Barros¹³⁵

O termo Multiletramentos (*Multiliteracies*) surgiu a partir das discussões do *New London Group*, um coletivo de pesquisadores de língua inglesa dedicados ao estudo dos letramentos¹³⁶. Em 1994, o grupo reuniu-se pela primeira vez durante uma semana em New London, uma pequena cidade localizada no nordeste dos Estados Unidos da América (EUA). O encontro fez parte de um projeto internacional que buscava considerar os desafios para o ensino do letramento em um então futuro próximo que anunciava grandes transformações culturais, sociais, políticas, tecnológicas, linguísticas, comunicacionais.

Com o intuito de ampliar o alcance do ensino do letramento, considerando sua importância para a atuação das pessoas não apenas em espaços de trabalho, mas também como cidadãos nos espaços públicos e nas demais dimensões da vida comunitária – todos eles em plena transformação –, o termo multiletramentos foi escolhido pelo grupo por se referir a dois importantes aspectos do uso das linguagens no mundo contemporâneo. O primeiro é a variabilidade de sentidos construídos em diferentes contextos sociais, culturais ou de domínios específicos. Para

¹³⁵ BARROS (2009, p. 15).

¹³⁶ Pesquisadores que fizeram parte do encontro em New London: dos EUA, Courtney Cazden, James Paul Gee e Sarah Michaels; da Austrália, Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata; da Grã-Bretanha, Gunther Kress e Norman Fairclough. Cf. NEW LONDON GROUP (2000). Com as mudanças tecnológicas das últimas duas décadas, a proposta dos multiletramentos continua sendo revisitada e ampliada. Ainda que os integrantes do grupo continuem com suas produções sobre a temática e mantenham-se em diálogo, os trabalhos de Bill Cope e Mary Kalantzis destacam-se neste processo de constante construção dos multiletramentos. Cf. KALANTZIS; COPE (2008); COPE; KALANTZIS (2009a, 2009b, 2009c). Cope e Kalantzis também mantêm um portal na internet onde sintetizam suas propostas pedagógicas. Disponível em <http://newlearningonline.com/>. Destaco, dentre os conteúdos do portal, o projeto *Learning by Design*, que conta com um ambiente de trabalho online (LbyD Placemat) onde professores podem projetar e compartilhar suas experiências pedagógicas. Disponível em <http://cglearner.com/>.

os pesquisadores, uma concepção tradicional restrita de letramento (monolinguística, monocultural e formalmente regrada) não era capaz de trazer para a educação as demandas da diversidade de discursos que surgem a partir de fatores como gênero, experiência de vida, universo teórico, área social, condição econômica, influências mútuas entre as esferas local e global, etc. O segundo aspecto da linguagem atual é a influência das mídias e tecnologias digitais na comunicação. A partir delas, a construção de sentidos, que na comunicação humana sempre possuiu um caráter multimodal¹³⁷, alcançou uma intensa inter-relação entre diferentes linguagens. Para o *New London Group*, é preciso ampliar o leque de letramentos para que não haja uma prevalência indevida das representações alfabéticas. Para isto, é proposto que as representações multimodais da linguagem, potencializadas e mixadas nas mídias e tecnologias digitais, sejam inseridas em sala de aula e façam parte das produções de sentido e aprendizagens das crianças. Assim, os modos de significação da linguagem escrita estariam cada vez mais em interface com padrões e significações de outras modalidades de linguagem. Dentre a amplitude de possibilidades, a proposta dos multiletramentos sugere as seguintes modalidades, sempre tendo em vista o caráter social da linguagem¹³⁸:

Linguagem escrita: escrever (representar sentidos para o outro) e ler (representar sentidos para si próprio) – escrita a mão, páginas impressas, na tela.

Linguagem oral: falar ao vivo ou em gravações (representar sentidos para o outro); escutar (representar sentidos para si próprio).

Representações visuais: imagens estáticas ou em movimento, esculturas, artesanato (representar sentidos para o outro); ver, assistir, considerar pontos de vista, perspectivas (representar sentidos para si próprio).

Representações sonoras: músicas, som ambiente, ruídos, alertas sonoros (representar sentidos para o outro); audição, escuta (representar sentidos para si próprio).

¹³⁷ GEE; HAYES (2011).

¹³⁸ COPE; KALANTZIS (2009a, p. 362, tradução minha).

Representações táteis: tato, olfato e paladar: a representação das sensações corporais e sentimentos para si próprio ou as representações que tocam os outros corporalmente. Formas de representação tátil incluem cinestesia (movimento), o contato físico, as sensações da pele (calor, frio, textura, pressão), pegar, manipular objetos, artefatos, cozinhar e comer, aromas.

Representações gestuais: movimentos das mãos e braços, expressões faciais, olhares, expressões do corpo, modos de andar, pisar e correr, vestimentas e moda, estilos de cabelo, dança, sequências de ação, cerimônias, ritos. Aqui os gestos são entendidos de maneira ampla e metafórica, o ato físico assume uma condição simbólica. As representações de si mesmo podem assumir a forma de emoções ou de sequências de ação ensaiadas mentalmente.

Representações espaciais: proximidade, espacialidade, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura e construções, paisagens.

O reconhecimento da multiplicidade de canais comunicativos e mídias, assim como das diversidades linguísticas, desloca a ênfase dos multiletramentos para a diversidade de modos de representação. Não podemos deixar de observar que hoje, mais que nunca, nossa comunicação apropria-se de diferentes suportes, cada qual com suas especificidades e linguagens (e que as pessoas estão sempre criando e recriando novas possibilidades de uso). A coexistência de diferentes linguagens e mídias também propicia a construção de narrativas complexas integradas por múltiplos textos que não podem ser contidos em apenas um meio, constituindo o que Henry Jenkins¹³⁹ conceitua como *narrativas transmídia*.

¹³⁹ JENKINS (2008, 2010). Ao pensar na estreita relação entre as tecnologias da comunicação e nosso modo de constituir a linguagem como interação social, e nas transformações que esta relação vem sofrendo no decorrer do tempo, sempre me lembro da música “Devolva-me”, de Renato Barros e Lilian Knap: “Rasgue as minhas cartas/ E não me procure mais/Assim será melhor meu bem/ O retrato que eu te dei/Se ainda tens não sei/ Mas se tiver devolva-me”. Atualizada para os dias atuais, ela poderia ser: “Delete os meus e-mails e não

Para o *New London Group*, fazer da escola um ambiente multimodal, apropriando-se das mídias digitais e transitando entre diferentes modalidades de linguagem – buscando paralelos e construindo novos sentidos – tornaria a educação mais atraente e forneceria uma base poderosa para mudanças em direção a uma *pedagogia da sinestesia*. A multiplicidade não se daria apenas pela presença de diferentes linguagens na educação, mas também pelos diálogos entre/em diferentes linguagens e sentidos, pela capacidade de transitar por elas, de traduzi-las, misturá-las, mixá-las. Fazer da palavra, gesto. Do movimento, som. Da escrita, sensações. Da vida, arte.

Uma pedagogia da sinestesia exploraria, em um diálogo homem-mundo, as interconexões entre os campos da sensibilidade – nos termos de Merleau-Ponty¹⁴⁰. Uma interconexão que tem no corpo seu ponto de encontro. E é neste mote que o caráter multimodal da proposta do *New London Group* abre interessantes perspectivas para inserir o corpo nas discussões sobre os letramentos. Ao invés de restringirem o corpo e o movimento humano a conteúdos abordados pela biologia ou pela biomecânica, os multiletramentos trazem a dimensão corporal para as discussões linguísticas, delimitando, dentre as modalidades de linguagem sugeridas para o trabalho pedagógico, as *representações gestuais* e as *representações táteis* (sensitivas). Assim, não evocam um corpo metafísico, reificado, mas um corpo sensível, simbólico, dialógico. Corpo que é condição para o ser e o estar no mundo.

me siga mais no Facebook (...) O retrato que te enviei pelo celular, se ainda tens salvo não sei, mas se tiver, retire do seu álbum do Instagram...”

¹⁴⁰ MERLEAU-PONTY (2006).

Ensinando pelo *Design*

Metodologicamente, os multiletramentos organizam-se sob a forma da *Aprendizagem pelo Design (Learning by Design)*¹⁴¹. A escolha da palavra *design* considera um significado duplo: simultaneamente ela descreve tanto a existência de uma estrutura quanto a ação de construir¹⁴². Para Bill Cope e Mary Kalantzis, “o momento do *design* é um momento de transformação, de refazer o mundo através de novas representações do mundo¹⁴³”. Para isto, os autores consideram que a imaginação e a reapropriação criativa do mundo estão no centro das representações e, conseqüentemente, da aprendizagem. Enquanto os letramentos tradicionais impõem a aprendizagem a partir da repetição, da replicação, da estabilidade e da uniformidade, em um processo de transmissão unilateral dos conhecimentos, a aprendizagem pelo *design* considera a criatividade, a inovação, o dinamismo e a divergência como elementos indispensáveis para que os alunos construam seus próprios sentidos e representações.

Com o intuito de construir uma pedagogia transformadora que contribua para sociedades mais igualitárias e justas, Cope e Kalantzis perguntam-se como a escolarização poderia oferecer acesso cultural e material para as instituições de poder; como ela poderia criar uma visão emancipatória que aborde as crises socioeconômicas, a desigualdade e a pobreza, as diferenças culturais, os significados existenciais, o meio ambiente. Longe de apresentar uma resposta redentora (e não concretizável), os multiletramentos baseiam-se em uma visão realista da sociedade atual que considera as forças contemporâneas da tecnologia, da globalização da economia e das mudanças culturais. E aposta que a ação de projetar (*designing*) redesenha o *designer*¹⁴⁴.

¹⁴¹ Mantenho o termo inglês original *Design* por considerar sua ampla inserção na língua portuguesa do Brasil. Por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina possui um “Curso de Graduação em Design”. Em português, um substituto possível seria “projeto”, resgatando sua origem latina *projectum*, ou seja, lançar para adiante, para frente. Neste caso, deve-se avaliar as aproximações e diferenças em relação às propostas de “pedagogia de projetos”.

¹⁴² COPE; KALANTZIS (2009b, p. 175).

¹⁴³ Ibid. (p. 177).

¹⁴⁴ Ibid. (p. 184). A perspectiva do *design* a partir dos multiletramentos subdivide-se em três aspectos: (1) **Designs disponíveis** (*available designs*): busca e localização de recursos para a construção de sentidos em diferentes

Respondendo à desafiadora pergunta do “como fazer?”, os multiletramentos apresentam ainda uma proposta de estrutura para as ações pedagógicas. O desafio é desenhar processos pedagógicos que possam ser, por um lado, utilizados em diferentes contextos e fazer uso das diferentes modalidades de linguagem, formatos midiáticos, tecnologias digitais. Mas por outro lado, deve ser possível adequar essa proposta de estrutura às particularidades e demandas de cada contexto específico. Para este fim, foram identificadas quatro grandes dimensões de ação pedagógica que podem atender a diferentes realidades de currículo, orientando o processo de construção do conhecimento: *experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar*¹⁴⁵. Nesse processo, as

contextos socioculturais. (2) **Criação** (*designing*): a ação de criar sentidos a partir dos designs disponíveis. Apropriação, ajuste e transformação dos designs disponíveis. (3) **Recriação** (*redesign*): o mundo transformado, na forma de novos designs disponíveis. Através do próprio ato de criar (projetar), a pessoa e o mundo são transformados. Ibid. (pp. 175-176).

¹⁴⁵ Apresento uma síntese das quatro dimensões de ação pedagógica da aprendizagem pelo *design*: **Experimentação**: Imersão em uma situação e a utilização de discursos disponíveis, incluindo aqueles que partem dos diferentes “mundos da vida” dos estudantes. A cognição humana é situada e contextual. Os sentidos são baseados em um mundo real de padrões de experiência, ação, interesse pessoal. São propostas tecelagens pedagógicas (*pedagogical weavings*): uma tecelagem entre as aprendizagens escolares e as experiências e práticas não escolares dos alunos; e outra entre textos e experiências familiares e não familiares aos alunos. **Conceitualização**: Compreensão sistemática, analítica e consciente. A utilização de uma linguagem explícita para descrever a compreensão. São utilizados conhecimentos especializados, disciplinares e aprofundados com base nas distintas diferenciações do conceito e nas teorias desenvolvidas por comunidades de especialistas. Conceituar não é apenas uma questão que parte do docente ou dos livros didáticos e acadêmicos, é um processo de conhecimento em que os alunos se tornam “conceitualizadores” ativos. A conceitualização acontece em dois momentos: 1) criando nomes para as coisas e desenvolvendo conceitos, categorizando a partir do reconhecimento de semelhanças e diferenças; 2) com as teorias, buscando quadros interpretativos, construindo mapas mentais, transitando entre diferentes disciplinas, tecendo relações entre a experiência e os conceitos. **Análise**: uma aprendizagem poderosa implica uma capacidade crítica. Estabelece-se um processo bidirecional entre experiências conhecidas e novas, concepções prévias e adquiridas. Analisar envolve dois tipos de processos de conhecimento: 1) análise funcional que inclui processos de raciocínio e conclusões inferenciais e dedutivas, estabelecendo relações de causa efeito, correntes de raciocínio e padrões textuais; 2) análise crítica com relação às relações de poder. Interpretar

experiências propostas pelo currículo aproximam conteúdos escolares e mundo vivido, os alunos são desafiados a construir seus próprios conceitos e explicações e contrapô-los ao conhecimento já sistematizado, a análise crítica e a análise dedutiva não se dissociam e a aprendizagem ganha densidade ao confluir para aplicações que dialogam com a realidade.

Segundo os autores, essas quatro dimensões pedagógicas, orientações para repensar o processo de construção do conhecimento, não são uma proposta pedagógica ou uma sequência rígida a seguir. Deste modo, eles sugerem que elas sejam um mapa com um leque de ações pedagógicas que pode auxiliar os professores a ampliar seus repertórios de aula, repensar sobre as suas próprias práticas e, progressivamente, aproximarem-se de perspectivas transformadoras da educação.

Cope e Kalantzis também explicam que estes tipos de conexão entre a escola e a vida proposto pelos multiletramentos são constituídos como “tecelagens pedagógicas” (*pedagogical weavings*¹⁴⁶). O conceito, proposto por Courtney B. Cazden, uma das integrantes do *New London Group*, possui uma instigante relação com o *artesanato intelectual* proposto por Wright Mills¹⁴⁷, em especial quando abre espaços para a

o contexto sociocultural, as demais perspectivas, interesses e motivações. Interrogar sobre os interesses por trás de significados e ações. Afastar-se das compreensões preliminares e interrogar os próprios processos de pensamento. **Aplicação:** envolve a transferência da compreensão construída para situações práticas. Também pode envolver dois momentos: 1) aplicar adequadamente conhecimentos e entendimentos para atuar na complexa diversidade de situações do mundo real e testar a sua validade. Os alunos agem de um modo pré-estabelecido em uma situação real ou simulada; 2) aplicar criativamente os conhecimentos intervindo no mundo de maneira inovadora. Apoiar interesses, experiências e aspirações do aluno. Retorna-se ao mundo da vida, desta vez com novas e criativas formas de ação e percepção. Os alunos fazem algo que afeta o mundo de uma nova maneira, ou que transfere o conhecimento prévio para outros cenários culturais, sociais, políticos. (COPE; KALANTZIS, 2009b, pp. 184–186, tradução e adaptações minhas). Sobre os multiletramentos, ver também RIVOLTELLA (2012, pp. 123-141).

¹⁴⁶ Ibid. (p. 185).

¹⁴⁷ MILLS (1975, 2009). Como vimos anteriormente, o artesanato intelectual de Mills é um importante elemento para a construção desse percurso de reflexão. Apesar das afinidades entre ambos, não encontrei referências que ligassem as tecelagens pedagógicas dos multiletramentos ao artesanato intelectual e à imaginação sociológica (pedagógica) de Mills.

construção de relações profundas entre o mundo vivido e as teorias. Talvez aqui se encontre um caminho para melhor estruturar, nos termos de Mills, a *imaginação pedagógica*: cada professor, cada escola, cada coletivo seria seu próprio metodólogo.

Ao se abrirem para o entrecruzar de linguagens e sentidos, em uma sinestesia que reconhece e valoriza o corpo e suas relações com o mundo, os multiletramentos trazem importantes elementos que podem auxiliar a refletir sobre as relações entre mídias e letramentos e o corpo – um campo de pesquisa e intervenção pedagógica em busca de sistematização e legitimidade. Apesar de sermos esse corpo, sob tantos aspectos ele continua a ser este notável intruso que busca lugar no âmbito da educação.

Caso a promessa de que uma pedagogia para os multiletramentos seja uma *pedagogia da Sinestesia* consiga se concretizar (com a sinestesia assumindo em Merleau-Ponty sua definição de interconexão dos sentidos na relação corpo-mundo), poderíamos brincar com a fonética das palavras e questionar se o *ensinar pelo design* não seria um ensinar que dá voz ao *Dasein*¹⁴⁸: o *ser-aí*, o ser que existe no mundo. Rico à educação, o *Dasein* nos evidencia a ambiguidade do ser humano: nos definimos na linguagem e, ao mesmo tempo, falamos. Ao nos questionarmos sobre o nosso *ser-aí* no mundo, nos descobrimos sinestésicos, corpo (carne) que é “ativo-passivo (visível-vidente), massa em si e gesto¹⁴⁹”.

¹⁴⁸ Em Heidegger, o conceito de *Dasein*, (“existência” em alemão), refere-se ao *ser-aí*, o *ser-no-mundo*. Heidegger, ao procurar o que diferencia e separa o homem de outros entes, diz que enquanto os outros entes são fechados em um universo circundante, o ser humano é *ser-no-mundo* a partir da linguagem (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). O jogo linguístico com as palavras “*design*” e “*dasein*” foi sugerido pelo professor Fernando Gonçalves Bitencourt durante o exame de qualificação deste trabalho.

¹⁴⁹ MERLEAU-PONTY (1992, p. 242).

Da sinestesia à polifonia: o corpo e os letramentos em uma interconexão de vozes

A relação sinestésica “corpo-mundo” pensada por Merleau-Ponty, além de anunciar a interconexão entre os campos da sensibilidade – o que nos abre possibilidades para que, a partir dos multiletramentos, diferentes linguagens sejam inseridas na educação – também coloca em cena a existência do outro – de *outrem* – como dimensão participante da percepção do mundo. Se olhamos algo, o vemos de um determinado ponto de vista, sob apenas um ângulo, e sabemos que outra pessoa pode observar aquilo que nós apenas adivinhamos que ali está. Merleau-Ponty didaticamente adota o exemplo do cubo¹⁵⁰: não podemos ver todas as suas faces simultaneamente, porém ninguém duvida de que elas estejam ali: a fé perceptiva nos faz crer que, mesmo oculta, há sempre uma sexta face do cubo. Do mesmo modo, ao girarmos o cubo pela mão e mudarmos nosso ponto de vista, os lados que sabemos perfeitamente quadrados são deformados pela percepção; ainda assim, o cubo continua sendo um cubo. Mas as faces do cubo que continuam ocultas para nós podem ser observadas por um espectador situado em uma posição diferente da nossa. Ou seja, “o mundo percebido não é apenas *meu* mundo¹⁵¹”, o que vemos com os nossos próprios olhos é o esgotamento da nossa capacidade de visão.

Merleau-Ponty nos alerta que o mundo não se oferece como um cubo de cristal¹⁵² cuja transparência revela seus lados escondidos. Também é impossível conceber o mundo como se, à semelhança do cubo, conhecêssemos sua lei de construção e todas as suas apresentações possíveis. No encontro com o mundo, a percepção faz com que aquilo que chamamos de real não seja apenas um espetáculo privado, mas uma coexistência de cadeias perceptivas que compartilhamos em sinergia com *outrem* – “dimensão participante da carne como ser intercorporal¹⁵³”.

Vimos que há, nas relações com o mundo, uma interconexão de sentidos (sinestesia); mas também há uma sinergia compartilhada entre “eu” e “outrem”. Mas como se dariam esses encontros? A resposta poderia partir do senso comum: diz o ditado que se cada um de nós tem

¹⁵⁰ MERLEAU-PONTY (1999).

¹⁵¹ Ibid. (p. 453).

¹⁵² Ibid. (439).

¹⁵³ CHAUI (1999, p. 295).

uma maçã e fazemos uma troca, cada um permanece com uma maçã. Porém, se cada um de nós tem uma ideia, e “trocamos” nossas ideias, cada um sai da barganha com duas ideias. Apesar de sedutor, o jogo linguístico do ditado é limitado e se pauta em uma superada estrutura linear da comunicação (emissor → mensagem (código) → receptor). Ora, se cada um de nós possui uma ideia, e realizamos uma “troca”, o resultado é incerto! Não sabemos como as nossas ideias podem, mutuamente, nos influenciar, nos tocar, nos atizar. Haveria um choque? Uma associação? O despertar de novas ideias? Uma dúvida geradora? A negação e o abandono das ideias iniciais? Se cada um de nós expressa uma ideia, não acontecerá uma troca, mas uma interação, uma inter-relação, uma sinergia.

À luz da fenomenologia da percepção, podemos então revisitar o exemplo caricato da “troca de ideias” e expandi-lo para melhor compreendermos como se dá a coexistência entre Seres que são corpos no mundo. Para Merleau-Ponty, nesses encontros entre “eu” e “outro”, o objeto cultural que desempenha um papel fundamental na percepção de outrem é a linguagem:

Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Existe ali um ser a dois, e agora outrem não é mais para mim um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás, nem eu no seu, nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo. No diálogo presente, estou liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem certamente são pensamentos seus, não sou eu quem os forma, embora eu os apreenda assim que nasçam ou que eu os antecipe, e mesmo a objeção que o interlocutor me faz me arranca pensamentos que eu não sabia possuir, de forma que, se eu lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar.¹⁵⁴

¹⁵⁴ MERLEAU-PONTY (1999, pp. 474-475).

A realidade mostra-se como mundo sensível no diálogo. A linguagem, seja ela encarnada na palavra ou expressa em suas formas mudas – como na pintura e no se movimentar – não é uma imanência. Ela constitui-se nos encontros, ou como sugere Bakhtin, na *interação verbal*¹⁵⁵. No terreno comum que surge da experiência do diálogo se estabelece um encontro de vozes. A operação comum – sem um criador – faz surgir “um ser a dois” onde as vozes misturam-se em uma reciprocidade perfeita: sinestésias, diálogos, polifonias.

Em Bakhtin, “a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico¹⁵⁶”. Nesse processo, as vozes não são objetos de um discurso, mas sujeitos que se combinam com a palavra do autor. Se considerarmos tanto a interconexão de sensibilidades – sinestesia anunciada pelo termo “multiletramentos –, quanto a interconexão de vozes – polifonia que surge dos múltiplos encontros “eu-outro”, “eu-coisas”, “eu-mundo”, a aproximação entre corpo, tecnologias digitais e educação pode não apenas romper com a hegemonia do ensino instrumental da linguagem escrita, como também deslocar “o foco do letramento da expressão individual para o envolvimento comunitário¹⁵⁷”.

Associada à educação, essa dimensão coletiva e compartilhada da expressão, por exemplo, pauta o relatório “*Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*¹⁵⁸” (Enfrentando os desafios da cultura participativa: mídia-educação para o século 21). Elaborado por um coletivo de pesquisadores norte-americanos coordenado por Henry Jenkins, o documento distingue a interatividade – característica das tecnologias – da participação – uma característica da cultura – para inserir os desafios (ou fronteiras) da educação contemporânea no contexto da *cultura participativa* (*participatory culture*).

¹⁵⁵ BAKHTIN (1990).

¹⁵⁶ BEZERRA (2005, p. 194)

¹⁵⁷ JENKINS *et al.* (2006, p. 4).

¹⁵⁸ JENKINS *et al.* (2006). Segundo os autores, as formas de arranjo cultural reunidas pela alcunha da participação são caracterizadas por 1) *afiliação* em comunidades online centradas em diferentes formatos de mídia; 2) *expressão* de novas formas de produção criativa; 3) *solução colaborativa de problemas*; 4) *circulação* da produção cultural em um fluxo midiático.

A noção de polifonia pode também nos ajudar a colocar os multiletramentos em diálogo com diferentes vozes que se propõem repensar criticamente os letramentos, ora aproximando as tecnologias digitais das escolas, ora sugerindo outros lugares e papéis para o corpo na educação. É com essa inspiração polifônica – e mantendo como referência a imaginação sociológica (pedagógica) de Wright Mills¹⁵⁹ – que a seguir combino fragmentos das vozes de alguns autores com o objetivo de ampliar os possíveis caminhos de aproximação entre o corpo e os letramentos. Vamos a elas¹⁶⁰.

Vozes... Célestin Freinet.

O educador francês Célestin Freinet, insatisfeito com as pedagogias tradicionais pautadas na passividade da criança – relação autoritária do professor, inibição da curiosidade, ensino baseado em execuções de tarefas sem motivação – elaborou uma *pedagogia da ação* onde o aprender é fruto da atuação do ser humano no mundo. Entre os princípios da sua pedagogia, estão a *livre expressão*, que inclui a *expressão corporal* como uma das manifestações da criança; e o *tateamento experimental*, que se inspira no tateamento com o qual as crianças interagem com o mundo para propor uma aprendizagem que surge da experiência. Ao dar ênfase à imagem do “tateamento” como uma das referências do processo educativo, Freinet coloca em primeiro plano o corpo que somos no mundo e com o qual aprendemos.

Tatear, pegar, provar, experimentar é uma tendência natural que está na base da pesquisa científica. Precisamos cultivar e satisfazer essa necessidade. (...) Assim é a natureza da criança. (...) Precisa tocar, partir, amassar, pesar, medir,

¹⁵⁹ MILLS (1975).

¹⁶⁰ Apesar dos fragmentos da voz de diferentes autores seguirem uma inevitável sequência na estrutura desse texto, essa organização não corresponde a uma hierarquização. Caminho com Magda Soares (2004) ao reconhecer a importância de que se pense em múltiplas estratégias de aprendizagem para os letramentos. Desse modo, a inspiração polifônica materializada (corporificada) pelas vozes dos autores que aqui apresentei é um breve exercício de síntese que traz elementos que podem nos ajudar a compor outros modos de ensinar e aprender com o *corpo próprio*.

sentir, misturar, cozinhar (...) Precisa experimentar¹⁶¹.

Permitir a experiência tateada da criança pequena em todos os domínios: é esse o grande segredo da primeira educação. (...) A vida é, para a criança, uma mesa servida com iguarias variadas ao infinito, em que ela pode, a qualquer momento que seja, encontrar comida ao seu gosto. Se reduzimos essa escolha a algumas variedades somente, é possível que a criança fique desencorajada, manifeste fastio ou repulsa, ou resista e bata os pés. (...) Seu campo de experimentação é infinito, se o homem não o limitar arbitrariamente¹⁶².

Vozes... Miguel Arroyo.

O professor Miguel Arroyo traz para as discussões da educação os *Outros Sujeitos* – coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos – cujos filhos, *Outros Educandos*, se fazem presentes nas escolas. Enquanto a docência mantém uma visão homogênea que prepara para ensinar alunos objetivamente iguais – políticas, diretrizes, teorias pedagógicas feitas para mentes incorpóreas –, os *Outros Educandos* desafiam os docentes a considerar sua condição social, seus saberes e suas vivências corporais para reinventar *Outras Pedagogias*.

Como formar cidadãos conscientes, ilustrados pelo domínio do saber socialmente produzidos, se chegam às escolas carregando vidas/corpos tão precarizados? Desumanizados¹⁶³?

¹⁶¹ FREINET (1998a, p. 385).

¹⁶² FREINET (1998b, p. 180). Freinet também é considerado como um dos precursores da mídia-educação. Ainda na primeira metade do século 20, o pedagogo francês propôs que os alunos elaborassem o *Jornal Escolar* como uma estratégia para que se despertasse o interesse pelos modos de expressão da escrita, da gravura e do desenho (FREINET, 1973).

¹⁶³ ARROYO (2013, p. 253). Miguel Arroyo também escreveu, juntamente com Maurício Roberto da Silva, o “Manifesto dos corpos precarizados”, texto que compõe o livro organizado por ambos intitulado “Corpo-infância: exercícios

A chegada dessas vivências tão extremas às escolas, às oficinas, aos cursos de Pedagogia da Terra ou de Formação de Professores do campo, indígenas, quilombolas, obriga os docentes a reinventar a docência e a reinventar Outras Pedagogias. Há voz, falas, significados, indagações nos seus corpos, suas linguagens musicais, culturais, suas letras por vezes tão duras quanto suas experiências sociais¹⁶⁴.

Vozes... Gilka Girardello.

Sempre atenta às produções narrativas infantis e suas interfaces com a comunicação, a educação e as mídias, a professora Gilka Girardello aproxima “imaginação infantil” e “educação dos sentidos” a partir de um exercício de “volta” à pré-história que destaca nossas relações corporais – ser sensível e motriz – com o mundo.

Se voltarmos à pré-história do conhecimento humano sobre o mundo, teremos que começar pelos sentidos. Para conseguirmos compreender os novos modos de aprender e de conhecer precisamos criar um novo dicionário, revitalizar nossas palavras, mesmo aquelas que dizem das nossas experiências mais essenciais, como a de olhar. Mas não só de olhar: é preciso que pensemos sobre os outros modos de perceber o mundo: o tato, o contato. O toque, a experiência dos dedos na terra, na água, as sensações e ritmos do movimento que no fundo é o contato de mais fluidez ou mais fricção do nosso corpo com o ar à nossa volta. O gosto – a fruição dos sabores, a possibilidade de literalmente “provarmos” as substâncias do mundo, descobrindo os recados das folhas, das frutas, das sementes, da água. O olfato, o faro. Inclusive “faro” como metáfora de um sentido de exploração, de busca de orientação em

tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos”. (ARROYO; SILVA, 2012).

¹⁶⁴ ARROYO (2013, p. 226).

meio à profusão, à multiplicidade de informações em que por pouco não nos afogamos. Pensando em como o olfato apurado orientava nossos bisavós caçadores na floresta, podemos chamar de “faro” essa nova sensibilidade que nos ajuda a buscar caminhos nos meandros da internet, por exemplo, estratégias de defesa e resistência (ao discurso da sedução comercial, por exemplo, ou da fraude) e estratégias de ação (a autoria, a construção ativa de um percurso em meio ao labirinto, que nos permita encontrar ou criar o que autonomamente desejamos)¹⁶⁵.

Vozes... Dan Baron.

Artista e arte-educador radicado no Brasil, o galês Dan Baron atua nos limiares entre cultura, política e educação para elaborar, em busca da construção de um mundo inclusivo e democrático, a *Alfabetização Cultural*. Atento às denúncias de violência psicocultural que fluem das formas autoritárias de ler e escrever, Baron critica a desvalorização, na educação, de outras formas de expressão que não a escrita – como, por exemplo, as linguagens e performances do nosso corpo.

Precisamos situar a palavra escrita como *uma* das linguagens dentre outras que compõem um processo permanente, que podemos chamar de *alfabetização cultural*.

(...) propor a valorização de outras linguagens e inteligências que usamos intuitivamente o tempo inteiro, transformando-as em ferramentas cientes de sensibilização, autoleitura, identificação reflexiva e libertação. (...)

O domínio da palavra escrita e discursiva – em si, parte da cultura racionalista, europeia e colonizadora de *conscientização* – nos deixa *menos* alfabetizados, até “analfabetos”, no que se refere às linguagens e performances de nosso

¹⁶⁵ GIRARDELLO (2006, p. 52).

corpo, às emoções, aos usos do espaço e aos relacionamentos¹⁶⁶.

* * *

Em comum, as vozes dos autores desestabilizam noções enraizadas e inserem o corpo nas discussões sobre educação: mãos que tocam o mundo e são por ele tocadas apreendem a complexidade do real; corpos precarizados – Seres-no-mundo que convivem com a exclusão e a pobreza – indagam os docentes e lançam o desafio de construir novas formas de ensinar e aprender; o questionamento da hegemonia da linguagem escrita – tida como uma forma de dominação – e a denúncia de que a negação da presença de linguagens e performances do corpo nas escolas é também um tipo de analfabetismo; a redescoberta do corpo sensível e motriz como inspiração para a busca de orientação e de novas sensibilidades para lidar com as tecnologias digitais. Consideradas juntas, ora aproximadas, ora contrapostas, essas vozes podem formar uma voz polifônica que tanto nos alerta quanto nos orienta no fazer pedagógico. Esse cuidado que reconhece, respeita e se apropria criticamente de diferentes vozes, desloca nossos pontos de vista e amplia os caminhos para que, nos letramentos, possamos ter encontros dialógicos do corpo com um mundo onde as tecnologias digitais são sempre mais presentes.

¹⁶⁶ BARON (2004, p. 41). Os registros fotográficos do trabalho de Dan Baron nos ajudam a compreender a diversidade de estratégias pedagógicas e linguagens que compõem a sua proposta de Alfabetização Cultural. Sob a forma de uma apresentação de slides, é possível visualizar uma série de fotografias em <http://pt.slideshare.net/museodeantioquia/dan-baron-cohen>. Acesso em: 23 jan 2014.

Por entre as peças dos multiletramentos: convergências entre linguagens e tecnologias digitais

As inovações tecnológicas transformam o nosso cotidiano, nossos modos de ser, de sentir, de conviver, de aprender, de comunicar. Causam tanto fascínio e otimismo quanto receio e negação. Naturalizamos sua presença e também as interpretações que fazemos desta presença. Para problematizar essa naturalização, contarei a seguir algumas breves histórias. São exemplos que propositalmente não possuem associação direta com as atuais tecnologias digitais. Situadas com certa distância cronológica de nosso momento presente, espero que essas histórias possam nos ajudar a criar um movimento de estranhamento entre as tecnologias e as práticas sociais – algo importante se considerarmos que estamos, em maior ou menor medida, intensamente inseridos em processos sociotécnicos. Vamos a elas.

Bom mineiro, meu avô, conhecido por Sô Zé, era um ótimo contador de causos. Uma das histórias que ele sempre gostava de contar aconteceu, ainda na década de 1960, no cinema onde ele levava os filhos pequenos para assistir filmes de *bang-bang*. Narrava ele que certa vez, no auge das crueldades do bandido contra o mocinho, um homem se levantou no cinema, bradou alguns palavrões revoltados contra a covardia do vilão, empunhou a arma e atirou contra a tela, causando um tumulto sem precedentes no interior da grande sala do antigo cinema¹⁶⁷.

A história do cinema no interior de Minas Gerais faz lembrar as primeiras exposições públicas que os irmãos Lumière fizeram do cinematógrafo, então uma nova invenção que captava e exibia imagens em movimento. Em 1895, os irmãos franceses apresentaram o filme de uma locomotiva que se aproximava de uma estação¹⁶⁸. Apesar da limitação técnica das imagens, conta-se que espectadores gritaram e que muitos deixaram a sala de projeção assustados com a máquina de ferro que avançava em direção ao público.

As histórias são hiperbólicas. O que talvez hoje soe como exagero, interpreto como um relato precioso do espanto mágico que

¹⁶⁷ Apesar do tom de anedota, a história aconteceu em Divinópolis-MG. Não houve penalidade para o bem intencionado atirador.

¹⁶⁸ Trata-se do filme *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* (A chegada de um trem na estação de La Ciotat), de 1895. Com duração de aproximadamente um minuto, é considerado o primeiro filme a ser exibido comercialmente para o público. Disponível em <http://migre.me/ftlvc>.

tecnologias jamais vistas causavam no público. Mas, sobretudo, vejo nas duas histórias a capacidade humana de inserir-se nas narrativas, amalgamando a percepção à imaginação. Continuemos.

No livro “Devagar”, de Carl Honoré¹⁶⁹, o autor descreve os temores que a popularização das bicicletas, por volta de 1890, causaram na sociedade. Disseminou-se o temor de que a alta velocidade da nova forma de locomoção deixasse as pessoas com as faces deformadas, chamadas então de “cara-de-vento”. Havia também o receio moralista de pais e educadores de que as bicicletas corrompessem crianças e jovens, já que estes teriam autonomia para percorrer grandes distâncias, se afastando da zona de influência e controle dos adultos.

Em caminho semelhante ao dos temores despertados pelas bicicletas, podemos relembrar, na obra de Platão¹⁷⁰, a história da invenção da escrita contada por Sócrates a Fedro. Segundo conta a história, Thoth, um velho deus egípcio, era o inventor dos números, do cálculo, da geometria, dos jogos de dama e dados, da astronomia. E dentre tantas invenções, havia também criado a escrita. Certa vez, o deus foi apresentar seu trabalho a Thamus, rei do Egito, a quem cabia elogiar ou censurar cada invenção. Ao apresentar a escrita, Thoth enfatizou que aquela invenção revolucionaria o mundo, era uma arte para expandir e fortalecer a memória e a sabedoria dos egípcios. Mas o rei respondeu que o deus estava equivocado e esperava da escrita o seu contrário, pois ela tornaria os homens mais esquecidos à medida que não mais exercitariam a memória, confiando os diferentes assuntos às escrituras. A preocupação do rei estendeu-se ainda para a transmissão do ensino. Segundo o monarca, através da escrita seria transmitida aos alunos

(...) não a sabedoria em si mesma, mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação! Não de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros!¹⁷¹”

¹⁶⁹ HONORÉ (2006, pp. 60-61).

¹⁷⁰ PLATÃO (2000).

¹⁷¹ Ibid. (pp. 120-121).

É instigante pensarmos como tanto as bicicletas quanto a escrita, inseridas em um contexto em que assumem um caráter de novidade, podem ter muito em comum com as tecnologias digitais e as paixões que estas despertam atualmente. Assim como as bicicletas, os aparelhos digitais conectados à internet abrem mundos a crianças e jovens; despertam o medo e a insegurança de pais e educadores diante de possíveis riscos sociais ou de saúde. Já os questionamentos presentes na origem mitológica da escrita não poderiam ser mais atuais. Sintetizam dilemas centrais ao exercício de repensar o ensino: o que é educar quando o acesso à informação é imediato e tende ao infinito?

Na introdução do livro “Hamlet no Holodeck”, de Janet H. Murray¹⁷², pioneiro sobre a construção de narrativas que fazem uso das tecnologias digitais, a autora, professora de humanidades no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), reflete sobre como o nascimento de um novo meio de comunicação é ao mesmo tempo estimulante e assustador. Ao relembrar suas primeiras aproximações aos computadores, Murray narra uma história do tempo em que trabalhava como programadora na IBM, ainda na década de 1970, com o intuito de juntar dinheiro para cursar um curso de pós-graduação em literatura. Nos então primórdios da informática, o computador era uma potente calculadora capaz de acelerar o processo de efetuar cálculos matemáticos complexos, ocupava uma sala inteira e era alimentado de informações através de uma ruidosa leitura de cartões perfurados. Murray confessa que durante o tempo em que esteve na IBM presenciou apenas uma vez um uso do computador que considerou inspirado. Nesse dia, a “gelada e clamorosa sala da impressora de cartões foi transformada em um excêntrico cabaré¹⁷³” por um jovem funcionário que perfurou os cartões para que a máquina, ao fazer a sua barulhenta leitura, soasse como uma versão possível de ser reconhecida do *Hino do Corpo de Fuzileiros Navais dos EUA*: “bam-bam-THUMP, bam-THUMP, bam-THUMP, THUMP-THUMP”. Os furos do cartão não faziam nenhum sentido para o computador, não podiam ser traduzidos em informações pela máquina. Mas o som da leitura, pela primeira vez, foi significativo de um modo especial para as pessoas. Todos os funcionários da IBM fizeram uma peregrinação para a sala do computador que conseguia soar como tambores ritmados.

¹⁷² MURRAY (2003).

¹⁷³ Ibid. (p. 18).

A história de Janet Murray, situada em um momento computacional ainda rudimentar se comparado com o cotidiano atual, traz elementos interessantes para refletirmos sobre as intersecções entre diferentes linguagens e as tecnologias digitais. A inspiração que a autora diz ter presenciado pela primeira vez a partir do uso de um computador foi consequência do deslocamento da linguagem do plano da abstração matemática – predominante naquele contexto – para um plano sensível. O computador da década de 1970, cuja utilidade era intimamente associada com sua capacidade de processar velozmente um grande volume de cálculos, reproduziu, ainda que de forma precária, uma canção.

É essa aproximação com linguagens que se abrem ao sensível e à construção de sentidos que parece inspirar Janet Murray a trazer em seu livro, datado da segunda década de 1990, a suposição de que o computador era cada vez mais parecido com o que representava a câmera de cinema na década de 1880: “uma invenção revolucionária que a humanidade está prestes a colocar em uso como um fascinante contador de histórias”¹⁷⁴. Através dos sons ritmados, a racionalidade abriu-se à emoção. O computador abandonou um território da eficiência do mundo do trabalho e, inesperadamente – ainda que intencionalmente –, transitou por um universo da arte que se oferece ao prazer estético, o da linguagem musical. O assombro e o fascínio causados pela máquina que emitia o som de tambores ritmados explicitaram uma aproximação com as tecnologias que, naquele contexto, rompeu com a naturalização das suas possibilidades previstas de uso. O toque dos tambores do computador trazia algo de mágico e incompreendido, ainda que familiar e sensível.

¹⁷⁴ MURRAY (2003, p. 17).

Leituras e escritas do corpo: encontros com o conceito de linguagem

A reivindicação por um entendimento social da linguagem, como vimos anteriormente, é um dos fatores caros à concepção dos letramentos. Para entender e interpretar uma linguagem, é preciso inseri-la em um complexo mais amplo que a engloba, situando-a na esfera da relação social organizada. Para Mikhail Bakhtin, as palavras – ou outra unidade semiótica equivalente – são constituídas não pela sua estrutura, mas pelo seu contexto. A linguagem “acerca-se da experiência da fala como nascimento da expressão subindo do fundo silencioso da percepção¹⁷⁵,” e, assim, revela-se no mistério de valer-se do corpo dos sinais e dos sons para nos dar um sentido incorpóreo. De acordo com Bakhtin¹⁷⁶, a natureza real da linguagem não está na palavra, em suas estruturas sintáticas e morfológicas, mas na interação verbal, que é, sobretudo, uma interação social. A nossa linguagem precisa do outro, assim como as falas dos outros constituem e fazem parte dos nossos discursos.

Nesta perspectiva social de linguagem, os discursos, textos e enunciados não são delimitados por uma conformação restrita apenas à linguagem oral e escrita. Como elucidava Viveiros de Castro, os discursos “*são quaisquer práticas de sentido*¹⁷⁷”. Gee e Hayes¹⁷⁸, refletindo sobre as linguagens, também reforçam este caminho e afirmam que as interações sociais são sempre mediadas por agências comunicativas: a língua, a performance corporal, as vestimentas, as mídias.

No âmbito da educação, será que os corpos em movimento representados nas imagens recebem a mesma atenção que a imagem em movimento recebe nos estudos do cinema? Quais vozes podem ser apreendidas do silêncio, das pausas, do não-dito, dos gestos, dos corpos que apresentam diálogos nas telas? Sempre penso no cinema mudo, ou em um eventual analfabeto que assiste a um filme legendado, para tentar me aproximar da compreensão de que o corpo e os movimentos humanos constituem-se como ricas práticas de sentido. Vamos trazer à memória os filmes de Charles Chaplin do início do século XX. A ausência da linguagem oral, na época uma limitação técnica, era

¹⁷⁵ CHAUI (1999, p. 191).

¹⁷⁶ BAKHTIN (1990).

¹⁷⁷ VIVEIROS DE CASTRO (2002, p. 113).

¹⁷⁸ GEE; HAYES (2011).

compensada nas cenas com uma intensa presença de expressão corporal sob a forma de mímica e pantomima. A experiência familiar de assistir a um filme com meu avô também era, para mim, um momento de grande reflexão e aprendizado. Ele, analfabeto, adorava filmes de todo o tipo. E deliciava-se, inclusive, com os legendados. O fato de ele não conseguir ler as legendas fazia com que a sua interpretação da história considerasse nuances que tantas vezes passavam despercebidas a quem estivesse focado nos diálogos. Para ele, o movimento dos atores era uma linguagem que se fazia central para a composição do sentido das cenas. O Sô Zé construía suas próprias narrativas para preencher as lacunas que a ausência dos diálogos orais deixava. Assim como um cego lapida e expande sua audição e tato, cria outras relações com movimento e o espaço, o analfabetismo do meu avô parecia reverter-se na capacidade de penetrar com profundidade por elementos (gestos, paisagens, expressões faciais, movimentos dos atores etc.) que muitas vezes permaneciam ocultos, encobertos para os espectadores iniciados na palavra escrita. Ao fazer esta análise, não desconsidero o analfabetismo como um grave problema social. Uso o exemplo para questionarmos como os parâmetros estabelecidos para considerar se uma pessoa é alfabetizada são restritos e refletem uma hierarquia entre linguagens e saberes. Em um mundo midiático, ser capaz de agir socialmente a partir das linguagens não se resume à capacidade instrumental de ler legendas. A compreensão da linguagem precisa ser mais ampla e as intervenções pedagógicas sinestésicas: organizadas para contemplar múltiplas modalidades de linguagem e diferentes produções de sentido.

Há mais uma questão que eu gostaria de ressaltar. Ao recontar os filmes legendados que assistia, meu avô mostrava ter compreendido o enredo das obras. E as lacunas na sua compreensão, aquelas onde os diálogos orais eram imprescindíveis, não ficavam vazias, eram preenchidas pela sua imaginação. Ele inventava as conexões e partes que lhe faltavam para completar a história e construir sentidos. A este ato inventivo não poderíamos atribuir um valor de falsidade, como se sua versão traísse a história original, mas sim de reelaboração e criatividade, como aprendemos com as teorias da recepção estética e da semiótica desde meados do século XX.

Se o movimento humano é expressão do Ser – e, portanto, linguagem –, ele pode ser traduzido em outras modalidades de linguagem. Essa tradução não é uma traição ao original, mas um processo autoral de criação. Este trânsito criativo entre linguagens traz um argumento importante para pensarmos a produção cultural infantil e

a importância do movimento humano para a construção dos diálogos das crianças com o mundo.

Remontagens: de como as crianças misturam seus corpos às tecnologias digitais

Muitas filosofias referem-se à vista; poucas ao ouvido; menos crédito ainda dão ao tato e ao odor. A abstração recorta o corpo que sente, suprime o gosto, o olfato e tato, conserva apenas a vista e o ouvido, intuição e entendimento. Abstrair significa menos sair do corpo do que o partir em pedaços: análise.

Michel Serres¹⁷⁹

Como todos os meninos uruguaios, eu também quis ser jogador de futebol. Jogava muito bem, era uma maravilha, mas só de noite, enquanto dormia: de dia era o pior perna de pau que já passou pelos campos do meu país.

Eduardo Galeano¹⁸⁰

Tendo a educação como horizonte, os encontros entre infância, imaginação, brincadeiras, mídias e tecnologias digitais fizeram parte da elaboração dessa investigação desde sua primeira formulação. Porém, o corpo não era inicialmente apresentado como um elemento central à reflexão – talvez pelo ranço hierárquico denunciado por Merleau-Ponty e Bakhtin. Por mais que minha formação inicial em Educação Física me acarrete uma atenção especial para as temáticas do corpo, elas não foram aqui um ponto de partida. Mas, à medida que o cotidiano de crianças em suas brincadeiras com tecnologias digitais era observado atentamente, o corpo – ou melhor, as crianças que se manifestavam corpo –, deslocou-se para um patamar de destaque. Deslocou-se, pois sempre esteve presente, ainda que os ricos diálogos do corpo estivessem num primeiro momento fora do foco de meu esforço de compreensão. Essa ausência inicial, assim como os caminhos que contribuíram para que esta temática aflorasse, exemplifica questões mais amplas que considero importante explorar.

¹⁷⁹ SERRES (2001, pp. 20–21).

¹⁸⁰ GALEANO (2010, p. 9).

No decorrer da sua história, a educação insere-se em um projeto que não é apenas de formação moral e intelectual, mas também corporal¹⁸¹. Reduz-se o corpo da vida a organismo. É um projeto que separa o corpo da mente, como se as operações intelectuais fossem desligadas da nossa pertença ao mundo¹⁸². Ensinar uma criança a permanecer sentada durante cinco horas consecutivas em um banco escolar não só é uma educação do corpo¹⁸³, como também carrega uma determinada noção de corpo. De forma análoga, podemos refletir sobre o disciplinamento dos comportamentos infantis, a construção das noções de higiene e saúde, a criação de tempos e espaços para as brincadeiras, o aprendizado de uma coordenação motora fina para movimentar ponteiros de *mouse* sobre a tela ou para interagir com telas sensíveis ao toque, a construção das noções de identidade, gênero, sexualidade. O corpo, apesar de pluralmente sensível e polifônico, continua a ser dividido, recortado e suprimido dentro de muitas escolas. E também fora delas.

Não basta trazer o corpo à cena da educação, inseri-lo nos discursos, nas práticas pedagógicas, nos currículos escolares, se este corpo, ainda que aparentemente não mais negligenciado, permanecer objeto, ser biológico isolado, um aporte que sustenta aprendizagens restritas a planos cognitivos, morais, ou mesmo motores. Aprendizagens

¹⁸¹ Estudos apontam que uma das marcas mais tangíveis da sistematização e institucionalização da educação primária nos séculos XIX e XX é a *educação do corpo*. Sobre a história dos debates da educação do corpo na escola primária brasileira, ver MORENO (2001); SOARES (2000); TABORDA; LINHALES (2011); VAGO (2000).

¹⁸² CHAUI (1999, p. 206).

¹⁸³ A expressão “educação do corpo” é problemática. Ela carrega a negatividade da dicotomia corpo-mente. No texto, ela é empregada justamente para demarcar as concepções de educação que reificam o corpo e o transformam em foco de imposição moral, política, econômica. A educação do corpo não corresponde aqui à disciplina escolar “Educação Física”, visto que em sua especificidade ela escolariza a multiplicidade de manifestações de práticas de movimento humanas. Ainda assim, considero que a educação do corpo acontece historicamente em diferentes disciplinas, tempos e espaços escolares, e, entre eles, em determinadas concepções funcionalistas e tecnicistas de Educação Física. Por ora, busco um olhar mais amplo sobre a presença do corpo e do movimento humano na educação. Sobre essa discussão, Paulo Ghiraldelli Junior (2007), em “O corpo: filosofia e educação”, é provocativo ao afirmar que toda educação seria uma educação física.

que tantas vezes não dialogam entre si. Se nas palavras do músico Lenine¹⁸⁴, “o corpo pede um pouco mais de alma”, devemos estar atentos para que o pedido de mais alma ao corpo não sustente velhas dicotomias. Um corpo com mais alma, *anima* do corpo, corpo animado: o corpo que deixa de ser algo que temos para ser o que somos, que não se apresenta aos pedaços. Alçá-lo ao primeiro plano do texto é um exercício de reivindicação para ampliar a presença na educação de sensibilidades e linguagens que são tradicionalmente excluídas, suprimidas ou instrumentalizadas. Convoca o corpo, sinergia do sentido-sensível, para dialogar sinestesticamente nos processos de constituição do que somos. O exercício metafórico que clama por mais alma ao corpo é uma busca para que possamos falar do corpo e com o corpo.

¹⁸⁴ LENINE; FALCÃO, Dudu. Paciência. Intérprete: Lenine. In: LENINE. Na Pressão. BMG, 1999.

Uma menina e seu teclado

Caso pudéssemos identificar um ponto, um momento dentro da minha trajetória de formação para chamar de pedra fundamental deste percurso do doutorado, diria que este aconteceu quando um aluno que eu orientava em seu trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) me mostrou uma fotografia registrada em uma das escolas que fazia parte do seu campo de investigação. Foi com essa imagem¹⁸⁵ que iniciei a escrita, ainda no ano de 2009, do projeto preliminar de pesquisa que seria apresentado no processo seletivo para ingresso no curso de doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.



Figura 3 - Criança brincando com teclado velho em uma escola pública

¹⁸⁵ Esta fotografia faz parte dos registros de campo de Victor Hugo Lobato Vieira (2009). Seu trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) buscou mapear, a partir de uma metodologia etnográfica, os jogos e brincadeiras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental que aconteciam nos espaços e tempos exteriores às aulas de uma escola particular e outra pública do município de Manhuaçu/MG. A fotografia em questão é um registro da escola pública.

A imagem continua a me desafiar: crianças uniformizadas preenchem o plano de fundo da fotografia que revela um pátio de escola ensolarado. É recreio, no canto esquerdo um adulto está sentado diante de alguns alunos, sua função é vigiá-los durante suas brincadeiras. Dentre todas as crianças que ocupam o pátio, uma se destaca, está em primeiro plano e traz no colo um teclado de computador. Sua cabeça baixa indica um olhar fixo nas teclas. Reparando com atenção, é possível deduzir que os dedos da mão direita indicam o movimento de quem está prestes a apertá-las. Qual seria o enredo da sua brincadeira? O que a menina da foto imagina? Do que ela brinca fazendo uso de um aparelho periférico (com defeito!) que se presta a inserir informações em um computador (que está ausente!)? Talvez ela esteja digitando o próprio nome, imagina-se utilizando a internet, jogando *videogame*, ou ainda, põe-se a controlar uma nave espacial que a levará a mundos distantes. O certo é que dessa imagem não poderemos extrair mais do que suposições se não dermos voz à criança, se não a compreendermos em seu contexto, se não buscarmos entender como ela produz sentidos a partir da sua relação com o mundo e, neste caso especial, fazendo uso de tecnologias¹⁸⁶.

Ao considerarmos as possibilidades de uso, assim como os sentidos atribuídos a esses usos, um computador – ou um teclado defeituoso – pode transformar-se em objetos completamente distintos quando vistos sob a ótica dos adultos ou das crianças. Pode ainda ter seus usos reinventados a cada contexto, tempo, espaço. Segundo a direção daquela escola, os teclados velhos eram disponibilizados na hora do recreio para estimular o processo de alfabetização das crianças e, junto com outros brinquedos, também tinham como objetivo entretê-las para que corressem menos e não se machucassem. O teclado fazia parte de uma educação disciplinadora do corpo. Mas quando a menina brinca – prática social repleta de imaginação – os movimentos das suas mãos não estão soltos no ar, não são fantasmas. Eles fazem parte da vontade de criar do faz de conta.

Desde a primeira vez em que olhei para esta fotografia, penso que os usos e sentidos que a criança pode elaborar com seu teclado são de uma imprevisibilidade fascinante. Mas ao reescrever sobre a menina e seu teclado, passados quatro anos entre a elaboração da primeira intenção de pesquisa e a escrita desta tese, intencionalmente incito com

¹⁸⁶ No diálogo com o pesquisador, a menina revelou que estava brincando “de escrever”.

minha descrição modos de interpretar a cena que colocam em destaque o corpo em seus diálogos com o mundo. Este destaque, antes ausente, também instaura um desafio: não superestimar essa atenção dada à dimensão corporal a ponto de atrofiar e camuflar outros elementos indispensáveis para a constituição de horizontes interpretativos.

Quando Merleau-Ponty investiga, na sua “Fenomenologia da Percepção”, a relação entre o corpo e os objetos, ele usa como um dos seus exemplos a datilografia¹⁸⁷. Merleau-Ponty apresenta como sendo uma mitologia a avaliação de que a percepção de uma letra no papel (ou na tela) despertaria “a representação da mesma letra que, por sua vez, despertaria a representação do movimento necessário para alcançá-la no teclado¹⁸⁸”. Para o filósofo, quando nos habituamos a um objeto, nos instalamos nele, ou, inversamente, o fazemos participar do caráter volumoso do nosso corpo próprio. Assim, quem aprende a datilografar não precisa soletrar cada palavra para então soletrar com os dedos cada letra, procurando-as individualmente no teclado. Há uma certa fisionomia dos conjuntos “visuais”, ou seja, uma *modulação do espaço visível* expresso na palavra, que pede um certo estilo de respostas “motoras”, ou seja, uma *modulação do espaço manual*¹⁸⁹. Outro exemplo usado por Merleau-Ponty é o do instrumentista. Quem aprende a tocar um instrumento, como um violão, quase instantaneamente é capaz de tocar outro violão de dimensões diferentes, ou com pouco tempo de estudo consegue tocar outro instrumento semelhante, como um contrabaixo ou um cavaquinho. Tocar é um processo global onde o músico não avalia o instrumento racionalmente, mas com seu corpo, incorporando (literalmente) as dimensões e posições dos elementos no objeto. Podemos expandir essa reflexão para a leitura da palavra e da melodia. Quando nos apropriamos da habilidade de leitura, fazemos dela um *hábito*¹⁹⁰ e não mais juntamos letras ou sílabas em um texto. Quem

¹⁸⁷ MERLEAU-PONTY (1999, pp. 199-201).

¹⁸⁸ Ibid. (p. 199).

¹⁸⁹ Ibid. (p. 200).

¹⁹⁰ Para Merleau Ponty (1999, p. 199), “o hábito exprime o poder que temos de dilatar nosso ser no mundo ou de mudar de existência anexando a nós novos instrumentos”. Assim, o hábito não reside no pensamento, não é meramente intelectual, mas também não está no corpo objetivo, ele está no corpo como mediador do mundo. O hábito é simultaneamente perceptivo e motor. Para explicar o hábito, o filósofo usa o exemplo do cego e sua bengala: quando se habitua ao bastão, o mundo tátil da exploração dos objetos não mais começa na

lê em voz alta não individualiza cada sinal gráfico, mas faz nascer, do fundo silencioso da percepção, uma forma de expressão que enlaça os movimentos da garganta, da boca, que faz do corpo um ser sonoro. Também quem lê uma partitura ou cifra musical, onde letras e números identificam notas e acordes, não lê a letra “C”, ou o conjunto alfanumérico “Dm7”. Tampouco lê “Dó maior” e “Ré menor com sétima”, suas traduções verbais na notação musical. Ainda, quando o músico com o violão em mãos olha na partitura a letra “C”, ele não “soletra” seus dedos sobre o braço do instrumento, posicionando o dedo indicador sobre a segunda corda da primeira casa, o dedo médio sobre a quarta corda da segunda casa e o dedo anelar sobre a quinta corda da terceira casa. Como disse José Saramago, o cérebro “nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais, difusas, e sobretudo pouco variadas, acerca do que as mãos e os dedos deverão fazer¹⁹¹”. Emprestando seu corpo à música, os movimentos do músico não são objetivos, mas dirigidos a uma intenção: revelam o oculto e fazem a melodia existir. Na música, na digitação (datilografia) ou na menina da foto que brinca com seu teclado, “o corpo é eminentemente um espaço expressivo¹⁹²”.

Situada no campo perceptivo-expressivo, esta imprevisibilidade dos usos e sentidos que uma criança elabora em suas brincadeiras

epiderme da mão, mas sim na ponta extrema da bengala. Através do hábito, o cego não mais interpreta as pressões da bengala na mão, “a bengala não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento *com* o qual ele percebe” (p. 211). A aquisição do hábito é também compreendida como um “remanejamento e renovação do esquema corporal” (p. 197). Merleau-Ponty usa a expressão “esquema corporal” para se referir ao sistema de equivalências (invariante imediatamente dado) pelo qual as diferentes tarefas motoras são instantaneamente transponíveis quando submetidas às variações de contexto e orientação. Quando aprende a andar, a criança constitui um esquema corporal que situa o seu corpo no tempo e no espaço e que pode ser transposto para deslocar-se em diferentes tipos de terreno, reagir a obstáculos, variar a velocidade da marcha. Para Merleau-Ponty, o esquema corporal é dinâmico, nos situa no mundo não como “posição”, mas como “situação”. O esquema corporal também permite que um gesto possa ser traduzido em outro. Para a aquisição da dança como um hábito, devemos reorganizar os esquemas corporais (movimentos já adquiridos) do andar, do equilíbrio/desequilíbrio, do movimento ritmado, etc.

¹⁹¹ SARAMAGO (2000, p. 82)

¹⁹² MERLEAU-PONTY (1999, p. 202).

permeadas de imaginação, bem como o lugar que o movimento humano ocupa nessa construção, são pistas que podem ampliar nossa compreensão de como nos empregamos corporalmente no mundo (mesmo em tarefas que consideramos como ação exclusivamente intelectual). A relação entre as linguagens do corpo e a imaginação poderia nos valer intencionalmente para a elaboração de propostas de intervenção pedagógica. Continuemos por esse caminho.

Futebol no rádio: simbioses carne e palavra

Se há muitas modalidades de linguagem, cada qual com suas especificidades e inseridas em diferentes contextos, precisamos pensar também em traduções e diálogos. Certa vez, em um bate-papo informal fora dos limites do mundo acadêmico, eu tentava explicar a um homem recém-conhecido qual era a minha pesquisa e como ela se inseria em um campo de aproximação entre educação, corpo, tecnologias digitais, mídias. Após uma síntese onde eu buscava ancorar exemplos cotidianos em uma linguagem coloquial, foi o homem que me surpreendeu ao traduzir em um exemplo simples e poderoso aquilo que eu queria explicar. E fez isso me contando sobre seu filho de 6 anos de idade. Segundo ele, o menino sempre dizia que gostava mais de escutar uma partida de futebol no rádio do que assisti-la na televisão, pois assim podia imaginar o jogo da maneira que quisesse. Ao se entregar ao exercício de escuta do locutor esportivo pelo rádio, ele dizia se sentir motivado e capaz de criar sua própria partida, imaginar os dribles, o caminho da bola, a vibração da torcida, a beleza dos gols.

Se só existimos na linguagem, e a partir da linguagem, não seria dessa simbiose entre a carne e a palavra que nasce o corpo? Se não há o movimento humano sob o ponto de vista objetivista da biomecânica, este pode fazer-se presente expresso em outras modalidades de linguagem: no encontro com a nossa percepção, a palavra faz-se carne. Como na citação de Eduardo Galeano – cujo desejo infantil de ser jogador de futebol concretizava-se em seus sonhos noturnos –, o colorido do futebol do menino não provém de uma tela com imagens em alta resolução, mas de *espaços intersubjetivos de ensaio e interpretação* que é como podemos, na leitura que Gilka Girardello faz de Paul Ricoeur¹⁹³, chamar a *imaginação*.

¹⁹³ Reconhecendo que os conceitos de imaginação e imaginário são polissêmicos, Gilka Girardello (2003) sugere que o entendimento de Paul Ricoeur sobre a imaginação tenha hoje muito a contribuir com as análises de como os produtos e processos da comunicação são lidos e ressignificados pelas pessoas. Para Ricoeur, “toda ação depende da imaginação, e é no espaço da imaginação que experimentamos diferentes cursos de ação, e que ‘brincamos’ – no sentido literal do termo – com possibilidades práticas” (RICOEUR, 1978, citado por GIRARDELLO, 2003). Neste contexto, a imaginação é compreendida como “espaço intersubjetivo de ensaio e interpretação”, produção de significados e apropriação.

Jogos eletrônicos: o corpo entre a tela e o joystick

Muito desta busca pelas relações entre os movimentos do corpo e as tecnologias digitais foi impulsionado pela convivência próxima com meu sobrinho. Quando ele tinha cerca de 4 anos, jogamos videogame juntos pela primeira vez. Em pouco tempo ele já demonstrava desenvoltura no trato com os comandos do joystick¹⁹⁴. Movimentar os personagens e objetos na tela não era um problema para o pequeno menino. Mas havia um detalhe: para ele, era impossível sentar-se e jogar apenas movimentando os dedos sobre o controle. Seu jogo era de corpo inteiro. Se o personagem devia saltar, ele saltava junto. Se devia avançar, ele se aproximava da TV. Se tivesse que virar à esquerda, todo seu corpo apontava nessa direção. Ele apertava os botões corretos e no momento preciso, superava os obstáculos, lidava com a complexidade espacial das três dimensões do jogo. Mas para que o seu processo de descoberta acontecesse plenamente, para que ele conseguisse controlar o personagem da tela, ou melhor, para que ele, dentro da fantasia e da dinâmica do jogo, se transformasse no personagem da tela, não bastava um processo de aprendizado restrito à esfera cognitiva. O apertar dos botões fazia sentido quando a criança intermediava corporalmente o que era visto na tela. O brincar, assim como o aprender, é repleto de sinestésias.

¹⁹⁴ O joystick é o periférico de controle de um videogame. De modo geral, os controles atuais são compostos por múltiplos botões e alavancas que assumem diferentes funções de acordo com a proposta de cada jogo eletrônico. Por exemplo, um controle de *Playstation 3* (aparelho fabricado pela Sony) possui oito botões de ação, quatro direcionais e duas alavancas analógicas, além dos botões *select* e *start*. Há ainda controles de formato específico que simulam a ação particular de um jogo, como armas, guitarras ou volantes. A última geração de videogames passou a valer-se de sensores para que os jogos eletrônicos possam ser controlados através da captação direta do movimento humano no ambiente.

Avatares, fotos digitais, conversas com vídeo: o corpo entre o “aqui” e o “lá”

Também foi meu sobrinho que me instigou a revisitar o meu estudo de mestrado¹⁹⁵. Naquele trabalho, investiguei as representações de corpo e movimento corporal no *ciberespaço*¹⁹⁶, em especial os *avatares* do jogo em rede para computador *Second Life*. A partir de um percurso de inspiração etnográfica, descrevi como os avatares – representações gráficas de corpo elaboradas pelos participantes do jogo – tornavam-se uma condição para o *estar-no-mundo* no ciberespaço e um elemento indispensável para a constituição da *noção de pessoa online*¹⁹⁷. Em um complexo processo de *performance* e negociação, as narrativas construídas entre os participantes compunham a própria experiência do brincar no jogo e mostravam-se fundamentais para que as representações gráficas de corpo e de movimento pudessem, impulsionadas pela imaginação, constituir-se como *corpo relacional*¹⁹⁸.

¹⁹⁵ Cf. PEREIRA (2009).

¹⁹⁶ O ciberespaço não é assinalado como um mundo dissociado das experiências cotidianas, mas como um domínio, uma dimensão constituinte das *sociedades complexas* (VELHO, 1994). Dentro da perspectiva de se fazer uma antropologia “no” ciberespaço, destacam-se os estudos do Grupo de Estudos em Antropologia do Ciberespaço (GrupCiber), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenado pelo Prof. Dr. Theophilos Rifiotis, o grupo vem, desde 1996, buscando consolidar a antropologia no ciberespaço como uma frente de pesquisa. A produção atualizada do GrupCiber pode ser acessada no sítio <<http://www.grupciber.net>>.

¹⁹⁷ A *noção de pessoa* e a perspectiva de que construímos apresentações do eu apoiam-se no *interacionismo simbólico* de Erving Goffman (1995). O autor parte de uma análise interacionista e dramaturgica para compreender como que os indivíduos representam papéis no seu processo de interação social. Sobre a constituição da noção de pessoa online, ver: MÁXIMO (2006); PEREIRA, RS; SILVA; PIRES (2009); SEGATA (2007).

¹⁹⁸ “Visando compreender e superar a dualidade entre corpo e mente, Trebels (1998) e Kunz (2004) propõem os conceitos de *imagem substancial de corpo*, ou corpo objeto e de *imagem relacional de corpo*, ou o *corpo sujeito* de Merleau-Ponty e Tambor. A construção da imagem substancial de corpo remete ao corpo físico, à matéria, fazendo do corpo um objeto que contém aquilo que é delimitado pelo invólucro da pele. Cárcere, engrenagem, máquina a vapor e, atualmente, sistema informático dividido em hardware e software são

que dialoga no ciberespaço. A brincadeira de construir-se corporalmente – uma *brincadeira narrativa*¹⁹⁹ que faz uso de diferentes linguagens – mostrou-se ser um momento privilegiado para refletir e questionar a visão cartesiana de corpo.

Enquanto o mestrado me inseriu em uma busca pelas interações em interface *online*, o doutorado me parecia o momento para buscar compreender como brincadeiras, imaginação e ciberespaço se entrecruzam na escola. Quando elaborei o projeto preliminar de pesquisa, perguntava se, e como, o *imaginário midiático*²⁰⁰ é alimentado pelas experiências vividas pelas crianças no ciberespaço e se essa aproximação manifesta-se no brincar infantil. Vejam que existia um pressuposto problemático na minha hipótese: havia um “lá”, o do ciberespaço, e um “aqui”, o da brincadeira infantil. Minha suposição era de que as brincadeiras do “lá” *online* trariam elementos para o “aqui” do brincar *offline* e vice-versa. Tal caminho de investigação, ao deslocar o foco do ciberespaço para outras dimensões da vida cotidiana, tirava os avatares do centro da minha atenção. E criava também, sob uma perspectiva antropológica, uma falha metodológica. Além das categorias *online* e *offline* serem problemáticas do ponto de vista conceitual²⁰¹, eu havia pressuposto uma estrutura de ações e sentidos para descrever e compreender as brincadeiras das crianças. *Online* e *offline* surgiam das minhas concepções apriorísticas e não das práticas e discursos infantis.

metáforas para a esta configuração de imagem do corpo. Já a imagem relacional de corpo, refutando um visão dualística para tecer uma visão unitária do homem, compreende as relações do corpo material com o mundo a partir da percepção e do reconhecimento de relações intrínsecas de sentido. Em um macronível, a rede, e em um micronível, o diálogo, são metáforas para compreender uma estrutura relacional onde o sujeito, dotado de intencionalidade, está no centro de uma concepção dialógica do movimento. Esta concepção não nega a materialidade do corpo, ao contrário, a revisita e a ressignifica. A ideia de corpo objeto, substancial e corpo sujeito, relacional, se completam: o homem material dialoga com o mundo, sendo o corpo condição para o estar-no-mundo” (PEREIRA, 2009, p. 132).

¹⁹⁹ PALEY (1990), GIRARDELLO (2008).

²⁰⁰ GIRARDELLO (2012).

²⁰¹ Abordei os problemas de uma visão dicotômica e maniqueísta entre “real” e “virtual”, *online* e *offline*, etc. na segunda parte da minha dissertação de mestrado (PEREIRA, 2009). Em contextos onde as conexões com internet passam a se valer de aparelhos móveis, faz cada vez menos sentido a divisão técnica entre o que chamamos de *online* e *offline*.

Sem ouvir as crianças, é impossível saber se tais termos são pertinentes para descrever o universo infantil e, ainda, se eles podem ser empregados com os mesmos sentidos dados pelos adultos. Diante do ciberespaço e suas possibilidades de ação, como as crianças vivenciam e interpretam a divisão entre o “aqui” e o “lá”? Como elas experimentam corporalmente o “aqui” e o “lá”? Como as crianças constroem, negociam e interpretam as *representações sociotécnicas do eu*²⁰² dentro e fora das suas brincadeiras?

Como já havia anunciado, meu sobrinho me trouxe elementos para aprofundar essas questões ao apresentar suas *pontes simbólicas entre “aqui” e “lá”*,²⁰³. Com a voz preciosa de quem experimenta ludicamente (e corporalmente) as tecnologias digitais, e talvez por isso, o faça tão intensamente – mostrou-me não só outros caminhos de pesquisa, como também a necessidade de buscar diferentes modos de interpretação.

Certa vez, por volta dos três anos, meu sobrinho, alegando saudade já que eu estava distante, pediu que lhe mostrasse a minha foto. Mostraram então uma fotografia, mas ele disse que não era aquela que queria ver. Mostraram outra e ele não se deu por satisfeito: “Eu quero aquela em que ele usa a camisa azul!”. Diante dos caprichos do menino, procuraram nas imagens do arquivo de computador uma fotografia em que eu estivesse finalmente com uma camisa azul. Ele olhou, balançou a cabeça negativamente e protestou: “Não quero esse Rogério. Quero o outro Rogério!”. Foi quando compreenderam o que buscava o menino. Como não morávamos na mesma cidade, eu e meu sobrinho conversávamos vez por outra pelo *skype* – programa de comunicação que usa um protocolo de voz pela internet – com o auxílio dos adultos da família. E como imagem de apresentação do meu perfil na conta do programa, eu não usava uma fotografia, mas um avatar. Era essa imagem que ele via durante as nossas conversas. E mesmo fora do momento síncrono da nossa comunicação pela internet, ele havia assumido que era o avatar que melhor me representava. A seu modo, ele havia criado e expressava um vínculo afetivo com e a partir da imagem.

²⁰² MÁXIMO (2006).

²⁰³ GIRARDELLO (1998).



Figura 4 - Avatar utilizado no meu perfil do Skype

Em outra ocasião, o menino, já com seis anos, conversava com um casal de tios que mora no Canadá. As imagens eram compartilhadas pelas câmeras dos computadores aqui e lá. O menino sabia que estava vendo os tios que estavam em outro país. Encantava-se com a neve que lhe mostravam pela janela. Perguntava detalhes sobre como era a vida naquele lugar longínquo, gelado e um tanto diverso. Até que o outro *notebook* dos tios, no Canadá, também começou a anunciar uma chamada. Era a avó do menino, que do Brasil tentava conversar com o seu filho distante. Neste momento, para o menino, fez-se uma magia, daquelas só possíveis com as grandes descobertas. Os tios colocaram os notebooks frente a frente. O menino via a avó em uma tela, e era visto por ela na outra. A avó então o cumprimentou: “Oi meu menino, nos encontramos no Canadá!”. A descoberta gerou uma euforia incontida, verdadeira festa. Até então, o menino não tinha materializado a noção da sua presença na imagem de uma tela que estava em outro país: “Eu estou no Canadá! A Vó pode me ver no Canadá!”. O menino, que se via na conversa sempre daqui, com o truque dos computadores que se filmavam, sentiu-se representado corporalmente de lá.

Interface e face a face são cada vez mais termos que expressam diferenças sutis, ambíguas, arriscadas. Como pensar o corpo, construído simbólico, polissêmico, neste panorama contemporâneo onde linguagens, plataformas, mídias convergem e são suporte para a

construção de novos modos²⁰⁴ de ser e habitar o mundo? Mais do que estabelecer uma dicotomia, tais termos parecem caracterizar – cada vez mais intensamente – tendências de um fluxo. À medida que os dispositivos de acesso ao ciberespaço tornam-se móveis, e os espaços públicos de convivência tornam-se progressivamente múltiplos e potencialmente descolados dos espaços físicos, delimitar o que é aqui e o que é acolá parece tornar-se tão impreciso quanto delimitar, sob os *princípios da incerteza* do físico Werner Heisenberg, a posição de uma partícula na órbita de um átomo. Quando o menino se vê no Canadá através de tecnologias que interligam telas e transportam nossas imagens pelo mundo, ele percebe-se um corpo visível e vidente no imbricamento entre o que é “aqui” e o que é “lá”. Sua noção de mundo é ampliada, assim como o alcance das suas ações no mundo. Ao se sentir simultaneamente implicado no “aqui” e no “lá”, ao ver e ser visto no Brasil e no Canadá, o local e o global ganharam novas significações.

Mas o global não pode ser desenraizado. Já que estamos a falar de desafios, precisamos sim interligar as escolas ao mundo, porém temos que sempre mantê-las ancoradas ao território²⁰⁵. Não é uma instrumentalização do “aqui” e do “lá”, mas uma busca por construir com as crianças novos sentidos para as relações entre o global e local. O exercício de alteridade que os encontros com outras pessoas e outras realidades pode proporcionar, por exemplo, é um dos princípios que orientaram o projeto “*Brazil Calls Egadi*”²⁰⁶, desenvolvido entre duas

²⁰⁴ Abro a nota de rodapé para fazer uma importante ressalva: uso o adjetivo “novo” aqui mais como provocação do que como constatação. Prefiro pensar em termos de reconfigurações, rearranjos das práticas sociais, tentando, com cautela, compreender socialmente as transformações na vida social contemporânea.

²⁰⁵ Este é um dos pressupostos do belíssimo trabalho desenvolvido pelos educadores das Ilhas Egadi, pequeno arquipélago localizado na região da Sicília, sul da Itália. Em um contexto de isolamento tanto geográfico quanto econômico, a escolas foram transformadas com o uso das tecnologias digitais, tornando-se referências culturais das comunidades e ajudando a reconstruir as relações de pertencimento e identidade da população local. Juntamente com a pesquisadora Iracema Munarim, visitei as ilhas durante o período de estágio de doutoramento sanduíche no exterior para melhor conhecer os projetos pedagógicos de suas escolas.

²⁰⁶ O desejo de aproximar as crianças do Brasil e da Itália surgiu das inspiradoras conversas que Iracema Munarim e eu tivemos com os educadores das Ilhas Egadi, em especial com a professora Linda Guarino. De volta ao

escolas brasileiras do estado de Santa Catarina – uma em Florianópolis e outra em Rio do Sul – e as escolas das Ilhas Egadi, pequeno arquipélago localizado na Sicília, sul da Itália. Iniciado no segundo semestre de 2013 e ainda em andamento, o projeto faz uso de diferentes linguagens e plataformas digitais para que crianças brasileiras e italianas que cursam, aqui e lá, o 5^a ano do ensino fundamental, possam tanto falar delas próprias e do lugar onde vivem quanto escutar de outras crianças, o que é “ser criança” em um contexto social, cultural, linguístico, geográfico diverso.

* * *

Brasil, conhecemos Raquel Dotta Côrrea, professora e pesquisadora que une a sua formação em Letras (Italiano) com o interesse pelo uso de tecnologias na educação. Nós quatro, com o apoio das equipes pedagógicas das escolas, concebemos e estruturamos o projeto. Atualmente, o projeto é coordenado conjuntamente pelas professoras Linda e Raquel e conta com a participação de professores no Brasil e na Itália. Como as duas escolas brasileiras estão localizadas em uma região de grande influência da colonização italiana, as atividades do projeto foram integradas ao ensino da língua italiana que já é oferecido às crianças como uma disciplina curricular de língua estrangeira. Um dos pontos de encontro entre as crianças italianas e brasileiras é o blog construído coletivamente por elas – disponível em <http://brazil-egadi.blogspot.com.br>.

Do cotidiano para a educação: ausências do corpo ou silêncios da escola?

Vimos que os exemplos de aproximação entre o corpo e as tecnologias no cotidiano são múltiplos e diversos:

... Os movimentos humanos que impulsionam a imaginação e embrenham-se pelo faz-de-conta – como na fotografia da menina e seu teclado.

... Os movimentos humanos que, traduzidos, são expressos em outras linguagens, tornam-se palavras, compõem narrativas; as narrativas que, traduzidas, tornam-se movimento, florescem na imaginação – como ocorre com o menino que escuta as partidas de futebol pelo rádio e com o outro que se torna craque de futebol em seus sonhos.

... As relações entre o controle das imagens das telas digitais e os movimentos humanos – como no caso da criança que se movimenta ao jogar videogame. As representações sociotécnicas do corpo no ciberespaço – como o exemplo do menino que procurava o tio no avatar do *skype*.

... As percepções de corporificação no ciberespaço na constituição das experiências de estar e ser “aqui” e “lá” e os exercícios de alteridade nos encontros do local com o global – como ocorre com o menino que descobre a magia de poder ser visto no Canadá e entre as crianças brasileiras e italianas que compartilham suas histórias em um projeto escolar.

Ainda que as ações se desenrolem em telas digitais e repercutam em longas distâncias, a aparente invisibilidade do corpo não pode ser tomada como sua supressão ou ausência. Proponho observarmos então as tecnologias digitais com intuito semelhante ao que Merleau-Ponty teve em relação à pintura: “(...) a interrogação da pintura visa a essa gênese secreta e febril das coisas em nosso corpo²⁰⁷”. Minha suposição – questão que construo trazendo para o texto os exemplos sintetizados acima – é que também há nas nossas relações com as tecnologias digitais e as mídias essa gênese oculta que exalta as coisas em nosso corpo.

²⁰⁷ MERLEAU-PONTY (1980, p. 282).

Merleau-Ponty fala em transsubstanciações: o pintor “pensa com a pintura²⁰⁸”, no momento em que a sua visão se torna gesto. Quando a criança, por exemplo, brinca com um jogo eletrônico, o *mundo visível* da tela e o *mundo dos seus projetos motores* com o joystick são partes totais do mesmo Ser. Para compreender essas transsubstanciações, diz o filósofo francês, “há que reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, mas um entrelaçado de visão e de movimento²⁰⁹”. A visão – assim como os demais sentidos – “parece realizar-se simultaneamente ali, na coisa vista, e aqui, no olho que olha²¹⁰”. O menino compreende-se como imagem projetada em uma tela de computador no Canadá no momento em que vendo se descobre visto. Desvenda-se como corpo vidente e visível: “o homem é o espelho para o homem²¹¹”.

Até aqui, na nossa busca por lugares para o corpo na educação, investigamos a constituição dos letramentos e vimos que a proposta dos multiletramentos evidencia o corpo como um elemento importante à aprendizagem de leituras e escritas. Também refletimos sobre as aproximações entre linguagem, tecnologias e corpo e tentamos compreender as escritas e leituras que envolvem o corpo e por ele são envolvidas. Por fim, buscamos nas crianças exemplos onde o encontro do corpo com as tecnologias digitais pudesse inspirar novas questões aos letramentos e à educação. O corpo assumiu nessa discussão todo o seu potencial expressivo: é convidado e convida a olhar, sentir, falar, se movimentar, aprender, brincar. Mas ainda assim, toda vez desviamos o foco do corpo para voltarmos a atenção para a educação que acontece cotidianamente na maior parte das nossas escolas, percebemos que estamos diante de ausências (o corpo volta a ser objeto) e silêncios (o corpo deixa de ser sensível e expressivo).

Não estaríamos – como nos alerta o filósofo Michel Serres – recortando o corpo que sente e, com isso, fragmentando os modos como compreendemos o mundo e nele nos inserimos? Será que ao conservar

²⁰⁸ Ibid. (p. 291). Merleau-Ponty atribui a expressão “o pintor pensa com a pintura” a Cézanne. As experiências artísticas de Cézanne e Van Gogh compõem as reflexões de Merleau-Ponty (1980b) sobre a pintura.

²⁰⁹ Ibid. (p. 278).

²¹⁰ CHAUI (1999, p. 263).

²¹¹ MERLEAU-PONTY (1980, p. 283).

“apenas a vista e o ouvido, intuição e entendimento²¹²,” e suprimir “o gosto, o olfato e o tato²¹³,” não estaríamos cerceando importantes sensibilidades que alimentam o brincar da imaginação – elemento tão caro à educação? Quais omissões e proposições acompanham o corpo na educação atual? O corpo é ausente ou é a escola que o silencia? Infelizmente, ao distanciarmos o corpo (sensível e expressivo) dos currículos, corremos o risco de recair no percurso histórico que educa mais para disciplinar, reprimir e silenciar o corpo do que para assumi-lo em seus diálogos com mundo. Sem as mediações da escola, também deixamos aberto e sem empecilhos o caminho para que as grandes corporações, valendo-se de toda a versatilidade das tecnologias digitais, consolidem um papel crucial nos entendimentos que construímos sobre e a partir do corpo: padrões estéticos, práticas corporais, moda, concepções de saúde, gênero e sexualidade, dentre tantos outros.

É hora de indagarmos como e se o corpo se faz presente nas proposições pedagógicas das nossas escolas²¹⁴. De tentarmos compreender como as transformações tecnológicas vêm modificando o encontro corpo-mundo no cotidiano dos nossos alunos e pensarmos em modos de agir pedagogicamente levando isso em consideração. Como

²¹² SERRES (2001, p. 20).

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Na palestra intitulada “Ken Robinson says schools kill creativity” (TED Talks, 2006), o educador inglês Ken Robinson expõe que, à medida que as crianças crescem, as educamos cada vez mais da cintura para cima, vamos pendendo o ensino para um dos lados do corpo, até que nos concentramos na cabeça. Não por menos, alerta ele, quase a totalidade dos sistemas educacionais do mundo possui uma estrutura disciplinar hierarquizada que concentra a matemática e as línguas no seu topo, mantém as disciplinas de humanas em um patamar inferior e por último inserem as artes e as linguagens corporais, sempre em busca de legitimidade dentro do ambiente escolar. O *TED – Technology, Entertainment, Design* – é uma fundação privada sem fins lucrativos norte-americana. Desde 1990, a fundação já organizou mais de 1400 palestras com “ideias que merecem ser disseminadas”. Dentre todas elas, a recordista de acessos na internet, totalizando mais de 20 milhões de visualizações desde 2006, é a apresentação de Ken Robinson sobre criatividade e educação. Apesar de Robinson receber muitas críticas à apresentação por ter identificado um problema óbvio sem, no entanto, apresentar caminhos concretos de superação, considero que a repercussão da sua fala torna-se de grande relevância ao apontar como a Educação e suas necessidades de transformação é um tema que palpita em nossos dias.

vimos até aqui, há muitos encontros possíveis entre o corpo e as tecnologias digitais. Ampliar e qualificar esses encontros no âmbito da educação é uma tarefa cada vez mais premente aos educadores.

Mais remontagens: corpo, cinema e formação de professores

“Tenha cuidado para estar ciente do mundo ao seu redor”.

Intencionalmente, a epígrafe deste ensaio é uma frase cuja autoria foi suprimida. A frase faz um alerta, usa o imperativo para recomendar cuidado. Mas não é qualquer tipo de cuidado, de zelo. A recomendação de cautela é para nos certificarmos se estamos cientes de algo. O alerta transfere a responsabilidade para o sujeito: ele deve estar atento, saber dos riscos. A conclusão da frase traz um tom filosófico aos dizeres. O que se deve ter ciência é “do mundo ao nosso redor”. Ela parece assemelhar-se a uma contundente advertência de que é necessário manter uma atitude filosófica perante o mundo e perante nós mesmos. Afinal, conhecer o mundo ao nosso redor não seria um grande passo para alcançarmos o autoconhecimento?

Em busca do autor da nossa epígrafe, poderíamos percorrer uma considerável parte da história da humanidade, indo da antiguidade à pós-modernidade (ou ainda apelar para estantes de livros de auto-ajuda). Tomando um caminho mais curto, sugiro copiarmos a frase, assim como ela se apresenta no topo deste texto, entre aspas, em um buscador da internet. O resultado surpreende: “O curioso manual de uma TV 3D - INFO Online – (16/04/2010)”²¹⁵.

Fiz a brincadeira de adivinhação com algumas pessoas antes de redigir esse texto. “Quem escreveu essa frase?” As respostas foram de Nietzsche à Bíblia, mas ninguém supôs que a nossa epígrafe não surgiu da literatura, da religião ou da filosofia, mas sim da frase de abertura do manual de um televisor em três dimensões (3D). O desenrolar do manual situa a frase em um contexto de preocupações com a segurança do espectador, recomendando que este não utilize o aparelho “próximo a escadarias abertas, sacadas ou outros objetos nos quais é possível tropeçar, topar e bater, ou que podem quebrar ou cair”. A justificativa é de que as imagens da TV 3D são tão poderosas e tão reais que podem “ocasionar uma série de efeitos colaterais, incluindo náusea causada por movimentos, efeitos secundários relacionados à percepção, orientação, pressão ocular e estabilidade postural”.

²¹⁵ Disponível em <http://info.abril.com.br/noticias/tecnologia-pessoal/o-curioso-manual-de-uma-tv-3d-16042010-2.shl>

Por ora, vamos nos afastar dos riscos de tal tecnologia para analisar a maneira com as imagens tridimensionais são caracterizadas pelo fabricante. Segundo a descrição do manual, elas são poderosas. E esse poder está atrelado ao fato de essas imagens serem muito reais, mas “tão reais”, que isso as deixa repletas, cheias de um excesso de “realidade” – com todo direito aos pleonasmos. É esse fascínio por imagens que tentam preencher o mundo ao nosso redor que alavanca contemporaneamente parte das apostas da grande indústria do cinema para atrair seu público. A exibição de filmes em três dimensões promete a imersão em imagens em movimento, um êxtase dos sentidos através de estímulos visuais que oferecem personagens e objetos que saltam das telas em direção ao espectador, cenários que brincam com a perspectiva e a noção de profundidade e, claro, muitas cenas velozes de ação que testam todos esses limites (ou mostram a falta deles)²¹⁶.

Mas a tecnologia de imagens tridimensionais também abre espaços para novas experiências narrativas e estéticas no cinema. Por exemplo, quando o cineasta alemão Werner Herzog dirigiu e narrou o filme “A caverna dos sonhos perdidos²¹⁷”, as pinturas rupestres da Caverna de Chauvet, na França, são mostradas fazendo uso da tecnologia 3D. A opção técnica faz com que as pinturas envolvam e sejam envolvidas por relevos e sombras e nos inserem nas dimensões e profundidades da caverna. Assim, as imagens reforçam o chamado para que transformemos a caverna em um mundo encantado do imaginário e contribuem para que possamos sentir nas pinturas a potência expressiva de corpos que estão separados de nós por dezenas de milhares de anos. Nas cenas de Herzog, a tridimensionalidade não é apenas um acréscimo ao filme, mas sim parte intrínseca da composição narrativa.

²¹⁶ É preciso deixar o registro de que sou um consumidor do cinema tridimensional. O fato de que críticas à construção da sua linguagem sejam aqui expostas e problematizadas não nega que essa tecnologia tem possibilitado a elaboração de narrativas cinematográficas repletas de fascinantes experiências visuais.

²¹⁷ A CAVERNA dos sonhos perdidos (*Cave of forgotten dreams*). Direção de Werner Herzog. França , EUA , Reino Unido , Canadá , Alemanha: Zeta Filmes, 2010. (90 min.), color. Legendado.

Da hiperespetacularização das imagens tridimensionais à percepção da escassez de movimento.

Edgar Morin atribui ao cinematógrafo de Lumière o feito de restituir às coisas o seu movimento original: o surgimento do cinema foi caracterizado pela inserção, conjugação e sobreposição de novos movimentos com a mobilidade das câmeras, o ritmo da ação e da montagem, a aceleração do tempo e o dinamismo musical²¹⁸. Para o pensador francês, as técnicas cinestésicas (de movimento) do cinema tendem à intensidade. Ângulos, enquadramentos, aceleração e câmera-lenta, trilha sonora, dentre outras técnicas, intensificam a percepção do tempo e do espaço, exaltam emoções, envolvem afetivamente o espectador. E à tridimensionalidade associada ao cinema, que feitos, afetos e tragédias iremos (podemos) atribuir?

Ocupar o “mundo ao redor”, a ponto de termos que nos cuidar com os objetos físicos que nos cercam, é uma utopia para as técnicas do cinema. Seria como atingir um sublime e perfeito instante de magia onde os nossos sonhos (estados subjetivos) “se desligam de nós para fazerem corpo com o mundo²¹⁹”. O fato de o espectador saber-se “consciente da ausência de realidade prática do que está a ser representado²²⁰”, faz com que a imagem sofra uma desvalorização com relação ao real. Porém – e encontra-se aqui, segundo Edgard Morin, a alma do cinema – apesar de nunca abandonarmos a sensação de que ingressamos apenas por uma “impressão” da realidade, o filme promove um fluxo de imagens, de sentimentos, de emoções, um sistema de *projeção-identificação* que “tende a integrar o fluxo do filme no fluxo psíquico do espectador²²¹”. A participação afetiva do espectador diante do filme faz renascer a magia, conferindo “estruturas da subjetividade à imagem objetiva²²²”.

Edgard Morin²²³ identifica também que a partir do cinema, em determinado momento histórico, nos tornamos uma “sociedade da alma”, interiorizando a visão, tornando-a fluida, afetiva, confusa, abstrata, sentimental, repleta de juízos de valor. Para ilustrar tal

²¹⁸ MORIN (1983, p. 158).

²¹⁹ Ibid. (p. 147)

²²⁰ Ibid. (p. 156).

²²¹ Ibid. (p. 161).

²²² Ibid. (p.150).

²²³ Ibid. (p. 168).

afirmação, Morin relembra que, em uma experiência etnológica, André Ombredane²²⁴ comparou as narrativas de negros congolese e estudantes belgas sobre um mesmo filme. Após assistirem ao filme “A caça submarina”, os congolese, não habituados à narrativa cinematográfica, fizeram resumos descritivos e precisos, “abundantes em pormenores concretos”. Ao contrário, os belgas não se lembraram dos detalhes, seus relatos foram abstratos e sentimentais, “com considerações estéticas, impressões subjetivas, estados de alma, juízos de valor”. Para Morin, na sociedade da alma a imagem torna-se acessório, é destituída de objetividade, seus sentidos só podem ser construídos no fluxo, dependem tanto daquilo que as antecede quanto do que se sucedeu. Assim, o espectador, imerso na sala escura, com sua dimensão motriz suprimida ou atrofiada, teria sua participação interiorizada em um processo onde operam transferências entre a alma de quem assiste e o espetáculo da tela²²⁵.

A busca do cinema tridimensional – que se reflete nos discursos da sua publicidade – parece ser uma técnica capaz de superar a consciência que o espectador possui da irrealidade da imagem da tela. Mas o excesso de realidade que supostamente empodera a imagem tridimensional, ampliando a sensação de imersão, teria como efeito colateral o sufocamento dos intervalos, dos vazios entre as imagens que o espectador seria levado a preencher imaginando além da tela. Na montagem tridimensional que tem se disseminado na indústria cinematográfica, tal supressão dos interstícios pode ser percebida ao assistirmos filmes legendados: a inserção de movimentos em novas dimensões, adentrando e saindo da tela, associada à intensa velocidade das câmeras na construção de determinados planos, faz com que seja quase impossível, em alguns filmes 3D, lermos as legendas que acompanham as cenas. O mundo da tela tridimensional, ao ocupar a sala de projeção com mais uma dimensão, e ao explorá-la em comumente intensa velocidade, dá ares de, mais que nunca, almejar suprimir o mundo ao redor, fazer com que o espectador mantenha-se imerso no fluxo de imagens e sons. Teríamos aqui um paradoxo cinestésico?

²²⁴ André Ombredane (1898-1958) foi um médico e psicólogo francês que realizou parte de suas pesquisas no Congo Belga. O mesmo estudo de Ombredane é utilizado como exemplo por Roland Barthes (2007, p. 94). Em uma análise semelhante à de Morin, Barthes usa a expressão “civilizações da alma”, identificando nestas um conflito entre o mundo puramente ótico dos objetos e o da interioridade humana.

²²⁵ Morin (1983, p. 154).

Imóvel corporalmente, o espectador teria sua percepção inebriada pela overdose de movimento das técnicas cinestésicas do cinema tridimensional?

Apesar de Morin identificar com propriedade a magia do cinema que nos insere na imagem em um sistema de projeção-identificação, sua proposição de que essa magia se dá à medida que suprimimos nossa dimensão motriz e operamos através de transferências de alma com o espetáculo da tela é arriscada e merece desconfiança. Morin instaura uma dicotomia entre a dimensão motriz e a dimensão da alma: o espectador, imóvel, relaciona-se com a imagem não corporalmente, mas visualmente, o que lhe abriria uma janela entre as almas (a do espetáculo e a do espectador). Ao contrário, quando Merleau-Ponty analisa o cinema, ele o irá fazer considerando o corpo como unidade do *Ser*, com o nosso ancoradouro no mundo. Assim, ele irá dizer que “quando percebo, não imagino o mundo, ele se organiza diante de mim²²⁶”. Quando assistimos a um filme, há sim uma permutabilidade com a imagem, porém, na análise de Morin, essa troca, ao se remeter à alma, corre o risco de ser entendida apenas como um exterior que se faz interior. Merleau-Ponty amplia a relação e a revela ambígua. As trocas são do exterior para o interior, mas também, e ao mesmo tempo, do interior para o exterior: “pois o cinema está particularmente apto a tornar manifesta a união do espírito com o corpo, do espírito com o mundo, e a expressão de um, dentro do outro²²⁷”. Lembremos que ele irá dizer, em “O olho e o espírito²²⁸”, que tanto o mundo visível quanto o mundo dos projetos motores são partes totais do mesmo *Ser*. Isso quer dizer que, ao olhar um corpo em movimento na tela, um ver que é “ter à distância²²⁹”, esta imagem arrasta para fora a nossa carne, somos capazes de nos projetar corporalmente na imagem e, nesse processo, a imagem se incorpora em nós.

Também a neurociência supunha que as estruturas visuais e motoras eram independentes e ocupam partes distintas do nosso cérebro. Sob essa noção, faria sentido analisar a experiência do cinema como uma intensificação do campo visual acompanhada da supressão do campo motor. Porém, a partir dos anos 1990, descobriu-se que existem

²²⁶ MERLEAU-PONTY (1983).

²²⁷ *Ibid.* (p. 116).

²²⁸ MERLEAU-PONTY (1980, p. 88)

²²⁹ *Ibid.* (p. 91).

neurônios que são bimodais²³⁰. Há neurônios que, diante de um estímulo visual, respondem como se este fosse um estímulo tátil. Assim, como já compreendia Merleau-Ponty (que tem sido redescoberto pelos neurocientistas e os tem ajudado a traduzir em palavras os dados objetivos que encontram em suas pesquisas²³¹), não precisamos tocar um objeto para sabermos que ele está no nosso campo de ação ou de colisão; ou ainda para descobri-lo áspero, liso, escorregadio. Outro tipo de neurônio descoberto pelos neurocientistas associa visão e movimento. Quando realizamos uma ação motora – por exemplo, estender o braço para pegar uma faca –, os neurônios de uma região do lobo frontal chamada de F5 entram em atividade. Porém, quando vemos alguém estendendo a mão para pegar uma faca, uma parte dos neurônios da região motora que seria responsável por esse gesto motor também é ativada. São neurônios que refletem a ação que é percebida pela visão como se fosse um movimento e, por isso, receberam o nome de *neurônio espelho*. Reforça-se a ideia de que a magia do cinema não está em uma alma independente do corpo. Tocamos o mundo, mas ele também nos toca. Nos movimentos no mundo, mas o mundo que se movimenta a nossa volta também se projeta intimamente no corpo que somos. Se o neurocientista quiser explicar sua descoberta, poderá se valer das palavras de Merleau-Ponty: “qualidade, luz, cor, profundidade, que estão aí diante de nós, aí estão porque despertam um eco em nosso corpo, porque este lhes faz acolhida”. Pode ser belo o encontro entre a ciência e a filosofia.

Quando Herzog nos mostra em seu filme as pinturas da caverna de Chauvet em três dimensões, ele não apresenta apenas a tinta sobre a parede, os tons da pintura, as formas dos desenhos. É possível ver o homem que um dia ali esteve se empregando corporalmente na pintura. Podemos nos ligar a ele. Com a tridimensionalidade da imagem, podemos projetar o seu gesto no espaço, fazer do braço que outrora tentou alcançar uma parte alta da caverna, o nosso braço. A percepção

²³⁰ RIVOLTELLA (2012).

²³¹ No seminário “L’educazione alla prova dele neuroscienze”, realizado em 16 de maio de 2012 na Università Cattolica del Sacro Cuore – Milão, assisti à fala de Vittorio Gallese, professor de fisiologia humana especializado em neurociência e psicologia. Durante a palestra, Gallese trouxe dados científicos sobre as suas descobertas de pesquisa – entre elas, o *neurônio espelho*. Como uma forma de traduzir os dados objetivos expressos no universo da pesquisa em números e tabelas, Gallese recorreu a Merleau-Ponty durante toda a sua fala.

também inaugura uma permutabilidade com mundo apresentado nas imagens da tela. Ao vermos o filme de Herzog, também nos abaixamos para passar por estreitas fendas da caverna e compartilhamos a agonia de permanecer por muito tempo em um local fechado. Considerado em sua relação com a percepção, o imaginário está muito mais perto e muito mais longe do que pensávamos. Ele nos descola do tempo e nos projeta no espaço, mas também faz com que mundos existam em nós como experiência corporificada.

Talvez seja demasiado cedo para compreendermos os impactos que a ampla disseminação de uma “narrativa cinematográfica tridimensional” causará sobre a sétima arte, sobre a alma do cinema, seu imaginário estético, seus mecanismos de projeção-identificação, a percepção, os projetos motores do nosso corpo no mundo. No entanto, estamos diante de uma transformação, ainda que em um terreno específico do cinema, da relação entre imagem, percepção, imaginação, movimento, pensamento. Se apontar respostas superficiais nos insere em um exercício arriscado de futurologia, mapear problemas, questionamentos e perspectivas é um início da caminhada para entendermos como tecnologias digitais que se fazem cada vez sensíveis ao ser humano transformam as maneiras como percebemos e dialogamos com o mundo. Não por menos, como afirma o manual da TV 3D, devemos estar cientes de que todo cuidado é pouco.

O corpo em experiências com o cinema na formação de professores

Este ensaio é construído a partir de elementos que busquei em intervenções pedagógicas que tematizaram as relações entre corpo, mídias e educação na formação inicial e continuada de professores²³². Ainda que essas intervenções tenham acontecido em contextos distintos, elas mantiveram como fio condutor o desafio de abordar pedagogicamente o *corpo próprio* como um *Ser-no-mundo* – sensível e expressivo. Como estratégia comum, as intervenções tiveram como ponto de partida a exibição do filme “O escafandro e a borboleta” (*Le Scaphandre et le Papillon*), do diretor Julian Schnabel²³³. Com o intuito de “remontar” os *multiletramentos* considerando a presença do corpo, minha ênfase aqui não estará nas particularidades de cada intervenção, mas sim no percurso que foi elaborado, questionado, reelaborado à medida que as intervenções foram reeditadas e que meus estudos sobre as temáticas dos letramentos, das tecnologias digitais/ mídia-educação e do corpo foram aprofundados.

²³² As intervenções pedagógicas em que busquei elementos para a construção desse ensaio aconteceram entre os anos de 2009 e 2013. As primeiras experiências, anteriores ao meu ingresso no doutorado no ano de 2010, aconteceram quando ministrei por dois semestres letivos a disciplina “Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Física escolar” em um curso de Licenciatura em Educação Física no interior de Minas Gerais. Durante o doutorado, as intervenções aconteceram durante a minha participação, em 2012, como estagiário de docência na disciplina “Conhecimento, jogo, interação e linguagem”, ministrada pela professora Gilka Girardello para curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e em 2013, como professor convidado da mesma disciplina. Ainda no âmbito da formação inicial, as intervenções assumiram o formato de oficinas em eventos acadêmicos de cursos de Educação Física e de Pedagogia em diferentes instituições do país: em 2010, na UFSE (Aracaju, SE) e na UFSC (Florianópolis, SC); em 2012, na UFSJ (São João Del Rey, MG); e em 2013, no IFSC (Videira, SC) e na UFRB (Amargosa, BA). Como formação continuada, a oficina foi oferecida na Rede Municipal de Florianópolis (2012) e em três edições do módulo de “Tecnologias na Educação do Campo” de um programa do Ministério da Educação para a formação de professores de escolas do campo de Santa Catarina (2010 e 2011).

²³³ O ESCAFANDRO e a borboleta (*Le Scaphandre et le Papillon*). Direção de Julian Schnabel. França, EUA: France 3 Cinéma, 2007. (112 min), color. Legendado.

A ideia de usar pela primeira vez o filme “O escafandro e a borboleta” surgiu durante as aulas de uma disciplina que eu ministrei em um Curso de Licenciatura em Educação Física (EF). Naquele momento, era desenvolvido com os alunos da disciplina um tópico²³⁴ que buscava apresentar as críticas feitas às abordagens pedagógicas tradicionais da EF – pautadas em concepções biológicas de corpo – e avançar por abordagens que compreendem o corpo e o movimento humano a partir de referenciais das Ciências Humanas e da Educação – corpo em movimento que é sensível e expressivo, que produz significações e estabelece uma relação dialógica com o mundo.

No decorrer das aulas, ao explicitar teoricamente, a partir da teoria do *Se movimentar*²³⁵, a concepção de que o movimento humano se constitui como linguagem²³⁶, os alunos demonstraram grande dificuldade para compreender os conceitos. Prevendo essa dificuldade inicial da turma com uma teoria que poderia parecer abstrata quando expressa apenas na linguagem verbal (oral e escrita), a continuidade da minha estratégia pedagógica foi proporcionar aos alunos a vivência de diferentes práticas corporais nas aulas da disciplina. Assim, nas aulas práticas previstas na disciplina, os alunos foram convidados a experimentar o corpo próprio, a *Se movimentar*. Porém, a visão “dura”, biológica, que os alunos traziam de outras disciplinas do curso, da vida

²³⁴ Em síntese, a Educação Física (EF), construída historicamente sob forte influência das instituições médica e militar, esteve por muito tempo delimitada por concepções que consideram o corpo como mero substrato biológico, autômato, dado natural. Para uma visão de mundo onde o corpo, metafísico, é expressão de genes e o movimento, conjunto de vetores biomecânicos – busca incansável por uma veracidade material – dizer que o corpo é uma construção simbólica, situado em uma trama social de sentidos, é uma falácia incompreensível. Atualmente, existe a posição, em parte da EF, de considerar que a especificidade da área está no seu viés pedagógico, tematizando criticamente um conjunto heterogêneo de práticas corporais unidas pela manifestação cultural do movimento (esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras, capoeira, dentre outros). Nestas abordagens, a ênfase não é o movimento funcional e mecânico, visto apenas pelo seu aspecto externo, mas sim o movimento que, inserido na cultura, é a ação intencional de um sujeito em um dado contexto e estabelece diálogos com o mundo.

²³⁵ Cf. GHIDETTI; ALMEIDA; BRACHT (2013); KUNZ (2004); TREBELS (1998).

²³⁶ Sobre o entendimento do movimento humano como linguagem, ver também FENSTERSEIFER; PICH (2012); SANTIN (2001); BETTI *et al.* (2007).

escolar e das suas histórias de vida, criava impasses e resistências na turma. Para muitos, o corpo continuava a ser apenas de carne e ossos. E a linguagem, a verbal.

Foi nesse momento em que diferentes concepções de corpo estavam em rota de colisão, que apostei no filme “O Escafandro e a Borboleta” como um *dispositivo*²³⁷ que poderia ser usado pedagogicamente em aula. A noção de dispositivo é emprestada da produção do audiovisual contemporâneo, em especial da produção de documentários²³⁸: abandona-se a montagem e a decupagem como métodos centrais na produção da imagem para assumir o dispositivo como um arranjo de criação e produção de acontecimento. Deste modo, o dispositivo funciona como uma introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido que é capaz de produzir efeitos singulares no mundo e operar como uma estratégia narrativa. Transposto para a Educação, fiz uso do audiovisual como um dispositivo para incitar, nos alunos, modos de ver e de falar – de perceber e se expressar. Nesta estratégia, o professor é capaz de organizar e controlar o estímulo dado aos alunos – no caso, o filme “O escafandro e a borboleta” –, mas não os movimentos, conexões, falas, sensações que se sucederão nos alunos.

O filme francês é baseado na história real de Jean-Dominique Bauby, redator da badalada revista *Elle* que, aos 43 anos de idade, sofreu um derrame cerebral e acordou dias depois no hospital, completamente lúcido, mas com o corpo totalmente paralisado, com exceção do olho esquerdo. No decorrer do filme, Baudy aprendeu a se comunicar piscando o olho com o auxílio de uma fonoaudióloga. E é com piscadelas que ele escreve o livro que dá origem ao filme. Lúcido em um corpo imóvel, Baudy se sente aprisionado e incomunicável, como um mergulhador dentro de um pesado escafandro sob a água. E é reaprendendo a se comunicar, descobrindo uma forma surpreendente de dar asas à imaginação e à memória com o movimento de apenas um olho, que o protagonista se liberta do escafandro e se torna borboleta.

²³⁷ MIGLIARIN (2006).

²³⁸ Um exemplo de documentário que faz uso de um dispositivo como estratégia narrativa é “Rua de mão dupla”, de Cao Guimarães. Na obra, duplas que não se conheciam recebem uma câmera de vídeo e trocam de casa por 24 horas. Uma vez na casa alheia, cada um dos participantes teve a liberdade de registrar o que quisesse e teve como tarefa imaginar como era o morador desconhecido. Ao final da experiência, cada participante deu o seu depoimento descrevendo como imaginou o outro. Um trecho do documentário está disponível em <http://migre.me/hyhqB>. Acesso em 23 jan. 2014.

Durante quase toda a primeira parte do filme, a câmera é posicionada em “1ª pessoa” para representar a perspectiva da visão estática do olho esquerdo do personagem que repousa sobre a maca do hospital. A variação da imagem se dá pelo obscurecer da tela que, vez por outra, representa o piscar do olho de Baudy. Lúcido, ele pensa falar com as pessoas que o cercam no quarto, porém a “síndrome do encarceramento” que o acomete faz com que ele logo compreenda que sem o movimento corporal, qualquer diálogo com o mundo se torna inviável.

Nessa primeira experiência, a reação dos alunos ao assistir à obra foi tocante. Durante a exibição, lágrimas e uma inquietação que externalizava certa agonia. No espaço para a discussão aberto após o filme, falas emocionadas de futuros professores que, pela primeira vez, sentiram-se destituídos de linguagem ao se imaginar na situação do personagem. Falas de compreensão de que o corpo – corpo que somos – é o ponto de encontro primordial entre o ser humano e o mundo. A discussão permeou também as experiências de estágio. Nas escolas, eles se deparavam com crianças que possuíam deficiências motoras que, na maioria das vezes, tinham como consequência a exclusão delas das aulas de Educação Física. Durante as discussões, tornou-se forte a posição de que tal privação era uma violência que silenciava corporalmente as crianças e que, nas aulas de Educação Física, deveríamos buscar estratégias para que elas enfrentassem suas limitações e também pudessem se expressar corporalmente através do movimento.

Após essa primeira tentativa de uso do audiovisual para incitar a percepção e expressão dos alunos, encontrei em “O escafandro e a borboleta” um poderoso ativador para as aulas. Porém, apenas o arcabouço teórico do *dispositivo*, por um lado, não me parecia suficiente para explorar toda a potencialidade que eu havia presenciado em uma intervenção pedagógica que unia o cinema ao corpo. Por outro lado, por mais que a noção de dispositivo se mostrasse coerente quando caracterizada como uma estratégia narrativa, ela não era capaz de explicar como espectador e obra tinham se imbricado tão fortemente, como nos alunos que vivenciaram uma agonia extrema ao se sentirem enclausurados como o personagem mostrado na tela. O dispositivo havia funcionado muito bem como um gatilho. Portanto, ele não anunciava uma estratégia a ser abandonada, mas sim uma proposição a ser aprofundada e expandida. Após o meu ingresso no curso de doutorado em Educação, mantive, na figura do filme “O escafandro e a borboleta”, um horizonte de ação pedagógica aberto a novas proposições e teorias

que pudessem aproximar e complexificar os diálogos do corpo com o cinema.

Foi a partir dos estudos sobre os multiletramentos e do aprofundamento no pensamento de Merleau-Ponty que encontrei soluções para tentar refinar as estratégias de intervenção pedagógica com o cinema na formação de professores.

Com Merleau-Ponty, pude compreender a ação de assistir um filme como uma experiência corporificada. Em seus estudos sobre a percepção, Merleau-Ponty²³⁹ caminha na direção da constituição de uma filosofia da ambiguidade: ao mesmo tempo em que a percepção antecede a reflexão, esta mesma reflexão se ancora no mundo perceptivo²⁴⁰. Assim, a reflexão não seria fruto da inteligência, do *cogitum* cartesiano (“penso, logo existo”), mas de uma permutabilidade entre o mundo e nossa presença nele, do nosso *ser-no-mundo* que se efetiva corporalmente. Nessa direção, o filósofo nos diz que é mediante a percepção que podemos compreender a significação do cinema: “um filme não é pensado e, sim, percebido²⁴¹” Deste modo, ao assistirmos um filme, não imaginamos o mundo; é o mundo que se organiza diante de nós²⁴². Sob essa perspectiva, a percepção das imagens em movimento em uma tela também pode ser compreendida como encontros do corpo (que somos) com o mundo.

Nas oficinas e cursos que ministrei entre os anos de 2010 e 2011, provocado pela perspectiva de que assistir a um filme poderia ser uma experiência de permuta com o “mundo da tela” – e, simultaneamente, de negociação de sentidos –, busquei construir intervenções pedagógicas que assumissem a exibição do audiovisual não como mera ilustração de um conteúdo, mas sim como *experiência do corpo próprio*. Na interlocução com Merleau-Ponty, a inserção do filme “Escafandro e a borboleta” nas intervenções pedagógicas deslocou o *dispositivo* para o plano da *experiência* – que “longe de ser imediata e exterior, possui interior²⁴³”. De maneira análoga, mas em direção aposta à experiência, o dispositivo também passou a operar sobre a noção de essência, que em

²³⁹ MERLEAU-PONTY (1999).

²⁴⁰ Sobre a ambiguidade no pensamento de Merleau-Ponty, ver CARDIM (2007).

²⁴¹ MERLEAU-PONTY (1983).

²⁴² Ibid. (p. 107).

²⁴³ CHAÚÍ (1999, p. 207).

Merleau-Ponty, não é apenas interior, mas aberta para o exterior e para o tempo²⁴⁴. Deste modo, a *experiência* passa a ser compreendida como o que nos inicia ao que não somos²⁴⁵. Experimentar revela-se, assim, uma questão fundante para a aprendizagem.

Ao experimentarmos a condição corporal de Jean-Dominique Bauby a partir da percepção do filme, também somos iniciados no que não somos (um corpo paralisado) e, de certa forma, compartilhamos em nosso corpo, o corpo do personagem. Nessa concomitante irradiação e reflexividade entre o espectador e as imagens, há porosidades entre o interior e o exterior. O nosso olhar que “tateia” o que vê também nos lança para o mundo da tela e, ao mesmo tempo, o mundo da tela é projetado no interior do nosso corpo. Como na análise que Merleau-Ponty faz da pintura, “qualidade, luz, cor, profundidade, que estão aí diante de nós, aí só estão porque despertam um eco em nosso corpo, porque este lhes faz acolhida²⁴⁶”.

A experiência do filme o “Escafandro e a Borboleta” – capaz de nos iniciar no que não somos – também nos faz compartilhar os modos como o Baudy vê e é visto pelos outros em seus dias no hospital. Estamos acostumados a ver o outro por completo. Porém, é apenas no olho do outro que, por sua vez, nos tornamos visíveis por completo. Nossa própria visão nos vê – corpo que somos – parcialmente. Mas a experiência do filme subverte essa limitação perceptiva ao usar a técnica para inverter os pontos de vista na narrativa. Uma câmera subjetiva nos coloca na posição perceptiva do personagem paralisado, compartilhamos com ele o seu único olho móvel. Assim, o personagem, que antes do início do filme é pressuposto como um outrem, torna-se também para nós um corpo apenas parcialmente visível. Do mesmo modo como não conseguimos ver o nosso próprio rosto sem que nossa imagem seja refletida ou captada por uma lente, o rosto de Baudy nos é oculto, ampliando essa ambiguidade que se instaura entre nosso corpo e um corpo que, apesar de oculto na tela, manifesta-se em nossa percepção.

Ao considerarmos essa inserção da obra cinematográfica em uma intervenção pedagógica que busca compreender as relações do corpo com o mundo, com os outros e com as coisas, as teorias sobre o corpo, sobre a linguagem, sobre a construção técnica das narrativas no cinema, entre tantas outras, transitam de uma exposição abstrata para uma

²⁴⁴ Ibid.

²⁴⁵ Ibid.

²⁴⁶ MERLEAU-PONTY (1980b, p. 89).

apropriação perceptiva. Ao invés de tentarmos situar o conhecimento em um plano cognitivo, como se aprender fosse uma tarefa de uma mente independente e isolada do corpo, a aprendizagem construída através experiência de perceber o filme instala-se no corpo que somos.

Ora, com Merleau-Ponty, a ideia inicial do audiovisual como um dispositivo que poderia ser usado para ativar modos de ver e de falar em intervenções pedagógicas foi aprofundado e ganhou densidade. Mas foi com a *Aprendizagem pelo Design*²⁴⁷, proposta de organização pedagógica dos multiletramentos, que as ações pedagógicas das oficinas foram organizadas e ampliadas. Como vimos anteriormente, o processo de construção do conhecimento pelo *Design* é composto por quatro grandes dimensões: experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar. De certo modo, essas dimensões já se faziam presentes nas oficinas e aulas, porém muitas vezes de forma intuitiva, desarticulada ou por iniciativas isoladas de alunos que, uma vez estimulados pela experiência de assistir ao filme, realizavam transposições didáticas para conceituar, analisar e aplicar aquilo que eles haviam apreendido.

Assim, a partir de 2012, com o aprofundamento dos meus estudos sobre os multiletramentos, ampliei as experimentações didáticas das aulas e oficinas em que o filme “O escafandro e a borboleta” era exibido, organizando a estrutura das intervenções a partir das dimensões do *Design*.

A primeira dimensão, a da *experiência*, já era bem estruturada a partir dos diálogos com Merleau-Ponty que fundamentaram as intervenções que aconteceram de 2009 a 2011. Também não havia dúvidas de que o filme era um potente dispositivo capaz de penetrar e ser penetrado pela percepção das pessoas e estimulá-las a se expressar. Nesse primeiro momento, os participantes eram estimulados a compartilhar suas impressões sobre o filme com o grupo. Em todas as oficinas, nos diálogos iniciais sobre o filme, os participantes sempre se focaram nas sensações e emoções decorrentes da experiência de assistir à história de Jean-Dominique Baudy. Com muita frequência, os participantes relataram a intensa sensação de terem se sentido no corpo imóvel do personagem e traziam histórias de pessoas conhecidas que viviam situações de privação de movimento e de dificuldade de comunicação.

A segunda dimensão, a da *conceitualização*, partia de perguntas feitas pelo professor que estimulavam nos participantes exercícios de

²⁴⁷ COPE; KALANTZIS (2009b).

reflexão, síntese e articulação das experiências vividas a partir do filme tanto com o senso comum, quanto com conhecimentos científicos, filosóficos, pedagógicos, etc. Nesse momento, por exemplo, eles eram instigados a refletir sobre o que era o corpo, o que era a linguagem, quais os papéis do movimento humano para a vida, sobre os encontros entre o corpo e mundo, sobre o movimento como linguagem, sobre os papéis das técnicas cinematográficas na construção e intensificação das percepções do filme, sobre a sensação de compartilhar com o personagem sua condição corporal, etc. A partir das discussões, dos conceitos e das experiências relatadas pelos participantes, o professor apresentava também elementos teóricos que possibilitavam o aprofundamento das discussões.

Na terceira dimensão, a da análise, tanto o professor quanto os participantes traziam para discussão cenários onde o corpo pudesse ser analisado criticamente em suas relações com o mundo, com as tecnologias digitais, com a educação, com a saúde, com as linguagens, etc. Como todas as aulas e oficinas ministradas se configuravam como uma formação de educadores, o professor, mediador do processo, buscava articular as diferentes análises para que o grupo pudesse refletir sobre os lugares do corpo na educação.

Por fim, ainda que em todas as dimensões existissem muitas adaptações, a dimensão de *aplicação* era a que apresentava maiores possibilidades de variação de acordo com a especificidade de cada oficina, do perfil e dos interesses dos participantes, das proposições que surgiam coletivamente nos grupos. O intuito era que todo o percurso de experiência, conceitualização e análise pudesse desembocar na proposição e na vivência de ações pedagógicas. Por exemplo, nas aulas da disciplina “Conhecimento, jogo, interação e linguagem”, do curso de Pedagogia, o percurso passou pela ausência de movimento do corpo paralisado no filme, pelo movimento humano como linguagem, pelo papel dos movimentos humanos para o brincar da infância e chegou, na dimensão de ação pedagógica da *aplicação*, à vivência de jogos dramáticos de Augusto Boal²⁴⁸. Já na oficina oferecida para alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a proposta trazia como um dos elementos de reflexão, a “Copa do Mundo Brasil 2014” e buscava discutir as possibilidades de intervenção no âmbito da mídia-educação que tematizassem o evento. Com a duração de dois dias, a oficina aconteceu

²⁴⁸ BOAL (1998).

em agosto de 2013 ainda sob o calor dos protestos e manifestações populares que ocuparam as ruas de cidades brasileiras em junho e julho do mesmo ano. No primeiro dia, as experiências e discussões sobre o corpo e o movimento humano a partir do filme “O escafandro e a borboleta” levaram à reflexões e análises críticas sobre a questão da acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida no Brasil. Em continuidade com as discussões do dia anterior, no segundo dia, os alunos realizaram uma pesquisa na internet sobre as temáticas da acessibilidade e da mobilidade urbana, com destaque para as abordagens sobre a questão nas obras da Copa do Mundo. Como momento de *aplicação*, os alunos fizeram postagens em um blog em que cruzaram a realidade nacional da acessibilidade às vésperas de um megaevento esportivo, com a realidade encontrada no prédio da UFRB em que estudam – também ele alvo de reivindicações por melhorias.

* * *

Percorrendo um itinerário que vai do corpo-próprio de Merleau-Ponty ao *design* nos multiletramentos, o filme de Julian Schnabel situa-se na extremidade oposta da hiperespetacularização das imagens de certos filmes em três dimensões. De um lado, o êxtase da velocidade de câmeras que acompanham personagens e objetos por diferentes dimensões; do outro, uma câmera parada, um olho com um ângulo de visão restrito e estático sobre a cena. No 3D, imagens que saltam aos olhos do espectador; no “Escafandro”, espectadores que penetram por um olho em agonia íntima da subjetividade do personagem – através da técnica, compartilham corporalmente a condição perceptiva e motora de outrem. Para os alunos, não é um pensar sobre a ausência dos movimentos corporais, mas um perceber essa ausência, contrapondo-a com as próprias experiências e percepções do seu corpo próprio no mundo. Segundo Merleau-Ponty, percebemos de modo indiviso, mediante nosso ser total. Assim, “um filme não é pensado, e sim percebido²⁴⁹”, fazendo com que o cinema esteja particularmente apto a explicitar “a união do espírito com o corpo, do espírito com o mundo, e a expressão de um, dentro do outro”²⁵⁰. Diante das imagens sobre a tela (ou tridimensionalmente além e aquém dela), a significação do cinema

²⁴⁹ MERLEAU-PONTY, (1983, p. 115).

²⁵⁰ Ibid. (p.116).

só pode ser compreendida mediante uma percepção que envolve, simultaneamente, todos os nossos sentidos.

Ao contribuir para a compreensão do movimento como linguagem, o cinema trouxe para as salas de aula, de forma sensível, o seu oposto: nas imagens fazia-se presente o estático, o imóvel, o não-movimento, o anti-movimento. A chave para a construção do conhecimento sobre o movimento não estava no óbvio, no corpo que sua ao correr e saltar, mas no paradoxo de que, para compreender a força e riqueza dos movimentos, os alunos tiveram que perceber (perceber-se em) um corpo paralisado, se deslocando para o ponto de vista de um homem isolado do mundo que se equilibra entre a esperança e desilusão de tentar se recuperar e voltar a dialogar com o mundo.

Inusitada com relação ao tema das aulas e oficinas, a escassez de movimento, que poderia ser entediante e monótona, é o que abriu a experiência do filme para o devaneio, que fez o cinema responder à necessidades da percepção. Ao transbordar de alma, o cinema uniu de modo indiviso o vivido do imaginado, o refletido do percebido. Ao fazer convergir experiência estética e emoção, o cinema encontra espaços para se inserir na educação, questionando paradigmas e despertando sensações, sentidos e saberes.

CAPÍTULO 3
DO CORPO AOS MULTILETRAMENTOS

Despedidas do corpo?

As afirmações do Doutor Pereira são o fio condutor do romance *Sostiene Pereira*²⁵¹ (“Afirma Pereira”), do escritor italiano Antonio Tabucchi. Redator do caderno cultural de um pequeno jornal português, Doutor Pereira é um senhor de idade que vive na Lisboa salazarista de finais da década de 1930. Às vésperas da segunda grande guerra, vivendo os ares da repressão e da censura, da Guerra Civil Espanhola e da eclosão do fascismo pela Europa, o jornalista português é atormentado pela morte, da qual não consegue afastar seu pensamento. Pensa no negócio do pai, outrora dono de uma funerária. Pensa na esposa morta anos atrás de tuberculose. Obeso e cardíaco, ele pensa no seu cardiologista e nas advertências que decretam a proximidade da morte caso não cuide melhor da sua saúde. E como a morte aparece a Pereira como certeza inevitável a todos, ele se ocupa diariamente da redação antecipada de homenagens póstumas a escritores que, pelo avançar da idade, podem a qualquer hora morrer. Cristão, Pereira afirma que crê na alma e na sua ressurreição. Porém, ele faz uma ressalva, e é nela que vamos nos deter para continuar essa reflexão. Pereira crê na ressurreição, mas não na ressurreição da carne. Não consegue conceber que a sua barriga saliente e flácida, o seu suor, sua respiração ofegante, os incômodos e dores do seu corpo irão acompanhá-lo até outra vida – ainda mais sendo essa próxima vida, eterna.

No decorrer do livro, Doutor Pereira vive intensamente seus dilemas. Incomoda-se com os caminhos da vida, com o seu conformismo diante da situação política do país, com os modos como reprime suas emoções e paixões; mas também se irrita com o calor do verão lisboeta, com sua falta de fôlego, com os efeitos que o álcool lhe causa. Em suas afirmações, Pereira interroga sua própria história. Quer manter-se neutro diante do regime salazarista, mas questiona que, se os oposicionistas do regime estiverem certos, talvez toda a sua existência tenha sido em vão. Ele quer mudar de vida e, simultaneamente, pensa na morte. Pensa em outra vida após a morte. Sabemos pouco do que o personagem imagina dessa outra vida, mas sabemos que ele não consegue conceber a ideia de que renascerá no mesmo corpo.

A seu modo, Pereira sabe-se corpo. Sente que é impossível separar o que ele é no mundo da sua existência corporal. Na sua fixação pela morte, supõe que a sua vontade de ser um “outro” só poderia

²⁵¹ TABUCCHI (2012).

concretizar-se caso sua reencarnação acontecesse em outra carne, em outro corpo, ou sem um corpo. Apenas assim teria a certeza de que a sua ressurreição poderia ser o passaporte para uma experiência distinta da sua incômoda vida transcorrida até então.

Doutor Pereira e a sua negação em crer que, após a morte, seu corpo o acompanhará para outra vida me remetem à pesquisa que desenvolvi anteriormente sobre o *Second Life*²⁵², um jogo de computador online cuja publicidade concentra-se na promessa de viver uma segunda vida no ciberespaço, uma vida em “um mundo onde você pode ser o que quiser, fazer o que desejar e transformar-se naquilo que sempre sonhou”. Se para o Doutor Pereira, aceitar a possibilidade de uma nova vida após a morte pressupõe abandonar os constrangimentos do seu corpo, no jogo *Second Life*, a ideia de viver uma segunda vida digitalmente é impulsionada pela possibilidade de construir um novo corpo, de representar-se corporalmente na tela, de moldar um avatar para estar, dialogar e ser “sem limites” no ciberespaço. Em ambos os casos, no drama do personagem literário e na brincadeira de fazer-se outro digitalmente – um jogo de *mimicry*, na proposição de Roger Callois –, o ímpeto de abandonar o próprio corpo oferece-se como uma sedutora miragem.

A superação da condição corpórea é um sonho da humanidade: vamos morrer e a ciência e a tecnologia (novas religiões?) poderiam, em última instância, nos livrar do sofrimento e da efemeridade da carne. Transitando por estas fronteiras, o antropólogo francês David Le Breton, no livro “Adeus ao corpo²⁵³”, reflete sobre as intensas intervenções e interações tecnológicas às quais os corpos são submetidos contemporaneamente. Inseminação artificial, tatuagens, *piercings*, melhoramento genético, próteses, interações por redes digitais, inteligência artificial: “hoje, o corpo é escaneado, purificado, gerado, remanejado, renaturalizado, artificializado, reconstruído geneticamente, decomposto e reconstruído ou eliminado (...)”²⁵⁴. Le Breton expõe que, de acordo com a leitura de muitos autores, a ciência e a tecnologia estariam prestes a propiciar a utopia humana de abandonar o corpo (e consequentemente vencer a morte). A superação de um corpo mutável, frágil e finito viria com a transposição da mente para uma máquina. Ao indivíduo transformado em uma soma organizada de informações,

²⁵² PEREIRA (2009).

²⁵³ LE BRETON (2003).

²⁵⁴ *Ibid* (p. 26).

bastaria um *backup* para garantir “uma excelente defesa contra a morte e as fragilidades da existência²⁵⁵”. Mas Le Breton, em um oportuno jogo linguístico, após transitar pelas promessas de superação do corpo arcaico postas pela tecnociência, expõe que o “adeus ao corpo” é, no final das contas, uma ironia do corpo:

É certo que continuamos a ser de carne. Nesta obra, percorremos representações, utopias, fantasias e às vezes o começo de realizações de um mundo por fim liberado do mal que o corpo é para muitos pesquisadores. Mas a teimosia do sensível permanece. Abandonar a densidade do corpo seria abandonar a carne do mundo, perder o sabor das coisas – é verdade que alguns sonham com isso o tempo todo²⁵⁶.

Somos e estamos diante de um corpo sensível, compartilhamos nossa carne com o mundo em um constante diálogo com os outros e com as coisas. Porém, o corpo continua a ser um grande desconhecido: à medida que existimos, nos definimos criando narrativas para explicar a condição humana. O sentido das coisas não existe em si mesmo. Assim, as metáforas e analogias usadas para tentar compreender o corpo mudam a cada época, a cada lugar, a cada cultura. A utopia de dar adeus ao corpo, de superar a morte e experimentar outra existência assume características distintas quando proposto pela religião, pela arte ou pela ciência. Nem mesmo o sentimento autêntico de finitude – esse que, para Heidegger²⁵⁷, é a real condição humana – é capaz de assumir uma compreensão única. “Somos corpo”, e essa afirmação pode nos dizer uma porção de coisas.

Na tradição platônica, o corpo é um obstáculo à pureza do pensamento: só poderíamos alcançar a verdade abandonando a folia (loucura) do corpo, ou seja, negando o mundo sensível. Para Platão, conhecer a verdade também pressupõe um tipo de adeus ao corpo. Quando Descartes radicaliza as posições de Platão, lança-se uma dúvida sobre tudo que só pode ser superada pelo pensamento: *dubito, ergo cogito, ergo sum* (eu duvido, logo penso, logo existo). Descartes

²⁵⁵ Ibid (p. 219).

²⁵⁶ Ibid (p. 221)

²⁵⁷ HEIDEGGER (2005).

desconfia do corpo e só pode compreendê-lo a partir daquilo que pensa sobre ele. Contra as paixões do corpo (uma extensão que obedece às leis da natureza), há que se empregar a razão da alma (uma substância imortal).

A filosofia cartesiana, fundadora da medicina moderna – aquela supostamente capaz de compreender o corpo objetivamente –, também constrói suas mitologias. Talvez a mais caricata delas seja a dos 21 gramas. Em 1907, o médico americano Duncan MacDougall²⁵⁸, em busca de uma constatação científica da existência alma, convenceu seis pacientes terminais a participar de um experimento. Eles eram colocados sobre uma cama capaz de pesá-los antes e depois da morte. No experimento com a primeira pessoa, MacDougall aferiu que o cadáver após o óbito pesava 21 gramas a menos que o corpo em vida. O médico então deduziu que essa diferença seria o peso da alma que acabara de deixar o corpo. Como ele não encontrou a mesma diferença de peso pré e pós-morte nos outros pacientes, a variação foi atribuída à diferença de temperamento entre os pacientes. O mesmo experimento foi feito ainda com quinze cachorros. Diante da constatação de que nenhum dos corpos caninos apresentou variação de peso após a morte, o médico acreditava ter comprovado, além da existência da alma humana, a inexistência de alma entre os animais.

Se nas experiências científicas do início do século XX buscava-se, diante do cadáver, constatar a materialidade do corpo e reduzi-lo a organismo independente da alma, nos ritos funerários dos índios Wari' (Rondônia, Brasil) são construídos pontos de vista radicalmente diferentes a partir do corpo e do cadáver²⁵⁹. Até finais da década de 1960, momento em que os povos Wari' resolveram aproximar-se pacificamente dos não-índigenas, o canibalismo era um elemento central para destituir a humanidade do corpo e, assim, transformá-lo em cadáver²⁶⁰. Para os Wari', tudo o que existe possui um corpo (*kwere-*) que lhe confere personalidade, ou seja, características próprias: corpo da

²⁵⁸ Em 1907, MacDougall publicou seu estudo simultaneamente em dois periódicos científicos com o título de “Hypothesis concerning soul substance together with experimental evidence of the existence of such substance” (MACDOUGALL, 1907).

²⁵⁹ VILAÇA (1998).

²⁶⁰ Hoje, os Wari' enterram os mortos. Porém, eles mantêm simbolicamente o canibalismo em seus ritos funerários comendo presas animais que consideram como humanas. Ibid. (p.2).

pessoa, do animal, da planta, da coisa. É a presença do espírito (*jam-*) que confere a humanidade a um ser. Porém, essa presença não é exclusiva dos humanos. Outros seres também possuem espírito e, portando, dividem uma condição de humanidade: certos mamíferos, como a onça, a queixada, a anta e o macaco-prego, todos os peixes, algumas aves, todas as abelhas e cobras, alguns vegetais²⁶¹, dentre outros. Deste modo, há um perspectivismo: “enquanto o corpo (*kwewe-*) é o lugar da diferença – é o que diferencia as espécies e os indivíduos –, o espírito é o lugar da semelhança²⁶²”. Todos os seres que possuem espírito, dotados de humanidade, fazem parte de uma mesma cultura Wari’. Porém, a especificidade dos seus corpos faz com que vejam as coisas de modo diverso. Por exemplo, a onça mata a caça com suas presas e consome sua carne e sangue. Mas, segundos os Wari’, para o ponto de vista da onça, ela flechou sua presa e bebeu o sangue como se fosse chicha (bebida fermentada de milho). Nessa forma de entender o mundo, cada ser vê a si mesmo como humano. A onça, que se vê humana, pode atacar um índio que, do seu ponto de vista, é uma presa que serve de alimento. O único capaz de transitar entre os pontos de vista é o Xamã, que com o olho do animal (portanto, assumindo a humanidade do animal) consegue ver um ser humano como bicho dotado de corpo animal. O corpo humano, para um Wari’, é invisível: ele é sede das relações sociais e de parentesco, lugar da personalidade e não uma realidade objetivada materialmente. É a morte que irá resolver essa assimetria de perspectivas.

Para os não-parentes, cujos vínculos com o falecido são mais frágeis, a morte faz do corpo um cadáver que assemelha-se a uma presa, tona-se corpo animal. Nos ritos funerários, os não-parentes eram responsáveis por prepará-lo e comê-lo. Mas os parentes, em seu estreito vínculo afetivo, continuam a enxergar o ente querido no corpo já sem vida. Para eles, não há carne comestível. O corpo, ainda indissociável do ente querido, continua humano e, portanto, invisível. Nos ritos funerários, é apenas com o processo de apodrecimento, esquartejamento, cozimento e consumo que os parentes conseguem deixar de ver o ente querido e visualizar o cadáver. A cada etapa, o cadáver diferencia-se cada vez mais do corpo humano e é essa diferenciação que faz com que o corpo possa ser objetivado e deixado de ser tomado como inexistente pelos parentes. Ao destruir o corpo, destitui-se, enfim, sua rede de

²⁶¹ Ibid. (p. 2).

²⁶² Ibid. (p. 3).

relações sociais e afetivas. Transformado em alimento, mais uma carne dentre as carnes dos animais, enfim ele ganha visibilidade e perde sua humanidade.

A reflexão sobre diferentes compreensões do corpo após a morte nos auxilia a entendê-lo para além da sua materialidade, reconhecendo, assim, que o corpo é produzido inserido em dimensões sociais, culturais, simbólicas. Nesta direção, um livro-reportagem intitulado “Não reclamados: vidas esquecidas no Instituto Médico Legal²⁶³”, traz um expressivo exemplo. Na obra, um grupo de jovens jornalistas de Belo Horizonte narra as histórias de Gasparina, Gilvan, Nivaldino e Seu Antônio. Em comum, eles são vítimas da pobreza, da violência urbana e do abandono e, após a morte, foram parar no Instituto Médico Legal como “não reclamados”. São mortos que possuem a identidade revelada, porém a família não tem interesse ou condições financeiras para enterrá-los. Nesse derradeiro abandono, o do cadáver, eles acabam tornando-se um número e sepultados como indigentes. A investigação dos jornalistas recontou, a partir dos cadáveres esquecidos, a história das suas vidas. Naquelas páginas, entre memórias, afetos e lugares, os falecidos ganham um breve momento de “Brás-Cubas²⁶⁴”. São presenteados com a devolução de certa dignidade ao terem reveladas parte das conexões que possuíram com o mundo, com a vida, com outras pessoas. O caminho feito em “Não Reclamados” não quer provar a existência da alma e sua independência do corpo. As histórias não são de uma alma – entidade imortal emancipada do corpo após a morte. Ao avesso, as histórias ancoram-se no corpo-cadáver para revelar as nuances do ser-no-mundo de outrora. Mesmo sem vida, o cadáver, memória de um corpo vidente que ainda é visível, continua a ecoar nos outros e suscita histórias.

Com esses relatos de despedida do corpo, seja ela uma utopia libertadora ou uma explanação sobre e a partir da morte, podemos evidenciar que o corpo, ao invés de uma verdade única e indubitável, é uma infinidade de pontos de vista. Alguns desses pontos de vista, como o dos povos Wari’, são tão estranhos à tradição ocidental que o incômodo produzido pela descrição dos rituais pode beirar o intolerável. Para ramos da ciência moderna que esquadrinham a anatomia humana, estamos falando sempre do mesmo corpo há 200 mil anos. No entanto, a

²⁶³ BORGES *et al.* (2003).

²⁶⁴ Brás-Cubas, personagem do livro de Machado de Assis “Memórias póstumas de Brás-Cubas”, escreve sua história de vida após ter morrido. Na obra, o narrador intitula-se como um “defunto autor”.

experiência de ser-no-mundo está constantemente a ser produzida e reinventada.

Do decimal ao binário: técnica, corpo e mundo

Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes, que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a galinha principalmente por duas características: o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. O telencéfalo altamente desenvolvido permite aos seres humanos armazenar informações, relacioná-las, processá-las e entendê-las. O polegar opositor permite aos seres humanos o movimento de pinça dos dedos o que, por sua vez, permite a manipulação de precisão. O telencéfalo altamente desenvolvido somado à capacidade de fazer o movimento de pinça com os dedos deu ao ser humano a possibilidade de realizar um sem número de melhoramentos em seu planeta, entre eles, plantar tomates.

Trecho de “Ilha das Flores”, curta-metragem de Jorge Furtado

Era a primeira metade da década de 1990, em uma escola do interior de Minas Gerais, quando assisti pela primeira vez ao curta-metragem “Ilha das Flores”, de Jorge Furtado²⁶⁵. A narrativa do pequeno filme, fazendo uso paródico de uma linguagem de documentário científico, encadeava uma sequência de afirmações racionais organizadas em relações de causa e efeito: premissas, deduções, associações. Com tom ácido e irônico, aquela história que ia dos tomates à Ilha das Flores – uma região da zona metropolitana de Porto Alegre onde se localizava um grande depósito de lixo a céu aberto – envolvia e chocava as crianças. “Ilha das Flores” foi premiado internacionalmente, analisado e discutido por estudiosos do cinema e tornou-se um clássico no uso pedagógico de audiovisuais nas escolas (a internet está repleta de planos de aula e resenhas que tematizam o filme). Mas entre a minha turma de garotos, o curta serviu de inspiração

²⁶⁵ ILHA das flores. Direção: Jorge Furtado. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. Disponível em

[http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha das flores](http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha%20das%20flores). Acesso em: 14 dez. 2013.

para uma brincadeira de que eu já não me lembrava, mas à qual eu fui conduzido durante meus estudos para esta tese.

Em “Ilha das Flores”, os seres humanos são definidos como animais que se diferenciam dos demais animais por possuírem um telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. Essa afirmação era a chave do nosso lúdico deboche. Em sala de aula, quando escutávamos algo que soava como asneira, olhávamos silenciosamente uns para os outros e movimentávamos nossos indicadores e polegares em forma de pinça: se os seres humanos possuem como particularidade seus telencéfalos e polegares, o nosso código brincava ao sugerir que algumas pessoas possuem em seus dedos pelo menos um desses requisitos.

Durante o processo de escrita desta tese, me deparei com um artigo intitulado “*Homo Sapiens Digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom*”²⁶⁶. No texto, Mark Prensky – autor que foi bastante criticado nos anos 2000 por ter popularizado a distinção determinista entre *nativos digitais* e *imigrantes digitais*²⁶⁷ – argumenta que, à medida que mais pessoas tenham nascido e crescido na era das tecnologias digitais, a distinção geracional entre nativos e imigrantes fará menos sentido²⁶⁸. Assim, sob o argumento de que as diferentes ferramentas digitais estão expandindo e ampliando nossas capacidades cognitivas, Prensky defende que devemos pensar em uma sabedoria digital (*digital wisdom*). Essa nova modalidade de sabedoria seria uma das marcas das pessoas ampliadas digitalmente, um novo tipo de ser humano que o autor defende que seja chamado de *Homo Sapiens Digital*, ou apenas, “humano digital” (*digital human*).

Estaria a surgir, evolutivamente, um novo modo de ser do humano? Ora, foi neste ponto que minhas lembranças da infância e a leitura do texto de Prensky cruzaram-se. A minha reflexão aproximou-se de um jogo semântico: ao ser rebatizada, a espécie humana – *homo sapiens*, homem sábio –, que se distingue das demais espécies por ser possuidora de um telencéfalo altamente desenvolvido, teria finalmente seu polegar opositor – dedo, *digitus*, digital – reconhecido como uma das particularidades que a constitui. Talvez, se nomeássemos o ser humano como “*homo sapiens digital*”, tomando o *digital* em sua literalidade etimológica que remete aos dedos, poderíamos encontrar

²⁶⁶ PRENSKY (2009).

²⁶⁷ PRENSKY (2001a,2001b).

²⁶⁸ Mais adiante neste capítulo, aprofundo a crítica ao conceito de *nativo digital*.

uma abertura que questiona os séculos de dualismo mente-corpo do mundo ocidental (ainda que a justaposição dos termos “*sapiens digital*” seja, por si só, dicotômica). O certo é que, uma vez rebatizados de *homo sapiens digital*, teríamos enfim uma referência ao “corpo que somos” no nome da nossa espécie.

O termo “digital” é um dos adjetivos mais impactantes dos nossos tempos. Como bem expôs Milton Santos²⁶⁹, o projeto racional de desenvolvimento científico tecnológico da modernidade transformou os modos de produção e organização da vida, nos levou da produção artesanal ao fluxo de trocas imensurável de redes materiais e informacionais. Neste processo, caminhamos velozmente em uma transição que abandona as tecnologias analógicas e instaura as digitais. Ironicamente, o adjetivo que se opõe na linguagem tecnológica ao “analógico” é, justamente, uma analogia inspirada no uso simbólico que, desde tempos remotos, o ser humano faz do seu corpo. Agindo material e simbolicamente com os dedos, aprendemos a contar, nos apropriamos do mundo e nos implicamos no mundo, o transformamos interagindo com nossos corpos, nos transformamos. O digital, agora binário – uns e zeros –, nasceu decimal como os dedos das nossas mãos.

Em nenhum outro momento a humanidade fez tanto uso das suas digitais. Tocamos instrumentos musicais, dirigimos nossos meios de transporte, desenhamos, escrevemos – com lápis, com o teclado, sobre telas sensíveis ao toque. Navegamos na internet, cozinhamos, jogamos videogames, trocamos carinho, apertamos gatilhos. Sugiro então refletirmos sobre os sentidos do termo “cultura digital”: talvez essa cultura não tenha surgido com o advento computacional, mas sim com as primeiras inscrições feitas dentro de um padrão intencional em uma pedra ocre que data de cerca de 75.000 atrás²⁷⁰: um registro “digitalmente” esculpido na rocha, expressão estética. O *homo sapiens*, a partir daquele momento impreciso, mostrou-se capaz de agir

²⁶⁹ SANTOS (2006).

²⁷⁰ SFORZA; PIEVANI (2011, p. 58). A ferramenta de pedra esculpida com padrões geométricos foi encontrada na caverna de Blambos, localizada próxima da Cidade do Cabo, África do Sul. No mesmo sítio, foram encontradas conchas perfuradas e pintadas que compunham colares e *kits* de ferramentas utilizados para a produção e armazenamento de pigmento ocre. Os *kits* eram compostos por conchas preenchidas com ocre, faixas de couro, martelos de pedra (Sílex), pilões de pedra e ossos de animais em forma de colher. O pigmento ocre, rico em óxido de ferro, era produzido a partir de uma mistura triturada de minerais, ossos e cinzas. Cf. HENSHILWOOD *et al.*(2011).

simbolicamente, de deixar sua marca intencional no tempo e no espaço, de produzir novas funções às mãos e aos dedos.

Um dos desafios da arqueologia é compreender porque há pelo menos 200 mil anos de intervalo entre o surgimento do corpo “moderno”, com sua complexa organização do sistema nervoso central, e os primeiros registros de linguagens simbólicas que marcam uma mudança na capacidade do ser humano de produzir e transmitir *sistemas de símbolos significantes*²⁷¹ (linguagem, arte, mito, ritual): “porque então anatomia e inteligência não se desenvolveram juntas?”²⁷² Se pensarmos no seu processo evolutivo, o corpo não se constituiu para ser alfabetizado, tentar compreender o universo, digitar em um teclado, jogar uma partida de futebol. No entanto, ele é capaz de realizar esses e outros tantos incontáveis desafios ao relacionar-se com o mundo. Para uma corrente de evolucionistas, há um fenômeno de cooptação funcional chamado *exaptação*²⁷³: uma adaptação originada no processo evolutivo para responder a um fim (polegares opositores que permitem que primatas agarrem-se em galhos) passa a ser empregada em outros usos e contextos (segurar um lápis e escrever).

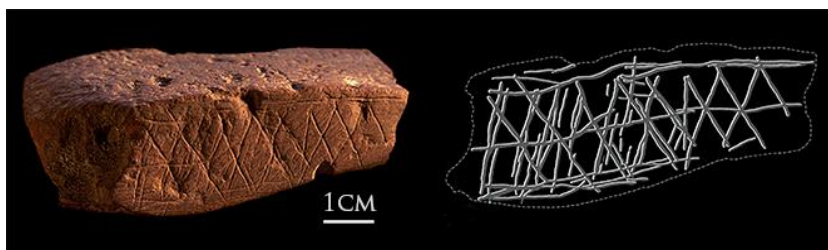


Figura 5 - Artefato de pedra ocre. Caverna de Blombos, África do Sul. Idade estimada: 75.000 anos²⁷⁴.

Se existe uma cultura digital, se assim aspiramos adjetivar a cultura – recurso tão questionado pelos antropólogos –, talvez ela possa ser também uma cultura de uso dos dedos, do corpo. Aqui

²⁷¹ GEERTZ (1989, p. 35).

²⁷² SFORZA; PIEVANI (2011, p. 62).

²⁷³ Ibid.

²⁷⁴ Autor: Chris. S. Henshilwood. Imagem licenciada em *Creative Commons* (CC BY-SA 3.0). Disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/File:Blombos_Cave_engrave_ochre.jpg. Acesso em: 13 dez.2013.

reencontramos Mauss e sua proposição de que o corpo é o primeiro objeto técnico do ser humano²⁷⁵. Mas não devemos ler a afirmação como uma reificação que reforçaria um status de mero artefato ao corpo. Ao contrário, considerá-lo como objeto técnico evidencia a ambíguas e indivisível relação entre natureza e cultura que constitui o ser humano – relação também por ele constituída. Ou seja, “literalmente, embora inadvertidamente, ele próprio (o ser humano) se criou²⁷⁶”. Para Merleau Ponty, a relação entre técnica e corpo é ainda mais estreita: “toda técnica é ‘técnica do corpo’²⁷⁷”, afinal, a técnica figura e amplia a estrutura metafísica da nossa carne.

Na relação com a pintura, o ser humano não representa o mundo na imagem. Ele se emprega corporalmente no pintar, empresta seu corpo ao mundo para transformá-lo em pintura²⁷⁸. Quando Werner Herzog²⁷⁹ nos mostra em imagens tridimensionais as pinturas rupestres da Caverna de Chauvet no documentário “A caverna dos sonhos esquecidos”, a relação do espectador com o que é visto ultrapassa o suporte digital da obra cinematográfica e instala-se nos dedos – *digitus* – de seres humanos que se perderam no tempo e no espaço, mas que continuam a nos desafiar empregados corporalmente em pinturas feitas há mais de 30 mil anos.

²⁷⁵ MAUSS (1975).

²⁷⁶ GEERTZ (1989, p. 35).

²⁷⁷ MERLEAU-PONTY (1980, p. 92).

²⁷⁸ MERLEAU-PONTY (1980b)

²⁷⁹ A CAVERNA dos sonhos perdidos (*Cave of forgotten dreams*). Direção de Werner Herzog. França, EUA, Reino Unido, Canadá, Alemanha: Zeta Filmes, 2010. (90 min.), color. Legendado.

Dicotomias entre o social e o técnico

No centro das discussões sobre letramentos – da sua gênese como conceito aos desdobramentos em diferentes propostas pedagógicas – estão a abordagem sociocultural das linguagens e o reconhecimento das profundas transformações que as tecnologias digitais imprimem a diferentes esferas da vida social cotidiana. É neste contexto, apoiados em mais de duas décadas de intensas discussões sobre a importância das mudanças sugeridas pelos letramentos, que James Paul Gee e Elisabeth R. Hayes escreveram a obra “*Language and learning in the digital age*” (Linguagem e aprendizagem na era digital)²⁸⁰. Ao propor reflexões sobre linguagem, letramentos, interação, relações sociais, interpretação, escola, dentre outros, os autores trazem importantes contribuições para a temática. E já no primeiro parágrafo da introdução, ao discutir o título do livro, eles expõem um problema que remete às aproximações entre linguagens e tecnologias digitais no âmbito da educação:

Em um título como *Linguagem e aprendizagem na era digital*, a palavra ‘linguagem’ parece estar menos na moda que a palavra ‘digital’. Com toda razão estamos impressionados por nossas novas ferramentas digitais. Seus perigos e possibilidades são novos. Em comparação, a linguagem parece ser tão velha e banal, seus perigos e possibilidades há muito esquecidos. No entanto, vamos argumentar que os perigos e possibilidades das mídias digitais são, na verdade, variações dos mesmos perigos e possibilidades que encontramos na história da linguagem oral e escrita²⁸¹.

A hipertrofia das discussões sobre o digital em detrimento das discussões sobre as linguagens alimenta perspectivas dicotômicas. Por vezes, analisam-se as práticas denominadas como sociotécnicas, porém a ênfase é posta no viés tecnológico. Neste caso, de um lado isola-se o social: pressuposto, naturalizado nos discursos, ele é repetido, mas muitas vezes não é enfrentado com profundidade. Do outro lado, cercado de deslumbres e alardes, encontramos a dimensão técnica. Reificada, sob a égide de fortes interesses econômicos, políticos e

²⁸⁰ GEE; HAYES (2011).

²⁸¹ Ibid. (p. 1, tradução minha).

sociais, as tecnologias digitais alimentam tanto promessas transformadoras quanto receios apocalípticos. Ora são a salvação da sociedade e da educação, ora seu pior inimigo²⁸². Este seria o risco assumido por propostas pedagógicas que se focam nas competências necessárias ao uso de determinadas ferramentas digitais e se esquecem de tematizar as inúmeras práticas sociais, comunicativas, que florescem desses usos. Em termos de política pública, investe-se infinitamente mais em aquisição de máquinas (laboratórios de informática, *notebooks*, *tablets*) do que no desenvolvimento de *softwares*, pesquisas educacionais e, principalmente, em formação docente²⁸³.

Em outro extremo, a ênfase incide sobre o social e são minimizadas as reflexões sobre a dimensão técnica. A presença das tecnologias é considerada, porém de modo limitado e superficial. Apesar de fazer parte da descrição dos cenários onde as práticas acontecem, a técnica permanece como acessório e possui sua agência subjugada. Podemos citar como exemplos dois casos que repercutiram na imprensa brasileira. No Rio de Janeiro, uma aluna foi suspensa do colégio por ter criado uma página na internet onde os alunos podiam compartilhar as respostas das tarefas e exames²⁸⁴. Em Florianópolis, uma aluna fez da rede social *Facebook* um espaço para reivindicações e críticas a sua escola²⁸⁵. Em ambos os casos, escola e professores entraram em conflito com as alunas e com seus pais ao tentar obrigá-los a retirar as publicações da rede: as ações das meninas na internet tinham transposto as salas de aula para além dos muros da escola. Ao se manifestarem no ciberespaço, as alunas desestabilizaram hierarquias, formas de controle, modos de aprender e de se comunicar que são tradicionalmente hegemônicos nos espaços escolares. São eventos que causam incômodos e constrangimentos, mas que também podem se tornar momentos privilegiados para abordagens pedagógicas que situam a educação para a

²⁸² Abordei esta questão na segunda parte da minha dissertação de mestrado (PEREIRA, 2009b). Ao defender que o ciberespaço é uma das dimensões constituintes da vida social contemporânea, busquei romper com a oposição dualística entre real e virtual tanto do ponto de vista teórico quanto da perspectiva das experiências cotidianas. Contra a discussão maniqueísta entre apocalípticos e apologeticos, propus que as tecnologias digitais sejam compreendidas a partir dos seus usos sociais.

²⁸³ Cf. BUCKINGHAM (2010).

²⁸⁴ Disponível em <http://migre.me/ftyp5>.

²⁸⁵ Disponível em <http://migre.me/ftyhV>.

cidadania em um patamar de ação intimamente ligado à vida cotidiana. O desafio é pensar em estratégias para mediar pedagogicamente, agindo de forma coletiva, abrindo aos alunos o debate sobre como a simbiose entre dimensões técnicas e sociais reconfigura os espaços sociais, as linguagens, a comunicação, a ética, etc.

Outra questão a questionar é a visão restrita de técnica associada apenas à noção moderna de ciência e tecnologia. E as discussões sobre o corpo nos ajudam com essa reflexão. Estamos e sempre estivemos imersos em técnicas: é a partir das técnicas que o ser humano relaciona-se com a natureza e a transforma. Nesta direção, Marcel Mauss foi pioneiro ao considerar o corpo como um objeto técnico no clássico “As técnicas corporais”. Para Mauss, o primeiro instrumento de domínio técnico seria o próprio corpo e seus movimentos:

Chamo de técnica um ato *tradicional eficaz* (e vejam que, nisto, não difere do ato mágico, religioso, simbólico). (...) Nessas condições, é preciso dizer muito simplesmente: devemos lidar com *técnicas corporais*. O corpo é o primeiro instrumento e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento, o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo²⁸⁶.

O desafio é considerar em relação o corpo e as tecnologias digitais sem reificá-los acriticamente, recaindo em visões deterministas. Não há o corpo de um lado e o sujeito do outro. Assim como, em tempos de comunicação digital, não há a linguagem de um lado e as tecnologias digitais de outro. As tecnologias possuem agência, ou seja, transformam ao mesmo tempo em que fazem parte das práticas sociais²⁸⁷. O corpo, também agente, é Ser-ativo-passivo, responde ao mesmo tempo em que indaga o mundo.

²⁸⁶ MAUSS (MAUSS, 2003).

²⁸⁷ O antropólogo Theophilos Rifiotis, no texto “*Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica*”, questiona os pressupostos da antropologia do ciberespaço que atribuem uma exterioridade aos objetos técnicos e alocam a agentividade apenas nos seres humanos. Para a sua reflexão crítica, Rifiotis resgata, em um primeiro momento, a matriz clássica inaugurada por Mauss que aproxima corpo e técnica. Em um segundo momento, busca sistematizar os limites da dicotomia humano/técnica, em especial a partir da

Nativo digital: um caso de dicotomia entre as dimensões social e técnica

O questionado conceito de *nativo digital*, popularizado a partir da sistematização feita por Marc Prensky²⁸⁸, é um exemplo para refletirmos sobre as dicotomias entre as dimensões social e técnica. Como bem destaca David Buckingham²⁸⁹, visões deterministas da tecnologia desembocam em visões essencialistas de infância; desconsideram que o significado desta categoria geracional é construído a partir de uma complexa rede de inter-relações entre ideologia, governo, pedagogia e tecnologia. Pensemos em crianças de diferentes

teoria do ator-rede de Bruno Latour e da noção de ciborgue. Assim, frente às redes sociotécnicas, Rifiotis coloca em debate tanto a possibilidade de agências não humanas (como exemplo, poderíamos pensar em como um celular produz modos de agir) quanto o hibridismo do humano e do não humano. Rifiotis propõe que o “social” não seja considerado como algo dado que se oferece à análise, mas sim como algo a ser construído rastreando e mapeando o processo de fluxos, conexões e agências humanas e não humanas que o compõe.

²⁸⁸ O conceito de “nativo digital”, cuja origem remete a Marc Prensky (2001a, 2001b), institui um corte geracional determinado pelo desenvolvimento de competências em crianças e jovens que já nasceram em um contexto de amplo uso das tecnologias digitais, como processar rapidamente muitas informações e realizar simultaneamente múltiplas tarefas. Pier Cesare Rivoltella (2012), ao se aprofundar sobre as relações entre as neurociências e a educação, questiona a validade do conceito de nativo digital em três níveis: da pesquisa educativa, da sociologia do conhecimento e da neurociência. Para o autor, a figura do “nativo digital” constitui-se como uma *neuromitologia*, ou seja, um mito difundido em nível social capaz de transformar a cultura (as competências que crianças e jovens adquirem ao usarem as tecnologias digitais) em natureza (uma adaptação evolutiva do cérebro de crianças e jovens que os predispõe ao uso das tecnologias). Também Rosa Fischer (2012) usa o termo “mitologia” para questionar, nos modos de fazer da educação, “a rapidez e a facilidade com que assumimos muitas vezes o amor à tecnologia por ela mesma” (p. 1038). Tanto Rivoltella quanto Fischer inspiram-se nas “mitologias” de Roland Barthes (2001) para criticar os discursos associados às tecnologias digitais que são amplamente considerados como “naturalmente verdadeiros”. Contra o determinismo tecnológico da categoria geracional, ao invés de utilizar os termos nativos/imigrantes digitais, Lankshear e Knobel (2006, p. 34) preferem utilizar *insiders* (inseridos) e *newcomers* (recém-chegados) no ciberespaço. Sobre as críticas ao conceito de nativo digital, ver ainda SANTOS, L. (2012).

²⁸⁹ BUCKINGHAM (2007a).

contextos socioeconômicos, crenças, localizações geográficas, gêneros: crianças do Brasil, da Europa, da África; crianças negras, crianças brancas, crianças indígenas; crianças do campo e da cidade; crianças de famílias de classe média, crianças de famílias empobrecidas; meninos e meninas – para ficarmos apenas em alguns exemplos²⁹⁰. Se buscamos uma educação que considera as linguagens como práticas sociais situadas, parece uma incoerência forçarmos o enquadramento da complexidade da(s) infância(s) em um conceito essencialista como o de nativo digital. Sem desprezar os questionamentos que remetem ao conceito de nativo digital, proponho brincar com possíveis releituras que o conceito, tão propagado dentro e fora da academia, pode suscitar. A partir dessas releituras espero reunir argumentos para refletirmos sobre as relações entre linguagem e tecnologias digitais e, assim, ponderarmos sobre como o corpo também pode fazer parte dessa composição.

O conceito de nativo digital surgiu como uma analogia: “os estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital de computadores, jogos eletrônicos e da internet²⁹¹”. Para Prensky, um imigrante digital estaria fadado a sempre ser traído e denunciado pelo seu “sotaque”. Mas se considerarmos o *nativo* como um conceito antropológico, visitando as discussões epistemológicas sobre as relações entre “nativos” e “antropólogos”, podemos ampliar esta noção e transitar por outros caminhos teóricos.

²⁹⁰ Apesar das restrições ao emprego do conceito de nativo digital ser apontado por diferentes estudiosos, a Organização das Nações Unidas (ONU) adota o termo. Por meio da sua agência especializada em tecnologias da comunicação e informação (ITU – *International Telecommunication Union*), a Organização das Nações Unidas (ONU) divulgou em 2013 um levantamento mundial dos nativos digitais (ITU, 2013), considerados na pesquisa como jovens entre 15-24 anos com 5 anos ou mais de experiência online. De acordo com os dados, o Brasil encontra-se na quarta posição em números absolutos – atrás de China, EUA e Índia –, concentrando cerca de 20 milhões de nativos digitais. Do total de cerca de 7 bilhões de pessoas que compõem a população mundial, 372 milhões, ou 5,2%, são nativos digitais. Em termos proporcionais, a Islândia encabeça a lista, tendo 13,9% da população considerada como nativa digital. Em último, na 180ª posição, encontra-se o Timor Leste, com 0,1% da população composta por nativos digitais. Disponível em <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2013/infographic-3-dn.aspx>. Acesso em 10 dez 2013.

²⁹¹ PRENSKY (2001a, p. 1).

Primeira releitura: se as crianças são nativos digitais, um dos papéis da escola e dos professores, ambos imigrantes digitais, poderia ser propiciar às crianças modos de estranhamento crítico dos (supostos) usos intensos que elas já fazem dessas tecnologias. Assim, os professores seriam uma referência para exercícios de alteridade: a partir desse estranhamento, outros usos – criativos e responsáveis – poderiam ser pensados pedagogicamente. Porém, tal percurso não é simples. Os professores, ao se depararem com “outra” cultura, a dos nativos, podem renegá-la, seja por manterem uma postura de sobrevalorização da própria cultura “analógica”, seja pelo receio de que, ao dar voz e buscar compreender os nativos digitais, tenham como efeito colateral a perda de autoridade nos espaços de aula. Ainda, se seguirmos esta interpretação, restaria saber quem assumiria o papel de contraponto e estranhamento às tecnologias digitais quando os próprios nativos tornarem-se majoritariamente os novos professores.

Há mais um ponto a refletir. Em uma escrita etnográfica, é o antropólogo que discorre sobre esses sentidos do nativo. Apesar dos alunos (nativos) construírem os seus próprios sentidos, ao agir pedagogicamente, como, por exemplo, na construção dos currículos, é o professor (no papel do antropólogo) “quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido²⁹²”. Nestes termos, Eduardo Viveiros de Castro, antropólogo brasileiro, nos alerta para o fato de que “o discurso do nativo não detém o sentido de seu próprio sentido”. Ou seja, os alunos (nativos) correm o risco de que seus próprios modos de significar o mundo sejam expropriados.

Segunda releitura: à luz da constituição de uma antropologia urbana, Clifford Geertz desestabilizou as posições entre observadores e observados ao afirmar que “agora somos todos nativos²⁹³”. Por um lado, dizer que somos todos nativos é reconhecer que quem observa também se insere em suas próprias teias de significados. O observador é nativo da sua própria cultura, forma essas teias e é formado por elas²⁹⁴. Ao

²⁹² VIVEIROS DE CASTRO (2002, p. 115).

²⁹³ GEERTZ (1989).

²⁹⁴ Clifford Geertz (Ibid.), após expor que existe uma profusão de conceitos de cultura, ressalta a necessidade de se fazer escolhas e defende um conceito essencialmente semiótico. Assim, retoma a ideia weberiana de que o homem é um animal amarrado a teias que ele mesmo teceu, dizendo que assume “a cultura como essas teias e a sua análise” (p.4). É interessante destacar que Geertz insere a “análise” como constituinte da cultura. Essa ideia é

observar o outro, este olhar parte de um ponto de vista. Manter-se consciente desta posição é indispensável ao esforço interpretativo para que se possa fazer do estranho, familiar e do familiar, estranho. Por outro lado, se todos somos nativos, o esforço de quem observa e interpreta não se debruça mais apenas sobre aqueles que se encontram distanciados espacial e culturalmente – povos primitivos de terras longínquas cuja cultura é desvendada pelo olhar estrangeiro do observador. Esse esforço recai também sobre as nuances dos que partilham modos semelhantes de ser, estar e construir sentidos no mundo, dos que dividem conosco a condição de nativos da urbe.

Situar os professores antropológicamente como *nativos* os coloca em um arranjo propício para que possamos compreender melhor como eles constroem suas relações com as tecnologias digitais em diferentes contextos, tempos, espaços – se pensarmos os cursos de formação de professores, temos aqui um rico elemento para reflexão. De certo modo, este caminho pode nos ajudar a questionar a ideia de um *professor-imigrante digital* que se vê diante do desafio de ensinar um *aluno-nativo digital*. Mas, novamente, aqui reside o risco antropológico de considerar o nativo (seja ele professor ou aluno) como um sujeito que possui sua própria cultura, mas que é passivo quando consideramos sua capacidade interpretativa. Somos todos nativos, mas se a postura reflexiva for considerada como uma habilidade exclusiva do observador, “uns sempre são mais nativos que os outros”²⁹⁵.

Já vimos que o conceito de nativo digital é determinista e problemático. E que as releituras feitas a partir da noção antropológica de nativo nos trazem possibilidades de interpretação e ação, mas também limites e riscos. Buscando refinar caminhos para pensarmos as relações entre linguagens e tecnologias digitais no âmbito da educação, encontrei como uma alternativa a noção de uma *antropologia reversa*²⁹⁶ proposta pelo antropólogo americano Roy Wagner. Proposta semelhante, feita por Bruno Latour, recebe a denominação de *antropologia simétrica*²⁹⁷. Em comum, Wagner e Latour buscam rever as relações entre o “nós” (antropólogos que observam) e os “outros”

particularmente importante para pensarmos criticamente sobre a construção da noção de cultura infantil – ou de cultura digital. Independente do entendimento proposto, devemos nos questionar sobre quem fez tal análise.

²⁹⁵ VIVEIROS DE CASTRO (2002, p. 115).

²⁹⁶ WAGNER, R. (2010).

²⁹⁷ LATOUR (1994).

(nativos que são observados)²⁹⁸ – questão central para a constituição da antropologia. Assim, os autores apontam que os conceitos antropológicos não são nem nativos, nem obra do antropólogo, mas relacionais, construídos do encontro entre os sujeitos. Deste modo, a antropologia reversa

seria em suma uma dupla antropologia, aquela realizada pelo antropólogo em campo, que institui (inventa) o outro como cultura; e uma outra antropologia, mais pragmática e não acadêmica, que é a apreensão desse outro sobre nós²⁹⁹.

Ao invés de assumir que somos todos nativos, Roy Wagner afirma que somos todos antropólogos. Com isso, reforça a criatividade de quem é observado, a sua capacidade de construir seus próprios sentidos tanto com relação ao mundo e às próprias práticas, quanto no que se refere ao mundo e às práticas do outro que o observa e estuda. Viveiros de Castro complementa esta ideia ao alegar que “somos todos antropólogos, mas ninguém é antropólogo do mesmo jeito³⁰⁰”.

Será que, ao invés de assumirmos conceitos como o de nativo digital e seus apriorismos, não seria mais frutífero considerarmos como os sujeitos constroem e negociam suas práticas sociais e seus sentidos com as tecnologias digitais? Sob este pressuposto de reversibilidade, em ambas as direções, há muito que aprender sobre o encontro entre crianças e adultos.

Conhecer as práticas de crianças e jovens – também eles antropólogos – é um passo para poder dialogar, orientar, acompanhar, ensinar. Para a educação importa a conhecida imagem do conto de Eduardo Galeano³⁰¹: diante do mar pela primeira vez, assombrado pela sua imensidão, a criança pega a mão do pai e o pede para ajudá-la a olhar. Por mais que crianças e jovens saibam, e mostrem com propriedade que sabem usar as tecnologias digitais, estas não pressupõem apenas um domínio técnico de ferramentas diversas. Como

²⁹⁸ Sobre a apropriação no Brasil desta discussão epistemológica no campo da antropologia, ver FERRARI; DULLEY; PINHEIRO (2011); MALUF (2012); RIFOTIS (2012); SEGATA, (2012); VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

²⁹⁹ MALUF (2012, p. 46).

³⁰⁰ VIVEIROS DE CASTRO (2002, p. 141).

³⁰¹ GALEANO (1995).

em Paulo Freire, saber ler a palavra (ou dominar as ferramentas de um computador) não é a garantia de que se conseguirá ler plenamente a palavramundo. A imagem do pai que dá a mão ao filho diante do mar é um convite para que adultos estendam as mãos às crianças. Deste encontro, enlace, podemos refletir sobre o nosso papel de guiar, mas também sobre o que conseguimos aprender quando pequenas mãos também nos guiam, nos levando a enxergar o desconhecido – aquele desconhecido onde nunca estivemos; o desconhecido, ângulos escondidos do nosso lugar comum.

Remontagens: A mídia-educação integrada ao currículo escolar

Os caminhos percorridos até aqui neste trabalho – em um primeiro momento, buscando melhor compreender os multiletramentos para neles encontrar lugares para o corpo e, posteriormente, partindo do corpo em busca de aproximações com os multiletramentos – nos trouxeram ao espaço escolar. Vimos até aqui que os multiletramentos buscam ser uma base importante em direção a uma *pedagogia da sinestesia* e refletimos sobre quais seriam algumas das implicações, contradições e possibilidades de uma sinestesia que tivesse seu ancoradouro no *corpo-próprio* de Merleau-Ponty. Não basta inserir diferentes linguagens nas escolas, equipá-las com apetrechos digitais, se continuarmos a replicar os mesmos paradigmas que instrumentalizam as práticas de leitura e escrita, compartimentalizam o conhecimento em disciplinas isoladas e inertes e anunciam o corpo como mais um conteúdo objetivado a ser inserido nos currículos escolares, restringindo a tarefa de aprender à mente – uma entidade metafísica independente do corpo.

Com o intuito de melhor investigar como o corpo – Ser-no-mundo sensível e motriz – pode fazer parte de propostas pedagógicas que considerem a interconexão de linguagens e sentidos que é potencializada por tecnologias digitais, trago aqui relatos da minha inserção como professor e pesquisador em uma escola italiana, em especial da minha participação em uma oficina de mídia-educação oferecida a crianças de 5 anos de idade que teve como principal conteúdo os “sons”. Por se tratar de uma experiência pioneira – também na Itália – que pode trazer elementos para refletirmos sobre a educação brasileira em diferentes aspectos, descrevo detalhadamente a inserção e a organização da oficina dentro de um projeto que integra escola e universidade e propõe que a mídia-educação seja uma disciplina transversal presente durante todo o percurso de formação dos alunos. Nesse relato, situo mais uma vez minha ênfase na busca de lugares para o corpo na educação.

Uma disciplina transversal

Como parte do curso de doutorado em Educação (PPGE/UFSC), realizei um estágio sanduíche no exterior (PDSE/CAPES) na *Università Cattolica del Sacro Cuore* de Milão, Itália,

supervisionado pelo Professor Pier Cesare Rivoltella³⁰². O estágio teve a duração de 6 meses, com início em 1 de novembro de 2011 e término em 1 de maio de 2012. Nesse período, estive inserido no *Centro di Ricerca Sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia* - CREMIT.

Entre as diferentes atividades de formação e pesquisa a que me dediquei durante este período na Itália, destaco a participação em um projeto do CREMIT que busca experimentar a integração da mídia-educação ao currículo escolar. Desenvolvido desde o ano escolar 2008-2009 em parceria com o *Centro Scolastico Giovanni Paolo II*, escola da rede particular de ensino de Melegnano, município da região metropolitana de Milão, o projeto, pioneiro na Itália, concebe a mídia-educação como uma atividade educativa e didática destinada a construir com os alunos competências que favorecem leituras, análises e produções críticas das mídias. Ao estimular as interações a partir das mídias e a construção de novas formas de expressão e comunicação, a proposta não busca apenas desenvolver crítica e criativamente competências para a utilização dos novos meios de comunicação e das tecnologias, mas também – e principalmente – fazer da educação midiática uma “verdadeira ação educativa voltada a formar cidadãos ativos e responsáveis capazes de contribuir culturalmente à sociedade^{303,7}”.

Nesse projeto, a mídia-educação configura-se como parte integrante do currículo escolar, tornando-se disciplina transversal às demais e inserindo-se nas atividades de estudantes de 3 a 14 anos³⁰⁴.

³⁰² Pier Cesare Rivoltella é professor de “*Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento*” na *Università Cattolica di Milano* (UNICATT – Milão). Fundou e dirige o CREMIT (*Centro di Ricerca per l'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia*). Atualmente, também é presidente da SIREM (*Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale*) e dirige a revista REM - *Research on Education and Media*.

³⁰³ CREMIT. *Brevi cenni su...*, tradução minha. Disponível em <<http://migre.me/hBY8t>>. Acesso em 08 dez. 2013.

³⁰⁴ No ano escolar de 2012/2013, *Centro Scolastico Giovanni Paolo II* iniciou a oferta da *Scuola Superiore di Secondo Grado (Liceo científico)*. Com essa ampliação, há a previsão de que o percurso de mídia-educação será expandido para os estudantes de até 18 anos. O sistema escolar italiano foi totalmente reformulado pela “*Riforma Gelmini*”, em vigor desde 1º de setembro de 2009. Atualmente, a obrigatoriedade do ensino prevê pelo menos 10 anos de vida escolar, iniciando-se aos 6 anos (permitindo matrículas de crianças de 5,5 anos) e seguindo até os 16 anos. No entanto, após o cumprimento da obrigatoriedade,

Estruturalmente, as ações contam com uma coordenação geral partilhada entre universidade (Direção Científica) e escola (Direção Escolar). A escola possui em seu quadro docente fixo um professor com formação em mídia-educação³⁰⁵, chamado de Media Educator Manager (MEM). Com o intuito de integrar o percurso com as mídias aos diferentes conteúdos do currículo escolar, tanto o planejamento quanto o oferecimento das aulas é realizado conjuntamente entre o professor de mídia-educação (MEM) e os professores das demais disciplinas. O professor de mídia-educação também oferece suporte aos docentes que possuem interesse em utilizar as tecnologias digitais e mídias em suas disciplinas específicas. Além das aulas de mídia-educação integradas ao currículo regular, são oferecidas aos estudantes oficinas optativas sobre temas específicos. Essas oficinas contam com o apoio, de acordo com os temas abordados, de outros professores e pesquisadores da equipe do CREMIT, denominados, no âmbito do projeto, de Media Educator Coachers (MEC). O projeto prevê ainda a oferta de formações em mídia-educação e auxílio à produção de materiais multimidiáticos para professores, pais e comunidade.

A escola possui uma sala de mídia-educação. O espaço é pensado para possibilitar experimentações pedagógicas com as mídias e tecnologias digitais: não possui mesas e cadeiras como uma sala de aula convencional e é equipado com um computador para edição, câmeras fotográficas e de vídeo, gravador de voz, equipamento de som, dentre outros recursos. A sala possui ainda paredes pintadas na cor verde que

os estudantes são estimulados a continuar os estudos até os 18 anos para conseguir um diploma ou uma qualificação profissional. A rede de instrução italiana é dividida em níveis: *Scuola dell'Infanzia*, não obrigatória, permite a matrícula de crianças a partir dos 2,5 anos e dura até 3 anos; *Scuola Primaria*, obrigatória, composta de três períodos didáticos, sendo um ano inicial (1ª classe) e dois biênios (2ª e 3ª classes e 4ª e 5ª classes); *Scuola Secondaria di Primo Grado*, que compreende um biênio (1ª e 2ª classes) e um ano final (3ª classe); *Scuola Superiore di Secondo Grado*, com duração de até 5 anos, pode ser cursada em três tipos de instituição – *Liceo* (de formação acadêmica, pode ter especializações artísticas, clássicas, linguísticas, musicais e coreógrafos, científicos, em ciências humanas, dentre outras), Institutos Técnicos e Institutos Profissionalizantes.

³⁰⁵ A professora de mídia-educação da escola de Melegnano, Laura Comaschi, é também pesquisadora do grupo de pesquisa (CREMIT), consolidando-se como uma ponte no cotidiano escolar que aproxima a universidade (com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão) das atividades pedagógicas da escola.

podem ser utilizadas para registrar imagens cujo plano de fundo será alterado digitalmente durante a edição³⁰⁶. Apesar da estrutura privilegiada, a sala não é o principal espaço para as aulas. Como o intuito é inserir as mídias e tecnologias no cotidiano da escola, integrando-as transversalmente às disciplinas específicas e aos diferentes tempos e espaços escolares, as aulas de mídia-educação ocupam diferentes espaços tanto da escola quanto da comunidade, fazendo uso da sala específica apenas quando a infraestrutura é necessária. A sala de mídia-educação é utilizada ainda para o suporte pedagógico aos docentes que buscam utilizar as mídias em suas disciplinas específicas e também acolhe os alunos que desejam realizar produções midiáticas fora do horário de aula. Além disso, a escola conta com lousas digitais na maior parte das salas de aula e um laboratório de informática.

³⁰⁶ A técnica de edição é conhecida por *chroma key*. O efeito visual consiste da combinação entre duas imagens, eliminando o fundo monocromático (geralmente verde ou azul) da imagem principal e inserindo outra imagem em seu lugar. Por exemplo, em uma das atividades de mídia-educação, os alunos gravaram uma cena tendo como fundo as paredes verdes da sala. Durante a edição, a cena ganhou como cenário uma praia ensolarada.

Exercícios de tradução intercultural: da Itália para o Brasil, entre as mídias e o corpo

Durante esse período de proximidade com a escola em Melegnano, tive a oportunidade de observar aulas de mídia-educação para diferentes níveis de ensino e em diálogo com temáticas variadas. Também participei como professor em diferentes momentos, atuando diretamente em aulas e planejamentos pedagógicos. Apesar das experiências pedagógicas vivenciadas na Itália terem sido construídas a partir de uma realidade cultural e material que difere em muitos aspectos da realidade brasileira, considero que elas foram um momento privilegiado tanto para a minha formação quanto para essa investigação, constituindo-se como um rico campo de pesquisa que uniu observação e intervenção. Deste modo, a partir dessas experiências pioneiras na Itália, busco elementos que possam contribuir para pensarmos a formação de professores e a sistematização de ações pedagógicas no Brasil.

Não deixo de ponderar criticamente a respeito dos limites e alcances que uma transposição entre a Itália e o Brasil pode suscitar. Neste sentido, me apoio na perspectiva metodológica da *tradução intercultural* de Boaventura de Sousa Santos³⁰⁷ para situar a tradução como uma metáfora linguística transgressora que nos permite, em busca de inteligibilidade sem homogeneização ou “canibalização”, transpor saberes, práticas e sujeitos. Mais do que encontrar uma verdade última e universal, procuro colocar as coisas em relação, construindo uma teia de múltiplos percursos que mantém o original (Itália) e a tradução (Brasil) em constante tensão e movimento³⁰⁸.

³⁰⁷ Sobre a tradução intercultural como uma metodologia para refletir sobre a mídia-educação, ver GIRARDELLO; PEREIRA; MUNARIM (2013). O artigo, produzido a partir dos estudos do grupo de pesquisa NICA/CED/UFSC, buscou construir uma aproximação entre dois referenciais teórico-metodológicos oriundos de contextos culturais distintos: o Programa Cultura Viva (BRASIL, 2009) e a síntese propositiva dos desafios que a cultura participativa contemporânea coloca à mídia-educação, elaborada por um grupo de pesquisadores norte-americanos sob a coordenação de Henry Jenkins (JENKINS *et al.*, 2006).

³⁰⁸ Inspiro-me também nas proposições de Brandão (2005) para considerar a tradução como um percurso metodológico que possibilita que conceitos e contextos experimentem uma lógica diversa daquela em que foram gerados: “O olhar da tradução é indireto, oblíquo: ele transvê. Isso se deve ao fato de que seu

Ao acompanhar durante seis meses as ações pedagógicas de uma disciplina que insere as mídias e tecnologias digitais no currículo, busquei perceber e compreender de que maneiras o corpo e suas linguagens estabelecem conexões (e tensões) com os saberes, tempos e espaços escolares. Diante de uma proposta que busca inserir-se em diferentes níveis de ensino, dialogar com as demais disciplinas, fazer uso de diversas mídias e linguagens, estimular a construção de novas formas de expressão e comunicação e contribuir para formação de cidadãos capazes de intervir socialmente, haveria lugar para pensar pedagogicamente o corpo?

Apesar da proposta do CREMIT pressupor transversalidade da mídia-educação às demais disciplinas escolares, a Educação Física não é incluída nessas trocas pedagógicas³⁰⁹. Ou seja, de antemão já sabíamos que as aproximações entre corpo e mídias não aconteciam formalmente delimitadas como conteúdo de um tempo e espaço escolar específico. No entanto, como veremos nos relatos que apresento a seguir, ainda que o corpo e suas linguagens não recebam esta delimitação formal, eles fazem-se presentes e inserem-se tanto nos modos de brincar, dialogar e se expressar das crianças quanto nas reivindicações dos próprios professores, em especial os da educação infantil, que consideram imprescindível a presença da dimensão corporal (no caso, motora) nos trabalhos com os alunos. A busca pelos lugares do corpo na educação – assim como suas ausências – é um território de disputa, mas também de construção de percepções e significações.

objetivo é estabelecer comparação e proporção entre as coisas e não sua verdade última” (p. 83).

³⁰⁹ Segundo minhas impressões – baseadas nos diálogos com professores italianos – tal afastamento da mídia-educação decorre das características que a Educação Física assume na Itália. Ao sobrevalorizar a dimensão prática – com ênfase no treinamento esportivo e na atividade física associada à promoção da saúde – em detrimento das dimensões histórica, social, cultural e política do movimento humano, a Educação Física italiana assume predominantemente uma caracterização acrífica.

Primeira experiência: o corpo e suas vozes identitárias

A minha primeira inserção na escola de Melegnano aconteceu a partir de um convite da professora de mídia-educação. Acompanhado da também doutoranda brasileira Iracema Munarim – que dividiu comigo o tempo de estágio sanduíche junto ao CREMIT –, participamos de uma intervenção com alunos de duas turmas de 5º ano (cerca de 10 anos de idade). Em conjunto com a disciplina de língua materna (italiano), naquele momento a disciplina de mídia-educação tematizava o rádio. Para o encontro com a nossa participação, os professores planejaram uma aula para discutir a percepção auditiva e a construção de representações e identidades a partir da escuta. Como estratégia, as crianças foram informadas de que receberiam dois visitantes desconhecidos que iriam se apresentar para as turmas. Sem receber nenhuma informação prévia sobre os convidados, as crianças foram orientadas de que, com os olhos vendados, deveriam escutar as apresentações e, após, escrever sobre as impressões que tiveram e compartilhá-las com a turma. Iracema e eu combinamos com os professores que um de nós iria se apresentar em italiano e outro em português. Para agregar mais um elemento às aulas, combinamos também que diríamos a nossa nacionalidade apenas em uma das turmas. E que na outra, omitiríamos essa informação.

Na primeira turma, apresentei-me em italiano. Disse o meu nome, contei sobre a minha família, expliquei sobre os meus estudos e trabalho, falei dos meus gostos, atividades de lazer, paixão pelo futebol. Porém, como combinado, não fiz referência ao Brasil ou à língua portuguesa. A professora Iracema, apresentando-se em português, seguiu um percurso semelhante. Após nos retirarmos da sala, os alunos fizeram suas anotações e compartilharam as impressões entre a turma. Era chegado o momento de ver os convidados. Quando entramos, manifestações de surpresa: “Mas ele é menor do que eu pensava”, disse um garoto. “Não consigo saber de onde eles são!”, manifestou uma menina. “Eu acho que ela é russa!”, disse uma menina apontando para a Iracema, “Olha como ela é bem clara!³¹⁰”. “Não, ela é grega!”, afirmou um dos meninos. A turma ficou intrigada. “É sim, não ouviram que ela falou os nomes de *Achille* e *Ulisse*? Eles eram gregos!” (Iracema havia contado, em português, que tinha dois irmãos, um chamado Ulisses e

³¹⁰ Descendente de imigrantes italianos, Iracema Munarim possui a pele clara e olhos azuis.

outro Aquiles). Conversamos com as crianças, contamos que éramos brasileiros. Os meninos me perguntaram sobre futebol e começaram a listar nomes de jogadores. “Mas você não se parece com um jogador de futebol brasileiro!”, disse um dos meninos. “Parece, sim”, disse outro, “ele tem a mesma cor de pele do Kaká”. E logo se voltaram para a Iracema: “Mas ela não parece brasileira, você é russa, não é?”.



Figura 6 - Crianças vendadas escutam apresentação dos convidados

Na segunda turma, invertemos: Iracema falou em italiano e eu em português. Em ambas as apresentações, acrescentamos a informação de que éramos brasileiros. No nosso retorno à sala, quando as crianças nos viram, nova manifestação de surpresa. Um menino logo disse: “Não é possível, eu imaginei eles bem diferentes! Pensei que ele fosse negro e se parecesse com o Maicon, da *Internaziale*” (fazia referência ao jogador de futebol brasileiro que integrava o elenco do clube milânês). “Pensei que ela era uma freira”, disse uma das meninas, “Você não é freira, é?”, perguntou voltando-se para a Iracema (a escola, católica, possui freiras em alguns cargos administrativos). “E eu achei que eles eram mais velhos! Que idade vocês têm?”, questionou uma menina. “Eu achei que tinham essa idade. Imaginei-os bem assim!”, respondeu a colega. Durante a conversa, um dos meninos despertava a nossa atenção. Único negro na turma, ele era inquieto e já tinha sido advertido verbalmente pela professora. Ele então se levantou e disse com um sorriso no rosto: “Sabiam que eu também sou brasileiro?”. A conversa

estendeu-se: “Mas eu não falo português, vim pequeno para a Itália. Meu irmão mais velho ainda sabe falar um pouco” (os meninos, nascidos no Brasil, foram adotados por uma família italiana). As crianças demonstraram curiosidade pelo Brasil: “O Brasil é muito longe?” “Quanto tempo de viagem leva para chegar na Itália?” “Vocês são do Rio de Janeiro?” “Eu vi o desenho animado ‘Rio’!”.

A atividade com os alunos permitiu refletir sobre a identidade como uma construção que se insere em um campo problemático das interações sociais. Como alerta o sociólogo Zygmunt Bauman, a “identidade é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha³¹¹”. Ao contrapor e discutir as diferentes representações que são construídas a partir da escuta de vozes, buscou-se romper com a ideia de uma identidade fixa e pré-estabelecida para aproximar-se da identidade como um conceito relacional e mutável. Merleau-Ponty também irá nos ajudar a compreender a importância do *Outro* na nossa constituição. Para o filósofo, “a subjetividade não é a identidade imóvel consigo: para ser subjetividade, é-lhe essencial, assim como ao tempo, abrir-se a um Outro e sair de si³¹²”. É também no olhar de quem nos olha (ou nos olhados de quem nos escuta) que nos estabelecemos no mundo.

Ao vendarmos os olhos dos alunos e suprimirmos a visão – percepção humana hipertrofiada – criou-se uma situação em que se deixa de contar com nosso primeiro traço identitário: o corpo, seus movimentos, gestualidade, modos de se vestir. Ao mesmo tempo, ainda que percebida dissociada da visão, a voz também se constitui como um poderoso traço identitário que remete ao corpo, transparecendo características como gênero, idade, origem, sexualidade, etc. Quando escutaram nossas apresentações, os alunos não tiveram dúvidas: eram vozes de duas pessoas distintas, um homem e uma mulher, jovens, ambos estrangeiros.

Em ambas as turmas, as crianças criaram projeções corporais para as vozes que escutaram. Tentaram tecer conexões com as histórias contadas, com as palavras soltas que conseguiram distinguir em uma língua desconhecida: “ele deve ser alto”, “ela é grega”. Mas ao inserir nos diálogos a nossa nacionalidade brasileira, a influência dos estereótipos e representações midiáticas aflorou intensamente: que aparência física possui um brasileiro, como se comporta, que gostos

³¹¹ BAUMAN (2005, p. 83).

³¹² MERLEAU-PONTY (1999, p. 571).

possui? Se uma identidade nacional é uma ficção fundada a partir de muita coerção e convencimento, como expõe Bauman³¹³, pudemos, nesta breve experiência de aula, perceber o quanto as mídias em geral e a espetacularização do esporte em especial possuem um papel central nesta constituição. Deste modo, pareceu estranho para as crianças conhecer uma brasileira de olhos azuis e um brasileiro sem o biótipo de um jogador de futebol “típico”.

Durante todo o semestre em que fizemos parte do cotidiano da escola italiana, escutamos de professores, direção e pais manifestações sobre a importância que a nossa presença possuía para a formação dos alunos: para eles, é essencial conviver com a diversidade. A Europa, em um contexto de forte crise econômica combinada com a crescente presença de imigrantes, vê-se, mais que nunca, diante do desafio de aprender a lidar com a diversidade cultural, linguística, religiosa, étnica³¹⁴. Situação que o cartaz que foi espalhado pelas ruas de Berlim em 1994 – lembrado por Bauman em seu livro “Identidade” – pode nos ajudar a refletir:

Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro³¹⁵.

³¹³ BAUMAN (2005).

³¹⁴ Zigmunt Bauman, em colaboração com Riccardo Mazzeo, retomou essa discussão no livro “Conversazioni sull'educazione” (2012). Em um cenário onde os jovens veem o futuro como incerto, Bauman aponta a convivência entre diferentes culturas como um dos desafios da educação. Durante o período em que morei na Itália e circulei por outros países europeus, pude perceber que a intolerância, em muitos casos, beira o impensável. Como quando, em uma viagem de trem, dois homens negros entraram em um vagão quase vazio e sentaram-se em duas poltronas próximas ao lugar que eu ocupava. Neste exato momento, uma senhora sentada a duas fileiras de distância dos homens começou a proferir, em voz alta, ofensas e xingamentos racistas contra os recém-chegados. Atônito, ainda tentava compreender a situação quando os homens se levantaram, encararam com o olhar fixo a senhora, deram as costas e trocaram de vagão. Trago aqui um exemplo da Europa, mas não devemos nos esquecer que este também é um desafio para a educação no Brasil.

³¹⁵ BAUMAN (2005, p. 33).

Também a influência das mídias é um elemento que devemos ponderar nessa discussão sobre corpo e identidade. Faz-se importante conhecer, compreender e trazer para a educação os sentidos e representações que são construídos socialmente em diferentes contextos do cotidiano (mundo da vida), questionando em que medida e em quais tempos e espaços os estereótipos oriundos da mídia são hegemônicos. Neste caminho, uma situação que vivi ainda durante minha graduação tem me servido como um importante elemento de reflexão para ponderar sobre entendimentos homogeneizados e totalizantes. Acadêmico de Educação Física em uma universidade do interior de Minas Gerais, eu trabalhava em um projeto de extensão universitária que fazia do ensino do futebol e de outras práticas corporais, como a dança e a capoeira, fios condutores da elaboração de uma formação cultural ampla para crianças de comunidades empobrecidas. Certa vez, durante uma aula de futebol, um aluno de cerca de treze anos estava sendo incomodado por seus colegas por não ter correspondido ao assédio de algumas meninas na arquibancada que gritavam seu nome. Com o intuito de mediar a situação, fui conversar com os meninos. Mas antes que eu comesse o diálogo, o menino incomodado se antecipou: “Sabe o que é professor, não adianta, eu não vou lá falar com as meninas. Elas são muito magrelinhas”. E abrindo um sorriso ao mesmo tempo em que movimentava as mãos – apalpando no ar –, concluiu: “Eu gosto mesmo é das gordinhas...”

Há que se perguntar: Que identidades estão impressas em nossos corpos? Que preconceitos os nossos corpos despertam em diferentes contextos? Que preconceitos nós cultivamos ao olhar os corpos dos outros? O que significa, para uma criança, ser obesa? Ou negra? Ou baixa? Ou muçulmana? Ou pobre? Ou...? Se buscamos educar para a cidadania, deslocando este precioso conceito para o plano da ação, reside nos diferentes preconceitos – estes, por sua vez, indissociáveis do corpo que somos – uma delicada e urgente questão a enfrentar pedagogicamente.

A inserção das mídias na Educação Infantil

Em janeiro de 2012, começaram a ser planejadas no CREMIT aulas de mídia-educação para a *Scuola dell’Infanzia* (Educação Infantil). Como a disciplina de mídia-educação estava sendo implementada progressivamente na escola, era apenas a segunda vez que um conjunto de aulas foi pensado para as crianças de até seis anos. Durante as discussões entre equipe pedagógica³¹⁶, uma desafiadora reivindicação das professoras da educação infantil nos surpreendeu. Elas pediam que inseríssemos os “movimentos do corpo” nas aulas de mídia-educação. Se naquele momento não ficava clara a intenção das professoras, visto que a reivindicação parecia estar mais próxima de um pedido para que se desenvolvesse a habilidade motora das crianças do que para inserção crítica e criativa do *corpo próprio* e das suas linguagens no percurso com as mídias, por outro lado essa solicitação abriu uma prerrogativa para que discutíssemos e buscássemos caminhos para abordar esta questão.

Ficaram definidas três oficinas, sempre tendo como fio condutor as ações lúdicas: a primeira, para as crianças de até três anos, intitulada “Brinquemos com a câmera de vídeo”, teria como objetivo propiciar uma primeira aproximação com as linguagens audiovisuais e suas tecnologias; a segunda, para as crianças de 4 anos, intitulada “Brinquemos com a fotografia”, teria como objetivo aproximar as crianças da produção de imagens com diferentes tecnologias, da pintura à máquina fotográfica; a terceira, para crianças de 5 anos, recebeu o nome de “Música, sons e ruídos” e buscou a aproximação das crianças com a produção e registro de sons. Considerando que, em função dos horários da escola, com frequência as oficinas aconteciam simultaneamente nas três turmas, a equipe de mídia-educadores dividiu-se em duplas, cada qual responsável por uma oficina.

³¹⁶ Na reunião de planejamento geral para a *Scuola dell’Infanzia* do *Centro Scolastico Giovanni Paolo II*, estavam presentes a professora de mídia-educação Laura Comaschi (MEM), três professoras do CREMIT – Elena Valdameri, Francesca Musetti e Gloria Gentile –, que atuam como *Media Educator Coaches* (MEC) nas oficinas com as crianças, três professoras da educação infantil (professoras regentes de classe) e a minha colega brasileira Iracema Munarim.

Em parceria com a professora de mídia-educação Francesca Musetti, a minha inserção aconteceu na oficina para crianças de 5 anos (Música, sons e ruídos³¹⁷). Conjuntamente, preparamos uma proposta inicial com um percurso de dez encontros semanais, de fevereiro a maio de 2012, totalizando 10 horas de atividades com as crianças³¹⁷.

Com o intuito de tentar revelar um corpo que, para Merleau-Ponty, sempre está no mundo, ou ainda, que sempre é no mundo – mas que muitos modos de ver e de significar o que vemos insistem em manter oculto, como em determinadas concepções de educação e de ciência –, trago para o texto o relato de seis encontros que me pareceram mais expressivos do ponto de vista das relações entre os multiletramentos e o corpo. Mais que fragmentos isolados, esses pequenos relatos formam um mosaico de significações nessa remontagem que partiu do corpo para reencontrar e recompor os multiletramentos. Refletindo sobre o(s) lugar(es) do corpo e do movimento humano nas leituras e escritas de produções midiáticas, creio que também podemos refletir sobre o processo mais amplo de formação das crianças no ambiente escolar.

³¹⁷ Ver o planejamento da oficina no Anexo 1. Simultaneamente, também participei das atividades com o 4º ano da *Scuola Primaria*: parceria entre os professores de mídia-educação e de língua materna, as aulas tinham como tema a publicidade (*Ed ora... Pubblicità!*).

Música, sons e ruídos: um percurso com crianças

Em linhas gerais, os encontros da oficina “Música, sons e ruídos” contemplaram experimentações de produção de sons com materiais e equipamentos diversos e seu respectivo registro; a tradução da linguagem sonora em outras formas de linguagem, como desenhos e movimentos humanos; experimentações de dublagem de personagens e de colegas; experimentações com histórias: uma fábula, contada pela professora, foi recontada em formato de vídeo pelos alunos através de sons, desenhos e narrativas criadas e registradas pelas crianças.

Eram aproximadamente 25 crianças. De acordo com as atividades, definimos se a turma seria mantida completa, ou se seria dividida em dois subgrupos. Em caso de divisão, havia ainda duas possibilidades que atendiam à especificidade de cada encontro: cada subgrupo ficar sob a responsabilidade de um dos professores de mídia-educação; ou um grupo ficar com a dupla de professores de mídia-educação e outro com a professora de classe, invertendo posteriormente essa distribuição.

A *Scuola dell'Infanzia*, um bloco do edifício da escola de Melegnano, é constituída por três grandes salas de aula. Nos corredores de ligação entre elas ficam pequenos armários onde as crianças deixam seus pertences e penduram os casacos. Há ainda uma quarta sala, de dimensões menores que as demais, destinada às refeições e que serve também como espaço para que as crianças menores durmam durante alguns períodos do dia. Duas das salas de aula possuem subdivisões em meia parede, o que cria espaços menores dentro das grandes salas – como o “cantinho macio”, revestido de borracha e almofadas. Também existem aberturas em meia parede que conectam as grandes salas entre si e estas ao corredor de acesso. Este arranjo produz uma sensação de integração entre os diversos espaços. Porém, se a integração dos espaços é acessível para os adultos, que enxergam por sobre as baixas paredes, o mesmo não se pode dizer das crianças, já que para elas as paredes limitam a visão e delimitam os espaços como uma parede normal faria³¹⁸. Em decorrência das subdivisões em meia parede, praticamente não existia isolamento acústico entre os espaços de aula, fato que criou desafios a uma oficina que tinha como proposta produzir e registrar

³¹⁸ À primeira vista, sem discutir os méritos e deméritos, o arranjo arquitetônico parece também funcionar como um mecanismo de controle dos adultos aplicado aos espaços da *Scuola dell'Infanzia*, uma espécie de panóptico escolar.

sons. Em alguns momentos o barulho atrapalhava as aulas adjacentes; em outros, eram os barulhos das demais turmas que atrapalhavam as atividades da nossa oficina (por exemplo, quando tínhamos que registrar sons). As crianças usam aventais xadrez com seus nomes e um pequeno desenho bordados no peito. Divididos por sexo, os meninos usam aventais azuis e as meninas, rosa³¹⁹.

Entre os alunos, havia 5 crianças com deficiência (*disabili*). Por isso, em algumas aulas, estava presente um professor com formação específica para acompanhar o trabalho pedagógico com essas crianças. Aqui, nesse relato, essas crianças recebem especial destaque. Da relação delas com a escola, com os professores, com os colegas, com os equipamentos eletrônicos, enfim, dos encontros delas com o mundo, surgiam, de maneira muito intensa e especial, elementos para que pudéssemos refletir sobre os lugares do corpo na educação e sobre a importância de que múltiplas linguagens (modos de perceber e se expressar) componham as experiências dos letramentos. Posteriormente, de posse dos registros que fiz das oficinas e sensibilizado com o que tinha aprendido com aquelas crianças, encontrei, também em Merleau-Ponty, explicações para a riqueza pedagógica que aquelas 5 crianças trouxeram para esse trabalho. Para a constituição da sua fenomenologia, Merleau-Ponty conferia especial atenção à análise de casos de doença e de deficiência, como, por exemplo, quando ele investiga a percepção de “membros fantasmas” por pessoas amputadas e diferentes doenças psíquicas. Para ele, observar pessoas que destoam das demais por seguir outro ritmo da vida, era uma oportunidade para se conseguir perceber o que, no corpo habitual, é naturalizado. No caso da educação, essas crianças nos fazem perceber o quão importante é respeitar e aprender a lidar pedagogicamente com as multiplicidades de modos de Ser-no-mundo.

³¹⁹ Poderíamos indagar, por exemplo, qual seria a reação da escola se um menino optasse por usar um avental rosa.

1º Encontro - Aproximações

O primeiro encontro e as impressões que ele causou foram importantes para iniciar a aproximação à turma e compreender um pouco sobre como ela era organizada. Por isto, trago aqui um relato mais detalhado desse dia. Quando chegamos, as crianças desenhavam, distribuídas em grupos de quatro pelas pequenas mesas da sala maior. A professora da classe, diante da nossa presença, pediu que as crianças se sentassem e mantivessem silêncio para que fôssemos apresentados à turma. As crianças estavam eufóricas. Conversavam, pulavam, queriam nos mostrar seus desenhos. A professora iniciou uma contagem numérica, com tom rigoroso, para que as crianças se sentassem e se mantivessem caladas. Depois pediu que cada uma das crianças, ao seu comando, erguesse a mão direita e dissesse seu nome. Algumas das crianças tiveram dificuldade em fazê-lo. Em um momento posterior, a professora da turma reforçou que existem crianças com diferentes tipos de deficiência integradas à turma. Uma dessas crianças, Antonio³²⁰ – diagnosticado com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) – chamava a professora para lhe mostrar seu desenho. A professora o conteve e não olhou para o papel, mandou que a criança sentasse e ficasse quieta, calada. O menino voltou para o seu lugar e pôs-se a chorar.

As crianças foram convidadas a ocupar o cantinho macio adjacente à sala maior. Apressados, mas sem correria, elas se ajeitaram no pequeno espaço. Algumas traziam brinquedos. A professora de ME os cumprimentou novamente e lembrou com a turma as atividades de fotografia realizadas na oficina do ano anterior. Algumas crianças conversavam ao fundo do pequeno espaço. Antonio, o menino que chorava anteriormente, não se aproximou do grupo e ficou olhando de longe. Fiz o convite para que se sentasse perto de mim. Ainda chorando, ele respondeu que não iria participar, que odiava a escola, que queria ir embora, que a escola lhe dava nojo! Palavras demasiado duras que colocavam sob alerta a relação da criança com a escola.

A professora de ME explicou em linhas gerais como seriam as oficinas com sons. Comecei a conversar com as crianças. Diante de um sotaque diferente, as crianças pouco a pouco pararam para me escutar. Contei que os sons da língua do meu país são diferentes, que eu conversava de modo estranho porque estava aprendendo italiano e que

³²⁰ Para preservar a identidade das crianças, os seus nomes foram trocados.

se eu falasse em português do Brasil provavelmente eles não me entenderiam. As crianças me olhavam atentas. Uma menina ao meu lado me encarou e disse contundente: “Eu te entendo sim! Entendi tudo o que você falou até agora desde que chegou!” Tomei como um elogio e expliquei: “Obrigado, fico muito feliz, é porque agora estou falando em italiano!”

As crianças manifestaram a vontade de me escutar em português. A professora de ME pediu que eu dissesse algo para elas. Pronunciei alguns sonoros cumprimentos de “Bom dia!” As crianças fizeram ar de estranhamento. Perguntei, ainda em português, se eles me entenderam, se não iam me responder. Um dos meninos tentou repetir as minhas palavras com ar de surpresa: “Bugia??” (em italiano, pronuncia-se algo como “*Budia*”). As crianças riram. Nós também. *Bugia*, em italiano, significa “mentira”. Eu me defendi, desta vez em italiano: “Não, não estou dizendo mentiras! Não sou um mentiroso!”. As crianças riram novamente. Expliquei a elas que “bom dia” (pronunciei a expressão lentamente), em português, significa *buongiorno*. E prossegui dizendo que muitas palavras têm sons parecidos nas duas línguas e que, apesar de algumas terem o mesmo significado, outras significavam coisas muito diferentes! Conte então às crianças sobre a minha surpresa quando vi pela primeira vez em um supermercado italiano um frasco de shampoo com os dizeres: “*Capelli Morbidi – Morbidezza Irresistibile*” (em italiano, “cabelos macios – maciez irresistível”), afinal, *morbido* (mórbido) em português, não significa “macio”, mas sim “morto”. Argumentei que quando vi o *morbido* no shampoo, logo pensei que nunca usaria um produto assim, pois não queria matar meus cabelos e ficar careca. Mais risadas.

A professora de ME reforçou então que trabalharíamos com sons nas próximas semanas. Perguntou como poderíamos registrar os sons. Uma das crianças respondeu que poderíamos usar uma máquina fotográfica. Outro disse que com o videogame *Wii*. Uma terceira sugeriu um microfone. Por fim, uma das crianças sugeriu o gravador de voz. Antonio, que tinha se afastado do grupo, voltou com um objeto que parecia um secador de cabelos. O empunhava como se fosse uma filmadora de vídeo. Outras crianças, curiosas, se aproximaram dele, perguntaram se ele estava filmando. Ele disse que não. Que aquela era uma filmadora apenas para gravar a voz. Apesar de não parecer estar atento à aula, ele se mostrou muito intenso, ligeiro em sua percepção e em suas respostas, deixando evidente que sabia bem o que estava acontecendo nos diálogos entre professores e alunos. O seu ritmo no mundo possuía surpreendentes encontros com o ritmo das aulas. Seria

Antonio que não se adaptava à escola, ou a escola que não compreendia Antonio?

2º e 3º Encontro – Registro e escuta de sons

No segundo e no terceiro encontros, levamos um gravador de voz. A proposta era experimentar o aparelho, registrando vozes, sons do ambiente, sons produzidos pelo corpo e por objetos, imitações de animais. Mostramos o gravador para as crianças e pedimos para que adivinhassem o que era e para o que servia. A maior parte das crianças olhava para o gravador de voz e dizia que era um telefone. Outros diziam ser uma máquina fotográfica. As crianças observaram o aparelho e estranharam ser um telefone com poucas teclas. Brinquei que iria ligar para minha mãe que estava no Brasil, mas como só achava um botão, teria que apertar 1111-1111. As crianças pegaram o gravador e brincaram que estavam falando ao telefone. Uma das crianças disse, às gargalhadas, que estava falando com sua mãe que estava no céu³²¹.

Após experimentações com o gravador de voz, com os primeiros registros e escutas, dividimos a turma em dois grupos. A ideia era que os grupos registrassem sons para que os colegas escutassem e pudessem adivinhar do que se tratava. Nesta atividade, destaco alguns momentos. O primeiro é a associação das crianças entre a voz e uma noção de identidade. Havia um imenso prazer manifestado pelas crianças em identificar a voz dos colegas, e em ter a própria voz reconhecida pelos demais. As gravações também despertaram nas crianças a curiosidade de compreender o porquê de elas escutarem a própria voz a partir do gravador de forma diferente de quando a escutam diretamente da fala. Em outro momento, um grupo apresentou uma gravação de voz que ninguém conseguia adivinhar a quem pertencia. Todos diziam ser um menino, mas não era possível reconhecer qual deles. Após algumas tentativas, o segredo foi revelado: cada menino do grupo havia registrado uma palavra da frase, o que causou espanto e fascínio na turma. A tecnologia trazia algo de mágico. E compreender os truques da mágica, ao invés de apagar a imersão no faz-de-conta, aumentava o interesse das crianças. Pareciam seduzidas pela possibilidade de, elas próprias, tornarem-se os mágicos. O terceiro momento que gostaria de destacar envolveu a gravação de sons de animais. Ao brincar de imitar os sons dos bichos, as crianças não se envolviam apenas com a voz, mas com o corpo inteiro. Dentro da brincadeira infantil, elas assumiram a

³²¹ Intrigados com a história, indagamos à professora de classe sobre o fato da criança ter dito que sua mãe estava no céu. A frase, dita em um momento de brincadeira, não tinha nenhuma relação com uma perda familiar.

performance e tornaram-se os próprios animais. Não bastava reproduzir seus sons, era preciso (e divertido) representar também seus movimentos. Assim, durante as gravações, as crianças pularam como sapos, ovelhas e coelhos, mostraram as garras de leões e dinossauros. Cachorros se estranharam com os gatos, alguns bichos sumiram por debaixo das mesas, galos se empoleiraram sobre as cadeiras e bateram as asas. E as crianças ainda repetiram os movimentos dos animais, desta vez coletivamente, quando escutaram as gravações para adivinhar que bicho correspondia a cada som.

As crianças descobriam-se um ser visível à medida que viam e eram vistas; e descobriam-se um ser sonoro, à medida que escutavam e eram escutadas. Em suas brincadeiras, a imaginação não era algo interno, abstrato: ela surgiu de um intenso e inseparável diálogo entre o corpo e o mundo. Imaginar-se um animal era, ao mesmo tempo, um “se perceber” e um “se expressar” como o animal.

Um fato inesperado teve desdobramentos muito interessantes. Já na parte final de uma das aulas, no meio de uma atividade, as pilhas do gravador de voz acabaram. A brincadeira de registrar a voz parou diante do contratempo técnico: não tínhamos pilhas reservas. Durante toda a aula, Antonio, o menino diagnosticado com TDAH, não se manteve quieto. Rodava por toda a sala, pegava diversos brinquedos, provocava colegas. Mas quando as pilhas do gravador acabaram, enquanto ainda explicávamos às crianças o que tinha acontecido, Antonio apareceu ao lado da professora com as mãos estendidas contendo duas pilhas usadas. Surpresa, a professora perguntou ao menino sobre a origem das pilhas. Antonio correu até a estante e apontou para um brinquedo eletrônico desmontado em uma das prateleiras. Foi a segunda aula seguida em que Antonio, com seu tempo, formas de expressão e sensibilidades diversos dos demais, encontrou maneiras de participar da aula, mostrando que estava mais ciente do que acontecia ao seu redor do que pensavam os adultos.

Diante da inoperância do gravador, propus outra maneira de registro e escuta da voz. Aproximei-me da criança ao meu lado e disse uma palavra ao seu ouvido. Antes que eu pedisse para que a criança repetisse a palavra em voz alta a todos, mostrando que ela não apenas a havia “guardado”, como poderia “reproduzi-la”, a menina se aproximou da orelha da próxima criança e repetiu a palavra. A brincadeira do “telefone sem fio” estava iniciada. No meio da roda, acompanhado durante toda a aula por um professor que lhe dava atenção exclusiva, estava Bento, um menino loiro diagnosticado como autista. Quando a palavra chegou aos ouvidos de Bento, que até então não havia dito nada

na aula, o menino se aproximou da orelha do próximo colega, fez alguns movimentos sem sons com a boca e, subitamente, virou-se em direção ao professor que o acompanhava. Então, a menina que o antecedia deu a volta por trás da roda e passou a palavra à próximo criança.

Após a aula, o professor que estava com Bento nos procurou. Como Francesca e eu acompanhávamos a turma há pouco tempo, e apenas uma vez por semana, ainda não tínhamos nos encontrado. O professor então nos fez uma pergunta: “você têm ideia do que aconteceu hoje durante aquela brincadeira?” Não tínhamos. E ele explicou: “Acompanho o Bento há mais de um ano. Levei meses para que tivéssemos uma relação de cumplicidade em que ele conseguisse trocar os primeiros olhares e palavras comigo. Hoje, pela primeira vez, eu vi esse menino tentar se aproximar e interagir com um colega de turma. Você têm que continuar com as brincadeiras, estimulando as crianças a se expressar de diversas maneiras”. Os momentos de ação lúdica (*in lusio*), as diferentes linguagens e formas de interação próprias das brincadeiras tinham criado, de alguma forma, um ambiente aconchegante e desafiador a Bento.

4º Encontro – Música e traduções

Após as primeiras aulas com a turma, havíamos reforçado no planejamento a importância de que diferentes linguagens fossem inseridas ludicamente no percurso de mídia-educação com as crianças pequenas. Como um dos encontros previa o trabalho com música, Francesca sugeriu que utilizássemos uma canção brasileira. Escolhemos a canção “Pé com pé”, do grupo Palavra Cantada³²².

No dia da aula com a música, reunimos os alunos na sala de aula grande. Distribuídos pelas mesas em grupos de quatro, as crianças receberam uma folha de papel e tinham lápis, giz de cera e canetas coloridas à disposição. Não apresentamos nenhuma informação sobre a música. A aula trazia a proposição de que as crianças experimentassem exercícios de tradução, transformando a linguagem musical em desenhos. Após escutarem a canção com os olhos fechados, as crianças deveriam expressar, em desenhos sobre o papel, as sensações despertadas pela música.

Com todas as crianças sentadas em seus lugares, iniciamos a reprodução da música. Mas nos primeiros 10 segundos da canção, as crianças começaram a se levantar. Rapidamente, estavam todas elas dançando, correndo, pulando. Elas sorriam, gritavam, não conseguiam se conter diante do ritmo e da melodia da música. Bento e Antonio também corriam e pulavam. Como existiam conexões de meia parede entre as salas de aula, toda a *Scuola dell’Infanzia* parou. As professoras das outras turmas foram ver o que estava acontecendo. Do lado de fora da sala, no corredor, uma professora passou dançando de mãos dadas com duas crianças. Ao final da música, os alunos se aglomeraram ao redor do aparelho de som. Queriam dançar mais. E escutar as outras músicas. Combinamos que escutaríamos a música mais uma vez e depois faríamos os desenhos.

Após mais uma sessão dançante, as crianças começaram a desenhar. Deixamos outras músicas do disco tocando como som ambiente. De repente, o volume foi aumentado: Antonio estava mexendo no som e já havia encontrado a canção “Pé com Pé”. Ao final da aula, as crianças apresentaram seus desenhos. Um dos meninos explicou que tinha desenhado uma festa organizada pelo seu pai onde todas as pessoas dançavam felizes. Do lado de fora da casa, seu pai

³²² Disponível em <http://migre.me/hAnrM>. Acesso em 20 jan. 2014.

estava soltando fogos de artifício. Várias outras crianças desenharam pessoas, flores e árvores que também dançavam.

Diante da música (mesmo sem a compreensão da letra) e da proposta de expressão através de desenhos, as crianças sentiram a necessidade de se manifestar através do movimento. Em uma interconexão de sentidos – como propõe a *pedagogia da sinestesia* dos multiletramentos –, a tradução se fez em caminhos que não prevemos: transitou entre a linguagem sonora e a linguagem corporal.

Para Brandão, a tradução de uma palavra entrelaça forma visual e reverberação fônica. Para o autor, há uma sinestesia das palavras que “desperta sentidos e funções que transbordam da referência original e da objetividade da letra³²³”. Ao buscar exemplos sobre a sinestesia das palavras, Brandão expõe que, mesmo sem sabermos o que significam as palavras “molumma” e “takete”, “a ninguém restaria dúvida de que a primeira sugere uma forma arredondada e a segunda uma forma pontuda, e não o inverso”. Por mais que a explicação de Brandão possa parecer uma transposição arriscada (lembremos dos significados da palavra mórbido em português e em italiano), esse entrelaçamento entre sons, imagens e significações das palavras pode nos ajudar a estruturar outras formas de ensinar e aprender.

Pensado especificamente no âmbito da teoria musical, são significativos para esta reflexão os estudos do músico e linguista Luiz Tatit sobre o ofício do *cancionista* – aquele que cumpre a arte de cuidar bem de uma canção desde a sua feitura até a sua veiculação. Para Tatit, o cancionista exerce um esforço espontâneo para criar compatibilidades e transferências entre as inflexões melódicas e a trama narrativa da letra de uma canção³²⁴. “Pé com pé” parece construir este caminho de transferência entre letra e melodia. Quando as crianças souberam que a canção que tanto gostaram repetia a expressão “piede com piede”, abriram sorrisos e voltaram a correr e pular. No início da aula da semana seguinte, quando questionadas sobre o que haviam feito na aula anterior, as crianças responderam: “Dançamos!”³²⁵

³²³ BRANDÃO (2005, p. 88).

³²⁴ TATIT (2007, p. 102).

³²⁵ É interessante como, diante das diversas atividades propostas no encontro anterior (escutar a música com olhos vendados, desenhar as impressões, imagens, emoções que a música despertou, etc.), as crianças lembravam-se justamente do momento não previsto pelos professores, do ímpeto para dançar despertado pela canção.

Como nos diz Merleau-Ponty³²⁶, é “apanhando” as palavras que melhor compreendemos os seus significados. Para as crianças, o ritmo e a sonoridade da canção “Pé com Pé” parece ter sugerido que seus pés fossem colocados em movimento na cadência da melodia. Essa relação entre som, movimento das crianças e palavra revela uma importante potência para a educação.

³²⁶ MERLEAU-PONTY (1999, p. 540).

5º e 6º Encontro - Dublagens

Após a oficina com música, a proposta dos dois encontros seguintes era a experimentação da dublagem. As crianças, em dupla, foram colocadas frente a frente. Uma delas, voltada para a câmera de vídeo, deveria fazer os movimentos de fala com a boca, porém sem emitir sons. Simultaneamente, a segunda criança, posicionada atrás da câmera, deveria produzir a fala, criando o efeito de dublagem. Porém, a atividade, pensada desta forma, não funcionou. O primeiro problema relacionava-se com o envolvimento das crianças na atividade pensada para a aula. Como as gravações para as dublagens eram realizadas em duplas e dependiam de silêncio, mesmo com a turma sendo dividida em dois subgrupos (ou seja, estávamos trabalhando com cerca de 10 crianças), enquanto tentávamos registrar as trocas de vozes entre uma dupla, tínhamos que lidar com outras tantas crianças impacientes. O segundo problema estava ligado à dificuldade das crianças em compreender o mecanismo técnico da dublagem. Ao filmarmos uma criança e colocar a outra ao lado da câmera de vídeo, elas não conseguiam compreender a abstração do processo: uma criança movia a boca, a outra, que deveria emprestar a voz, permanecia calada; uma falava, a outra, que devia mover a boca, ficava imóvel; a criança que deveria ter a voz dublada, falava; as duas crianças falavam ao mesmo tempo; as duas crianças ficavam imóveis. A primeira atividade destinada à experimentação da dublagem foi, de certo modo, um fracasso.

Mas na atividade seguinte, tivemos pistas de como propiciar o entendimento das técnicas de dublagem. Utilizamos um programa de computador³²⁷ que, com o uso da *webcam*, capta os movimentos e falas das crianças e os transfere para um personagem. O uso do recurso possibilitou um maior envolvimento das crianças. Por um lado, ao permitir a escolha do personagem entre cachorros, gatos, alienígenas, monstros, bonecos de neve, palhaços, entre outros, o programa de computador inseriu as crianças em um universo narrativo aberto à imaginação. Por outro lado, ao captar os movimentos das crianças e transferi-los em tempo real ao personagem da tela, o programa permitiu que se construísse uma identificação entre as imagens e quem dá vida a elas: quando a criança balançava a cabeça, o personagem, como em um espelho, acompanhava; quando a criança falava, o personagem movia a

³²⁷ O programa utilizado chama-se *CyberLink YouCam*. Há uma versão de teste gratuita disponível para download.

boca, e assim por diante. As crianças ficaram eufóricas revendo as gravações e escutando as próprias vozes nos personagens. Várias delas criaram pequenos enredos e histórias. Um menino escolheu a imagem de um alienígena e repetiu, com voz distorcida, o aviso: “atenção crianças, cuidado, vou comer vocês!”



Figura 7 - Interface do programa utilizado para brincar com dublagens

Diante das dificuldades entre as crianças com a troca de vozes e das perspectivas abertas pela experiência com o programa de computador, refizemos nosso planejamento e repensamos a estrutura da atividade de dublagem entre as crianças. Inserimos então o registro das dublagens em uma brincadeira da qual todas as crianças pudessem participar simultaneamente. E pensamos em uma estratégia para que a criança que dubla e a que é dublada pudessem melhor compreender o processo técnico da troca de vozes.

Propomos uma adaptação da conhecida brincadeira de estátua. Assim, as crianças podiam circular e se movimentar livremente pela sala. Como na brincadeira tradicional, ao comando do professor (que alternava-se com os alunos nessa função), todos deveriam se tornar uma estátua e permanecer imóveis. Foi neste momento que modificamos a brincadeira. Dissemos às crianças que usaríamos uma “mágica” para que as estátuas pudessem ganhar vida, movimentos e voz. A cada pausa, escolhemos então duas crianças: uma era a nova estátua e a outra, sua voz. Assim, cada criança pode imaginar e representar corporalmente a

sua própria estátua. E todas as crianças tiveram a oportunidade de usar uma mágica para emprestar a sua voz. Como tínhamos percebido que a dublagem não havia funcionado com as crianças posicionadas frente a frente, resolvemos utilizar outra estratégia: seguindo uma lógica de bonecos de fantoche, a criança que emprestava a voz passou a posicionar-se atrás da criança que representava a estátua. A partir dessa nova proposta, as dublagens, enfim, aconteceram.

Por um lado, podemos considerar que, alterando a posição corporal de uma criança em relação a outra, ambas conseguiram perceber-se enquadradas no mesmo plano da cena, ainda que a criança dubladora estivesse “invisível” para o restante da turma quando posicionada atrás de quem era dublado. Essa análise pondera o ponto de vista de quem olha a cena, como, por exemplo, a posição de onde um espectador assiste a um filme. Por outro lado, para a criança que se posicionou atrás do colega e lhe emprestou a voz, a intensa experiência não partiu apenas do fato dela estar “escondida”. Quando uma das crianças se posicionava atrás da outra, ela não assumia apenas a posição de onde a estátua estava sendo vista, mas, também, ela compartilhava com a estátua o seu ponto de vista. Ela percebia-se estátua, olhava de onde ela olhava, entrava no interior da estátua e, uma vez se sentindo também parte dela, fazia da sua voz, a voz de outrem. A brincadeira de dublagem impulsionou a experiência de se saber, ao mesmo tempo, vidente e visível.

* * *

Nesse dia, brincando com as crianças, vivendo com elas a magia de Ser corpo, de perceber e se expressar, de dialogar com o mundo, vivi uma das cenas que mais me emocionaram na minha vida como professor. Com ela, encerro esse relato do percurso com as crianças. Foi nesse momento que, pela primeira vez, compreendi porque Merleau-Ponty, em tantas ocasiões e de tantas maneiras diferentes, nos fala do mistério que faz o silêncio sustentar a palavra.

Na brincadeira das estátuas, Bento, o menino autista que até o início da oficina não conseguia dialogar com ninguém, escolheu ser um tiranossauro. Mostrou suas garras e, movendo sua boca ao mesmo tempo em que tomava a voz de outra criança como sua, rosnou: “Arrghhhh!!!!...Eu sou um tiranossauro!”

CONSIDERAÇÕES FINAIS
O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

O apanhador de desperdícios

Agora, ao reler o trabalho perto do fim e buscar um fechamento, descobri que as primeiras coisas sobre as quais escrevi foram lugares: a piscina e a biblioteca. Talvez ali, juntas, inaugurando um percurso que, naquele momento, ainda estava por ser descoberto e construído, elas já anunciassem o desafio a que me propus com essa investigação: nas relações entre multiletramentos e tecnologias digitais, buscar lugares para o corpo na educação. Em uma junção afetiva com minhas memórias de infância, a biblioteca e a piscina simbolizam não mais uma dicotomia. A biblioteca, “templo do saber”, deixa de ser reduto de uma mente desencarnada. A piscina, um lugar construído para ser ocupado com o corpo em movimento, também rompe com a concepção de que o corpo seja apenas substrato biológico. Tanto na biblioteca quanto na piscina, mundos são inventados e vividos entrecruzando carne e palavra. A *palavramundo* está tanto nas palavras, cuja existência só pode se dar quando encarnadas, quanto no corpo, que por sua vez só pode ser afirmado na linguagem e inserido no mundo.

Após me aprofundar nos estudos dos letramentos – da alfabetização de Paulo Freire às proposições mais recentes que abordam a mudança nos cenários sociotécnicos contemporâneos –, mergulhar na obra de Merleau-Ponty – e descobrir o corpo como nosso ponto de encontro com o mundo –, e ainda me colocar como um professor-pesquisador da minha própria prática tanto no espaço escolar quanto no de formação de educadores, percebo que é preciso transformar os modos de perguntar sobre o corpo. Se no início da pesquisa eu lançava a pergunta: “Há lugar para o corpo na educação?”, o encerramento provisório que as considerações desse trabalho trazem – afinal, para Merleau-Ponty, o processo filosófico de indagação só podia ser encerrado definitivamente com a morte – aponta para uma variação retórica da pergunta: “Há lugar **fora** do corpo na educação?”

Uma das grandes dificuldades que encontrei, tanto para escrever sobre o corpo – um corpo-da-vida que é sensível e dialoga com o mundo em movimento – quanto para pensar esse corpo pedagogicamente, foi tentar dizer sobre ele sem abrir mão de suas especificidades, sem descolá-lo do mundo e da vida.

Nessa busca por maneiras para falar do corpo, muitas vezes a linguagem direta e objetiva das ciências não consegue apreender a complexidade do que é descrito. No corpo, as significações ultrapassam o significante. Além disso, se por um lado o corpo possui suas vozes,

por outro, ele também possui e é constituído de silêncios – como na música que é constituída por notas e pausas. Também as tecnologias digitais trazem essa dificuldade: compreendemos muito mais o que é um computador quando o usamos do que quando o descrevemos.

A solução para essa dificuldade não se configura como uma resposta, ela se instaura como busca constante. Michel Serres alerta que “o que é chamado teoria oferta sempre o máximo de facilidade com o mínimo de vocabulário³²⁸”. Compreender e traduzir o corpo é um risco. Ao enquadrá-lo em uma teoria, ao afirmá-lo com o mínimo de vocabulário – “um corpo é o conjunto das várias partes que compõem um animal³²⁹” –, podemos ilusoriamente encontrar um caminho fácil para dizer do corpo, porém, ao mesmo tempo, esse modo de dizer pode suprimir toda a potência dos nossos modos de perceber e expressar enquanto corpo que somos.

Mas como dizer sobre o corpo? Como pedagogizar o corpo? Walter Benjamin³³⁰ sugere que podemos distinguir dois tipos de narradores: os marinheiros mercantes e os camponeses sedentários. As narrativas dos primeiros, que têm muito a contar de suas viagens, são ações surpreendentes que se passam em terras distantes, que envolvem monstros, mutantes, bruxas, adversários cruéis, além de muitas proezas para superar todos os desafios impensáveis. Já as histórias dos camponeses são narrativas de acontecimentos próximos, corriqueiros, familiares, cotidianos. Envolvem a lida do trabalho, os pequenos prazeres. Mas são narrativas *aparentemente* familiares, pois pode residir nelas a ilusória sensação de que conhecemos estes acontecimentos e nada podemos aprender com eles. O sociólogo Zigmunt Bauman, ao revisitar as reflexões sobre o narrador de Benjamin, irá nos dizer que o desafio é “escrever histórias de marinheiro como se fossem contadas por camponeses”.

Hoje, poderíamos dizer que as tecnologias digitais nos são apresentadas como as histórias de marinheiro. Elas lançam grandes promessas para a educação, nos seduzem com a magia das suas formas de apresentação, com seu alcance imensurável que nos conecta a outros mundos e a outros tempos. Já no corpo, aquele do qual somos indissociáveis, residem as histórias dos camponeses. Ele nos aparece como corriqueiro e, uma vez naturalizado, não nos perguntamos sobre o

³²⁸ SERRES (1993, p. 87).

³²⁹ Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Corpo>. Acesso em 24 jan. 2014.

³³⁰ BENJAMIN (1994, pp. 198–199)

que podemos aprender com o corpo, ou melhor (e principalmente), sendo corpo. Escrever histórias de marinheiros como se fossem contadas por camponeses, como nos inspiram Benjamin e Bauman, e também em uma inversão, escrever histórias de camponeses como se fossem contadas por marinheiros, é buscar essa relação entre o corpo e as tecnologias digitais nos modos como nos apropriamos do mundo e nos expressamos nele. Quando uma linguagem encontra a outra, nasce a sinestesia que os multiletramentos anunciam como um horizonte poderoso para uma pedagogia.

Quando Manoel de Barros se coloca como corpo de criança no mundo e revela suas memórias inventadas, ele funde “histórias de camponeses” com “histórias de marinheiro” e nos dá pistas de como aproximar o corpo e as tecnologias digitais no âmbito da educação:

O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS³³¹

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de
 canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios

³³¹ BARROS (2010, p. 45).

A arte da poesia, para Merleau-Ponty³³², não vem da capacidade de descrever didaticamente as coisas ou expor ideias. Para ele, a poesia cria uma máquina de linguagem capaz de nos colocar em determinado estado poético. A máquina de linguagem de Manoel de Barros também não nos descreve algo. Ela não expõe, ela nos insere. Ou, também, nela nos inserimos.

Neste momento, nos inserimos no estado poético da poesia de Manoel de Barros transbordando de teorias que versam sobre o corpo, os multiletramentos, as tecnologias digitais. Se explorarmos os versos “Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão”, ou ainda, “Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática”, poderíamos encontrar muitas associações com as temáticas da mídia-educação, construir críticas e proposições sobre o uso de tecnologias nas escolas, questionar um modelo de educação onde os saberes são hierarquizados e transmitidos verticalmente. Acredito que os versos de Manoel de Barros estão abertos a todas essas aproximações e possuem um imenso valor em uma educação que acredita que a escola deva ser um lugar onde são possíveis muitos modos de dizer e escutar.

Porém, deixarei “O apanhador de desperdícios” sem descrições e análises. A poesia está aqui, nessas considerações, para que possamos nos inserir em seu estado poético. Em sua simplicidade intensa, ela se oferece como potência, traz para esse trabalho tudo o que é possível perceber, mas que eu não consegui – ou não era possível – dizer.

Como um esforço de conclusão, fico apenas com o título de Manoel de Barros – “O apanhador de desperdícios”. Nele encontro uma indispensável síntese. “Apanhar” é um verbo que remete ao movimento humano, ao corpo. É ação de quem se organiza corporalmente para pegar um objeto. No “apanhar” explicitamos o corpo que somos e que se relaciona intencionalmente com o mundo – não por menos Merleau-Ponty usa o verbo para explicar como nos apropriamos das significações de uma palavra: “um dia eu ‘apanhei’ a palavra granizo³³³”. Na poesia, os desperdícios é que são apanhados intencionalmente. Busca-se o inútil, o desimportante, ou ainda, o que sobra. Os desperdícios resultam de julgamentos. Se escutarmos a frase “brincar ao invés de estudar é um desperdício”, devemos nos indagar: “Para quem é um desperdício?”

³³² MERLEAU-PONTY (1983, p. 115).

³³³ MERLEAU-PONTY (1999, p. 540).

“Em que lugar e em que momento é um desperdício?” “Por que é um desperdício?”. O desperdício só é compreensível dentro de uma determinada visão de mundo.

Enquanto não mudarmos os paradigmas da educação tradicional, o corpo e múltiplas linguagens que convergem nas tecnologias digitais correrão o risco de continuar a ser um desperdício. Dar voz a linguagens e saberes tradicionalmente silenciados na escola pode ser um desperdício sob os olhos de quem acredita que devemos contemplar no ensino apenas determinados conteúdos e linguagens objetivos e imparciais. Mas para quem possui um “quintal maior que o mundo”, para quem faz do seu quintal o seu mundo, o desperdício pode simbolizar a potência da vida.

Foi no quintal de sua casa no Recife que Paulo Freire aprendeu a ler o mundo antes da palavra. Nele, Paulo Freire apanhou a palavramundo. Era um quintal cheio de desperdícios.

REFERÊNCIAS

A CAVERNA dos sonhos perdidos (*Cave of forgotten dreams*). Direção de Werner Herzog. França , EUA , Reino Unido , Canadá , Alemanha: Zeta Filmes, 2010. (90 min.), color. Legendado.

ADORNO, Theodor W. Ensaio como forma. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Editora 34/ Duas Cidades, 2003. .

AFONSO, Germano Bruno. As Constelações Indígenas Brasileiras. *Observatórios Virtuais*, p. 1–11, [S.d.]. Disponível em: <<http://www.telescopiosnaescola.pro.br/indigenas.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto Da. Manifesto dos corpos precarizados. In: ARROYO, MIGUEL G.; SILVA, MAURÍCIO ROBERTO DA (Org.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec; Edunb, 1999.

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

BAKHTIN, Mikhail M.(Volochinov): *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARON, Dan. *Alfabetização cultural: a luta íntima*. São Paulo: Alfarrabio, 2004.

BARROS, Manoel De. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2010.

_____. *O livro das ignoranças*. 16^a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Mitologias*. Tradução Rita Buongermino; Pedro De Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BASBAUM, Sergio Roclaw. Sinestesia e percepção digital. *TECCOGS: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, n. 6, p. 246–266, 2012.

Disponível em:

<http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2012/edicao_6/9-sinestesia_e_percepcao_digital-sergio_basbaum.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt; MAZZEO, Riccardo. *Conversazione sull'educazione*. Trento (IT): Erickson, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, Vol. I)*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Obras Escolhidas, Vol. II: rua de mão única*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2.

_____. Teses sobre filosofia da história. In: KOTHE, FLÁVIO R. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1985. p. 153–165.

BETTI, Mauro *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 2, p. 39–53, 2007.

Disponível em:

<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/54/62>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, BETH (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. Rio de Janeiro: Contexto, 2005. .

BITENCOURT, Fernando Gonçalves. *No reino do quero-quero: corpo e máquina, técnica e ciência em um centro de treinamento de futebol-uma etnografia ciborgue do mundo vivido*. 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em:

<<http://www.tede.ufsc.br/teses/PASO0228-T.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para ator e não ator*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1998.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011.

Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao-digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

BORGES, Cristiano *et al.* *Não reclamados: vidas esquecidas no Instituto Médico Legal*. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, 2003.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. *A traduzibilidade dos conceitos. Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRANDÃO, Joana. Ciber-informações nativas: a difusão da informação em cibermeios de autoria de povos indígenas. *Revista Alterjor*, v. 01, p. 1–14, 2012.

BRASIL. *Seminário internacional do Programa Cultura Viva: novos mapas conceituais*. [S.l.]: Secretaria de Cidadania Cultural, Ministério da Cultura, 2009. Disponível em:

<http://www.cultura.gov.br/culturaviva/wp-content/uploads/2012/01/SeminarioCulturaViva_final.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias*. Tradução Gilka Girardello; Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007a.

_____. *Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação & Realidade*, v. 35, n. 3, p. 37–58, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

_____. *Digital media literacies : rethinking media education in the age of the internet. Research in Comparative and International Education*, v. 2, n. 1, p. 43–55, 2007b. Disponível em:

<http://www.worldwords.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=rcie&vol=2&issue=1&year=2007&article=4_Buckingham_RCIE_2_1_web>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity, 2003.

_____. *The media literacy of children and young people: a review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Centre for the Study of Children, Youth and Media Institute of Education, University of London, 2005. Disponível em:

<<http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

CALVINO, Italo. *Le città invisibili*. Milano: Mandadori, 2010.

CARDIM, Leandro Neves. *A ambiguidade na Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty*. 2007. Universidade de São Paulo, 2007.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. *Fórum Lingüístico*, v. 6, n. 2, p. 1–15, 2009. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2009v6n2p1/12614>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

_____. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 291–305, mar. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100018&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 1 jun. 2013.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: Espinosa, Volteire, Merleau-Ponty*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, v. 16, n. 2, 2009a. Disponível em: <<http://ijb.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.2057>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

_____. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, n. 913479273, 2009b. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

_____. New Media, New Learning. In: COLE, D. R.; PULLEN, D. L. (Org.). *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*. London: Routledge, 2009c. p. 85–104. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/files/2009/03/colenewmedianelearningchapter.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DRUON, Maurice. *O menino do dedo verde*. Tradução D. Marcos Barbosa. 35^a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

EUROMEDUC. *Media literacy in Europe Controversies, Challenges and perspectives*. Bruxelas: EuroMeduc, 2009. Disponível em: <http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013.

FALCÃO, Júlia Miranda *et al.* Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras : *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 34,

n. 3, p. 615–631, 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a07.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, p. 69–96, 30 abr. 2010. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/13128>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PICH, Santiago. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. *Impulso*, v. 22, n. 53, p. 25–36, 2012. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/574/607>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

FERNANDES, Florestan. *Anísio teixeira e a luta pela escola pública*. Disponível em:

<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/at_luta.html>. Acesso em: 23 maio 2013.

FERRARI, Florencia; DULLEY, Iracema; PINHEIRO, Jamille. “O Apache era o meu reverso”: entrevista com Roy Wagner. *Revista de Antropologia*, v. 54, n. 2, p. 955–978, 2011. Disponível em:

<www.revistas.usp.br/ra/article/download/39652/43148>. Acesso em: 28 jan. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Mitologias” em torno da novidade tecnológica em educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 121, p. 1037–1052, dez. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400007&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em 15 jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *Ensaio de psicologia sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. *O texto livre*. Lisboa: Dinativio, 1973.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FURTADO, Jorge. *Ilha das Flores*. . Brasil: [s.n.]. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores>. , 1989
- GALEANO, Eduardo. *Futebol ao sol e à sombra*. Tradução Eric Nepomuceno; Maria do Carmo Brito. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- _____. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- GALIMBERTI, Umberto. *Il corpo*. Milano: Feltrinelli, 2010.
- GEE, James Paul. A linguistic approach to narrative. *Journal of narrative and life history*, v. 1, n. 1, p. 15–39, 1991. Disponível em: <<http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/LinguisticApproach.ch.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.
- _____. *Social linguistics and literacy: ideology in discourses*. Bristol: The Falmer Press, 1990.
- _____. Teenagers in new times: a new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v. 43, n. 5, p. 412–420, 2000. Disponível em: <[http://coedpages.uncc.edu/btkissel/JournalArticles/Gee_Teenagers in New Times.pdf](http://coedpages.uncc.edu/btkissel/JournalArticles/Gee_Teenagers%20in%20New%20Times.pdf)>. Acesso em: 6 jul. 2013.
- GEE, James Paul; HAYES, Elisabeth. *Language and Learning in the Digital Age*. London and New York: Routledge, 2011.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GHIDETTI, Filipe Ferreira; DE ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. A presença da fenomenologia na/da Teoria do Se-Movimentar Humano (TSMH) brasileira. *Pensar a Prática*, v. 16, n. 3, p. 886–902, 30 set. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/19554>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *O corpo: filosofia e educação*. São Paulo: Ática, 2007.
- GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e a educação do sentidos. In: LENZI, LUCIA H.C. et al. (Org.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. .
- _____. A imaginação no contexto da recepção. *Revista interamericana de comunicação midiática*, p. 1–11, 2003.

_____. A autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa. *Revista Educação On-line PUC-Rio*, n. 11, p. 73–88, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, MONICA; GIRARDELLO, GILKA (Org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. [S.l.]: Papyrus, 2008. p. 127–144. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/producao_cultural_infantil.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2013.

_____. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998. Universidade de São Paulo, 1998.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Isabel. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. *comunicação, mídia e consumo*, v. 9, n. 25, p. 73–90, 2012. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/312/pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

GIRARDELLO, Gilka; PEREIRA, Rogério Santos; MUNARIM, Iracema. Cultura participativa, mídia-educação e Pontos de Cultura: aproximações conceituais. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 8, n. 1, p. 239–258, 2013. Disponível em: <<http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3670/2304>>. Acesso em: 5 maio 2013.

GOFFMAN, Erving. *A apresentação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, TOMAS TADEU DA (Org.). *Antropologia Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. .

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HENSHILWOOD, Christopher S *et al.* A 100,000-year-old ochre-processing workshop at Blombos Cave, South Africa. *Science (New York, N.Y.)*, v. 334, n. 6053, p. 219–22, 14 out. 2011. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21998386>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

HONORÉ, Carl. *Devagar: como um movimento mundial está desafiando o culto da velocidade*. 4^a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ITU, International Telecommunication Union. *Measuring the world's digital natives - Measuring the information society - MIS2013*.

Disponível em: <<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2013/infographic-3-dn.aspx>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JENKINS, Henry *et al.* *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Cambridge: MIT Press, 2006. Disponível em:

<http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/{7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E}/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em 08 jun. 2012.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

_____. *Transmedia education: the 7 principles revisited*. Disponível em:

<http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html>. Acesso em: 11 maio 2013.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Language education and multiliteracies. In: MAY, STEPHEN; HORNBERGER, NANCY H. (Org.). *Encyclopedia of Language and Education, Vol 1*. [S.l.]:

Springer, 2008. v. 1. p. 195–211. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/files/2009/03/SpringerHandbook.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

_____. *Multiliteracies: expanding the scope of literacy pedagogy*.

Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em: 31 maio 2013.

KAPLAN, Lawrence. Inuit snow terms: how many and what does it mean? 2003, Iqaluit, Nunavut, Canada: CIÉRA - Faculté des sciences sociales Université Laval, 2003. Disponível em:

<<http://www.uaf.edu/anlc/snow/>>.

Ken Robinson says schools kill creativity. TED Talks. . [S.l.: s.n.].

Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html>. , 2006

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487–517, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>>. Acesso em 15 fev. 2013.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Remix : The art and craft of endless hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 52, n.

1, p. 22–33, 2008. Disponível em: <<http://booksc.org/book/15126553>>. Acesso em 05 mai. 2013.

_____. Wikis, Digital Literacies, and Professional Growth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 52, n. 7, p. 631–634, 9 abr. 2009. Disponível em: <<http://booksc.org/book/15126607>>. Acesso em: 21 maio 2013.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

LANKSHEAR, Colin. Literacy studies in education: disciplined developments in a post-disciplinary age. In: PETERS, M. (Org.). *After the disciplines*. [S.l.]: Greenwood Press, 1999. Disponível em: <<http://everydayliteracies.net/files/literacystudies.html>>.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. 2^a. ed. Buckingham, U.K: Open University Press, 2006.

_____. *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. 3^a. ed. Maidenhead; New York: McGraw Hill/Open University Press, 2011.

LATOUR, Bruno. Como terminar uma tese de sociologia : pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). *Cadernos de Campo*, n. 14/15, p. 339–352, 2006. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/90-DIALOGUE-POR.pdf>>. Acesso em 27 jun. 2013.

_____. *Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, v. 1, n. 7, p. 3–14, 2004. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/1017>>.

MACDOUGALL, Duncan. Hypothesis concerning soul substance together with experimental evidence of the existence of such substance. *Journal of the American Society for Psychical Research*, v. 1, n. 5, p. 237–275, 1907. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/20281719/21-Grams-Hypothesis-Concerning-Soul-Substance-Together-with-Experimental-Evidence-of-The-Existence-of-Such-Substance>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. *Revista X*, v. 1, p. 1–18, 2011.

Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewArticle/23248>>. Acesso em: 8 abr. 2013.

MALUF, Sônia Weidner. A antropologia reversa e “nós”: alteridade e diferença. *Ilha Revista de Antropologia*, v. 12, n. 1, p. 39–56, 2012.

Disponível em:

<<http://journal.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/22819>>. Acesso em: 2 mai. 2013.

MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn (Org.). *Multilingual literacies*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. *Sociologia e antropologia*. [S.l.: s.n.], 1975. p. 211–233.

_____. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MÁXIMO, Maria Elisa. *Blogs: o eu encena, o eu em rede: cotidiano, performance e reciprocidade nas redes sociotécnicas*. 2006.

Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em:

<<http://www.tede.ufsc.br/teses/PASO0197-T.pdf>>. Acesso em 21 mai. 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p. 67–119.

_____. De Mauss a Claude Lévy-Strauss. *Textos escolhidos: Maurice Merleau-Ponty*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. p. 191–206.

_____. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro De Moura. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, ISMAIL (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal, 1983a. .

_____. O olho e o espírito. *Textos escolhidos: Maurice Merleau-Ponty*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. p. 85–111.

_____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MIGLIARIN, Cezar. O dispositivo como estratégia narrativa. *Livro da XIV Compós - 2005: Narrativas midiáticas contemporâneas*. Porto Alegre: Sulina, 2006. .

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Disponível em: <<http://circoeletronico.com.br/doc/t1253.pdf>>.

MORENO, Andrea. *Corpo e ginástica num Rio de Janeiro - mosaico de imagens e textos*. 2001. Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000220010&fd=y>>. Acesso em 12 mar. 2013.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, ISMAEL (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. .

MURRAY, Janet H. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução Elissa Khoury Daher; Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.

NAMLE - NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION. *Core Principles of Media Literacy Education in the United States*. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://namle.net/wp-content/uploads/2013/01/CorePrinciples.pdf>>.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, BILL; KALANTZIS, MARY (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000. p. 9–37.

PALEY, Vivian Gussin. *The boy who would be a helicopter: the uses of storytelling in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

PEREIRA, Rogério Santos. *Avatares no Second Life: corpo e movimento na constituição da noção de pessoa on-line*. 2009. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

PEREIRA, Rogério Santos; SILVA, Maurício Roberto Da; PIRES, Giovani De Lorenzi. Representações de corpo e movimento no ciberespaço: notas de um estudo etnográfico no jogo Second Life. *Licere, Belo Horizonte*, v. 12, n. 2, p. 1–23, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.ufsc.br/pesquisas/Pesquisa2010/livro_disserta/cap11Rogerio.pdf>. Acesso em: 5 maio 2013.

PIRES, Giovani De Lorenzi; LAZZAROTTI FILHO, Ari; LISBÔA, Mariana Mendonça. Educação Física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. *Kinesis*, v. 30, n. 1, p. 55–79, 2012. Disponível

- em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/5723>>. Acesso em: 8 jan. 2014.
- PLATÃO. *Fedro ou da beleza*. Tradução Pinharanda Gomes. 6^a. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001a. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/10748120110424816>>. Acesso em: 02 jun. 2013.
- _____. Digital natives, digital immigrants, part II: do they really think differently. *On the horizon*, v. 9, n. 6, 2001b. Disponível em: <<http://britannia-spb.ru/downloads/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part2.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2013.
- _____. H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Journal of Online Education*, p. 1–8, 2009. Disponível em: <<http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>>. Acesso em: 28 abr. 2013.
- RICOEUR, Paul. The metaphorical process as cognition, imagination, and feeling. *Critical Inquiry*, v. 5, n. 1, p. 143–159, 1978. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/10.2307/1342982>>. Acesso em: 5 maio 2013.
- RIFIOTIS, Theophilos. Desafios contemporâneos para a antropologia no ciberespaço: o lugar da técnica. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 12, n. 3, p. 566–578, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/13016>>. Acesso em: 21 mar. 2013.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. A formação da consciência civil entre o “real” e o virtual. In: FANTIN, MONICA; GIRARDELLO, GILKA (Org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008. .
- _____. *Neurodidattica: insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina, 2012.
- ROSA, Nereide Schiaro Santa. *Brinquedos e brincadeiras*. São Paulo: Moderna, 2001.
- ROSÁRIO, Nísia Martins Do. A via da complementariedade: reflexões sobre a análise de sentidos e seus percursos metodológicos. In: MALDONADO, ALBERTO EFENDY; [ET AL.] (Org.). *Metodologia de Pesquisa em Comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2006. Disponível em:

<<http://www.corporalidades.com.br/downloads/aViaDe.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: temas pedagógicos*. 2^a. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001. Disponível em:

<http://labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/EF_temas_pedagogicos.pdf>.

SANTOS, Luciana. Implicações do status de nativos digitais para a relação entre gerações (professor e aluno) no contexto escolar. In: SEGATA, JEAN; MÁXIMO, MARIA ELISA; BALDESSAR, MARIA JOSÉ (Org.). *Olhares sobre a Cibercultura*. Florianópolis, SC: CCE/UFSC, 2012. p. 131–140.

SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2006.

SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHNABEL, Julian. *O escafandro e a borboleta (Le Scaphandre et le Papillon)*. . França, EUA: France 3 Cinéma. , 2007

SEGATA, Jean. *Lontras e a construção de laços no Orkut*. 2007. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

_____. O duplo cego da Antropologia: breve reflexão sobre o estatuto da descrição. *Cadernos de Tradução*, v. 2, n. 30, p. 83–89, 2012.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/download/2175-7968.2012v2n30p83/23496>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

SENNETT, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Tradução Marcos Aarão Reis. 5^a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. Disponível em:

<<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Filosofia+mesti?a#0>>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. *Os cinco sentidos: filosofia dos corpos misturados*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SFORZA, Luigi Luca Cavalli; PIEVANI, Telmo (Org.). *Homo sapiens: la grande storia della diversità umana*. Torino (IT): Codice Edizioni, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. *Educar*, n. 16, p. 43–60, 2000. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2036/1688>>. Acesso em: 02 out. 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização : as muitas facetas.

Revista Brasileira de Educação, n. 35, p. 5–17, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.

Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>.

STREET, Brian V; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advanced resource book*. London and New York: Routledge, 2007.

_____. *Autonomous and Ideological Models of Literacy : approaches from New Literacy Studies*. . [S.l: s.n.]. Disponível em:

<http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf>. , [S.d.]

_____. What’s “new” in New Literacy Studies? *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77–91, 2003.

STRÖHER, Carlos Eduardo; KREMER, Cássia Simone. Os pecados e os prazeres terrenos no Jardim das Delícias de Bosch. *Aedos*, v. 3, n. 7, p. 55–70, 2011. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/aedos/article/download/16015/11358>>. Acesso em: 29 maio 2013.

TABORDA, Marcus Aurelio de Oliveira; LINHALES, Meily Assbú.

Pensar a educação do corpo na e para a escola : indícios no debate educacional (1882-1927). *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 389–408, 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a07.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

TABUCCHI, Antonio. *Sostiene Pereira*. Milano: Il Sole 24 Ore, 2012.

TATIT, Luiz. *Todos entoam: ensaios, conversas e canções*. São Paulo: Publifolha, 2007.

TREBELS, Andreas. *Movimentar-se: aprender e ensinar. Orientações antropológico- filosóficas*. 1998, Santa Maria, RS: UFSM, 1998.

TURKLE, Sherry. *Insieme ma soli: perche ci aspettiamo sempre di più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Torino (IT): Codice Edizioni, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). *Educar*, n. 16, p. 121–135, 2000. Disponível em:

<http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/mauro_vago.pdf>.

Acesso em: 25 maio 2013.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

VIEIRA, Victor Hugo Lobato. *Brincando no recreio: aproximações aos jogos e brincadeiras das crianças no âmbito escolar*. 2009.

Universidade do Futuro, 2009.

VILAÇA, Aparecida. Fazendo corpos: reflexões sobre morte e canibalismo entre os Wari' à luz do perspectivismo. *Rev. Antropol.*, v. 41, n. 1, p. 09–67, 1998. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77011998000100002>>.

Acesso em: 25 out. 2013.

VILELA JUNIOR, Guanís de Barros Vilela. *Biomecânica do chute*.

Disponível em:

<<http://www.cpaqv.org/biomecanica/biomecanicadochute01.pdf>>.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, v. 8, n. 1, p. 113–148, 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/mana/v8n1/9643.pdf>>.

Acesso em: 14 jan. 2013.

WAGNER, Daniel A. Literacy(ies), culture(s), and development(s): the ethnographic challenge. *Reading Research Quarterly*, v. 39, n. 2, p. 234–241, 2004. Disponível em:

<http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/Wagner_Literacyies_RRQ_04.pdf>.

Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. *International Journal of Educational Development*, v. 31, n. 3, p. 319–323, maio 2011.

Disponível em:

<http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/wagner_literacy-unesco_ijed_11.pdf>.

Acesso em: 9 mar. 2013.

WAGNER, Roy. *A Invenção da Cultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

ANEXO 1 – Planejamento da oficina “Musica, sons, e ruídos”

Titulo da oficina: “Musica, sons e ruídos”

Turma: Educação Infantil (Scuola dell’infanzia). Crianças de 5 anos

Duração: 10 horas

Recursos humanos: 2 mídia-educadores (MEC) em colaboração com a professora da turma.

Recursos materiais: videocamera, tripé, videoprojetor, lousa digital, gravador de som, materiais disponíveis (lápís de cor, canetas, pape, etc.)

Finalidade:

O percurso é voltado à experimentação, de modo lúdico, dos instrumentos de *podcasting*, estimulando a curiosidade das crianças através de uma primeira aproximação com os efeitos sonoros e suas possíveis modificações. O objetivo é a familiarização com um dos instrumentos que as crianças irão aprofundar nos anos seguintes, quando cursarão as oficinas de rádio.

Este percurso liga-se com o que foi feito no ano anterior com a fotografia. O produto final prevê assim uma apresentação fotográfica combinada com uma narração com voz, sons e música.

Objetivos específicos:

- Conhecer e familiarizar-se com os efeitos sonoros;
- Estimular a curiosidade das crianças através de alguns jogos e de efeitos produzidos por diferentes usos dos sons;
- Individualizar e conhecer os ruídos e sons do ambiente;
- Sensibilizar a competência para a escuta e a reprodução de sons e ruídos.
- Individualizar se um som é “real” ou se é reproduzido pelos outros ou a partir do computador;
- Aprender a conhecer a própria voz e a modificá-la para contar histórias e criar efeitos sonoros;

- Estimular a criatividade das crianças através da contação de histórias;
- Aprender a trabalhar em grupo.

Desenvolvimento do percurso

1º Encontro

Apresentação. O mídia-educador (ME) acompanha a aula com as crianças, observa as atividades que eles normalmente desenvolvem. O encontro é destinado à familiarização do mídia-educador com as crianças.

2º e 3º Encontros

As Vozes. O ME registra a voz das crianças com um gravador durante suas atividades normais de aula para ver se elas demonstram interesse ou curiosidade por esse tipo de instrumento e se já conhecem sua função. O ME responderá, com a ajuda da professora de classe, às perguntas das crianças sobre como funciona o aparelho. O ME incentivará que as crianças experimentem o gravador, apresentando-o individualmente.

4º Encontro

Os sons. As crianças são convidadas a ficar em silêncio e a escutar os sons e barulhos propostos pelo ME. Cada criança escolhe um som e tenta transformá-lo em um desenho, combinando cores e imagens.

5º Encontro

A dublagem: Registrados pelo ME, as crianças trocam as vozes entre eles e entre eles e os professores. A videocâmara é ligada ao televisor e as filmagens com as trocas de vozes são exibidas às crianças.

6º Encontro

A música. O ME propõe às crianças assistir a alguns trechos de filme sem imagem. As crianças devem adivinhar de que coisa se trata somente

escutando a música. Depois as imagens serão mostradas para demonstrar às crianças o papel da música em um filme ou desenho animado.

7º Encontro

A Narração. A professora lê uma história pela primeira vez. As crianças escolhem quais sons combinam com a história e procuram modos de reproduzi-los com a própria voz ou com objetos. A história é novamente narrada pela professora adicionando, porém, os sons que as crianças.

8º - 9º Encontros

A trilha sonora. O ME leva algumas músicas às crianças que devem escolher qual delas é mais adequada à história da aula anterior. Depois disso, são guiados pela professora e pelo ME para fazerem algumas fotos que serão usadas na representação da história.

10º Encontro

Visualização do produto final editado pelo ME: a história é recontada combinando a musica, sons e fotos. O ME ou o professor documenta a discussão com a videocâmera.

* As atividades são absolutamente flexíveis e podem ser modificadas e retiradas de acordo com as habilidades e interesse manifestado pelas crianças.