

Ateliê – literário – como Dispositivo Ético e Estético das Diferenças: Território Comum de Liberdade e Invenção
El Taller Literario como dispositivo ético y estético de las diferencias: territorio común de libertad e invención
Literary Workshop as an ethical and aesthetic device of differences: common territory of freedom and invention

Ana Paula Pereyra

Resumo

Neste artigo são discutidas as implicações da experiência do ateliê literário “Poesia na FACE” desenvolvida em uma fundação de assistência educacional à pessoa cega na cidade de Curitiba – Brasil no ano de 2016, como uma oficina de prática artística. O objetivo é problematizar práticas de ateliês literários como dispositivos éticos estéticos de produção de subjetividade no campo da deficiência visual. Inicialmente aborda-se autobiograficamente a aproximação da autora ao campo de pesquisas da deficiência visual. Em seguida, apresenta-se a experiência a partir da qual problematiza-se a importância da promoção de encontros com a literatura como experiências estéticas que possibilitam a transposição de limites e fronteiras da subjetividade. Sustenta-se que os ateliês literários constituem-se enquanto espaço de acolhimento das diferenças e estratégia de alterização.

Palavras Chave: Ateliê; Literatura; Subjetividade e Deficiência Visual.

Resumen

En este artículo son discutidas las implicaciones de la experiencia del atelier literario “Poesía en la FACE” desarrollada en una fundación de asistencia educacional para las personas no videntes en la ciudad de Curitiba - Brasil en el año 2016, como un taller de práctica artística. El objetivo es problematizar prácticas de talleres literarios como dispositivos éticos estéticos de producción de subjetividad en el campo de la deficiencia visual. Inicialmente se aborda autobiográficamente la aproximación en el campo de investigaciones de la deficiencia visual. Seguidamente, se presenta la experiencia a partir de la cual se problematiza la importancia de la promoción de

encuentros con la literatura como experiencias estéticas que posibilitan la transición de límites y fronteras de la subjetividad. Se sustenta que los talleres literarios se constituyen en cuanto espacio de acogida de las diferencias y estrategias de alterización.

Palabras clave: Taller; Literatura; Subjetividad; Discapacidad Visual.

Summary

This article discusses the implications of the experience of the literary workshop “Poesia na FACE”, developed in a foundation of educational assistance to blind people in the city of Curitiba, Brazil, in 2016, as an artistic atelier. The objective is to problematize literary workshop practices as aesthetic-ethical devices for the production of subjectivity in the field of visual impairment. Initially, I shared an autobiography as I approached the field of disability research. Then, the importance of promoting literature is problematized as an aesthetic experience that makes it possible to overcome the limits and boundaries of subjectivity. It is argued that literary ateliers are spaces for welcoming differences, and alterity strategies.

Keywords: Atelier; Literature; Subjectivity; Visual Impairment

| |
|---|
| Fecha de Recepción: 04/02/2021 Primera Evaluación: 04/03/2021 Segunda Evaluación: 15/03/2021 Fecha de Aceptación: 25/03/2021 |
|---|

A literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida, é preciso prestar atenção. (Michele Petit, 2009)

Introdução

Sobre (minha aproximação a) o campo da deficiência visual

A distância entre a experiência de uma pessoa vidente e de uma pessoa com deficiência visual é imensurável. Quando pessoas videntes convivem com pessoas não videntes uma oportunidade de saída do visuocentrismo surge. O paradigma visuocêntrico coloca a visão no topo dos sentidos, no centro das atenções e dos sistemas de expressão e comunicação humana. A pesquisadora Joana Belarmino (2004,2009) definiu o paradigma visuocêntrico como uma pregnância sociocultural do visível. Em suas pesquisas a autora discute a urgência de problematização da hegemonia deste paradigma.

Explícito o meu lugar de fala como pesquisadora vidente. Falar do meu lugar de fala como vidente em uma sociedade visuocêntrica é também falar do lugar de quem tem privilégios. Contudo busco fazer de meus privilégios em uma sociedade muito pouco inclusiva, uma luta por garantir o direito à literatura como um direito humano e por tornar livros literários acessíveis às diferenças na sua multiplicidade. A sociedade visuocêntrica e as pessoas que delam usufruem seus privilégios, cometem falhas graves com as pessoas com deficiência. A falha nunca esteve na deficiência e sim na precariedade da acessibilidade tanto do ponto de vista da infra-estrutura dos espaços quanto da precariedade ética com posturas que são verdadeiras barreiras atitudinais e comunicacionais de pessoas sem deficiência para com as pessoas com deficiência. Essa precariedade ética é também conhecida como capacitismo. “O capacitismo deve ser exposto e desmantelado” (Ávila, 2014, p.140). As pesquisadoras Ana Carolina Friggi Ivanovich & Marivete Gesser (2020) discutiram em diálogo com a perspectiva de Fiona Campbell (2008) definem o capacitismo como uma atitude que produz diferenciação e desvalorização das pessoas com deficiência seja através de práticas de avaliação da capacidade corporal e ou cognitiva. Não existe um consenso sobre como tais atitudes formam práticas capacitista, contudo, destaca-se um elemento que persiste nessa postura “a crença de que a deficiência ou a incapacidade é inerentemente negativa devendo essa ser melhorada, curada ou eliminada” (Ivanovich & Marivete, 2020, p.2).

Existem padrões normativos e patologizantes que estão na base das posturas das pessoas e geral e de profissionais de diferentes áreas que como advertido na Lei Brasileira de Inclusão criada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (Organização das Nações Unidas), produzem as limitações ao qual as pessoas com deficiência são expostas. As limitações não são dos corpos, mas sim, fruto das barreiras existentes na sociedade e instituído nas subjetividades

de profissionais que podem ser físicas, comunicacionais e atitudinais.

Foi a partir da experiência de um ateliê em suas diversas situações, que comecei a buscar um ponto de partida, do qual fosse possível intervir nas definições do que é o normal, eficiente e deficiente através da arte, mais especialmente, da mediação literária. Essa foi minha primeira relação educacional com modos de vida de crianças com deficiência visual. Nela fui sentindo a necessidade de encontrar pessoas e discussões que fossem intercessoras para pensar sobre o que foi atravessando o trabalho e que acabou por me conduzir a uma pesquisa de doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina e da qual esse texto faz parte.

Logo no início do trabalho com o ateliê, uma questão com a qual tive que lidar foi não propriamente com os diagnósticos das crianças, tanto da condição da deficiência visual quanto das dificuldades de aprendizagem (advindas de avaliações cognitivistas), mas com a forma como eram enaltecidos, condicionando a percepção à criança desde um enfoque na dificuldade como falha, como déficit a ser minimizado ou curado. Ao experimentar o ateliê literário no contexto no qual aconteceu, foi necessário enfrentamento para desativar esses diagnósticos e posicionar o ateliê como prática de acolhimento que preservava espaço para liberdade de experimentação e invenção, não se configurando como espaço de tratamento de dificuldades fossem decorridas das dificuldades em ler ou escrever e ou de atenção. O ateliê constituía um território no qual a criança não estava a ser objeto de avaliação, ao contrário, podia circular de forma livre e permear as fronteiras da linguagem, afirmar-se para além das fronteiras de seus diagnósticos e tratar de temas e assuntos dos mais variados, para além de si próprios. A política do ateliê implicava não estar à disposição de dizer qualquer coisa sobre as crianças desde seu diagnóstico, mas dizer com elas, num fazer com, em que a liberdade de experimentação e criação fossem preservadas e o desejo acolhido.

Dos encontros com as crianças fui impulsionada a pesquisar a potência das experiências ativadas no ateliê. Ao adentrar o terreno da pesquisa do campo da deficiência visual apropriei-me de discussões potentes em que se coloca, como um problema teórico e político a compreensão da subjetividade das pessoas com deficiência visual em sua positividade, enfocando a singularidade, uma vez que a representação negativa com ênfase na deficiência é atual e muito antiga, conforme discute Zina Weigand (2008). As discussões elaboradas por Lev Vigotski (1997) no início do século XX foram intercessoras no enfrentamento das concepções deficitárias da deficiência, assim como o debate em torno da educação estética como uma das responsáveis por formar o ser social, compreendendo a arte como uma técnica social do sentimento. O autor dá grande ênfase à educação em geral e à educação estética, em particular, para a formação humana sensível. Vigotski (1997) foi precursor em criticar o olhar tradicional da época que enfocava a lesão como menos, como falha, e portanto, a deficiência como condição que limitava e

estreitava o desenvolvimento da criança. Esse é o ângulo da perda que caracteriza e define a deficiência, formando a crosta dura da sua subjetividade. Toda a psicologia da criança anormal baseou-se no método que compreendia a deficiência como subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, o psicólogo examinou a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento.

Se por um lado, a deficiência atua diretamente produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança, por outro lado, justamente pelo fato da lesão produzir obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, ele acaba por servir de estímulo ao desenvolvimento de caminhos outros, alternativos, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam conduzir todo o sistema uma nova configuração. Em seus estudos sobre defectologia, há um capítulo em que aprofunda as discussões sobre a criança cega. Para o autor, em síntese, a cegueira é não apenas a falta da visão (a não funcionalidade de um órgão específico), senão que “provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade.” (Vigotski, 1997, p.74). A cegueira reanima outras forças e altera as direções das funções psicológicas [...] e pode ser compreendida como “uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!)” (Vigotski, 1997, p.74).

O posicionamento dessa concepção da cegueira e sua força ultrapassaram as formas de compreender a deficiência visual em geral, que enfocavam o déficit, ou a lesão como falha. Embora a palavra defectologia (ou defectology na transliteração em inglês) signifique literalmente o estudo do defeito e que o termo hoje soe desatualizado, é importante observar que não foi um termo formulado por Vigotski, mas ele fez uso (tanto teórico quanto prático) desse termo em uma resignificação original. Levando em consideração o termo defectologia, Vigotski o definiu como: “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito” (Vigotski, 1997, p. 2-3).

Gindis (2003, p. 200) argumenta que olhando para os problemas das crianças com deficiência, Vigotski (1997) descobriu que as deficiências não se originam principalmente da biologia ou do sistema nervoso, mas das mediações sociais e semióticas que são estabelecidas. Para o autor, a deficiência, a lesão não constitui em si, um impedimento para seu desenvolvimento uma vez que “o efeito do déficit/ defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap.” (Vigotski, 1997, p.32). O que pode produzir impedimento são as mediações estabelecida, portanto, “as causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das

possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si” (Vigotski, 1997, p.32).

Para Anna Stetsenko e Bento Selau (2018) a proposta que encontramos em Vigotski se opõe ao que pode ser chamado de visão deficitária da deficiência (o que significa possuir uma visão da deficiência como invalidez) para se voltar de forma central à diferença. Segundo os autores, o tema da diferença é transversal nos textos de Vigotski e é sintetizado na afirmação de que “uma criança cujo desenvolvimento é impedido por uma lesão não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente” (Vigotski, 1997, p. 30). O autor já apontava a necessidade de olhar o desenvolvimento humano desde a diferença.

Vigotski afirmou que quando os professores, pedagogos, reconhecerem que uma lesão, não coloca uma criança em desvantagem, que isso não é uma fraqueza, mas sim, uma força, uma diferença, outro horizonte vai se abrir e será possível ver na pessoa com deficiência uma força (Vigotski, 1997). Essa afirmação nos faz retomar a pergunta colocada por Virginia Kastrup (2010, p.54-55) “Como fazer perceber que a pessoa que não tem visão não cabe na categoria deficiente e compreende outras virtualidades?”.

Fazer perceber que a pessoa com deficiência compreende outras virtualidades se apresenta como desafio, pois conforme Kastrup (2010, p.53), “embora seja possível perceber mudanças na representação da cegueira na atualidade, ainda prevalece uma visão negativa, com ênfase na deficiência.” Aí que entra, na perspectiva da pesquisadora, a dimensão potente da arte e das experiências estéticas na ampliação da percepção, tanto de pessoas cegas ou com baixa visão, quanto de videntes. Em diálogo com Deleuze e Guattari (1993) a autora afirma que a arte e a experiência estética podem abrir caminhos e perspectivas inusitadas. Portanto, a arte e experiência estética revelam-se fortes aliadas no trabalho de afirmar uma perspectiva positiva da deficiência no sentido de afirmar a potência de criação desses corpos que são julgados nos seus modos de vida como incapazes ou falhos, pessoas que não produzem, não criam.

A experiência estética se caracteriza por uma qualidade específica da sensação e se aproxima do estranhamento e da problematização. Surpreende, afeta, espanta, mobiliza, provoca o pensar, suspende a maneira habitual de funcionamento da percepção (Kastrup, 2010). Obras de arte podem provocar uma experiência estética, contudo, ela pode acontecer também no cotidiano da vida, sempre que irrompe de sua banalidade. De acordo com Sanchez Vázquez (1999) a dimensão estética surge na relação entre as pessoas como uma maneira de se afirmar, através da expressão. Portanto, não se trata de uma propriedade inerente aos objetos de arte. Quando fala-se em estética e prática artística pode surgir a ideia de que sejam coisas

separadas, já que o termo artístico recai sobre o ato de criar e o termo estético o ato de perceber contemplar, ou como sugeriu Kastrup (2018) do sofrer e do gosto. Apesar dessa separação, há uma relação intensa entre perceber/receber/contemplar e criar/produzir/fazer, arte. O fazer artístico não se desvincula de uma recepção ativa da percepção, pois ela também é uma experiência criadora. Da mesma forma o ato de criar artisticamente incorpora e trabalha com aquilo que se cria nas percepções do mundo e de si. Estética e prática artística atuam “enquanto dimensão sensível, modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida” (Zanella, 2006, p.36). Ateliês como dispositivos que ativem experiências estéticas, são vitais para acionar processos de experimentação e reinvenção de si e do mundo, incluindo num mesmo coletivo, comum e heterogêneo, videntes e não videntes entre a multiplicidade de modos de vida. (Kastrup, 2018).

Sobre a experiência do ateliê Poesia na FACE

O ateliê Poesia na FACE, desenvolvido em uma fundação de assistência à pessoa com deficiência visual na cidade de Curitiba- Brasil no ano de 2016, foi uma das ações premiadas pelo edital *Todos Por um Brasil de Leitores*, através do extinto Ministério da Cultura (MINC). Extinto, pois a atual gestão do governo federal no Brasil tem como um dos seus pilares o desinvestimento na educação e na cultura que formam cidadanias críticas ou criativas. O edital deste prêmio (último de uma série de editais promovidos pelo MINC nos anos que antecederam o golpe político que ainda está em curso no Brasil) apoiava, reconhecia e potencializava projetos da sociedade civil realizados por pessoas físicas e jurídicas, sem fins lucrativos, no âmbito das Bibliotecas Comunitárias/Pontos de Leitura e em ambientes sociais diversos de promoção da leitura. As ações que o edital premiou constituíram e constituem compromissos de incentivo à leitura literária, tendo por finalidade contribuir para a ampliação do direito ao livro, à literatura e o incentivo ao desejo de ler e de ler movido pelo desejo, pela curiosidade, pela necessidade.

Durante os dois semestres letivos de 2016 foram realizados semanalmente os atendimentos literários para oito crianças entre 7 e 11 anos. Os encontros aconteciam, em uma sala própria, individualmente, tinham duração de 45 minutos, duas vezes por semana. O ateliê foi planejado com propósito de ser uma prática de mediação literária e se configurou como uma estratégia para acolher a errância com a língua. . Nesse ateliê literário, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar a prática de criação própria das artes, não estando submetidas a uma lógica de produção e avaliação escolar de leitura e escrita. Isso possibilitou garantir espaço para outras formas de leitura e escrita, afetivas, inventivas, que podiam ser vivenciadas num tempo desacelerado e o cultivo de uma relação de liberdade ativada pelo desejo ou pela urgência em lidar com os encontros que marcam afetivamente os corpos.

Embora as crianças tivessem sido indicadas a participar em razão de dificuldades provindas de queixas escolares ou de sua alta habilidade de leitura, não era o ateliê um dispositivo de tratamentos de diagnósticos clínicos. Enquanto prática artística foi possível afirmar uma postura outra e receber tais crianças não partir de seus diagnósticos, mas da sua potencia criadora, do desejo, de invenção e experimentação. Essa postura permitiu a construção de um forte vínculo com as crianças e acionou processos de criação de obras literárias por elas mesmas num fazer-com.

Na perspectiva dos encontros, a mediação literária não trabalha com expectativa de conteúdo. De transmissão de informação. Assim é possível acompanhar o movimento dos desejos, os caminhos das vontades. Ouvi-las, atendê-las. Observá-las, investigá-las. Através de encontros/passeios, perpassamos por muitos lugares, obras e histórias. Como não havia um conteúdo determinado sobre os textos livros que foram mediados, a cada encontro nos permeamos das ressonâncias provindas dos muitos lugares da vida, dos movimentos do desejo. Em relação de liberdade ou saímos do livro e íamos para o mundo, ou saímos do mundo e íamos para o livro, ou saímos de ambos e voltávamos para nós mesmos.

A mediação literária dentro da dinâmica do ateliê, em aspecto didático, estava implicada no movimento contínuo de ouvir e fazer ouvir a vontade ou a necessidade das crianças, daquilo que lhes interessava falar, ler, desenhar, ou de construir, e ou de pesquisar. Acolhia o que já havia encontrado as crianças ou aquele signo que pareciam dar sinal de querer encontrar. A proposta da mediação literária, em sua dimensão metodológica implica o posicionamento a respeito da mediação e a ativação de processos de criação.

Acessibilizar o acervo de uma biblioteca de livros em Braille e Fonte ampliada que estava desativada, acolher e promover os encontros rizomáticos com a literatura foram os principais resultados deste ateliê. Foram testadas dinâmicas em tempo desacelerado e com abertura para que cada criança pudesse tratar de forma autônoma aquilo que fosse sua necessidade, desde suas afecções, lidando afetivamente com as marcas, para além de qualquer diagnóstico, com o que deslocou, atravessou, espantou, arrebatou, moveu. Operou-se um deslocamento da ênfase nos erros presentes nas produções das experimentações e criações, sobretudo na escrita com o incentivo à livre expressão, estratégia adotada para garantir a fruição da palavra na sua vinculação com a vida.

Nesta investigação, não foram analisados os processos de criação literária das crianças, voltando-se especificamente a problematizar as implicações da existência do ateliê enquanto um(s) espaço(s) de liberdade, mediação literária e alterização.

Direito à literatura como experiência/vivência estética

O ateliê Poesia na FACE, um estratégia de mediação literária para crianças com deficiência visual tinha como objetivo a promoção e acolhimento do encontro com a literatura através da mediação do livro literário. Mas por que criar um ateliê

literário? Em outras palavras: literatura e ou poesia, pra quê? Sobra(va)m lutas, mas a possibilidade do livro literário chegar para a criança com deficiência visual, como linguagem artística e não apenas como uma ferramenta didática para ensinar determinado conteúdo e ou estar à serviço da educação moral, ganhava destaque. O livro, o texto literário, seja este em prosa ou poesia é a palavra em estado de arte, onde “cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. O livro é passaporte, é bilhete de partida”. Essa afirmação é do escritor e poeta Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p.61), contudo, ele mesmo sabia que o livro literário nem sempre podia ser passaporte, bilhete de partida para a viagem do pensamento. O texto literário, ao circular nos espaços da sala de aula, seja nas mãos dos videntes ou dos não videntes, o encontro com a literatura, muitas vezes fica limitado ao tratamento dado à interpretação e ou compreensão textual.

Na posição das autoras Virginia Kastrup e Maria Izabel Pantaleão (2015, p.29), em contextos de educação formal “o texto literário via de regra, é examinado apenas em seu aspecto formal, importando período histórico-literário em que o texto se insere e quais os elementos que caracterizam cada período”. Esse condicionamento da literatura à sua teoria, como conteúdo de ensino e avaliação, para as autoras, faz com que o texto literário como arte perca sua potência em provocar o leitor, em produzir ressonâncias.

O trabalho com o texto literário nos primeiros anos do ensino fundamental não se afasta do que as autoras discutem, de acordo com o pesquisador Armando Gens (2010). Para o autor, professor/a/es atento/a/es aos diferentes contextos das escolas brasileiras observam que o trabalho com a literatura, especialmente o trabalho com a poesia e o poema, não harmoniza com os propósitos mais diretos da tradição escolar de ensino de leitura e escrita. Essa tradição concentra-se nos textos padrões, normas e tipologias. A consequência é que o trabalho com a literatura de modo geral e com o poema em especial, não escapa dessas abordagens regularizadoras que o submetem a um tipo de leitura técnica que se ocupa apenas de questões formais, paráfrases, ou exercício de descrições gramaticais. O problema é que o trabalho com a poesia requer menos descrições gramaticais para que uma investigação outra possa surgir e que leitoras e leitores possam reviver uma experiência singular entre as palavras, as coisas e os ritmos do universo.

Mantendo-se nessa linha de problematização, a escritora e pesquisadora Gloria Kirinus (2008, p.93) critica a “valorização tendenciosa que a escola dá a apenas um aspecto da língua: o seu aspecto denotativo.” Isso opera uma limitação na vivência por parte da criança, de todas as possibilidades que a língua lhe oferece. Para a poetisa, o repasse da teoria da língua ou do “gramatiques” é o lugar onde o professor se sente mais seguro. O professor tende a se apoiar em modelos rígidos, que podem ser decorados e repassados sem compreender, sem até mesmo ter que sentir o que lê e se expor ao exercício de sua imaginação. Kirinus fala do desencanto que circula num dos círculos viciosos mais perigosos, o da despoetização da criança.

Não que a escola venha a desconhecer o texto literário, mas o que via de regra ocorre é a perda do prazer estético que o texto elaborado de forma artística pode oferecer, porque esse texto geralmente é tratado da mesma forma que se trata um texto informativo e unívoco, no qual se expõe o texto a um conjunto de perguntas para as quais já há respostas previamente definidas e que condicionam todas as expressões de resposta do/as leitor/a/es.

Essas constatações comuns, por pesquisadora/es de áreas diferentes, nos permitem abarcar de forma mais ampla a dificuldade de fazer do encontro com a literatura, um projeto educativo no contexto escolar e contextos educacionais, que acolham e proporcionem experiências estéticas com a literatura e a arte em geral.

A poetisa e pesquisadora Gloria Kirinus(2008) não confrontou a forma como a poesia é trabalhada em sala de aula sem oferecer uma saída. Propôs uma oficina ateliê chamada Lavra Palavra, inspirada nos ateliês literários, comuns nas escolas amparadas pela pedagogia Freinet². Nesses ateliês experiência com o texto é pautada em uma educação poética da criança; no desenvolvimento da expressão, no cultivo do valor lúdico, expressivo e inventivo da língua.

Assim como o ateliê Lavra Palavra, diversas oficinas e projeto foram desenvolvidas no Brasil através de Programas como o Proler³ (Programa de Nacional de Incentivo à Leitura) multiplicaram-se ações trans(formadoras) pelo país através de diversos editais de oficinas de leitura e escrita literária pelo país; ou do PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura) que atuou para: democratização do acesso; fomento à leitura e formação de mediadores; valorização da leitura e da comunicação; e desenvolvimento da economia do livro; ou o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), criado pelo governo federal, em 1997, com o objetivo de promover o hábito da leitura e ampliar o acesso à cultura e à informação, a partir da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência às escolas públicas do país.

Esses programas que compreenderam verdadeiros esforços para promover o livro literário na sua potencia de ser “passaporte, bilhete de partida, para a viagem do pensamento” (Queirós, 2012, p.61), tanto nos espaços das escolas, incluindo salas de aulas e bibliotecas, quanto em espaços não formais de leitura.

Como discutiu grande pesquisador Antonio Candido (2011) a literatura é a expressão de “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (p. 176).

As obras literárias nos ajudam a experimentar outras sensibilidades. A literatura oferece formas diferentes de perceber o mundo e nós mesmos, uma vez que é objeto da literatura a própria condição humana. O contato com a literatura traz possibilidades inesgotáveis em relação ao contato com a linguagem, mas também ao contato consigo

mesmo e com outros, transcendendo tempo e espaço (Candido, 2011).

A literatura e a poesia, como sendo a palavra em estado de arte, quando podem nos sensibilizar, nos tornam porosos “à potência que pulsa na matéria do universo” abrindo no cotidiano, espaço para outra percepção das forças, vivas, visíveis e invisíveis. Para a autora Maria Helena Vasconcelos (2010, p.214), “esse é o aprendizado que nos apela. Apela a todas as pessoas. O aprendizado de uma mudança perceptiva” que pode ser compreendido também como “o aprendizado de existir em fluxo de forças que constitui o mundo e vai esculpindo em nós as marcas de um estilo de existência” (Vasconcelos, 2010, p. 215).

Quando fala-se da literatura como um direito humano, portanto, para todas as pessoas é possível constatar que arte e cultura não são prioridade em políticas públicas no Brasil. A literatura e outras atividades socioeducacionais no âmbito cultural podem não ser compreendidas como necessidades básicas, mas fazem parte do campo daquilo que tem valor simbólico, são da ordem do desejo e não estão à serviço da moral (Sarraf, 2010).

Não estar a serviço da moral, o que significa isso? O estudo publicado por Gomercindo Ghiggi, Priscila Monteiro Chaves e Daniela da Cruz Schneider (2018) nos ajuda a entrar nessa resposta. Os autores debatem exatamente a dimensão moral a que é submetida a literatura infantil na educação escolar e coloca em questão a formação do leitor/a no ato pedagógico. Tensionam a intensificação dada à dimensão moral nas práticas educativas e como a literatura perde sua potência ética-estética para alinhar-se com uma proposição de doutrina da gramática moral. No que tange à compreensão da moral como contraponto à ética e a noção de tecnologias do eu – os autores argumentam que o ato de se inquietar com a experiência estética advinda da literatura não assenta por vias da tentativa de ensinamentos de princípios morais ou da demonstração de como se deve ser. Segundo os autores, “poucos são os momentos em que, na escola, a literatura infantil é compreendida em afinidade com os desejos e sensações”. Tem sido preconizado nos modelos formativos contemporâneos, os manuais que insistem em utilizar a literatura infantil para fins de desenvolvimento da razão e da moral. (Ghiggi, Chaves & Scheneider, 2018, p.345).

Seja instrumentalizada para transmissão de conteúdo, distração, ou condução moral do sujeito – interrompe a potência da arte literária enquanto formação ética e estética (Ghiggi, Chaves & Scheneider, 2018). Nietzsche em *O crepúsculo dos ídolos, já estava em* combate contra a finalidade da literatura e afirmou “é sempre contra a sua tendência moralizante, contra a sua subordinação à moral” (Nietzsche, 2006, p. 444). Habita uma distinção fundamental entre subordinar o texto literário à moral através de dispositivos pedagógicos ou de poder vivenciá-lo esteticamente, artisticamente enquanto experiência humana de encontro com a alteridade, com o outro, com a diferença. Para Vigotski (2003), a vivência estética possível através

de uma educação estética é uma das responsáveis por formar o ser social. O que Vigotski (2003) criticou na educação de seu tempo pode ainda ser utilizado para analisar criticamente a lacuna de vivências estéticas com o texto literário e como estas nem são priorizadas no contexto escolar.

As considerações de Vigotski (2003) trataram do erro que apontou Nietzsche sobre usar as vivências estéticas, apenas como meio para ensinar outras realizações além da própria educação estética. Vigotski (2003) ponderou que as vivências estéticas, em sua época, eram utilizadas como meio para alcançar objetivos pedagógicos relacionados à moral, às questões de caráter cognitivo e aos sentimentos agradáveis. Em relação à moral, o autor destacou que havia a compreensão de que a única coisa séria que a criança poderia extrair do contato com a arte era uma compreensão razoável sobre as normas morais. Na visão de Vigotski (2003), isso se caracterizava como simplificação que contradizia a natureza da vivência estética e “[...] agia de forma mortífera sobre a própria possibilidade da percepção estética e da atitude estética com relação às coisas” (Vigotski, 2003, p. 227); afinal, ao invés de desenvolver experiências estéticas e propor diferentes interpretações, o significado moral da obra transforma-se em regra pedagógica.

A segunda crítica do autor se refere à utilização da Arte com destaque aos aspectos de caráter social e cognoscitivo. Vigotski (2003) criticou a utilização da educação estética como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos, argumentando que nos cursos de História da Literatura, o estudo das leis e fatos artísticos era substituído pela história dos autores ou pela análise dos elementos sociais presentes nas obras. O autor aponta ainda que, assim como as experiências estéticas não deveriam ser resumidas aos valores morais que podem ser percebidos nas obras, os aspectos sociais referentes à arte também não deveriam se sobrepor aos demais. Quando as obras artísticas são utilizadas como referência para o estudo dos fatos históricos, há “[...] o risco de compreendermos mal a realidade, bem como de excluir os aspectos puramente estéticos” (Vigotski, 2003, p. 228), porque a Arte não é um reflexo da realidade, mas um produto extremamente complexo elaborado a partir dos elementos da realidade.

A educação estética inclui a criação artística na infância, abrange a criação literária, musical, o desenho infantil, a criação teatral, entre outras. Em relação a educação estética, Vigotski (2003) destacou a importância do mediador nos processos de criação artística e afirmando que o valor principal da experiência estética consiste mais na vivência dos processos de criação do que no que se tem de resultado final. Segundo o pesquisador Pino (2006), em Vigotski a questão estética está interligada à condição humana. Esse é um tema que vem sendo discutido por autores contemporâneos e há um conjunto considerável de investigações dessa relação a partir de Psicologia da arte e dos demais escritos do autor bielorusso sobre estética e processos de criação (ver Capucci & Silva, 2017; Duarte, 2008; Dias, 2017;

Japiassu, 1999; Magiolino, 2010; Molon, 2007; Toassa, 2014; Wedekin & Zanella, 2015; Wedekin & Zanella, 2016, Zanella, 2006).

Em função do seu caráter formativo, comenta Pino (2006), a estética está intimamente relacionada à educação e à constituição humana. Por tratar-se de característica especialmente humana, a estética, ou mais precisamente, o sentido estético, configura-se como produto cultural, ou seja, não é inato e sim historicamente construído. Desta forma, precisa ser educado, formado no sujeito. Formar no sujeito, o sentido estético, noz faz entrar no debate do direito das pessoas à participação da vida artística e cultural. O direito à literatura faz parte desses direitos e trata da busca em promover o encontro.

Ao defender o direito à literatura por essa perspectiva, tenho em consideração o Artigo 30 da convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com deficiência, que a participação delas precisa acontecer em base de igualdade com as demais pessoas e dever-se-á tomar todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam, como aponta o inciso 3 do artigo: “Usufruir o acesso a locais de eventos ou serviços culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos, bem como, tanto quanto possível, a monumentos e locais de importância cultural nacional.”

Quando se propõe atividades educacionais para pessoas com deficiência visual é imperativo que se considere os níveis de acuidade visual para se produzir os recursos que atendam especificamente a cada pessoa. Após passar por um processo avaliativo através de critérios clínicos e pedagógicos, são definidas as ferramentas e recursos mais eficazes e úteis para acessibilizar um livro. Nos processos educacionais das pessoas que são cegas é necessário trabalhar os sistemas tátil e auditivo. Para as pessoas com baixa visão, parte de suas dificuldades podem ser mediadas com o uso de lentes especiais ou ampliação dos caracteres e contraste de cores, ou ainda outros recursos.

Quando pensamos proposição de experiências de leitura para pessoas com baixa visão, as condições para leitura de um livro são os livros com fonte ampliada, contraste, ou uso de lentes de aumento, lupa ou luneta. No caso de pessoa cega alfabetizada em Braille usasse textos impressos em Braille. Os livros em Braille são bastante grandes, pesados, sua produção é pequena e seus custos são elevados (FONTANA; NUNES, 2005). Quando é preciso um texto para pessoas com deficiência visual e não existe em livro Braille ou em fonte ampliada, faz-se a transcrição do texto completo, com ajuda transcritores e imprime-se numa impressora Braille. A leitura, para uma pessoa com deficiência visual, tem características diferentes daquelas de uma pessoa vidente. As possibilidades para como uma pessoa com deficiência visual ter acesso à leitura literária é a partir do Livro Braille, de fonte ampliada; com ajuda de lupas de aumento, ou de arquivos sonoros.

Seja no espaço da sala de aula, das bibliotecas, nos contra-turnos escolares,

nos Institutos de Apoio Educacional às Pessoas com Deficiência, a leitura literária como direito à experiência estética, requer práticas com dinâmicas que proporcionem condições para a sua emergência, seu afloramento, seu devir. Esse direito é de todas as pessoas, para Bartolomeu porém “ainda não está escrito” (QUEIRÓS, 2009) e é uma urgência escrevê-lo. No Manifesto por um Brasil Literário, o poeta Bartolomeu Campos Queirós, escreveu convicto, que é “no mundo da ficção que o sujeito se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia” (Queirós, 2012, p.118). Quando pode estar livre do “agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude” (Queirós, 2012, p.118).

O encontro com o texto literário em uma perspectiva não escolarizante ou moral, para videntes e não videntes - para crianças com e sem deficiência - não é evidente. O poeta Carlos Drummond de Andrade fez a seguinte pergunta: “Por que motivo às crianças, de modo geral, são poetas e com o tempo, deixam de sê-lo?” Ele responde com outra pergunta.

[...] se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo Sistemático se desenvolve, ate desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? Receio que sim. (Drummond, 1974, s/p).

A escola é para o poeta o lugar em que a criança deveria viver poeticamente o conhecimento e o mundo, mas ainda é vivíssimo o paradigma que está mais preocupado em encher a criança de matemática, de geografia, de linguagem, “sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem.” (Drummond, 1974, s/p).

Ateliês literários como práticas artísticas: dispositivos éticos e estéticos de produção de subjetividade

Os ateliês são lugares de arte e artesanaria, são lugares estratégicos que instauram uma ética outra do espaço, desconfigurando as salas de aula que seguem o modelo escolástico, no qual o professor da cátedra discursa aos alunos e esses são depositários desses discursos. A pesquisadora Paola Zordan (2019), a partir de Foucault, propõe pensar a experiência heterotópica na relação consigo e com os outros, possíveis em ateliê ou espaços constituídos como lugares para aprendizagem e desenvolvimento de uma “prática racional de liberdade”.

Os ateliês são considerados uma “peça-chave” (Villas Bôas, 2008) para a realização de projetos de forma estratégica em instituições diversas. Esses espaços de criação, apropriados à prática das modalidades artísticas, constituem espaços

potentes para transformação, tanto pela clínica contemporânea (ver Clínica De La Borde, Oury, Tosquelles & Guattari, 1985; Oficina De Criatividade Hospital São Pedro Ver Fonseca, Thomazoni, Lockmann & Butkus, 2009); quanto pelas pesquisas-intervenções no campo da deficiência visual.

Os ateliês de leitura e escrita, também conhecidos como oficinas artísticas de escrita ou leitura, são espaços alternativos ao da sala de aula, pois propõem uma experimentação outra da palavra. No campo da deficiência visual, diferentes oficinas de leitura e escrita realizadas com crianças, jovens e adultos com deficiência visual buscaram proporcionar, um espaço para outro tratamento da palavra. Outra característica dessas oficinas de escrita é a possibilidade do fazer junto, do fazer com, trabalhando em grupo ou individualmente em processos de criação.

No Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, a professora, pesquisadora e mulher cega Maria da Gloria de Souza Almeida (2011), realizou um trabalho de oficinas literárias que atendia crianças com dificuldades de alfabetização. A partir dessa experiência, a autora desenvolveu sua dissertação de mestrado em que demonstra um compromisso de vida com o trabalho de mediação da literatura para pessoas com deficiência visual, em que não se partia da dificuldade da criança, mas do potencial criador do imaginário. Para a autora, a literatura revela-se como potente mediadora da formação do imaginário da criança com deficiência visual e deve ser promovida através de práticas interconectadas com o letramento aberto e vasto, conduzido por um domínio cada vez mais ativo da palavra que se fala, lê, sente, ouve e escreve.

A oficina literária Luz & Autor em Braille (PLAB), desenvolvida na Biblioteca Braille Dorina Nowill (BBDN) da cidade de Taguatinga, Distrito Federal (DF), é uma prática destacável entre os ateliês literários para pessoas com deficiência visual. A oficina existe há vinte e quatro anos e estimula a leitura e a produção de textos literários por pessoas com deficiência visual. As coordenadoras da biblioteca e professoras Dinorá Couto Caçado e Maria das Graças B. Alves, iniciaram um trabalho de transcrever para Braille livros de autoras e autores locais de Taguatinga e povoar o acervo da biblioteca com uma estante dos escritores do DF, em Braille. Essa oficina ativou e dinamizou uma biblioteca Braille, incentivou o encontro com obras literárias e com as obras dos escritores locais. Tais experiências foram fundamentais para incentivar as pessoas a criarem seus próprios poemas, músicas, desenhos, comentários, análises, dramatizações. Esse ateliê foi pesquisado por Gerin e Caçado (2010). Para as autoras, a metodologia da oficina utilizada no desenvolvimento das ações do projeto tem sua característica principal na simplicidade e na economia. O indispensável é o entusiasmo e pela liberdade. Quem quer que vá conduzir essa missão, precisa ser um leitor/a apaixonada/o/. A autora destaca que a leitura mediada por linguagens artísticas contribui para o surgimento da vontade de escrita; promove a socialização mediada por forças da fruição estética.

Essas oficinas apontam para a importância do contato com os livros literários, com a poesia, com as narrativas e com o fazer criador, na constituição de percepções outras do mundo e de si para pessoas com deficiência visual. Nessas oficinas movimentam-se audiotecas, acervos de livros em fonte ampliada e ou Braille e por meio de atividades de incentivo à leitura desses livros ou de criação literária, garante-se o direito à literatura como um direito à cultura, como um direito à fantasia, à metáfora e à ternura. Compreende-se que ler não se resume a garantir informação, mas garantir também “o direito a se descobrir ou se construir com a ajuda das palavras que talvez tenham sido escritas do outro lado do mundo” (Pettit, 2013, P.144) ou de autores que moram no bairro vizinho da própria cidade, como buscou mostrar a oficina Autor & Luz em Braille.

Nessas oficinas/ateliês literários, a leitura ou a escrita não são cultivadas com fins de aquisição de informações e desenvolvimento de competências ou habilidades. Na verdade estão mais próximas do que chamou René Scherer (2000) de práticas de hospitalidade, uma vez que estão balizadas pelo acolhimento das diferenças, da alteridade, do outro. Nesses espaços emergem agenciamentos, trocas e também ofertas. Virginia Kastrup (2010) sintetiza a perspectiva de Scherer (2000) afirmando que em tais práticas não se parte da ideia de que se tolera o outro ou se faz a ele concessão: na hospitalidade está implicada a questão da reciprocidade. “Quando nós videntes, criamos juntamente com as pessoas cegas, um território de experimentação estética, oferecemo-nos a tais práticas” (Kastrup, 2010, p.68). É no fazer junto, no fazer com, que estão implicados, quem é recebido e quem recebe. Assim cria-se uma dinâmica em que ao oferecer hospitalidade ao outro, acaba-se por se oferecer às práticas de hospitalidade, o que significa que no movimento de acolher a diferença do outro, pode ser acionado o acolhimento da diferença em si. Esse duplo movimento nos faz problematizar as relações de alteridade, as quais não se limitam a relações com pessoas, mas incluem relações com coisas, com outros que não humanos e a própria relação consigo. A alterização implica um movimento de “saída” de si, do domínio conhecido das vivências subjetivas, da história pessoal, das inquietações egóicas. O movimento de alterização estabelece o encontro com outra dimensão da subjetividade, que compõe seu plano coletivo de produção (KASTRUP, 2010, p.37). A subjetividade, na perspectiva proposta é indissociada da noção de produção. Ela é processual e acontece na intersecção de entrecruzamento coletivo de elementos heterogêneos, políticos, culturais, econômicos, ecológicos, fisiológicos e tecnológicos, etc. (Deleuze, 1992; Guattari, 1993, Guattari e Rolnik, 1986).

Ao pensar a arte como estratégia de alterização aponta-se para a questão que a relação com a alteridade e o encontro com as diferenças produz uma tensão que pode ser criadora. Nessas experiências em que não se quer acumular o saber e a cultura como um capital, o que se pode é acessar o virtual que é essa “espécie de todo aberto” que se atualiza no encontro com as diferenças de variadas formas (Kastrup, 2010, 2018). Nos ateliês literários como dispositivos éticos estéticos da diferença, o livro literário é mediado ou acolhido como alteridade e pode transformar-

se em um meio/lugar em que se experimenta uma relação de encontro e move a subjetividade. O livro literário como alteridade não sendo a representação do que é o mundo, pode impulsionar quem o lê a realizar seu imaginário e criar um mundo outro, a partir de sua fabulação. Ao tomar a palavra literária, dos encontros rizomáticos, como direito de experimentar o mundo e a si a a/o leitor/a/e se faz sujeito em vez de apenas sujeitar-se (Queirós, 2012).

O que seriam encontros rizomáticos com livro literário? Para Deleuze e Guattari (1995) o rizoma, na biologia, é uma estrutura em que os brotos podem ramificar e se transformar em bulbo ou tubérculo. Sua função pode ser raiz, talo ou ramo. Diferente da raiz de uma árvore, o rizoma-raiz cresce horizontalmente em várias direções simultaneamente e tem a capacidade de conectar um ponto a qualquer outro. Não possui uma estrutura pivotante, que significa a inexistência de uma unidade que sirva de base. O conceito de rizoma pode ser percebido nos termos: “nada de ponto de origem ou de princípio primordial comandando todo o pensamento; nada de avanço significativo que não se faça por bifurcação, encontro imprevisível, reavaliação do conjunto a partir de um ângulo inédito” (Deleuze & Guattari, 1995, p.31).

Acolher e promover encontros com a literatura, com a arte pela perspectiva do rizoma, significa tratar em outros termos o acontecimento do encontro com a poesia, com a vida. “A literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida, é preciso prestar atenção.” (Petit, 2009, p.292). A leitura e a criação literária podem começar por diferentes entradas e ter diferentes saídas. Situando-se como um meio, podem ser rompidas a qualquer momento, produzindo diversas ramificações e agenciamentos. Podem ser experimentações não lineares que articulam um plano comum, onde se inscrevem no singular e plural, o coletivo.

Considerações finais

A prática do ateliê me colocou diante de desafios metodológicos e políticos ao lidar com literatura e com a deficiência como multiplicidade, alteridade, possibilitou acessar outras definições de sujeito, norma, ampliando-as. A sustentação da experiência estética literária como um direito no campo da deficiência visual foi estendida para pensá-la como direito de todas as pessoas na sua multiplicidade e diferença. Neste texto, contrastei a diferença entre, subordinar os encontros com a literatura à tarefa de imposição de normas gramaticais ou morais, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas; de afirmar a literatura na sua potência artística de proporcionar experimentações estéticas da existência.

Destacar a potência de um ateliê enquanto prática artística, como dispositivo ético estético das diferenças é reafirmar a necessidade de territórios múltiplos e utópicos e não esquecer que a composição de mundos (im)possíveis, em que não submetemos as crianças e jovens a serem objeto de avaliação de ninguém é um

direito humano e dependem da ação de serem criados.

Ao finalizar este artigo, gostaria de situar essa investigação neste tempo. Tempos de isolamento, de pandemia ao qual estamos todos submetidos. Sustentar práticas artísticas nesse tempo atual é não deixar de cuidar da vida. Essa que em tempos pandêmicos têm buscado, prazer, amparo, conforto e saída do imediato dos dias em confinamento, na arte, em livros, filmes, músicas. Quais mundos (temos) queremos fazer nascer e ver crescer em nossas práticas educacionais, na vida? Que sejam inclusivas e comprometidas em amparar e ampliar os sentidos.

Notas

(1) Doutoranda no Programa de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco-PE. Graduada em Psicologia pela Universidade Regional de Blumenau-SC. Email: app.theiss@gmail.com

(2) Célestin Freinet lecionou em escolas rurais nas vilas de Bar-sur-Loup, Saint-Paul de Vence (situadas no Sul da França, na região Provença, Alpes – Costa Azul), durante as décadas de 1920 e 1930 e, no ano de 1935, ele e sua esposa Elise, fundaram sua própria escola na vila de Vence, localizada na mesma região. Em contrapartida ao “método escolástico”, Célestin e Elise Freinet propunham um método de aprendizagem por meio de “tentativas experimentais” realizadas pelas crianças através de práticas de ateliê.

(3) O Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) é um programa de abrangência nacional, inicialmente elaborado pela pesquisadora Dra. Eliana Yunes, criado em 1992 e desenvolvido pela Biblioteca Nacional quando Eliana passou a integrar, oficialmente, o quadro funcional da Biblioteca. O programa visa(va) estimular o hábito da leitura literária, promoveu múltiplas ações em todo o território brasileiro, atuando para a construção de uma Política Nacional de Leitura que atualmente na gestão Bolsonaro está inativa.

Referências

ALMEIDA, M. G. (2011). A Importância da literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Recuperado de: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_5af538eecd6d394e957ace709b17ef0a

ÁVILA, E. S. (2014). Capacitismo como queerfobia. En: FUNCK, S. B.; MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O. (Org.). Linguagens e narrativas: desafios feministas. V. 1. Tubarão: ED. COPIART.

BELARMINO, J. (2004). Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BELARMINO, J. (2009). O Que Percebemos quando não vemos? *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 21 – n. 1, p. 179-184, Jan./Abr. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v21n1/14.pdf>

CAMPBELL, F. K. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, 11(3). Recuperado de: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjjournal/>

article/view/46

CÂNDIDO, A. (2011). Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.

CAPUCCI, P. R. (2017). Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte. 2017. 147 p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal.

DELEUZE, G. (1992). Conversações. Rio de Janeiro. Ed.34.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. (1995). Introdução: Rizoma Félix. Mil Platôs ± capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 1.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. (1997). Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Editora 34.

DIAS, D. P. (2017). O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético. 2017 [s.n.]. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP. Retirado de: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325310/1/Dias_DanielePampanini_M.pdf

DRUMMOND, C. A. A educação do ser poético. Publicado no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20/ 07 /1974. Retirado de: <http://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/texto-poesia-a-educacao-do-ser-poetico-13062012.pdf>

DUARTE, N. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação _ 31ª Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-4026-int.pdf>

FONSECA, T. M. G.; THOMAZONI, A. R.; LOCKMANN, V. e BUTKUS, V (2009). Espaços heterotópicos, imagens sobrepostas: encontros entre arte, loucura e memória. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol.29, n.2. Recuperado em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n2/v29n2a15.pdf>

FONTANA, M. V. L.; NUNES, E. L. V. (2005). Audioteca Virtual de Letras tecnologia para inclusão. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 3, n. 2. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14016>

GENS, A. (2010). Sobre o poema , o poeta, o livro. Em: *literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

GERIN, A. C.; CANÇADO, D. C. (2010). Construção do hábito de ler e de viver com arte numa biblioteca de inclusão. *Revista Dialogos: a cultura como dispositivo de inclusão*, Brasília, v.13, n.1, ago. Recuperado de: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/2915>

GHIGGI, G., CHAVES, P. M. e SCHNEIDER, D. D. C. (2018): A literatura infantil entre a experiência estética e a educação moral. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 437-445. set.-dez. Recuperado de: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26054>

GINDIS, B. (2003). Remediation through education: sociocultural theory and children with special needs. Em: KOZULIN, A. et al. (Ed.). *Vigotski's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.

- GUATTARI, F. (1993). Da produção da subjetividade. Em: A. PARENTE. *Imagem Máquina: A era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed.34.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. (1986). *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: VOZES.
- IVANOVICH, A. C. F. & GESSER, M. (2020). Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. *Quaderns de Psicologia*, 22(3), e 1618. Recuperado em: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v22-n3-friggi-marivete>
- KASTRUP, V. (2010). Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. Em: MOARES, M. K.; KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver. Arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: NAU.
- KASTRUP, V. (2018). *Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade*. Curitiba: CRV.
- KIRINUS, G. (2008). *Criança e poesia na pedagogia freire*. São Paulo: PAULINAS.
- MORAES, M. (2010). *PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual*. En: Moraes, M. e Kastrup, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora
- NIETZSCHE, F. (2006). *Crepúsculo dos Ídolos*. Trad: Paulo César de Souza. São Paulo: CIA DAS LETRAS.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. Retirado de: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>
- OURY, J., TOSQUELLES, F., GUATTARI, F. (1985) *Pratique de l'institutionnel et politique*. FENIX.
- PANTALEAO, M. I. e KASTRUP, V. (2015) *literatura, escrita inventiva e virtualizaçãodo eu*. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, p. 29-48. Recuperado em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11686>
- PETIT, M. (2009). *A arte de ler*. São Paulo: Editora 34. São Paulo: Editora 34.
- PETIT, M. (2013). *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34.
- PINO, A. (2006) *A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana*. *Pro-posições*, v. 17, n. 2(50), maio/ago. Recuperado em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2366/50_dossie_pino_a.pdf
- QUEIRÓS. B. (2012) *Sobre ler e escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: AUTÊNTICA EDITORA.
- SARRAF, V.P. (2010). *Acesso à arte e cultura para pessoas com deficiência visual: direito e desejo*. En: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.) *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: NAU.
- SCHERER, R. (2000). *Un parcours critique : 1957–2000*, Paris: Kimé, 2000.
- STETSENKO, A., SELAU, B. (2018). *Vigotski's defectology*. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 325-333, set.-dez. Recuperado em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32668>

- VASCONCELOS, M. H. (2010). Literatura para quê? En: Exercício de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual/ MORAES, M; KASTRUP, V. Rio de Janeiro: NAU.
- VÁZQUEZ, A. S. (1999). Convite a Estética / tradução. Gilson Baptista Soares. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- VIGOTSKI, L. S. (1997). Fundamentos de Defectologia. Tomo V. Habana: Editorial PUEBLO EDUCACIÓN. Recuperado em: <https://intervozesdotcomdotbr.files.wordpress.com/2015/01/vigotski-a-crianc3a7a-cega.pdf>
- VIGOTSKI, L. S. (2003). A educação estética. Em L. S. Vigotski, Psicologia pedagógica (pp. 323-363). São Paulo: Martins Fontes.
- VILLAS BÔAS, G. (2008). A estética da conversão: O ateliê do Engenho de Dentro e a arte concreta carioca (1946-1951). Tempo Social. Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo, v. 20, n. 2, p. 197-219, nov. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702008000200010&script=sci_abstract&tIng=pt
- WEDEKIN, L. M. & ZANELLA, A. (2016). Vigotski e o ensino da arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. En: Pró-Posições. V. 27, n. 2 (80). Maio/ago. Recuperado em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00155.pdf>
- WEDEKIN, L. M. & ZANELLA, A. V. (2013). Arte e vida em Vigotski e o modernismo russo. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 4, p. 689-699, out./dez. Recuperado em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000400011
- ZANELLA, A. V. (2006). “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. En S. Z. da Ros, K. Maheirie e A. V. Zanella (Orgs.), Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e(em) experiência. (pp. 33-48). Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC.
- ZORDAN, P. (2019). Ateliê como prática de liberdade. Palíndromo, v. 11, n. 25, p. 53-63, set - dez. Recuperado em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/14771>