

Candido Portinari
A Árvore da Vida
1957

Infância e arte de brincar: educação em movimento

Universidade Federal Fluminense

Rua Marcos Valdemar Bloco D - Faculdade de Educação - 5º andar
Telefone: 2629-2706 E-mail: revistaleph@yahoo.com.br
Facebook: <http://www.facebook.com/aleph.brasil.7>
Home page: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN 1807-6211 – Dezembro de 2014 - ANO XI - Número 22

Ficha catalográfica na Biblioteca Central do Gragoatá

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. – Ano 1, n. 1 (jun. 2004) - . Niterói: UFF, 2004 - .

v. : il.

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: Word Wide Web.

Disponível em: <http://www.revistaaleph.com>.

ISSN 1807-6211.

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

Conselho Científico

Nacional

Célia Linhares – UFF
Cecília Coimbra – UFF
Clarice Nunes – UFF
Eliana Yunes – PUC-Rio
Elizabeth Barros – UFES
Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ
Maria Cristina Leal – UERJ
Sílvio Gallo – Unicamp
Solange Jobim – PUC-Rio

Internacional

Adriana Püiggrós – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Maria Nazaret Trindade – Universidade de Évora, Portugal
Thamy Ayouch – Université Lille III, Paris VII, França

Editores Associados

Estela Scheinvar – UERJ
Inês Bragança – UERJ
Maria Lucia Müller – UFMT
Vera Lúcia Campos – UERJ

Editores Científicos e Executivos

Léa da Cruz – UFF
Rejany dos S. Dominick – UFF

Conselho Editorial

Bruna Molisani F. Alves – UFRJ
Célia Linhares – UFF
Dagmar de M. Silva – UFF
Léa da Cruz – UFF
Rejany dos S. Dominick – UFF
Vera Lúcia Campos – UERJ

Bolsistas

Giselle dos S. Barbosa – Pedagogia – UFF
Mariana B. dos Santos – Pedagogia – UFF
Patrícia F. Vasconcellos – Pedagogia – UFF

Pareceristas deste número

Adriana B. Guedes – Colégio Miraflores
Alice Akemi Yamasaki – UFF
Aloísio Monteiro – UFRRJ
Amália C. D. da R. Bezerra – UERJ
Ana Paula S. L. L. Lobo – Unilasalle
Andrea Serpa – UFF
Bruna Molisani F. Alves – UFRJ
Carlos João Parada Filho – UFF
Carlos Tourinho – Puc-Rio/UFF
Dagmar Mello e Silva – UFF
Edith Ione dos Santos Frigotto – UFF
Eduardo Quintana – UFF
Iolanda de Oliveira – UFF
Lenaura Vasconcellos – UFF
Lilian Maria P. de C. Ramos – UFRRJ
Luciana Gageiro Coutinho – UFF
Luciana Osteto – UFF
Luiz Antônio Botelho Andrade – UFF
Luiz Fernando Conde Sangenis – UERJ
Mairce da Silva Araújo – UERJ
Márcia Denise Pletsch – UFRRJ
Marco Antônio Santoro – UFRJ
Maria das Graças Gonçalves – UFF
Maria Lúcia C. Lopes de Oliveira – UFF
Maria Lúcia de A. Fortuna – UERJ
Maria Lúcia Müller – UFMT
Maria Tereza Goudard – UERJ
Mônica Silvestri – UFF
Nelma A. M. Pintor – U. Estácio de Sá
Ney Luiz Teixeira – UERJ
Paulo Pires – UFF
Solange Santiago Ferreira – UFF/ISAT
Tânia Mara Müller – UFF
Valdelúcia Alves da Costa – UFF
Vera Campos – UERJ

Imagens

Capa: Pintura de Candido Portinari (1957)
Diagramação CEAEX-UFF

Páginas iniciais: Foto de Gabriela Dominick
Diagramação Rejany dos S. Dominick

ORIENTAÇÕES PARA O ENVIO DE ARTIGO PARA A REVISTALEPH

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

Célia Linhares

Os artigos devem ser encaminhados, a partir deste número, por meio do OJS, acessando a página <http://revistaleph.uff.br>. Os autores devem procurar, na coluna ao lado esquerdo o item INFORMAÇÃO PARA AUTORES e seguir os passos para envio.

Regras gerais:

Os autores são responsáveis pela observação e cumprimentos das normas culta da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

Os autores devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Filiação temática ou pertinência:

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte

Qualidade das teorizações:

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

Direitos e deveres do autor:

- É dever do autor informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado em anais de encontros científicos ou em espaços não acadêmicos da web.
- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.
- É preciso atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.
- Quando da utilização de imagens que não sejam de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo.
- Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.
- É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

Normas de formatação para envio de artigos

Papel: formato A4

Margens: Todas as margens 03 cm.

Título: Centralizado, espaço simples, negrito, Calibri 14, em caixa alta. Espaço entre o título e os autores 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): (não esqueça de suprir o nome dos autores em arquivo para avaliação cega)

Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumo: com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Em Português e em outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.). Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha 1,5 de cada parágrafo; **Fonte:** Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5 sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples. Com um espaço simples antes e depois, sem aspas. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

Notas no rodapé. Tamanho 10, justificadas.

Referências: apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

DICA – acesse também:

<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

SUMÁRIO

EDITORIAL

p. V

DOSSIÊ TEMÁTICO

- 1- CONSTRUIR A HISTÓRIA DO BRINQUEDO: UM DESAFIO CIENTÍFICO /
CONSTRUIRE L'HISTOIRE DU JOUET: UN DEFI SCIENTIFIQUE** p. 01
p. 17
Michel Manson
- 2- INFÂNCIA(S) EM PERIFERIAS URBANAS: O DIREITO À CIDADE E A FORMAÇÃO DAS
PROFESSORAS DA INFÂNCIA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL** p. 33
Maria Tereza Goudard Tavares
- 3- OS INCONTADOS ALGUMAS (A)NOTAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS DAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE PERIFERIA URBANA E SUAS INFÂNCIAS** p. 50
Carmen Lúcia Vidal Pérez
- 4- INFÂNCIAS, TRADIÇÕES ANCESTRAIS E CULTURA AMBIENTAL** p. 62
Léa Tiriba
- 5- IMAGENS COMO EPÍGRAFE: IMAGENS LÚDICAS DE EXPERIÊNCIA INFANTIL** p. 81
César Donizetti Pereira Leite; Adriana Regina Isler Pereira Leite
- 6- INFÂNCIAS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS EM COMUNIDADES INDÍGENAS
BRASILEIRAS** p. 97
Beleni Saléte Grando

EXPERIÊNCIAS INTUITIVAS

- 7- FORMAÇÃO DOCENTE INSTITUINTE: O FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E
ESCRITA** p. 114
Carmen Sanches Sampaio; Tiago Ribeiro; Jacqueline de F. dos Santos Moraes
- 8- A CIRCULAÇÃO DE RECEITAS DE ALFABETIZAÇÃO ENTRE FORMADORES E
ALFABETIZADORES** p. 128
Ludmila Thomé de Andrade
- 9- CONTAR & ENCANTAR: HISTÓRIAS QUE NOS FORMAM** p. 143
Andrea Serpa
- 10- DA UNIVERSALIZAÇÃO À QUALIDADE DO ENSINO: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO** p. 157
Marlene Maria Machado da Silva; Ana Lydia B. Santiago
- 11- I ENCONTRO DE DOCENTES DA UFF: CONSIDERAÇÕES E RESUMOS** p.174
Cláudia Borges

PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

- 12- O PRINCÍPIO DA INCERTEZA E O SISTEMA NUMEROFÓNICO DE ASCHERO, NA PERSPETIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO** p. 198
Fernando José Monteiro da Costa
- 13- ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DA PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO** p. 212
Cristiana Carneiro; Carlos Eduardo Oliva; Camila de M. Barbalho; Marcelle S. de Carvalho
- 14- DA VISÃO CEGA: HISTÓRIA, FICÇÃO E EPISTEMOLOGIA** p. 226
Garrolici de F. P. de Alvarenga; Luiz Antonio B. Andrade; Edson Pereira Silva
- 15- ESPIRITUALIDADE DESDE O PONTO DE VISTA FILOSÓFICO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES** p. 239
Maria Verónica Pascucci
- 16- PASSEIOS DA INFÂNCIA: DIÁLOGOS EM BUSCA DE SENTIDOS** p. 247
Monica Silvestri
- 17- AS CRIANÇAS, OS ANIMAIS E SUAS BRINCADEIRAS: UM TRAÇO IMPORTANTE DA CULTURA LÚDICA** p. 265
Rogério Costa Würdig
- 18- OS MÚLTIPLOS FIOS QUE SE ENTRELAÇAM NA TRAMA ESCOLAR** p. 280
Marina Bueno
- 19- EDUCAÇÃO E SAÚDE: ESTRATÉGIAS ANDRAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DO USO RACIONAL DE MEDICAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)** p. 293
Shirlene Costa Junqueira
- 20- A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO NA EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A POPULAÇÃO NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA** p. 304
Paulo Martins Dias



Editorial

Infância e arte de brincar: educação em movimento

*Sabem por que eu pinto tanto menino
em gangorra e balanço?
Para botá-los no ar, feito anjos .
(Portinari)*

Em Portinari está a imagem que escolhemos para identificar esta edição. Porque embora muitos e muitos outros tenham expressado em suas telas aspectos da sociedade brasileira, Portinari guarda uma característica que merece ser lembrada sempre: sua brasilidade referenciada em nossa gente, especialmente nas crianças. Algumas de suas telas nos trazem imagens que nos remetem à memória da infância eivada de traquinices e brincadeiras, na energia pulsante de uma sociedade ainda muito marcada pelas distinções de classe. As crianças têm seus pés plantados em um chão de barro, em terrenos abertos, em que subir em árvores, soltar pipas, balançar, pular carniça, brincar nas gangorras e com estilingue expressam a marca de um tempo em que viver é mágico. O universo infantil está representado por elementos lúdicos, mas neles também transborda uma densa representação social, em que se entrecruzam situações factuais e poesia. São muitas as razões que poderiam justificar nossa escolha, mas basta afirmar que sua obra é a expressão do que acreditamos ser a infância: uma fase marcadamente mágica, pictoricamente representada na tela *A árvore da vida*.

É com esta inspiração que abrimos o número 22 da RevistAleph, uma edição em que a infância e a arte de brincar são o tema do Dossiê. A temática resulta da associação desta Revista com o *II Congresso Infância e Brinquedos de Ontem e Hoje*, realizado na Universidade Federal Fluminense, em 2014. Durante quatro dias, reuniram-se cerca de duzentos pesquisadores, nacionais e internacionais, que apresentaram conferências e oficinas. Há também textos enviados por pesquisadores que não estiveram presentes em tal encontro.

Os trabalhos narram experiências e resultados de pesquisa nos quais estão presentes crianças de diferentes classes, regiões e etnias. Crianças da periferia urbana, crianças da aldeia indígena, crianças – tão somente crianças em diferentes modos de ser criança. O olhar sobre a categoria geracional se expande. São relatos fundamentais para a formação docente em perspectivas amplas, seja na abordagem sobre alfabetizadores em processo dialógico, sem receitas, seja para a formação que entrelaça música e matemática, a numerofonia, seja com o aporte da antropologia, seja ainda aquela em que a psicanálise se apresenta como um precioso campo para dar vez à “palavra dos pais”. Trilhamos uma pista pavimentada por uma concepção de educação em que os contextos de formação do professor precisam dialogar com diferentes vozes e com as ricas singularidades da sala de aula. Alargam-se, assim, as bases de compreensão das conexões entre a escola, a criança e o aprender (e também o seu oposto).

Por isso, quando abrimos este convite à leitura o fazemos ressaltando a importância dos trabalhos aqui publicados pela singular relevância dos mesmos para o campo da formação de professores. A riqueza das abordagens faz suscitar novos olhares sobre a educação porque nos abrem múltiplas e novas perspectivas de análise. Sem dogmatismo, vemos os professores como sujeitos que se constituem como vidas enlaçadas nas tramas da sociedade de classe. São profissionais em permanente formação, para quem o aprender e reaprender são parte de um processo em que o conhecimento sustenta a autonomia e a sociabilidade, fundamentais para uma educação que ultrapasse a simples reiteração, as lógicas e práticas educativas engessadas e cristalizadas.

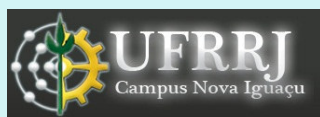
Ainda cabe destacar que estamos publicando uma coletânea de resumos de trabalhos apresentados pelos docentes da UFF em evento promovido pelo Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. A abertura desta publicação específica foi escrita por sua coordenadora e os resumos registram experiências de ensino-aprendizagem representativas do que denominamos *movimentos instituintes*, neste caso vividos na docência no ensino superior.

Por tudo isso, delinea-se uma composição, neste número, em que nos apercebemos que muitos dos artigos que agora publicamos guardam proximidade com o pensamento de Boaventura de Souza Santos, que indicava, nos anos 1990 e seguintes, que a antítese da globalização seria a valorização do que é local. Nossa concepção não é restritiva. Acreditamos que é indispensável criar pontes com o diverso para entendermos e valorizarmos a riqueza das diferenças. Nas brincadeiras, nos brinquedos e nas múltiplas pesquisas e experiências aqui relatadas há pistas para que se faça da educação a contrapelo uma realidade. Mesclada com uma lógica multicultural, que nos permita reafirmar nossa brasilidade. Uma identidade que não exclui as outras culturas e formas de conhecer, mas que não cai nas armadilhas do velho mecanismo de buscar, linearmente, a transposição pura e simples do vivido em outras sociedades.

Boa leitura !

As editoras

APOIOS



CONSTRUIR A HISTÓRIA DO BRINQUEDO: UM DESAFIO CIENTÍFICO¹

Michel Manson²

Tradutores: Dominique Boxus³
e Luana Rocha (LABESTRAD)⁴

Resumo

A partir das pesquisas realizadas sobre a história do brinquedo na França, resalto que não é com brinquedos guardados em coleções privadas ou públicas que poderemos escrever a história do brinquedo, objeto cultural da criança que só tem significado no lugar em que a sociedade concede à criança e às representações que essa sociedade faz da infância. No texto, apresento e discuto desafios científicos, fontes de pesquisa, ferramentas e conceitos que devem ser adaptados à história, à cultura de cada sociedade.

Palavras-chave: História; brinquedo; pesquisa.

Resumé

À partir de recherches touchant à l'histoire du jouet en France, précisant qu'il ne s'agit pas de jouets conservés dans des collections privées ou publiques, nous désirons écrire l'histoire du jouet, objet culturel de l'enfant, qui n'a de signification que dans l'espace autorisé par la société à l'enfant et aux représentations que celle-ci se fait de l'enfance. Dans le texte qui suit, je présenterai et montrerai les défis scientifiques, source de mes recherches, outils et différents concepts, qui se veulent être adaptés à l'histoire et à la culture de chaque société

Mots-clés: Histoire; jouet; recherche.

¹Texto escrito a partir da Conferência "Construire l'histoire du jouet, un défi scientifique", proferida pelo Professor Dr. Michel Manson, apresentada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

²Doutor na Universidade de Paris XIII. Publicou vários livros, dentre eles, a História do brinquedo e do jogo. Desenvolve pesquisas relacionadas à História da Educação, disciplina que ministra em cursos da Universidade de Paris. E-mail: michelj.manson@wanadoo.fr

³Doutor em Língua Francesa e Literaturas Francesa e Francófonas. Professor do Departamento de Letras Estrangeiras (GLE) da UFF (Niterói-RJ) e coordenador do Laboratório de Estudos de Tradução (Labestrاد) para a área de Francês. E-mail: domiboxus@gmail.com

⁴Mestranda na Universidade Federal Fluminense.

Eu gostaria primeiramente de ressaltar uma ideia paradoxal, para não dizer escandalosa e provocadora: não é com brinquedos guardados em coleções privadas ou públicas que poderemos escrever a história do brinquedo. Eu não quero dizer que isso possa ser feito sem o estudo do objeto, mas que eles são impotentes para dar conta da complexidade da sua história, sobretudo nos períodos mais antigos, da Antiguidade ao fim do Antigo Regime.

O pequeno número de brinquedos conservados desses períodos, seu luxo, poderia mostrar a fraqueza da sua presença, que seria, então, reservada às crianças de classes mais abastadas, da aristocracia ou da alta burguesia, o que foi comprovado ser uma ideia errônea. Mais tarde, no século XIX, e, sobretudo, na segunda metade do século, os brinquedos são muito mais numerosos, muitas vezes com a indicação dos seus fabricantes, e eles dão a impressão de que podemos, assim, facilmente reconstituir o universo lúdico das crianças daquela época, mas essa impressão também é falaciosa.

Escrever a história do brinquedo tornou-se o trabalho de colecionadores e conservadores de museus, e suas obras oferecem um material importante, fornecendo numerosas fotografias de brinquedos, de acordo com seu tipo (bonecas, carrinhos, etc.), seu material (brinquedos de madeira, estanho, etc.), seus princípios de funcionamento (jogos mecânicos, óticos, etc.), seus temas (jogos de circo, de correios, etc.), ou mesmo de acordo com a marca (Renault, Euréka, Martin, etc.). Tudo isso é muito útil, mas, uma vez fechados esses livros, o leitor tem a sensação de que não está bem preparado para compreender a história do brinquedo, esse objeto cultural da criança que só tem significado no lugar em que a sociedade concede à criança e às representações que essa sociedade faz da infância.

Escrever a história do brinquedo não é, portanto, organizar o catálogo daqueles que, por sorte, sobreviveram às mãos destrutivas das crianças e ao assustador desaparecimento da maioria dos brinquedos produzidos. É preciso, na verdade, «construir» a história do brinquedo, o que é um verdadeiro desafio científico. Na realidade, essa construção é fundada em fontes extremamente variadas, díspares mesmo, que, para serem estudadas, demandam uma abordagem de todos os meios

críticos da história, da literatura, da arte e da arqueologia. O brinquedo torna-se, assim, o objeto de uma história maior, a qual podemos decompor em duas grandes abordagens.

Escrever a história econômica e social do jogo

O brinquedo ecológico, fabricado pela criança em seu meio, sempre existiu e surge, ainda hoje em dia, no seio das sociedades industriais. Mas, no passado, ele não deixava rastros, ou muito pouco. Na literatura, nos jornais ou nas biografias, a lembrança desses brinquedos efêmeros foi conservada, de Aristófanés até os nossos dias, testemunhos observados pelos folcloristas do século XIX e por seus colegas etnólogos do século XX.

Nas sociedades tradicionais em que existe o brinquedo, pesquisas de cunho etnológico ou da história oral deveriam permitir a descoberta de brinquedos utilizados, a maneira como eram fabricados e por quem. Seria muito interessante interrogar as pessoas mais velhas para perguntá-las se elas tinham brinquedos fabricados por elas próprias ou por pessoas do seu entorno e, caso afirmativo, como elas os usavam.

A dificuldade desse tipo de pesquisa está na valorização ou desvalorização social dos brinquedos e da cultura lúdica, que criam bloqueios de memória, esquecimentos ou deformações, como comprova o trabalho que fizemos sobre o brinquedo nas autobiografias.⁵ As histórias da infância que podemos acessar, dependem, também, das histórias de vida, da conotação afetiva que acompanha cada brinquedo, de acordo com a pessoa que a fabricou ou presenteou. Certos brinquedos encontram-se, assim, ocultados ou minorizados pela memória, outros resplandecem ainda de maneira duradoura durante a velhice. Mas esse tipo de trabalho é muito importante e mostra-se rapidamente eficaz em um país como o Brasil, conforme

⁵MANSON, Michel. Le jouet dans les récits d'enfance des écrivains. In: SIMONET-TENANT, Françoise, direct., **Le propre de l'écriture de soi**, Paris, Téraèdre, 2007, p. 142-147.

mostra a pesquisa sobre jogos e brinquedos na cidade de São Paulo na primeira metade do século XX.⁶

Paralelamente a essa difícil história do brinquedo ecológico, a que se refere ao brinquedo comercial oferece ao historiador fontes numerosas, mas muitas vezes difíceis de serem abordadas. Desde a Antiguidade, na Atenas do século V a.C, temos a confirmação da existência de um comércio de brinquedos. Uma fonte literária, assegurada por Aristófanes, confirmada pelos índices dos próprios objetos.⁷ As bonecas de terracota, fabricadas em moldes e exportadas nas bacias mediterrâneas são também brinquedos de crianças comprados no comércio, mas, para ter certeza disso é preciso pesquisar outros documentos.

Representações figuradas em vasos ou em lápides, o estudo do vocabulário e dos raros textos existentes em grego e em latim fornecem, assim, um conjunto consistente que comprova a consumação infantil de brinquedos na Grécia antiga, no mundo romano – inclusive no domínio galo-romano – e a extensão cristã do Egito. Corporações como as de ceramistas para brinquedos gregos de terracota ou os artesãos coptas foram profissionais dedicados parcialmente ao serviço dessa produção.

A Idade Média parece não possuir brinquedos comerciais até o século XII ou XIII e são ainda as fontes literárias que atestam essa existência. Uma delas, sobre a vida de Saint-Quentin, menciona um vendedor de brinquedos de chumbo e estanho na porta de uma capela onde passavam peregrinos. Chumbos de peregrinação, objetos devocionais e brinquedos formavam a produção de vendedores ambulantes de bibelôs, corporação reconhecida em Paris a partir do século XV, mas alguns brinquedos do século XIV foram igualmente encontrados.

Com o Antigo Regime, as fontes para escrever a história econômica do brinquedo tornaram-se mais numerosas, mas os arquivos somente incorporam ao

⁶SOUZA, M. A. S. e S., GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M.. **Memoria e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez Editora, 1989, p. 129.

⁷Para referências precisas e demonstrações, vide: MANSON, Michel. **Jouets de toujours, de l'Antiquité à la Révolution**, Paris, Fayard, 2001, p. 382. Tradução portuguesa por OLIVEIRA, Carlos Correia Monteiro. História do brinquedo e dos jogos. Brincar através dos tempos. Lisboa, Editorial Teorema, 2002, p. 438.

século XVI e XVII a história jurídica (status, regras, processos) das corporações de fabricantes (vendedores de bibelôs, de bonecas, de jogos de tabuleiro, de peões, etc.).⁸ Continuam na sombra os trabalhadores livres, entretanto, os mais numerosos do território no ramo do brinquedo.

Algumas vezes as escrituras permitem reconhecer os atores e os momentos da produção e da difusão dos brinquedos. (contratos de aprendizagem, de associações, inventários, contratos de casamento, etc.). Mas essas escrituras são muito raras e produzem poucas informações antes do século XVII. Elas permitem, entretanto, descobrir as rede familiares que, na maior parte das vezes, formam a trama das redes comerciais. Os arquivos devem ser completados com os documentos figurados, por exemplo, nas estampas, que mostram o conteúdo das cestas dos vendedores ambulantes das butiques ao ar livre que vendem brinquedos aos peregrinos ou nas ruas. Utilizaremos, também, dicionários que definem as profissões relacionados ao brinquedo e às fontes literárias.

A confrontação dessas fontes permitem estabelecer certezas sobre a rede de venda de brinquedos (vendedores ambulantes, feiras, lojas em grandes cidades), e sobre a gama de objetos, dos mais populares aos mais luxuosos. Uma fonte como o *Journal d'Héroard*, médico de Luis XIII enquanto criança, que anotava a cada dia o que acontecia no início do século XVII, nos mostra a criança real comprando um brinquedo de um vendedor ambulante, ganhando um outro de presente da mulher que o ninava, alguns brinquedos que vinham de Lendit (em Saint-Denis, perto de Paris), mas também recebia outros do médico, brinquedos de vendedores da galeria de armarinhos, no Palácio de justiça, ou brinquedos de marfim de Dieppe, outros em vidro de Veneza, etc.

No século XVII, graças aos inventários de atacadistas parisienses ou de Liesse (Aisne), nós pudemos descobrir o tamanho dessas redes comerciais, seus fornecedores de Paris, do Jura, de Liesse e da Alemanha, e de seus clientes de toda a França. Em sua morte, em 1782, Juhel tinha cerca de meio milhão de brinquedos em lojas, em uma rede comercial que ultrapassava fronteiras (com fornecedores Alemães) e se estendia

⁸Arquivos Nacionais, série Y (arquivos do Châtelet), para corporações da cidade de Paris.

por toda a França. Nos arquivos departamentais do Aisne, nós descobrimos contratos de fabricação de peões da região de Liesse que permitem avaliar em diversos milhões por ano a quantidade de brinquedos populares produzidos nessa única região no fim do século XVIII.

A partir da metade do século XVIII, uma outra fonte, a imprensa periódica, fornece informações muito importantes para o estudo do comércio de brinquedos. No *Petites Affiches*, aparecem, a partir de 1760, as primeiras publicidades de brinquedos para o fim do ano, com o nome do comerciante, seu endereço, a natureza das mercadorias propostas: é o início da propaganda. A análise do discurso publicitário na imprensa vai permitir o estudo da argumentação da oferta de brinquedos, ponto de partida da construção da história da criança consumidora.⁹

O entrecruzamento de fontes permite uma melhor identificação das redes familiares de fabricantes e vendedores, sobretudo em Paris, onde os estudos da história das famílias torna-se possível, assegurando, até mesmo, um conhecimento dos fundos do comércio que ultrapassam a Revolução e continua em pleno século XIX. Uma hierarquia de fortunas, do valor de fundos de comércio e de mercadorias, uma precisão de preços, podendo, assim, aparecer em nossos arquivos a partir dos anos de 1770-1780, e, quando se trata de jogos e brinquedos comprados por famílias dominantes, seus fornecedores são bem conhecidos.¹⁰

Com a publicação dos *Annales du Commerce*, em Paris e em outras cidades, a constituição de uma verdadeira base de dados de mercadores e fabricantes de brinquedos torna-se possível e nós podemos também, por exemplo, melhor avaliar a parte de importações, em particular da Alemanha. Construir essa história econômica do brinquedo passa, portanto, pela realização das bases de dados de informática, comportando nomes, sobrenomes, endereços sucessivos, fontes, dos diferentes atores da produção e difusão de brinquedos: fabricantes, mercadores, inventores.

⁹MANSON, Michel. Jouets du commerce et consommation enfantine dans la presse française de 1760 à 1860 : de l'information au débat, capítulo 5 de **L'Enfant consommateur. Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché**, organizado por Valérie-Inès de La Ville, Paris, Vuibert, 2005, p. 91-103.

¹⁰MANSON, Michel. Promenade dans un magasin d'étrennes: les fournisseurs des Enfants de France. In: **Jouets de princes (1770-1870)**, Paris, Réunion des Musées nationaux, 2001, p. 37-48.

Podemos, assim, realizar monografias sobre suas famílias, que estão no meio do brinquedos há muitas gerações, podemos seguir a transmissão de fundos de comercio durante, muitas vezes, mais de um século e, quando temos a chance de ter um inventário *pós morte* ou um documento de falência, a lista de mercadorias com seus preços nos permite reconstituir, para a época em causa, o inventário de produtos e suas gamas de preço.

No século XIX, os documentos de falência, retirados dos Arquivos de Paris até 1880, as patentes, as fontes ligadas às exposições da indústria, nacional ou internacional, a imprensa, os catálogos dos fabricantes, etc, constituem um conjunto de documentos ricos e complexos que nos autoriza entrever a possibilidade de escrever uma história econômica do brinquedo realmente sólida, apoiada, também, sobre um melhor conhecimento dos objetos e seus fabricantes.

Mas é preciso rever todos esses arquivos, já que muitas das fontes conhecidas a partir do século XIX, através das obras de Henri-René D'Allemagne e de Léo Claretie são, até hoje, citadas sem que haja uma progressão nessa área.

As fontes econômicas são completadas, também, pela iconografia das butiques de brinquedos e pelas fontes literárias que tratam do tema lojas de brinquedos, na literatura infanto-juvenil ou sob a pena de escritores românticos. Tomemos como exemplo a literatura infanto-juvenil. Alguns autores dos anos 1820-1860 colocam em cena as reações das crianças diante de uma loja de brinquedos, seus desejos e os de seus pais.

A loja de brinquedos torna-se um teatro onde ocorrem cenas em que é possível expôr as histórias das crianças, dos pais e dos vendedores. Não se trata de «testemunho» ou «reportagem», mas, de uma construção, na escrita, dos valores educativos e econômicos em torno do desejo e do prazer das crianças. É preciso, portanto, decodificar esses textos, como também é preciso decodificar as imagens, compreender o papel do suporte na difusão da imagem: estampas, pinturas, ilustrações de livros ou de jornais, cartazes, etc., cada suporte tem as suas regras e a sua lógica, que devem ser cumpridas.

É preciso estar atento ao posicionamento ideológico dos autores, dos artistas, dos editores. Saber quais valores e quais causas eles defendem, permite que não tomemos partido dos seus argumentos de maneira inocente, ao pé da letra. Assim, as obras pedagógicas e educativas não se privam de emitir julgamentos sobre os brinquedos do comércio, muitas vezes condenados como um luxo inútil, quando se valorizavam os brinquedos fabricados pelas próprias crianças. A história econômica do brinquedo é indissociada de uma história cultural que dá sentido aos comportamentos consumistas da infância.

O fim do século XIX e do século XX são ricos de fontes novas: uma imprensa profissional da área do brinquedo,¹¹ catálogos de presentes de fim de ano das grandes lojas (surgidos nos anos 1870),¹² publicidades (cartazes, jornais), fotografias de ateliês e butiques, cinema, estatísticas econômicas oficiais e inúmeros arquivos infelizmente, muitas vezes, inacessíveis, privados, destruídos, ou mesmo quando públicos, ainda não consultáveis (para o tribunal do comércio), etc.

Seria preciso explorar os arquivos dos ministérios do comércio e da indústria, em particular para as importações e exportações de brinquedos franceses e, ao mesmo tempo, fornecer as pistas dos lugares de recepção, por exemplo: o Rio de Janeiro no fim do século XIX e na primeira metade do século XX. Com o nome dos importadores brasileiros de brinquedos nós poderíamos penetrar na história econômica do brinquedo brasileiro. Especialmente porque o Brasil também tem, eu imagino, diretórios, imprensa, ou seja, fontes que dão materiais para construir a história brasileira dos brinquedos. Talvez fosse interessante trabalhar sobre o *Diário mercantil*, transformado em *Jornal do Comércio*, que durou dos anos 1820 aos 1890, tendo como donos sucessivamente dois franceses, Pierre Plancher e Julius Villeneuve.

¹¹VILLE, Valérie-Inès, De La & MANSON, Michel. Les fabricants de jouets et jeux français et leur responsabilité sociale vis-à-vis de l'enfant, 1891-1911. In: **Pensée et pratiques du management en France. Inventaire et perspectives**, 19e-21e siècles, chapitre 3, mis en ligne le 23 avril 2012, <http://mtpf.mlab-innovation.net/fr/sommaire/diffuseurs-de-doctrine,-auteurs-et-dogmes-en-management/les-fabricants-de-jouets-et-jeux-français-et-leur-responsabilité-sociale-vis-à-vis-de-l'enfant.html>. Esse trabalho se baseia na análise de artigos publicados pela Câmara Sindical dos Fabricantes de Brinquedos Franceses, no boletim **Le Jouet français**. À paraître en traduction espagnole sur le site argentin de la revue Ludicamente (2^e année, n° 4, octobre 2013): <<http://www.ludicamente.com.ar>>

¹²Michel Manson, **Histoire(s) des Jouets de Noël**, Paris, Téraèdre, 2005, p. 144 .

Esse último também criou um periódico semanal, o *Museu universal. Jornal das famílias brasileiras*, que circulou entre 1837 e 1840 e foi inspirado no periódico francês *Musée des familles*.¹³ Ora, os periódicos infanto-juvenis franceses contêm artigos sobre a indústria do brinquedo e propagandas de fim do ano. Seria preciso verificar se os jornais brasileiros são suscetíveis de nos trazer dados sobre a história econômica e social do brinquedo brasileiro.

Uma história econômica científica do brinquedo é, portanto, possível, mas demanda inúmeras pesquisas que apenas começaram na França e que necessita de uma equipe de pesquisadores e numerosos trabalhos universitários. Para o Brasil, vale a pena embarcar nessa aventura!

Escrever a história cultural do brinquedo

Os brinquedos das crianças fazem parte da cultura infantil, mas também da cultura global da sociedade: podemos encontrar menções na literatura e na arte. A utilização de fontes literárias e iconográficas por historiadores não é novidade,¹⁴ mas demanda uma metodologia rigorosa. Na verdade, não se trata de ilustrar a sua proposta através de uma citação ou uma imagem, mas de constituir um corpus de acordo com os critérios da história literária e da história da arte.

É significativo que a iconografia do brinquedo, que já existia na Antiguidade, nas cerâmicas, urnas funerárias e sarcófagos, tenha ganhado progressivamente novos suportes. Limitada às iluminações de manuscritos dos séculos XII e XIII, ela está presente em murais do século XIV (Inglaterra, Itália), a pintura de cavalete, a gravura sobre cobre, a tapeçaria e os pavimentos no século XV. No século XVI, é possível encontrar principalmente esculturas, um copo de vidro, desenhos. A partir desse

¹³GUIMARÃES, Valéria. **Les transferts culturels**: l'exemple de la presse en France et au Brésil, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 33. Trad. Transfêrenciais culturais: O Exemplo da Imprensa na França e no Brasil, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

¹⁴Cf. GASKELL, Francis. **History and its images**, Yale University, 1993. Trad. fr. Alain Tachet et Louis Evrard, L'Historien et les images, Paris, Gallimard, 1995.

período, as imagens com brinquedos aumentam ainda mais em novos suportes (artes decorativas, fotografias, cinema), mas, sobretudo, em grande quantidade, o que contribui para a difusão na sociedade, em públicos cada vez mais diversificados e numerosos.

A evolução quantitativa é acompanhada de um crescimento constante do «discurso iconográfico». Na Idade Média, o brinquedo (peão, cavalo-de-pau, catavento) simbolizava as atividades lúdicas da criança, e, portanto, da infância, na iconografia das idades da vida. Primeiramente era um menino, só, de aproximadamente 10 anos. Depois, a imagem se complica, cada fase da infância tinha o seu brinquedo: o chocalho para o bebê, o cavalo-de-pau e o catavento para os pequenos, o peão para os maiores. As meninas só chegam mais tarde, com a boneca.

Os artistas estudam os gestos do jogo, as atitudes dos jogadores, as formas dos brinquedos. Com o passar do tempo, o número de brinquedos representados aumenta (carrinho), as cenas se diversificam, a cultura lúdica infantil é cada vez mais observada. O olhar dos artistas traduz, portanto, o sentimento da infância, ele nos ensina não somente as significações simbólicas dos objetos, mas também a realidade do jogo. Na verdade, a imagem era a fonte que funcionava no sistema de representação da época e que nos revela não somente do que se trata o brinquedo, mas também é uma fonte informativa sobre a existência e a realidade de alguns brinquedos.

Com a falta de textos que mostram a relação da criança com seus brinquedos, no século XVI, somente as imagens nos sugerem algo como o amor de uma menina pela sua boneca, espelho do sentimento que a mãe tem por ela, de acordo com *Charitas* Lucas Cranach (entre 1537-1550). No século XVII, o brinquedo é mais abundante na pintura holandesa do que na pintura francesa, italiana ou espanhola, mas, mesmo sendo um acessório tão pequeno, ele pode, às vezes, aparecer também em primeiro plano (E. Collier, *Fillette avec sa poupée*). Na França, como na Itália, são utilizadas antigas referências aos pequeninos para mostrar crianças brincando (Ambroise Dubois, 1610, Jacques Stella, 1657). Todavia, no momento em que os textos tornam-se mais numerosos, no Iluminismo, e que o brinquedo ganha o centro de quadro de retratos infantis, é a ligação íntima entre a criança e o seu brinquedo que

transparece (Drouais, aproximadamente 1770, Greuze, Fillette au capucin, 1765), e que os artistas posteriores aprofundaram ainda. Nós tomamos conhecimento, ainda através das imagens, da existência de brinquedos que nenhuma outra fonte menciona: perna-de-pau, pipa, bolinha de gude, no fim do século XVI e no século XVII.

O que as imagens não dizem é tão importante quanto o que elas mostram. Ao não escolher alguns tipos de brinquedos na massa de variedades produzidas, e que nós conhecemos através dos arquivos, o que a iconografia aplica, na realidade, é um filtro cultural que transmite uma mensagem baseada na visão da infância e dos valores sociais do seu entorno. Os elementos de um ou de mais discursos sobre o brinquedo são assim dispersos em todas as imagens produzidas pela sociedade em um dado momento, o que justifica a coleta mais completa possível para que se possam reconstituir essas mensagens e as confrontar com àquelas que os textos propõem.

Com uma maior quantidade de imagens nos séculos XIX e XX, novas problemáticas aparecem, ligadas à existência de representações em uma cultura de massa. Somente os mais ricos podiam ter os retratos de suas crianças feitos por um pintor, retratos que, na maior parte deles, mostram um brinquedo como uma boneca nos braços de uma menina (Adèle Martin, *Portrait de Milles de Salignac*, aproximadamente 1846, Ernest Hébert, *Portrait de Catherine du Bouchage*, 1879) ou o saibre, o tambor ou o cavalo para os meninos (Anonyme espagnol, *Portrait de Carlos Pomar Margrand*, 1851).

O gênero permanece um critério bastante ativo na atribuição de brinquedos para meninos e meninas na iconografia do século XIX. Com o surgimento da fotografia e a democratização desse meio de representação, centenas de milhares de fotografias de crianças com brinquedos nos são oferecidos, primeiramente pelos ateliês de fotógrafos profissionais e, em seguida, através dos albuns de família. Nós começamos a coletar novas bases de dados para tentar abordar essa nova fonte. No início, na segunda metade do século XIX, os fotógrafos profissionais muitas vezes era ligados ao mundo da pintura, reproduzindo lugares comuns a esta. No início do século XX, com a aparição de câmeras fotográficas mais leves, utilizadas pelas famílias, a fotografia de crianças se libera, tornando-se mais natural, e os brinquedos tomam um lugar que é

possível compreender e analisar. Seria preciso lançar enquetes, pesquisar em arquivos familiares, digitalizar milhares de documentos para ver se daí emergem lógicas de representação, se o olhar dos fotógrafos podem nos trazer novos conhecimentos sobre os brinquedos, o seu uso, as relações estabelecidas entre as crianças e os objetos.

Os cartões postais são outra fonte, também a fotografia, que dão uma outra visão sobre a percepção das festas da infância, o dia de São Nicolau, o Natal, as festas de fim de ano.¹⁵ Produzidas por uma cultura de massa, difundidas em todas as classes, os cartões postais veiculam representações carregadas de diversos matizes culturais que devem ser decodificados. As imagens publicitárias forjam também a infância com uma imagem própria a cada época do ano e em cada país: cartazes, publicidades nas lojas e jornais, constituem, assim, uma fonte particularmente sugestiva para o fim do século XIX e para o século XX (vide André Hellé, 1905 e 1931).

Com o cinema e depois a televisão, são as imagens animadas, formando desenhos animados, de obras de ficção ou reportagens sobre a sociedade, que fornecem informações inesgotáveis de temas de pesquisas relacionados à infância e seus brinquedos. Especialmente com o sistema de produtos derivados, os personagens dos desenhos animados estão sob a forma de brinquedos, livros, estampa de roupas, etc.¹⁶ A cultura da infância é uma cultura da imagem, a qual vai invadir os produtos impressos, sozinhos ou relacionados a textos.

A lenta emergência de um conceito de brinquedo, marcada pela aparição de um vocábulo genérico, a palavra «brinquedo» (França, 1534), é seguida pela não menos lenta constituição de um discurso sobre o brinquedo. O termo, surgido em uma obra literária, leva quase um século e meio até ser plenamente reconhecido nos dicionários de língua francesa. Enquanto raras passagens da literatura evocam brinquedos, os pedagogos da Renascença não elaboraram nenhuma reflexão sobre o seu lugar na educação e foi preciso esperar o tratado de John Locke, *Thoughts about*

¹⁵MANSON, Michel. **Histoire(s) des jouets de Noël**, op. cit., vide as novas ilustrações.

¹⁶BROUGERE, Gilles, direct., **La ronde des jeux et des jouets** : Harry, Pikachu, Superman et les autres, Paris, Autrement, 2008.

Education (1693) para que pudéssemos ver um capítulo que falasse sobre o brinquedo.¹⁷

Desde então, a reflexão sobre o brinquedo não cessa de crescer e de se aprofundar, adaptando-se às concepções da educação e da representação da criança em cada período. Escrever a história do brinquedo requer levar em conta essa dimensão, implicando uma releitura dos pedagogos e dos educadores. Mas, a pesquisa não termina aí; o brinquedo aparece na literatura geral e, depois, a partir do século XVIII, na literatura infantil.

Os autores de literatura infantil colocam o brinquedo em cena, acrescentando o olhar sobre a cultura infantil àquele dos pintores e pedagogos. Olhares cruzados, que permitem ao historiador reconstruir o seu objeto com mais de um relevo.

Seria interessante ver como se constrói o discurso «pedagógico» sobre o brinquedo na história brasileira.¹⁸ Os jornais profissionais dos professores da primeira infância são uma fonte a ser explorada para ver os discursos e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

A partir do momento que sabemos da importância da utilização pedagógica e terapêutica do brinquedo nos trabalhos científicos brasileiros atuais, seria útil traçar a genealogia, os balbucios, os itinerários explorados antes da segunda guerra mundial. Do mesmo modo, os livros para crianças brasileiras oferecem, certamente, histórias infantis nas quais os brinquedos estão presentes: de que maneira, com que tipo de ilustração, para impôr qual discurso? Nós pesquisamos muito sobre o brinquedo nos livros infantis, pois a representação da cultura da infância oferecida pela literatura infantil ocupa um lugar único na construção da história do brinquedo.

O livro para crianças é um objeto da sua cultura, objeto que funciona como espelho da sua própria imagem, a qual ele deve absorver suficientemente para que as crianças possam entrar na história que lhes é contada. Ao mesmo tempo, os autores

¹⁷MANSON, Michel. Variations sur le jouet de Locke et de Coste (1693-1708). In: TRAMSON, Jacques. direct. **Du Livre au Jeu**: points de vue sur la culture de jeunesse. Mélanges pour Jean Perrot, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 205-215.

¹⁸Nós mostramos como o brinquedo foi introduzido na escola francesa : Le jouet à l'école, d'Oberlin à Pauline Kergomard, signe de modernité?, capítulo 3. In: Rayna, Sylvie e Brougère, Gilles (dir.), **Jeu et cultures préscolaires**, INRP, 2010, p. 49-75.

demonstram inconscientemente as suas próprias relações com a infância, a deles e de seus filhos. Eles levam ao texto suas visões de mundo, seus valores, suas morais. As ideias educativas e os julgamentos sobre o brinquedo são muito mais discretos hoje do que eram no século XIX, e a história dos livros infantis permite acompanhar a evolução da representação da criança e dos seus brinquedos de maneira mais sutil e esmiuçada do que em outras fontes.

Os próprios brinquedos testemunham o olhar da criança e da sua cultura infantil,¹⁹ representando-a, evocando formas lúdicas de usá-lo, mostrando que o universo dos brinquedos também pode se inspirar na literatura infantil e no cinema. A permanência, no século XX, de tipos de brinquedos provenientes da antiguidade, como o peão, ou do Antigo Regime, como os pequenos tambores e trompetes, não deve ser entendida como a manifestação da intemporalidade dos brinquedos. Se o lúdico desses brinquedos funciona em uma relação estreita com as etapas de crescimento da criança e justificam a durabilidade de certas estruturas de objetos, o uso, as significações e o lugar dentro da cultura do lúdico de hoje não são nada parecidos com o que era há séculos atrás.

As diversas fontes evocadas não estão necessariamente na mesma ordem cronológica: a consumação infantil de brinquedos do comércio antes que aparecesse a concepção de brinquedo. Os pais e as crianças, algumas, compreenderam a importância desse objeto e valorizaram antes que os educadores se dessem conta da sua importância. Mas, progressivamente, todos os fios começaram a se unir. Hoje, estão intrinsecamente ligados: representações de pais e educadores, o conhecimento das ciências humanas, funcionamento do mercado e do marketing do brinquedo, ao mesmo tempo que interfere, nem sempre é possível compreender como e por que, mas, a sociologia da criança fornece algumas chaves para esta história recente.

Escrever a história do brinquedo tal como nós propusemos, deve permitir elucidar os mecanismos, esclarecer as problemáticas, perceber o que acaba de surgir e o que possui profundas raízes históricas. Esse trabalho, o qual começamos pela França

¹⁹BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**, São Paulo, Cortez Editora, 6ª éd. 2006.

e um pouco pela Europa, deve prosseguir em outras culturas.²⁰ Na verdade, cada país opera a sua própria síntese entre as raízes culturais locais e as que vêm de fora.

Me parece bastante provável que a história da criança e da infância é, no Brasil, uma história original, sem dúvida muito complexa e que, para construir a história do brinquedo nesse país, é preciso «inventar» fontes, analisar e interpretar as que se parecem com as minhas (arquivos, imprensa, livros infantis, imagens,...) com as ferramentas e os conceitos que devem ser especificamente adaptados à história, à cultura, à sociedade brasileira. Eu espero que as pequenas pistas que eu deixei aqui tenham dado a alguns de vocês a vontade de se lançar numa aventura como essa.

Referências

BROUGERE, Gilles. **La ronde des jeux et des jouets**: Harry, Pikachu, Superman et les autres. Paris: Autrement, 2008.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez Editora, 6^e éd. 2006

_____. **Jouets et compagnie**, Paris, Stock, 2003. Trad. em português : Brinquedos e companhia, São Paulo, Cortez, 2004.

GASKELL, Francis. **History and its images**, Yale University, 1993. Trad. fr. Alain Tachet et Louis Evrard, L'Historien et les images. Paris: Gallimard, 1995.

GUIMARÃES, Valeria. **Les transferts culturels**: l'exemple de la presse en France et au Brésil, Paris: L'Harmattan, 2011. Trad. Transfêrenciais Culturais: O Exemplo da Imprensa na França e no Brasil, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

MANSON, Michel. Le jouet dans les récits d'enfance des écrivains. In: Françoise Simonet-Tenant, direct., **Le propre de l'écriture de soi**, Paris, Téraèdre, 2007, p. 142-147.

_____. Histoire du jouet dans l'art, approche anthropologique, 1450-1650. In: **Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia**, Università di Siena, vol. XXVI, 2005, Fiesole, Edizioni Cadmo, 2007.

_____. **Histoire(s) des Jouets de Noël**. Paris: Téraèdre, 2005.

_____. Jouets du commerce et consommation enfantine dans la presse française de 1760 à 1860 : de l'information au débat, capítulo 5. In: **L'Enfant consommateur. Variations**

²⁰MANSON, Michel Histoire du jouet dans l'art, approche anthropologique, 1450-1650. In: **Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia**, Università di Siena, vol. XXVI, 2005, Fiesole, Edizioni Cadmo, 2007.

interdisciplinaires sur l'enfant et le marché, organizado por Valérie-Inès de La Ville, Paris, Vuibert, 2005, p. 91-103.

_____. Variations sur le jouet de Locke et de Coste (1693-1708). In: TRAMSON, Jacques, direct. **Du livre au jeu: points de vue sur la culture de jeunesse**. Mélanges pour Jean Perrot, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 205-215.

_____. **Jouets de toujours, de l'Antiquité à la Révolution**, Paris: Fayard, 2001. Trad. Carlos Correia Monteiro de Oliveira, *Historia do Brinquedo e dos Jogos. Brincar através dos tempos*, Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

_____. Promenade dans un magasin d'étrennes: les fournisseurs des Enfants de France. In: **Jouets de princes (1770-1870)**, Paris, Réunion des Musées nationaux, 2001, p. 37-48.

RAYNA, Sylvie e BROUGERE, Gilles (dir.). **Jeu et cultures préscolaires**, INRP, 2010, p. 49-75.

SOUZA, M. A. S. e S., GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M.. **Memoria e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

VILLE, Valérie-Inès, De La & MANSON, Michel. Les fabricants de jouets et jeux français et leur responsabilité sociale vis-à-vis de l'enfant, 1891-1911. In: **Pensée et pratiques du management en France. Inventaire et perspectives, 19e-21e siècles**, chapitre 3, mis en ligne le 23 avril 2012, <http://mtpf.mlab-innovation.net/fr/sommaire/diffuseurs-de-doctrine,-auteurs-et-dogmes-en-management/les-fabricants-de-jouets-et-jeux-français-et-leur-responsabilité-sociale-vis-à-vis-de-l'enfant.html>. 2^e année, n° 4, octobre 2013): <<http://www.ludicamente.com.ar>>

CONSTRUIRE L'HISTOIRE DU JOUET: UN DEFI SCIENTIFIQUE²¹Michel Manson²²**Resumé**

À partir de recherches touchant à l'histoire du jouet en France, précisant qu'il ne s'agit pas de jouets conservés dans des collections privées ou publiques, nous désirons écrire l'histoire du jouet, objet culturel de l'enfant, qui n'a de signification que dans l'espace autorisé par la société à l'enfant et aux représentations que celle-ci se fait de l'enfance. Dans le texte qui suit, je présenterai et montrerai les défis scientifiques, source de mes recherches, outils et différents concepts, qui se veulent être adaptés à l'histoire et à la culture de chaque société

Mots-clés: Histoire; jouet; recherche.

Resumo

A partir das pesquisas realizadas sobre a história do brinquedo na França ressalto que não é com brinquedos guardados em coleções privadas ou públicas que poderemos escrever a história do brinquedo, objeto cultural da criança que só tem significado no lugar em que a sociedade concede à criança e às representações que essa sociedade faz da infância. No texto, apresento e discuto desafios científicos, fontes de pesquisa, ferramentas e conceitos que devem ser adaptados à história, à cultura de cada sociedade.

Palavras-chave: História; brinquedo; pesquisa.

²¹Production textuelle pour la Conférence "Construire l'histoire du jouet, un défi scientifique" apresentada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

²²Professeur émérite de l'université de Paris XIII, ayant publié divers livres sur l'histoire du jouet et du jeu, développant des recherches sur l'histoire de l'éducation, une matière qu'il enseigne dans des cours à l'université de Paris.

Je voudrais d'abord mettre l'accent sur une idée paradoxale, pour ne pas dire scandaleuse et provocatrice: ce n'est pas avec les jouets conservés dans les collections privées et publiques qu'on peut écrire l'histoire du jouet. Je ne veux pas dire que celle-ci puisse se faire sans l'étude des objets, mais qu'ils sont impuissants à rendre compte de la complexité de leur histoire, surtout pour les périodes les plus anciennes, de l'Antiquité à la fin de l'Ancien Régime.

Le petit nombre de jouets conservés pour ces périodes, leur luxe, pourrait faire croire à la faiblesse de leur présence, qui serait alors réservée aux enfants des classes aisées, l'aristocratie ou la grande bourgeoisie, ce qui s'est avéré être faux. Plus tard, au XIXe siècle, et surtout dans la deuxième moitié du siècle, les jouets sont beaucoup plus nombreux, souvent porteurs d'indications sur leurs fabricants, et ils donnent l'impression qu'on peut ainsi facilement reconstituer l'univers ludique des enfants de cette époque, mais cette impression aussi est fallacieuse.

Écrire l'histoire du jouet est devenue l'affaire des collectionneurs et des conservateurs de musées, et leurs ouvrages livrent un matériel important, fournissant de nombreuses photographies de jouets, selon leur type (poupées, petites voitures, etc.), leurs matériaux (jouets en bois, en fer blanc, etc.), leurs principes de fonctionnement (jouets mécaniques, jouets d'optiques, etc.), des thèmes (jouets du cirque, de la poste, etc.), ou même selon la marque (jouets Renault, jouets Euréka, jouets Martin, etc.). Tout cela est très utile, mais, ces livres une fois refermés, le lecteur se sent frustré du "sens", il n'est pas mieux armé pour comprendre l'histoire du jouet, cet objet culturel de l'enfant qui ne tire ses significations et son existence même que de la place que la société accorde à l'enfant et des représentations qu'elle se fait de l'enfance.

Écrire l'histoire du jouet ce n'est donc pas dresser le catalogue de ceux qui ont par chance échappé aux mains destructrices des enfants et à l'effroyable disparition qui guette la majorité de ceux qui ont été produits. Il faut en fait « construire » l'histoire du jouet, ce qui est un véritable défi scientifique. En effet, cette construction se fonde sur des sources extrêmement variées, disparates même, qui demandent pour être étudiées de mettre en œuvre tous les moyens critiques de l'histoire, de la

littérature, de l'art et de l'archéologie. Le jouet devient ainsi l'objet d'une histoire totale que l'on peut décomposer en deux grandes approches.

Écrire l'histoire économique et sociale du jouet

Le jouet écologique, fabriqué par l'enfant et son milieu, a toujours existé et surgit encore aujourd'hui, y compris au cœur de nos sociétés industrielles. Mais, dans le passé, il ne laissait pas de traces, ou si peu ... Dans la littérature, des journaux ou des autobiographies, le souvenir de ces jouets éphémères s'est conservé, d'Aristophane à nos jours, témoignages relayés par le regard des folkloristes du XIXe siècle et de leurs collègues ethnologues du XXe siècle.

Dans les sociétés traditionnelles où le jouet existe, des enquêtes de type ethnologique ou d'histoire orale devraient permettre de découvrir les types de jouets utilisés, la façon dont ils étaient fabriqués et par qui. Il serait tout à fait intéressant d'interroger les vieilles personnes pour leur demander si elles avaient des jouets fabriqués par elles ou par leur entourage, et si oui, comment elles les utilisaient.

La difficulté de ce genre d'enquête tient au fait que la valorisation ou la dévalorisation sociales des jouets et de la culture ludique créent des blocages de la mémoire, des oublis ou des déformations, comme le prouve le travail que nous avons entrepris sur le jouet dans les autobiographies.²³ Les récits d'enfance que l'on peut obtenir dépendent aussi des histoires de vie, de la connotation affective qui accompagne chaque jouet, selon la personne qui l'a fabriqué ou offert. Certains jouets se trouvent ainsi occultés ou minorés par la mémoire, d'autres resplendissent encore de façon durable au temps de la vieillesse. Mais ce genre de travail est tout à fait important et s'avère vite fructueux dans un pays comme le Brésil, comme le montre

²³Michel Manson, « Le jouet dans les récits d'enfance des écrivains », dans Françoise Simonet-Tenant, direct., *Le propre de l'écriture de soi*, Paris, Téraèdre, 2007, p. 142-147.

l'enquête sur les jeux et jouets dans la ville de São Paulo dans la première moitié du XXe siècle.²⁴

Parallèlement à cette difficile histoire du jouet écologique, celle du jouet du commerce offre à l'historien des sources plus nombreuses mais souvent difficiles à mettre en œuvre. Dès l'Antiquité, dans l'Athènes du Ve siècle av. J.-C., nous sommes assurés de l'existence d'un commerce de jouets. Une source littéraire, Aristophane en donne la certitude, confirmée par les indices pris sur les objets eux-mêmes.²⁵ Les poupées en terre cuite fabriquées au moule et exportées dans le bassin méditerranéen sont bien des jouets d'enfants achetés dans le commerce, mais pour en être sûr, il faut le concours d'autres documents.

Des représentations figurées sur les vases ou les stèles funéraires, l'étude du vocabulaire et des rares textes existant en grec et en latin fournit ainsi un ensemble concordant pour prouver une consommation enfantine de jouets dans la Grèce ancienne, le monde romain – y compris le domaine gallo-romain – et ses prolongements chrétiens en Égypte. Des corporations, comme celle des coroplastes pour les jouets en terre cuite grecs, ou les artisans coptes ont été ainsi des professionnels partiellement au service de cette production.

Le Moyen Âge semble ne pas posséder de jouets du commerce jusqu'aux XIIe ou XIIIe siècles, et ce sont encore des sources littéraires qui en attestent l'existence. L'une d'elles, une vie de Saint-Quentin, mentionne un marchand de jouets en plomb et en étain à la porte de la chapelle où viennent les pèlerins. Plombs de pèlerinages, objets de piété et jouets forment la production de bimbeltiers, corporation attestée à Paris à partir du XVe siècle, mais quelques jouets du XIVe siècle ont été retrouvés.

Avec l'Ancien Régime, les sources pour écrire l'histoire économique du jouet sont plus nombreuses, mais les archives n'apportent guère, aux XVIe et XVIIe siècle, que l'histoire juridique (statuts, règlements, procès) des corporations de fabricants

²⁴Maria Alice Setúbal Souza e Silva, Maria Alice Lima Garcia, Sônia Campaner Miguel Ferrari, *Memoria e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas di século XX*, São Paulo, Cortez Editora, 1989, 129 p.

²⁵Pour les références précises et les démonstrations, nous renvoyons à notre ouvrage, *Jouets de toujours, de l'Antiquité à la Révolution*, Paris, Fayard, 2001, 382 p., traduction portugaise par Carlos Correia Monteiro de Oliveira, *Historia du Brinquedo e dos Jogos. Brincar através dos tempos*, Lisboa, Editorial Teorema, 2002, 438 p.

(bimbelotiers, poupetiers, tabletiers, tourneurs, etc.).²⁶ Restent dans l'ombre les métiers libres, pourtant les plus nombreux pour le jouet sur l'ensemble du territoire. Parfois, des actes notariés permettent de saisir des acteurs et des moments de la production et de la diffusion des jouets (contrats d'apprentissage, contrats d'association, inventaires après décès, contrats de mariage, etc.). Mais ces actes sont très rares et produisent peu d'informations avant le XVIIIe siècle.

Ils permettent cependant de découvrir les réseaux familiaux qui, le plus souvent, forment la trame des réseaux commerciaux. Les archives doivent être complétées avec des documents figurés, par exemple les estampes, qui montrent le contenu de hottes de colporteurs, des boutiques de plein air vendant des jouets aux pèlerinages ou dans les rues. On utilisera aussi les dictionnaires définissant les métiers du jouet, et les sources littéraires. La confrontation de ces sources permet d'établir des certitudes sur le réseau de vente des jouets (colporteurs, marchés, foires, boutiques dans les grandes villes), et sur la gamme des objets s'étendant des plus populaires aux plus luxueux. Une source comme le *Journal d'Héroard*, ce médecin de Louis XIII enfant qui note chaque jour ce qui se passe au début du XVIIe siècle, nous montre l'enfant royal achetant un jouet à un mercier ambulant, recevant en cadeau de sa remueuse – la femme chargée de le bercer dans ses bras toute la journée – ceux qui viennent de la foire du Lendit (à Saint-Denis, près de Paris), mais aussi, de la part de son médecin, des jouets des marchands de la galerie mercière au Palais de justice, ou des jouets d'ivoire de Dieppe, et d'autres en verre de Venise, etc.

Au XVIIIe siècle, grâce aux inventaires après décès de grossistes parisiens ou de Liesse (Aisne), nous découvrons l'ampleur de leurs réseaux commerciaux, leurs fournisseurs de Paris, du Jura, de Liesse et d'Allemagne, leurs clients dans toute la France. À sa mort, en 1782, Juhel avait un demi million de jouets en magasins, un réseau commercial dépassant les frontières (fournisseurs d'Allemagne) et s'étendant à toute la France. Dans les Archives départementales de l'Aisne, nous avons découvert des contrats de fabrication avec des tourneurs de la région de Liesse qui permettent

²⁶Archives Nationales, série Y (archives du Châtelet), pour les corporations de la ville de Paris.

d'évaluer à plusieurs millions par an les jouets populaires produits dans cette seule région à la fin du XVIIIe siècle.

À partir du milieu du XVIIIe siècle, une autre source, la presse périodique, fournit des renseignements très importants pour l'étude du commerce de jouets. Dans les *Petites Affiches*, apparaissent à partir de 1760 les premières publicités pour les jouets des étrennes, avec le nom du commerçant, son adresse, la nature des marchandises proposées : c'est le début de la publicité. L'analyse du discours publicitaire dans la presse va permettre d'étudier l'argumentaire de l'offre de jouet, point de départ de la construction d'une histoire de l'enfant consommateur.²⁷ L'entrecroisement des sources permet de mieux cerner les réseaux familiaux de fabricants et de marchands, surtout à Paris où des études d'histoire des familles deviennent possibles, assurant même une connaissance des fonds de commerce qui dépasse la Révolution et se poursuit en plein XIXe siècle. Une hiérarchie des fortunes, de la valeur des fonds de commerce et des marchandises, un état précis des prix, peuvent ainsi sortir de nos archives à partir des années 1770-1780, et, quand il s'agit de jeux et de jouets achetés par les familles régnantes, leurs fournisseurs sont bien connus.²⁸

Avec la publication des *Annuaire du Commerce*, à Paris et dans d'autres villes, la constitution d'une véritable base de données des marchands et fabricants de jouets devient possible, et nous pouvons aussi, par exemple, mieux évaluer la part des importations, en particulier d'Allemagne. Construire cette histoire économique du jouet passe donc par la réalisation de bases de données informatiques comportant les noms, prénoms, adresses successives, sources, des différents acteurs dans la production et diffusion des jouets : fabricants, marchands, inventeurs.

On peut ainsi réaliser des monographies sur des familles qui sont dans le jouet pendant plusieurs générations, on peut suivre la transmission des fonds de commerce pendant parfois plus d'un siècle, et, lorsque nous avons la chance d'avoir un inventaire

²⁷ Michel Manson, « Jouets du commerce et consommation enfantine dans la presse française de 1760 à 1860 : de l'information au débat », chapitre 5 de *L'Enfant consommateur. Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché*, coordonné par Valérie-Inès de La Ville, Paris, Vuibert, 2005, p. 91-103.

²⁸ Michel Manson, "Promenade dans un magasin d'étrennes : les fournisseurs des Enfants de France", dans *Jouets de princes (1770-1870)*, Paris, Réunion des Musées nationaux, 2001, p. 37-48.

après décès ou un dossier de faillite, la liste des marchandises avec leur prix nous permet de reconstruire, pour l'époque concernée, l'éventail des produits et les différentes gammes de prix.

Au XIXe siècle, les dossiers de faillites – dépouillés aux Archives de Paris jusqu'en 1880 -, les brevets d'invention, les sources liées aux expositions de l'industrie, nationales ou internationales, la presse, etc. constituent un ensemble documentaire riche et complexe qui nous autorise à entrevoir la possibilité d'écrire une histoire économique du jouet réellement solide, appuyée aussi sur une meilleure connaissance des objets et de leurs fabricants. Mais le retour aux archives, de toutes sortes, s'impose, car beaucoup de sources connues depuis le XIXe siècle, par les ouvrages d'Henri-René D'Allemagne et de Léo Claretie sont toujours citées sans que l'on progresse beaucoup dans ce domaine.

Les sources économiques sont complétées aussi par l'iconographie des boutiques de jouets et par les sources littéraires sur le thème du magasin de joujoux, dans la littérature pour la jeunesse comme sous la plume des écrivains romantiques. Prenons l'exemple de la littérature de jeunesse. Quelques auteurs des années 1820-1860 mettent en scène les réactions des enfants devant les boutiques de jouets, leurs désirs et ceux des parents. Le magasin de joujoux devient un théâtre où se déroulent des scènes qui permettent d'exposer les arguments des enfants, ceux des parents et ceux des vendeuses et vendeurs. Il ne s'agit en aucun cas d'un « témoignage », d'un « reportage », mais d'une construction, dans l'écriture, de valeurs éducatives et économiques autour du désir et du plaisir des enfants. Il faut donc décoder ces textes, comme il faut décoder les images, comprendre le rôle que joue le support dans la diffusion de l'image : estampes, peintures, illustrations de livres ou de périodiques, affiches, etc., chaque support a ses contraintes et sa logique dont il faut rendre compte.

Il faut être attentif aussi au positionnement idéologique des auteurs, des artistes, des éditeurs. Savoir quelles valeurs et quelles causes ils défendent permet de ne pas prendre naïvement leurs arguments au pied de la lettre. Ainsi, les ouvrages pédagogiques et éducatifs ne se privent pas d'émettre des jugements sur les jouets du

commerce, souvent condamnés comme un luxe inutile alors que l'on valorise les objets que les enfants vont fabriquer eux-mêmes. L'histoire économique du jouet est indissociable d'une histoire culturelle qui donne sens aux comportements de consommation des biens de l'enfance.

La fin du XIXe siècle et le XXe siècle sont riches de sources nouvelles : une presse professionnelle des métiers du jouet,²⁹ les catalogues des étrennes des grands magasins (apparus dès les années 1870),³⁰ les publicités (affiches, périodiques), les photographies d'ateliers et de boutiques, le cinéma, les statistiques économiques officielles, et d'innombrables archives malheureusement souvent inaccessibles, privées, souvent détruites, ou publiques, non encore consultables (pour le tribunal de commerce), etc.).

Il faudrait explorer les archives des ministères du commerce et de l'industrie, en particulier pour les importations et exportations, pour les tarifs de douanes. Les archives portuaires devraient donner des aperçus sur les exportations de jouets français, et, du même coup, fournir les pistes des lieux de réception : par exemple Rio de Janeiro à la fin du XIXe siècle et dans la première moitié du XXe siècle. Avec les noms des importateurs brésiliens de jouets, nous pourrions pénétrer dans l'histoire économique du jouet brésilien. D'autant que le Brésil possède aussi, je pense, des annuaires, une presse, bref des sources qui donneraient des matériaux pour construire cette histoire brésilienne du jouet. Peut-être serait-il intéressant de dépouiller le

Diario mercantil, transformé en *Jornal do Comércio*, qui dure des années 1820 à 1890, possédé successivement par deux français, Pierre Plancher et Julius Villeneuve. Celui-ci a aussi créé un périodique hebdomadaire, le *Museo universal. Jornal das familias brasileiras*, qui a circulé entre 1837 et 1840 et s'inspire du périodique français

²⁹Valérie-Inès De La Ville, Michel Manson, « Les fabricants de jouets et jeux français et leur responsabilité sociale vis-à-vis de l'enfant, 1891-1911 », dans *Pensée et pratiques du management en France. Inventaire et perspectives, 19e-21e siècles*, chapitre 3, mis en ligne le 23 avril 2012, <http://mtpf.mlab-innovation.net/fr/sommaire/diffuseurs-de-doctrine,-auteurs-et-dogmes-en-management/les-fabricants-de-jouets-et-jeux-français-et-leur-responsabilité-sociale-vis-à-vis-de-l'enfant.html>. Ce travail se fonde sur l'analyse des articles publiés par la Chambre syndicale des Fabricants de Jouets Français dans son bulletin *Le Jouet français*. À paraître en traduction espagnole sur le site argentin de la revue *Ludicamente* (2^e année, n° 4, octobre 2013) : <http://www.ludicamente.com.ar>

³⁰Michel Manson, *Histoire(s) des Jouets de Noël*, Paris, Téraèdre, 2005, 144 p.

le *Musée des familles*.³¹ Or les périodiques français pour la jeunesse contiennent des articles sur l'industrie du jouet, et des publicités au moment des étrennes. Il s'agirait de vérifier si les périodiques brésiliens sont susceptibles de nous apporter leur lot de données sur l'histoire économique et sociale du jouet brésilien.

Une histoire économique scientifique du jouet est donc possible, mais elle demande d'innombrables dépouillements qui ne sont que partiellement commencés pour la France : il y faudrait une équipe de chercheurs et de nombreux travaux universitaires. Pour le Brésil, cette aventure mérite d'être tentée!

Écrire l'histoire culturelle du jouet

Les jouets d'enfants font partie de la culture enfantine mais aussi de la culture globale de la société : on peut en trouver mention dans la littérature et dans l'art. L'utilisation par les historiens des sources littéraires et iconographiques n'est pas nouvelle,³² mais elle demande une méthodologie rigoureuse. En effet, il ne s'agit pas d'illustrer son propos par une citation ou une image, mais de constituer des corpus et de les traiter en fonction des critères de l'histoire littéraire et de l'histoire de l'art.

Il est significatif que l'iconographie du jouet ait gagné progressivement de nouveaux supports : limitée aux enluminures des manuscrits au XIIIe siècle, elle gagne la peinture murale au XIVe (Angleterre, Italie), la peinture de chevalet, la gravure sur cuivre, la tapisserie et les pavements au XVe. Au XVIe siècle, on trouve en plus la sculpture, un gobelet en verre, des dessins. À partir de cette période, les images avec des jouets progressent encore sur de nouveaux supports (arts décoratifs, photographies, cinéma), mais surtout en quantité ce qui contribue à les diffuser dans la société auprès de publics de plus en plus diversifiés et nombreux.³³

³¹Valeria Guimarães, ed., *Les transferts culturels : l'exemple de la presse en France et au Brésil*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 33, *Transfêrenciais Culturais : O Exemplo da Imprensa na França e no Brasil*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

³²Cf. Francis Gaskell, *History and its images*, Yale University, 1993, trad. fr. Alain Tachet et Louis Evrard, *L'Historien et les images*, Paris, Gallimard, 1995.

³³Un corpus de plus de 500 images avant 1800 nous a permis de faire ces constatations. Cf. *Historia do Brinquedo*, cap. 2, 4, 9, 15.

L'évolution quantitative s'accompagne d'un enrichissement constant du "discours iconographique". Au Moyen Âge, le jouet (sabot, cheval bâton) symbolise les activités de jeu de l'enfant, et donc l'enfance elle-même, dans l'iconographie des âges de la vie. C'est d'abord un garçon, seul, d'une dizaine d'années. Puis l'image se complique, chaque âge de l'enfance ayant son jouet : le hochet pour le bébé, le cheval bâton et le moulinet pour les petits, le sabot et la toupie pour les plus grands. Les filles n'arrivent que plus tard, avec la poupée.

Les artistes étudient les gestes du jeu, les attitudes des joueurs, les formes des jouets. En avançant dans le temps, le nombre de jouets représentés augmente, les scènes se diversifient, la culture ludique enfantine est de mieux en mieux observée. Le regard des artistes traduit donc le sentiment de l'enfance, il nous renseigne sur les significations symboliques des objets, mais aussi sur la réalité du jeu. En fait, l'image est une source qui fonctionne dans le système de représentation de l'époque, et qui nous le révèle en ce qui concerne le jouet, mais c'est aussi une source informative concernant l'existence et la réalité de certains jouets.

En l'absence de textes sur les rapports de l'enfant à ses jouets, au XVI^e siècle par exemple, seules les images nous en suggèrent quelque chose. Et, lorsque les textes sont plus nombreux, au siècle des Lumières, et que le jouet gagne le centre des tableaux dans quelques portraits d'enfants, c'est le lien intime entre l'enfant et son jouet qui se laisse voir, et que les artistes postérieurs approfondissent encore. Nous apprenons aussi l'existence de jouets par les images alors qu'aucune autre source ne les mentionne : les échasses, le cerf-volant, les billes de verre à la fin du XVI^e siècle. Ce que ne disent pas les images est aussi important que ce qu'elles montrent. En ne choisissant que quelques types de jouets dans la masse des types produits, et que nous connaissons par les archives, l'iconographie applique sur la réalité un filtre culturel chargé de délivrer un message, sous-tendu par la vision de l'enfance et des valeurs sociales qui l'entourent. Les éléments d'un ou de plusieurs discours sur le jouet sont ainsi dispersés dans toutes les images produites par la société à un moment donné, ce qui justifie la collecte la plus complète possible pour reconstituer ces messages et les confronter à ceux que les textes proposent.

Avec la plus grande quantité d'images aux XIXe et XXe siècles, de nouvelles problématiques apparaissent, liées à l'existence de représentations dans une culture de masse. Seuls les plus riches faisaient faire les portraits de leurs enfants par un peintre, portraits qui montrent souvent un jouet, comme la poupée dans les bras d'une fillette ou le sabre et le tambour pour le garçon. Avec la naissance de la photographie et la démocratisation de ce moyen de représentation, ce sont des centaines de milliers de photographies d'enfants avec jouets que nous offrent d'abord les ateliers des photographes professionnels et ensuite les albums des photos de famille. Nous avons commencé de nouvelles bases de données pour essayer d'aborder cette nouvelle source.

Au début, dans la deuxième moitié du XIXe siècle, les photographes professionnels, souvent liés au monde de la peinture, reproduisent les lieux communs de celle-ci. Avec l'apparition au début du XXe siècle, des appareils photographiques légers, utilisables par la famille, la photographie d'enfants se libère, devient plus naturelle, et les jouets y tiennent une place qu'il convient de comprendre et d'analyser. Il faudrait lancer des enquêtes, faire appel aux ressources des archives familiales, numériser des milliers de documents pour voir si émergent des logiques de représentation, si les regards des photographes ne nous apprennent pas des choses nouvelles sur les jouets, leurs usages, les rapports que les enfants entretiennent avec ces objets.

Les cartes postales sont une autre source, elle aussi photographique, qui offre un éclairage nouveau sur la perception des fêtes de l'enfance de fin d'année, la Saint-Nicolas, Noël, les étrennes.³⁴ Produit d'une culture de masse, diffusées dans toutes les classes, les cartes postales véhiculent des représentations chargées d'apports culturels divers qu'il convient de décoder. Les images publicitaires forgent aussi de l'enfance une image propre à chaque époque et à chaque pays : les affiches, les publicités dans les magazines et périodiques constituent ainsi une source particulièrement suggestive pour la fin du XIXe siècle et pour le XXe siècle.

³⁴Michel Manson, *Histoire(s) des jouets de Noël*, *op. cit.*, voir les neuf illustrations.

Avec le cinéma, puis la télévision, ce sont les images animées, formant des dessins animés, des œuvres de fiction ou des reportages sur la société, qui fournissent une moisson inépuisable de thèmes de recherches concernant l'enfance et ses jouets, d'autant plus qu'avec le système des produits dérivés, les personnages des dessins animés se retrouvent sous forme de jouets, de livres, de décors de vêtements, etc.³⁵ La culture d'enfance est une culture de l'image, et celle-ci va envahir les produits imprimés, seule ou en rapport avec des textes.

La lente émergence d'un concept de jouet, marqué par l'apparition d'un vocable générique, le mot "jouet" (France, 1534), est suivie par la non moins lente constitution d'un discours sur le jouet. Le mot, surgi dans une œuvre littéraire, met presque un siècle et demi à être pleinement reconnu dans les dictionnaires de langue française. Alors que de rares passages dans la littérature évoquent des jouets, les pédagogues de la Renaissance n'élaborent aucune réflexion sur sa place dans l'éducation, et il faut attendre le traité de John Locke, *Some Thoughts about Education* (1693) pour qu'un chapitre sur le jouet apparaisse.³⁶

Depuis lors, la réflexion sur le jouet ne cesse de s'élargir et de s'approfondir, s'adaptant aux conceptions de l'éducation et à la représentation de l'enfant de chaque période. Écrire l'histoire du jouet nécessite de prendre en compte cette dimension, impliquant une relecture des pédagogues et des éducateurs. Mais l'enquête ne s'arrête pas là : le jouet apparaît dans la littérature générale, puis, à partir du milieu du XVIIIe siècle, dans la littérature enfantine.

Les auteurs pour enfants mettent le jouet en scène, ajoutant leur regard sur la culture enfantine à celui des peintres et à celui des pédagogues. Regards croisés, qui permettent à l'historien de reconstruire son objet avec plus de relief. Il serait intéressant de voir comment se construit le discours « pédagogique » sur le jouet dans

³⁵Gilles Brougère, direct., *La ronde des jeux et des jouets : Harry, Pikachu, Superman et les autres*, Paris, Autrement, 2008.

³⁶Michel Manson, « Variations sur le jouet de Locke et de Coste (1693-1708) », dans Tramson (Jacques), direct., *Du Livre au Jeu : points de vue sur la culture de jeunesse. Mélanges pour Jean Perrot*, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 205-215.

l'histoire brésilienne.³⁷ Les périodiques professionnels des enseignants de la petite enfance sont une source à explorer pour voir les discours tenus et les pratiques pédagogiques développées.

Lorsque l'on sait l'importance prise par l'utilisation pédagogique et thérapeutique du jouet dans les travaux scientifiques brésiliens actuels, il serait utile d'en tracer la généalogie, les balbutiements, les itinéraires explorés avant la deuxième guerre mondiale. De même, les livres pour enfants brésiliens offrent sans doute des histoires d'enfants où les jouets sont présents : de quelle façon, avec quels types d'illustrations, pour tenir quels discours ? Nous avons beaucoup travaillé sur le jouet dans les livres pour enfants, parce que la représentation de la culture d'enfance que nous offre la littérature enfantine occupe une place unique dans la construction d'une histoire du jouet. Le livre pour enfants est un objet de leur culture, objet qui leur renvoie comme un miroir une image d'eux-mêmes à laquelle ils doivent suffisamment adhérer pour entrer dans l'histoire qui leur est racontée.

En même temps, les auteurs livrent inconsciemment leur propre rapport à l'enfance, la leur, celle des leurs enfants. Ils glissent aussi dans leur texte leur vision du monde, leurs valeurs, leur morale. Les idées éducatives et les jugements sur le jouet sont beaucoup plus discrets aujourd'hui qu'ils ne l'étaient au XIXe siècle, et l'histoire des livres pour enfants permet de suivre l'évolution de la représentation de l'enfant et de ses jouets d'une façon plus fine et plus nuancée qu'avec d'autres sources.

Les jouets eux-mêmes témoignent du regard sur l'enfant et sur la culture enfantine,³⁸ en le représentant, en évoquant des usages ludiques, en montrant que l'univers des jouets peut aussi s'inspirer de la littérature enfantine et du cinéma. La permanence au XXe siècle de types de jouets provenant de l'antiquité, comme la toupie, ou de l'Ancien Régime, comme les petits tambours et trompettes, ne doit pas être comprise comme la manifestation de l'intemporalité des jouets. Si les ressorts ludiques de ces jouets fonctionnent dans un rapport étroit avec les étapes de la croissance de l'enfant et justifient la durabilité de certaines structures d'objets, les

³⁷Nous avons montré comment le jouet s'introduit dans l'école française : « Le jouet à l'école, d'Oberlin à Pauline Kergomard, signe de modernité ? », chapitre 3 dans Rayna, Sylvie et Brougère, Gilles (dir.), *Jeu et cultures préscolaires*, INRP, 2010, p. 49-75.

³⁸Gilles Brougère, *Brinquedo e cultura*, São Paulo, Cortez Editora, 6^e éd. 2006.

usages, les significations et la place dans la culture ludique d'aujourd'hui ne sont plus du tout ce qu'ils étaient il y a plusieurs siècles.

Les diverses sources évoquées n'ont pas forcément la même chronologie : la consommation enfantine de jouets du commerce commence avant que le concept de jouet apparaisse. Les parents, et l'enfant quand il a pu être prescripteur, ont compris l'importance de cet objet et l'ont valorisé avant que les éducateurs ne s'en occupent. Mais, progressivement, tous les fils ont commencé à se rejoindre. Aujourd'hui, ils sont inextricablement mêlés : représentations des parents et des éducateurs, savoirs des sciences humaines, fonctionnement du marché et du marketing jouet, tout cela interfère sans qu'il soit toujours possible de comprendre comment et pourquoi, mais la sociologie de l'enfance apporte quelques clés pour cette histoire récente.³⁹

Écrire l'histoire du jouet, telle que nous l'avons proposée, devrait permettre de clarifier des mécanismes, d'éclairer des enjeux, de percevoir ce qui vient de surgir et ce qui possède de profondes racines historiques. Ce travail, que nous avons amorcé pour la France et parfois pour l'Europe, devrait être entrepris pour d'autres aires culturelles.⁴⁰ En effet, chaque pays opère sa propre synthèse entre les racines culturelles locales et celles qui viennent d'ailleurs.

Il me semble très probable que l'histoire de l'enfant et de l'enfance soit, au Brésil, une histoire originale, sans doute très complexe, et que construire l'histoire du jouet de ce pays nécessite « d'inventer » des sources, d'analyser et d'interpréter celles qui ressemblent aux miennes (archives, presse, livres pour enfants, images ...) avec des outils et des concepts qui devront être spécifiquement adaptés à l'histoire, à la culture, à la société brésiliennes. Je souhaite que les quelques pistes que je viens de donner donnent à certaines et certains d'entre vous le désir de se lancer dans une telle entreprise.

³⁹Gilles Brougère, *Jouets et compagnie*, Paris, Stock, 2003 ; trad. en portugais : *Brinquedos e companhia*, São Paulo, Cortez, 2004.

⁴⁰J'ai pu montrer, pour le jouet dans l'art, comment chaque aire culturelle forge son propre système de représentation, comme les Pays-Bas et l'Italie à la Renaissance : « Histoire du jouet dans l'art, approche anthropologique, 1450-1650 », dans *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia*, Università di Siena, vol. XXVI, 2005, Fiesole, Edizioni Cadmo, 2007, p. 129-164, 8 fig.

Referências

BROUGERE, Gilles. **La ronde des jeux et des jouets**: Harry, Pikachu, Superman et les autres. Paris: Autrement, 2008.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez Editora, 6^e éd. 2006

_____. **Jouets et compagnie**, Paris, Stock, 2003. Trad. em português : Brinquedos e companhia, São Paulo, Cortez, 2004.

GASKELL, Francis. **History and its images**, Yale University, 1993. Trad. fr. Alain Tachet et Louis Evrard, L'Historien et les images. Paris: Gallimard, 1995.

GUIMARÃES, Valeria. **Les transferts culturels**: l'exemple de la presse en France et au Brésil, Paris: L'Harmattan, 2011. Trad. Transfêrenciais Culturais: O Exemplo da Imprensa na França e no Brasil, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

MANSON, Michel. Le jouet dans les récits d'enfance des écrivains. In: Françoise Simonet-Tenant, direct., **Le propre de l'écriture de soi**, Paris, Téraèdre, 2007, p. 142-147.

_____. Histoire du jouet dans l'art, approche anthropologique, 1450-1650. In: **Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia**, Università di Siena, vol. XXVI, 2005, Fiesole, Edizioni Cadmo, 2007.

_____. **Histoire(s) des Jouets de Noël**. Paris: Téraèdre, 2005.

_____. Jouets du commerce et consommation enfantine dans la presse française de 1760 à 1860 : de l'information au débat, capítulo 5. In: **L'Enfant consommateur. Variations interdisciplinaires sur l'enfant et le marché**, organizado por Valérie-Inès de La Ville, Paris, Vuibert, 2005, p. 91-103.

_____. Variations sur le jouet de Locke et de Coste (1693-1708). In: TRAMSON, Jacques, direct. **Du livre au jeu**: points de vue sur la culture de jeunesse. Mélanges pour Jean Perrot, Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 205-215.

_____. **Jouets de toujours, de l'Antiquité à la Révolution**, Paris: Fayard, 2001. Trad. Carlos Correia Monteiro de Oliveira, Historia do Brinquedo e dos Jogos. Brincar através dos tempos, Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

_____. Promenade dans un magasin d'étranges: les fournisseurs des Enfants de France. In: **Jouets de princes (1770-1870)**, Paris, Réunion des Musées nationaux, 2001, p. 37-48.

RAYNA, Sylvie e BROUGERE, Gilles (dir.). **Jeu et cultures préscolaires**, INRP, 2010, p. 49-75.

SOUZA, M. A. S. e S., GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M.. **Memoria e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

VILLE, Valérie-Inès, De La & MANSON, Michel. Les fabricants de jouets et jeux français et leur responsabilité sociale vis-à-vis de l'enfant, 1891-1911. In: **Pensée et pratiques du management en France. Inventaire et perspectives, 19e-21e siècles**, chapitre 3, mis en ligne le 23 avril 2012, <http://mtpf.mlab-innovation.net/fr/sommaire/diffuseurs-de-doctrine,-auteurs-et-dogmes-en-management/les-fabricants-de-jouets-et-jeux-français-et-leur-responsabilité-sociale-vis-à-vis-de-l'enfant.html>. 2^e année, n° 4, octobre 2013) : <<http://www.ludicamente.com.ar>>

INFÂNCIA(S) EM PERIFERIAS URBANAS: O DIREITO À CIDADE E A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA INFÂNCIA NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL⁴¹

Maria Tereza Goudard Tavares⁴²

Resumo

São Gonçalo é um dos municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro e território de nossas *pesquisas interessadas*, onde a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogenização da infância como categoria geracional, vem colocando questões nodais para as diferentes agências sociais *reguladoras* da infância, como a família, a escola, os mass-media. No caso da escola, amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movimento estatuto contemporâneo da infância.

Palavras-chave: Formação de Professores/as; educação infantil; infâncias em periferias urbanas.

Abstract

São Gonçalo is one of the most populated municipalities of the State of Rio de Janeiro and territory of our researches concerned, where the children's experiences, pluralization the different modes of being a child, as well as the heterogenization of childhood as generational category, has been putting questions to the various social agencies nodal regulators of childhood, such as the family, the school, the mass-media. In the case of school, expands the bewilderment of those and those which present difficulties to understand the shifting status of contemporary childhood.

Keywords: Teacher Training; early childhood education; childhoods in urban peripheries.

⁴¹Texto escrito a partir da Conferência "Infância e cidade" apresentada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

⁴²Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder do diretório de pesquisa Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores-CNPq. Pesquisadora associada ao Grupalfa da FE/Universidade Federal Fluminense. E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

Criança é o gerúndio do verbo criar. Criança é aquele que deve ser criado. Portanto, a palavra criança quer dizer que se espera, se deseja e se faz tudo para que ela se crie nos dois sentidos da palavra: torne-se um adulto e seja criadora de sua própria vida (CHAUÍ, 1990).

Esse artigo é fruto de uma pesquisa em desenvolvimento contemplada com financiamento da FAPERJ e vem sendo realizada no município de São Gonçalo, no Leste Fluminense, tendo como objetivos mais amplo a formação de professoras da infância e os direitos da criança como uma questão fundamental a ser discutida e (re)conhecida nas escolas de educação infantil.

A citação utilizada na introdução deste artigo é emblemática do lugar complexo ocupado pela infância na contemporaneidade. Acompanhamos meio que nocauteados pela velocidade das transformações cotidianas, a tensão entre os discursos estruturados sobre a infância e as condições materiais, objetivas e subjetivas, nas quais as múltiplas infâncias concretamente se realizam.

Em São Gonçalo, um dos municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro e território de nossas pesquisas interessadas, a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogenização da infância como categoria geracional, vem colocando questões nodais para as diferentes agências sociais reguladoras da infância, como a família, a escola, os mass-media. No caso da escola, sobretudo, no interior de suas práticas cotidianas amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movediço estatuto contemporâneo da infância: os/as professores/as.

Etimologicamente a palavra infância deriva-se do latim *infant* que significa *aquele que não fala*, aquele que vem sendo falado pelos diferentes discursos e saberes, sejam estes saberes: médicos, jurídicos, psicólogos, pedagógicos, midiáticos, etc. Porém, no terreno concreto, miúdo da vida cotidiana, principalmente na contemporaneidade, multiplicam-se a polifonia das vozes infantis: a criança sai dos bastidores do cenário sociocultural, demandando também o *status* de ator/atriz principal:

Ferrugem tem 11 anos, e segundo o próprio está na vida desde 8 anos e já *encomendou* dois. Não tendo medo de nada, só de assombração (Jornal “O São Gonçalo”, maio de 2005).

Wallace vai à escola, somente quando a avó briga. Parte do dia fica fazendo malabarismo com outros meninos num sinal de uma avenida movimentada, próxima à favela do Sabão, em Niterói. Ele tem 12 anos, mas parece ter 9, por conta de seu corpo franzino. Quer ser artista, jogador de futebol. Sonha em ter dinheiro para comprar moto, casa, muita comida para ele, irmãos e a avó. Não conhece a mãe, que abandonou a casa quando ele tinha 2 anos. Do pai, só lembra que está preso em Bangu I. Diz que gosta da escola, da professora, mas que acha chato copiar aquele *monte de dever* (...) (2005).

Flávia Aline, 19 anos, estudante do curso de Pedagogia da UERJ-S.G. e professora contratada da rede municipal de educação de São Gonçalo, ao chegar na escola de um dos bairros mais pobres e populosos da cidade, em maio de 2003, foi logo designada pela diretora para uma classe de alfabetização que estava sem professor desde o início do ano letivo, isto é: fevereiro de 2003. A diretora, antes de apresentar Flávia Aline à turma, lhe advertiu com uma “certa naturalidade” que a classe só tinha “peste”, que era a tudo “marginal”, sem um pingão de educação. (...) No primeiro encontro com a turma, a jovem professora se apavorou com o que viu: todos gritavam ao mesmo tempo, se empurravam, se socavam o tempo todo. (...) Flávia Aline confirmou a sua frustração com a sua primeira experiência docente: eles pareciam bichos, não eram gente. (...) *A sala parecia um hospício, ninguém parava quieto. Tive de berrar, gritar, deixar muita gente sem recreio. (...) Hoje, eu os adoro e acho que eles a mim. Construimos nossas regras. Eles são normais, só precisavam de carinho e de limites* (...) (Entrevista realizada em setembro de 2005).

Diante desse cenário, brevemente exposto acima, gostaria de problematizar alguns aspectos que vimos procurando compreender coletivamente nos espaços nos quais trabalhamos/pesquisamos: afinal, o que as infâncias estão falando/fazendo que deixam de sobressaltar o “mundo da escola”? O que nós, adultos, em especial, professores/as sabemos sobre, aprendemos com a(s) infância(s)? Existe a infância e/ou as infâncias são apenas “construções inventadas”?

A contribuição deste texto se insere num conjunto de reflexões realizadas a partir de um trabalho investigativo em escolas de periferias urbanas, especialmente nos últimos sete anos, na cidade de São Gonçalo.⁴³ Trata-se do segundo maior

⁴³O município de São Gonçalo, segundo dados do IBGE (2010) apresenta um altíssimo, acelerado e não planejado crescimento populacional. Contando com mais de noventa bairros, o município é um retrato vivo das “desigualdades multiplicadas”, expressas em seus bolsões de pobreza e violência urbana.

município em densidade populacional do Estado do Rio de Janeiro, território físico-geográfico de (re)invenção cotidiana da(s) infância(s).

O (des)aparecimento da infância: questões para se pensar na escola

Infância. Poucos são os campos de experiência humana e da própria produção do conhecimento em que tão enfaticamente o pensamento ocidental permitiu elaborar generalizações e naturalizações, que de modo geral, se apresentam como ahistóricas e biologizantes.

Segundo autores como Postman (1999) e Sarmiento (2000, 2004, 2007) o interesse histórico pela infância é recente. Como objeto distinto de conhecimento, sobretudo pelo campo historiográfico, a referência à infância aparece muito tardiamente, sendo inclusive, uma das razões que levaram Philippe Ariès (1981) a firmar a inexistência de um “sentimento da infância” até o começo da modernidade.

Como registra esse historiador em seu livro “História social da criança e da família”, a noção e o sentimento da infância firmaram-se com o advento do individualismo moderno, no contexto das transformações objetivas e subjetivas ocorridas nesse período, em todos os campos da vida humana.

Assim, em linhas gerais, a concepção da infância é uma concepção moderna: “remetidas para o limbo das existências meramente potencias, durante grande parte da idade média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO, 2004, p. 3).

Nesse sentido, apesar de paradoxalmente, sempre terem existido crianças, “seres biológicos de geração jovem”, nem sempre houve infância. Isto é, a infância enquanto uma categoria social com estatuto próprio.

Queremos ressaltar que a construção histórica da infância foi resultante de um processo complexo, que incluiu muitos fatores, dentre eles, a produção de representações sobre a criança, a estruturação de seus cotidianos e modos de vida e, especialmente, a constituição de instituições sociais específicas para educar/cuidar das crianças (SARMENTO, 2004).

Assim, a *institucionalização da infância* a partir da conjugação desses fatores vai explicitar a concepção da infância como um artefato social, cultural e não uma necessidade natural biológica (POSTMAN, 1999).

Um dos fatores decisivos para essa institucionalização foi a constituição de instâncias públicas de socialização. A progressiva institucionalização da escola pública, bem como a sua expansão como escola de massas, vai operar decisivamente na construção social da infância:

Deu-se assim a “institucionalização educativa de infância”, pela separação formal e protegida pelo Estado das crianças face aos adultos, durante uma parte do dia, e pelo cometimento correspondente de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia (inerente à cultura escolar), de um saber homogeneizado (o de ciência normal), o de uma ética (a do esforço) e a de uma disciplina mental e corporal (SARMENTO, 2004, p. 4).

Os projetos pedagógicos dirigidos às crianças surgem como algo novo em meio a movimentos mais ou menos conscientes de construção de uma nova sociedade. O objetivo número um era afastar a criança da convivência intergeracional, que agora começa a soar como promíscua. Como consequência desses fatos, surge o moderno colégio, dentro do qual a criança é “separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena” (ARIÈS, 1981, p. 11). Sobre esta base, a criança, pretende-se erigir o novo mundo social, fabricando-a como o mais intensamente novo. “Começa a nascer aí a criança que conhecemos: inventa-se aí a infância” (RODRIGUES, 1992, p. 122).

A criança perde o anonimato. Transforma-se em “indivíduo”, essa peça tão relevante para a edificação do nosso modo de vida, e passa a ser sujeito de direitos e desejos, dotado de importância social até então desconhecida. Em torno dessa importância é organizada a família, agora responsável por sua educação e afetividade. Família e escola se aliam em função deste “pequeno ser”, singular e único, para o civilizar e para fazer dele uma criança “bem educada” – se quisermos utilizar uma expressão hoje corrente, mas que não aparece antes do século XVII. (RODRIGUES, 1992).

No contexto do “aparecimento da infância” e/ou de sua “invenção”, são constituídos também um conjunto de saberes sobre a criança, já compreendida como objeto de conhecimento e foco de um conjunto de prescrições, normas, regras produzidas a partir do que esse campo de conhecimento convencionou denominar de “normalidade”. Esse conjunto de saberes, paulatinamente, constituem e demarcam um campo disciplinar destinado ao estudo e a normalização da infância, com ênfase especial na puericultura, pediatria, psicologia e na pedagogia (NARODOWSKI, 1996).

De modo geral, a criação e a expansão da escola, o recentramento do papel da família no cuidado e educação dos filhos, a produção de um campo especializado e disciplinar de saberes nos últimos duzentos anos, contribuiu para a configuração de *um ofício da criança* (SARMENTO, 2004), intensamente associado à atividade escolar e a uma “*administração simbólica da infância*”⁴⁴ (SARMENTO, 2004, p. 5).

Na contemporaneidade, face às inúmeras e complexas transformações sociais, bem como às mudanças estruturais nos diferentes campos da vida humanas, como trabalho, meio ambiente, mass media, economias globalizada, crise dos Estados-providência dentre outros, a idéia-força de uma infância universalmente globalizada não anula, pelo contrário, potencializa a multiplicação das desigualdades inerentes às condições sociais, de gênero, de etnia, de classe, de acesso aos direitos fundamentais, dentre eles o direito à alimentação, à educação, a um vida digna e feliz. “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2004, p.6). Aliás, segundo dados recentes da UNICEF (2010), a infância é o grupo etário e geracional que, mediante as condições atuais de globalização hegemônica, é mais (e fortemente) afetado pelas “desigualdades multiplicadas”, principalmente, pelas guerras, pela pobreza, pela fome, pela destruição ambiental, pelo crime organizado, pela ausência de políticas públicas destinadas (e efetivamente implementadas) às crianças, especialmente, nos países dos chamados “terceiro e quarto mundo” (Latino-americanos, africanos, indianos e asiáticos).

⁴⁴Segundo Manoel Sarmiento (2004), a *administração simbólica da infância* refere-se a um determinado conjunto de “normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (2004, p. 5)

Isto posto, entendemos que questões como o (des)aparecimento da infância, e o seus diferentes mundos culturais e sociais, deveriam ser temas permanentes de discussão e aprofundamento na formação cotidiana da professora, especialmente, daquelas que trabalham na educação da infância.

Buscando dar consequência a uma concepção de formação que compreende a escola e suas relações cotidianas, como *lócus* privilegiado do contexto formativo (político, pedagógico, epistêmico, relacional, ético e estético) da professora, destacamos, a seguir, alguns movimentos da “investigação-cúmplice”,⁴⁵ que vimos desenvolvendo, juntamente com um grupo de estudantes de Pedagogia,⁴⁶ nas escola municipal de Educação Infantil Arca de Noé, no município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

Alfabetização cotidiana no contexto de uma escola de Educação Infantil

Ao iniciarmos nosso trabalho de pesquisa na escola Municipal Arca de Noé, tínhamos acordado com o seu coletivo (professoras e equipe pedagógica) que, além dos encontros mensais com toda equipe (inclusive merendeiras, inspetoras, zeladoras), teríamos encontros quinzenais com as quatro turmas de Educação Infantil⁴⁷ e com as famílias das crianças, bimestralmente. Os temas acordados com as professoras e equipe pedagógica procuravam dialogar com questões concretas de seus trabalhos: currículo, organização do tempo e de espaço da escola, o desenvolvimento infantil, a agressividade e a sexualidade da criança, as culturas infantis, o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, etc. A demanda mais urgente e definida

⁴⁵A *investigação-cúmplice* para nós desenvolvida, busca subverter a relação pesquisador/pesquisado, tensionando a clássica relação sujeito/objeto: não mais a relação binária sujeito/objeto e sim, uma relação solidária sujeito-sujeito, assumindo as tensões presentes nessa relação. A investigação-cúmplice representa uma opção político-epistemológica que ao desejar “conhecer com” assume as implicações e as ambigüidades presentes nesse processo.

⁴⁶Trata-se do projeto de iniciação científica “A(s)infâncias e a cidade: Investigando processos formativos nos territórios gonçalenses”(2010).

⁴⁷A escola funciona em dois turnos, atendendo a três turmas de jardim II (5 anos) e uma turma de jardim I (4 anos), contabilizando um total de noventa crianças regularmente matriculadas, embora a frequência média gire em torno de umas setenta crianças diariamente.

coletivamente pelo grupo (professoras e pesquisadores) foi questão curricular na educação infantil. Até então a escola organizava a sua estrutura curricular tendo como base as diferentes efemérides e datas cívicas. Havia, porém, no grupo um forte desejo de fundamentar o seu trabalho pedagógico a partir de uma organização curricular ancorada na *Pedagogia de projetos* (FREINET, 1991, HERNANDEZ e VENTURA, 1998). Iniciamos assim, uma “formação-investigação” no trabalho por projetos. E o primeiro a ser discutido e negociado junto às crianças foi “Os pequenos e seus direitos”,⁴⁸ pois, segundo Sarmiento (2007, p. 37): “as crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos”.

A compreensão dos pequenos⁴⁹ como sujeitos de direitos tem sido fruto de concepções e debates muito recentes no Ocidente. Concepções e debates cujas matrizes histórico-sociais vêm tornando-se mais nítidas a partir da metade do século XX, principalmente nos países europeus após a Segunda Guerra Mundial, em virtude dos impactos da universalização dos sistemas escolares e da difusão dos meios de comunicação de massa.

Porém, se de modo geral as últimas décadas do século XX nos legaram o desejo e o desafio da adoção e defesa dessa cultura política dos direitos (BOBBIO, 1992, ARENDT, 1995 e CARVALHO, 2001), torna-se fundamental registrar que essa cultura é resultante de lutas incansáveis de homens e mulheres em todas as regiões do mundo, pela materialização de seus direitos, pela defesa de sua condição cidadã. Numa perspectiva histórica, a trajetória de realização dessa cultura de direitos nas modernas sociedades capitalistas tem sido atravessada por modos de funcionamento econômicos, culturais, políticos e sociais profundamente desiguais, regulados por culturas do privilégio e do arbítrio.

No caso brasileiro, nossa formação, marcada pela herança colonial, pelo regime escravocrata, pelas oligarquias e pelo caráter extremamente privado do Estado

⁴⁸A precariedade arquitetônica, material da escola, a ausência de equipamentos e a falta constante de merenda, somadas a grande pobreza das crianças e de suas famílias, contribuíram para que dentre outros, escolhêssemos esse projeto de trabalho.

⁴⁹É importante ressaltar que essa expressão não vem sendo utilizada, apenas, para designar crianças. Seu uso em nosso trabalho refere-se à condição histórica de *menoridade* (KANT, 1985) dos *pobres*, dos *subalternos*, dos *oprimidos* na sociedade brasileira.

brasileiro, dentre outras questões de natureza estrutural, vem contribuindo para que a nossa cidadania seja muito mais uma questão retórica que uma possibilidade real para a maioria do povo, pois, de acordo com Santos (1996, p. 12,13):

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desregularização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirantes, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se preocupa com aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da busca da ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário.

Com base na realidade brasileira, a questão da cidadania, do acesso e manutenção de uma cultura de direitos, de se educar o/a cidadão/cidadã ainda representam *idéias incômodas e suspeitas* (CANIVEZ, 1991):

Às vezes eu acho que não tenho direito a nada (...) tô sem trabalho, dando o maior duro para não perder as minhas crianças (...) tendo que conseguir dinheiro para mudar, nessa casa não dá para ficar, não tem água, cortaram a luz (...) eu quero arrumar um emprego fixo, com carteira assinada, aí eu posso juntar um dinheirinho pra comprar meu lote e fazer a minha casa (...) parar de pagar aluguel é o meu maior sonho (fala de C., mãe de duas crianças da escola, em junho de 2010).

Com efeito, como materializar uma educação cidadã diante das históricas contradições político-sociais em curso no país? Como possibilitar que os *pequenos* cresçam exigindo respeito e dignidade, se a cultura autoritária e excludente na qual hegemonicamente estão imersos dificulta, quiçá impede, de *ser mais*, como nos provoca Freire? Como efetivar uma educação cidadã, se em sua própria cidade o que vigora é a sua condição de *menoridade* (KANT, 1985), sua *cidadania atrofiada* (SANTOS, 1996)?

Buscávamos, o coletivo da escola e nós pesquisadores, garantir pelo menos, nas quatro horas diárias que as crianças passavam na escola, um *ambiente generoso*

(GALANDINI e GIOVANNINI, 2002) que favorecesse o seu processo de conhecimento e sua formação enquanto sujeito de direito: “A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, a medida em que implica o exercício de direitos no mundo da vida” (SARMENTO, 2007, p. 42).

Assim, começamos a estudar e a trabalhar os direitos da criança, na tentativa de construir uma metodologia de ação que não apartasse prática e teoria, o “mundo da escola” e o “mundo da vida” da criança.

O ponto de partida do trabalho foi situarmos as próprias crianças quanto aos seus direitos, tentando interagir e ampliar os nossos conhecimentos num ambiente de amizade e de generosidade, compreendendo as crianças como interlocutores legítimos.

Em nosso projeto, inicialmente, temos o desafio de oportunizar que as crianças digam o que sabem ou pensam sobre o mundo em que se encontram. Concordamos com Freire (2005) que *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, favorecendo assim, uma educação sócio-interacionista, de cunho dialógico.

Sabíamos que mesmo após a aprovação da convenção dos direitos da criança, em 1989, e de seu reconhecimento jurídico no Brasil, em 1990, que as crianças historicamente não são reconhecidas como sujeito de direitos. A proclamação e o reconhecimento jurídico de seus direitos, embora traga enormes avanços à condição infantil, não transforma por efeito da publicação das normas jurídicas, as desigualdades e as discriminações contras às crianças. Porém, insistíamos em fazê-los conhecer e debater os seus direitos, tendo como parâmetro que a cidadania da infância, se materializa nas relações sociais concretas que as crianças vivenciam ou que deixam de vivenciar.

A pesquisa e seus objetivos: as nossas intenções na escola

Fundamentada em trabalhos anteriores, vimos optando por uma metodologia polifônica que se fundamenta, principalmente, na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (GEERTZ, 1978 e SARMENTO, 2003). Acreditamos que a opção pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica tem possibilitado que pesquisadores e

pesquisados possam viver a experiência de uma *comunidade investigativa* (TAVARES, 2010), na qual o trabalho de campo, longe de ser apenas um espaço de coletas de dados e construção de conhecimentos, possibilita um movimento de ação-reflexão-ação coletivo sobre o conhecimento buscando corroborar o que SANTOS (2000) defende como papel de pesquisa numa perspectiva emancipatória. Ainda do ponto de vista político e epistêmico, três horizontes de questões embasam essa pesquisa:

A questão empírica: os componentes territoriais que constroem ou possibilitam os processos de educabilidade das crianças das periferias urbanas gonçalenses. Os últimos dados do IBGE (2010) e da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo parecem reiterar os dados empíricos coletados junto aos moradores entrevistados: não está ocorrendo a ampliação de vagas nas redes públicas de Educação Infantil, isto é, nas creches e pré-escolas municipais. A maioria dos moradores dos bairros periféricos só conseguem vagas nas creches conveniadas, que funcionam precariamente à margem das políticas públicas municipais (TAVARES, 2010).

Do ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, amplia-se a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana. E também aumenta a violência urbana. Morre-se e mata-se muito na cidade São Gonçalo, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares. Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade das crianças pequenas, da Educação Infantil. São justamente elas que mais sofrem com a escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois são alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos.

Outro horizonte investigativo, diz respeito à questão política: na contemporaneidade, vivemos um tempo paradoxal, no qual a celebração das virtudes democráticas e a ampliação formal dos espaços de participação e de fortalecimento da sociedade civil, entra em choque com o crescente recrudescimento de uma “zona de indiferenciação entre o lícito e o ilícito, o direito e o ilegal, entre o público e o privado, a norma e a exceção projetando uma inquietante linha de sombra no conjunto da vida urbana e suas formas políticas” (TAVARES, 2010).

Ao investigar as trajetórias urbanas e os circuitos de educabilidade das crianças dos bairros delimitados na pesquisa, percebo a existência de uma zona de indeterminação que atravessa o emaranhado da vida social, repercutindo nas práticas e nos circuitos da vida urbana mais ampla, não somente nos equipamentos escolares. Do ponto de vista do horizonte epistemológico, entendo ser necessário cada vez mais aprofundar a concepção da pesquisa como uma experiência de conhecimento. Trata-se de focar e deslocar-se do campo do já sabido para a formulação de novas questões e novos problemas, num esforço de complexificar o olhar para o terreno movediço no qual a realidade se move.

Em nosso estudo, vimos aprofundando a concepção de que a cidade, mais do que um conceito, é um campo de práticas (TAVARES, 2010). Não se trata de inventar novas teorias e muito menos de domesticar a(s) realidade(s) estudada(s) em alguma matriz explicativa geral. Ao pensar a cidade com um campo de práticas, sobretudo de práticas infantis de conhecimento, representação e apropriação do espaço urbano, busca-se elaborar um plano de investigação mais flexível, mais aberto, que produza linhas de força que nos instiguem a pensar de forma plural e inventiva a questão urbana. Esse horizonte, que além de ser epistêmico, também é político, tem nos inspirado a formulação de novas questões, novos problemas de análise, principalmente em diálogo com o mundo da escola que, via de regra, não tematiza a vida urbana como uma questão-limite para os processos de educabilidade infantil.

Colocadas estas questões teórico-metodológicas, afirmamos que muitas são as nossas intenções na escola. Uma pesquisa é sempre motivada por questões políticas e epistemológicas, além das institucionais e pessoais. Muitas vezes, além dessas intencionalidades, um dos principais objetivos é o relacional, isto é, a criação de vínculos afetivos com determinado espaço e com pessoas que circulam nesse espaço. No nosso caso, o trabalho na Escola Arca de Noé, tem conjugado tanto os objetivos político-epistemológicos quanto os relacionais, pois gostamos de estar na escola, dialogando com diferentes sujeito escolares, em especial, às crianças.

Antes de começarmos a desenvolver o projeto na escola, fizemos algumas visitas com o objetivo de conhecer as crianças dos turnos manhã e tarde. Fomos

também às reuniões com os responsáveis e famílias das crianças para explicar aspectos do trabalho de parceria entre a Universidade e a Escola Arca de Noé.

No desenvolvimento da pesquisa planejamos atividades que tinham como objetivo principal os direitos da criança, pois buscávamos que elas conhecessem a “substância” de cada direito; por exemplo: os direitos de *proteção* (nome, da identidade, do pertencimento a uma nacionalidade, família, contra a discriminação, maus-tratos e a violência dos adultos), os de *provisão* (de alimento, habitação, de condições de vida, saúde, assistência, educação, etc) e os de *participação* (na decisão relativa à sua própria vida e na organização das instituições em que atua).

Essas atividades foram planejadas e implementadas numa perspectiva transversal, a partir de uma pedagogia do projeto, que parecia favorecer o diálogo da criança com a questão dos direitos:

Organizar o trabalho pedagógico por projetos na educação infantil parece ser uma estratégia epistêmica e relacional de oportunizar o aprendizado de conhecimentos e práticas culturais planejadas aos interesses e preocupações das crianças pequenas, envolvendo também, os problemas emergentes da vida social mais ampla, a realidade social fora da escola, a cidade, bem como às questões culturais do grupo investigado. Pensamos que os projetos de trabalho podem transversalizar o currículo da escola da infância, pois os temas trabalhados podem ser explorados e aprofundados de maneira transversal, rizomaticamente, implicando em trabalhos de pensamento, pesquisas, busca de conhecimentos prévios, experiências distintas coletivas e ou individuais de produção de conhecimento sobre o tema pesquisado, tais como entrevistas, aulas passeio, visitas a *lugares de memória*, conversas livres, dentro outras modalidades de estudo e pesquisa, além do planejamento e da experimentação de uma multiplicidade de atividades e de linguagens, bem como inúmeras formas de registro e sistematização, que podem ser realizadas tanto de modo individual pela criança, quanto em grupos pequenos grupos, ou mesmo com a participação de todas as crianças da turma. (TAVARES, 2010, p. 22).

Relatamos a seguir uma das atividades desenvolvidas com as crianças e pesquisadoras, no percurso de nossa pesquisa.⁵⁰

⁵⁰Estamos denominando percurso da pesquisa, não somente as idas quinzenais à escola, mas também os nossos encontros semanais, de discussão e preparação de nossa intervenção na escola.

Direito ao nome e ao pertencimento familiar

Esta atividade objetivou que às crianças compreendessem a importância do nome próprio, bem como a força do nome de cada um. O nome como um patrimônio cultural individual-familiar. Para exemplificarmos a importância do nome, construímos junto às crianças dois bonecos e sugerimos que eles precisavam de um nome. Então, as crianças os “batizaram” de Severino e Carol.

Continuamos conversando sobre a família de Severino e Carol, estabelecendo relações com as suas famílias. Boa parte das crianças é oriunda de família matrifocais, chefiadas pela mãe. O pai, via de regra, não era personagem presente na cena familiar. Contamos uma história do Ziraldo para as crianças e o livro chamava-se “A letra N”. O livro narrava sobre paixão, o amor entre a letra N e o número 8. Terminada a história perguntamos se a letra N poderia se casar com o número 8. Rapidamente as crianças responderam que não, *porque o oito só poderia se casar com a “oita”*.

Através desta fala percebemos que a criança desde muito cedo, constrói hipóteses sobre a questão de gênero e confirmamos esta compreensão quando fizemos a brincadeira de dizer quem era a mãe de cada animal. Ao perguntarmos quem era a mãe do macaco, eles responderam que era a macaca e depois usaram a mesma regra para os outros animais. *A mamãe do boi é a bóia e a do pinto é a pinta*.

Percebemos assim, que as experiências de gênero, tanto como as de raça e de classe, são vivenciadas desde a mais tenra idade, quando as crianças pequenas aprendem em espaços diferenciados, a fazer diferenças entre atributos anunciados como femininos e masculinos, aprendendo a internalizar papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, que de modo geral, nada possuem de *natural*, sendo construções sociais e identitárias muitas vezes violentas e que apontam para a manutenção das desigualdades de sociais e de gênero.

A narrativa dos nossos diferentes interlocutores (crianças, professores, pais) faz emergir não apenas uma história individual, mas a riqueza dos significados apropriados pelo sujeito da produção social. Quem narra traz sempre os processos sociais de sua produção narrativa.

Nos aproximamos assim, de um outro autor, cuja a obra vem alimentando a nossa compreensão dialógica da pesquisa: Mikhail Bakhtin. Para esse autor, tudo que diz respeito ao sujeito chega à sua consciência por meio da palavra do outro com a sua entonação valorativa e emocional:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da minha mãe, etc.) e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (1992, p. 378).

Ainda para Bakhtin, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre as pessoas que a procuram coletivamente. Portanto, a unidade de experiência e de verdade humana é sempre polifônica. Isto é, somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo, tanto no “mundo da vida” quanto no “mundo da escola” pode dar conta de intensidade e da complexidade da realidade.

Não há palavra que seja a primeira ou a última, e nos dá limites para o contexto dialógico (este se parte num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estarão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificam (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro (1992, p. 141).

Em nosso diálogo com as crianças,⁵¹ vimos confirmando o papel do dialogismo Bakhtiniano, onde cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e se colocam em embate, valores sociais de diferentes orientações, muitas vezes, contraditórias. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 1981).

Em nossas “alfabetizações cotidianas”, vimos aprendendo, pesquisadores, professores e crianças, que a temática dos Direitos Humanos, dentre eles os direitos da

⁵¹O relatório de Alessandra C. Abreu e Adriana S. Silva, “Catadores de Pérolas: apontamentos de jovens professoras no cotidiano da escola de Educação Infantil Arca de Noé”(2008), é ilustrativo de nossa interlocução com as crianças.

criança, é uma questão estrutural, de longa duração que não pode ser invisibilizado na/pela escola da infância.

Defendemos que a cidadania existente entre nós é fruto de relações sociais complexas, conflitivas, construída em meio a combate e negociações. Defendemos, também, que uma condição cidadã é uma aprendizagem cotidiana construída nas instâncias sociais da qual a escola, por sua natureza histórica, representa uma dimensão fundamental.

Assim, a cidadania, não como um dado natural, mas como uma aprendizagem fundamentalmente social, pode ser tornar nas instituições escolares um *estado de espírito, enraizado na cultura* (SANTOS, 1996, p. 7).

Desse modo, o que o trabalho da pesquisa vem possibilitando confirmar é a riqueza do cotidiano da escola de educação das infâncias para a formação da professora da infância, bem como de uma “cultura de direitos” (ARENDR, 1995) na qual, adultos e crianças possam ser parceiros, co-construtores ativos de seus destinos no(s) mundo(s).

Referências

- ARENDR, H. **A Condição Humana**. São Paulo: Forense universitária, 1995.
- ARIÈS, P. **História Social da Infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro, 1992.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** São Paulo: Papyrus, 1991.
- CARVALHO, J.M. **A cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.
- CHAUÍ, M. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 01 de maio de 1990.
- CORSINO, P. **Trabalhando com projetos**. Rio de Janeiro, 200, mimeo.

- FREINET, C. **A Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- GALANDINI, A. e GIOVANNINI, D. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HERNANDÉZ, F. e VENTURA, M.A. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IBGE – **Censo Demográfico Nacional**. Rio de Janeiro: Ed. IBGE, 2010.
- KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- POSTAMN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia editorial, 1999.
- NARODOWSKI, M. A Infância como construção pedagógica. In: **Escola básica na virada do século**. Costa, M.V. (ORG.). São Paulo: Cortez, 1996.
- RODRIGUES, J.C. A infância e o poder. In: **Ensaio em antropologia do poder**. RODRIGUES, J.C. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.
- SARMENTO, M.J. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos ‘ofícios de crianças’. In: VIEIRA, M.M. e RESENDE, J.M. (Orgs.) **As cores da infância-realidades fragmentadas**. Portugal: Instituto de estudos e de divulgação sociológica. 2000.
- _____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA A.B. (orgs.) **Crianças e miúdos: Perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação**. Porto: ASA, 2004.
- _____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M.; SARMENTO, M.J.(ORGS). **Infância (in)visível**. São Paulo, JUNQUEIRA MARIN, 2007.
- ANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.
- TAVARES, M.T.G. **A(s)Infâncias e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses**. Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010, Mimeo.

OS INCONTADOS ALGUMAS (A)NOTAÇÕES SOBRE AS CRIANÇAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PERIFERIA URBANA E SUAS INFÂNCIAS

Carmen Lúcia Vidal Pérez⁵²

Resumo

O artigo parte de uma discussão sobre infância como povo para alargar a compreensão das conexões entre escola-criança-aprender e não aprender, rompendo com a lógica da falta e ressignificando o processo cognitivo como *co-engendramento sujeito-conhecimento*. Sugere inversão das lógicas escolares, subvertendo as práticas existentes e substituindo-as pela lógica da descoberta e pela razão ampliada que considera o conhecimento como experiência e invenção.

Palavras-chave: Infâncias; povo criança; escola.

Resumen

El ensayo comienza con una discusión de la infancia como un pueblo para ampliar la comprensión de las conexiones entre la escuela-niño-aprendizaje y no de aprendizaje, rompiendo con la lógica de la falta y redefine el proceso cognitivo como co-engendramiento sujeto-conocimiento. Sugiere inversión de la lógica de la escuela y su sustitución por la lógica y la razón ampliada considerando el conocimiento como la experiencia y la invención.

Palabras llave: Infancias; pueblo de niños; escuela.

⁵²Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal Fluminense - UFF, coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano. E-mail: clvperez@gmail.com

*Para as crianças as palavras são como cavernas
cujos caminhos permitem curiosas linhas de comunicação.
Walter Benjamin*

As pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano – GEPEMC - privilegiam o cotidiano das salas de aulas de escolas públicas de periferia urbana. É nas salas de aulas que encontramos as crianças e suas diferentes infâncias. É dessas infâncias que falamos: a infância que vai à escola; a infância que cuida da casa, dos irmãos menores e muitas vezes dos pais ou avós doentes; a infância que trabalha nas ruas com os pais (como Yasmin, que vende doces nos sinais de trânsito após a aula), a infância confinada (como as crianças filhos de porteiros e zeladores de prédios de luxo nas zonas nobres da cidade, que são proibidas de interagir com as outras crianças moradoras e “proprietárias”); a infância agredida e mal tratada; a infância abandonada (como Alexandre, que aos 12 anos mora sozinho); a infância assustada (constantemente assediada pelo narcotráfico, como nos confessa Danilo); a infância abrigada, (sem casa, sem lar, separada dos irmãos, à espera de uma adoção, que não vem); a infância estigmatizada na escola (considerada como alunos difíceis, desinteressados e problemáticos); a infância potente, que mesmo com tantas adversidades deseja a escola, quer a escola, luta pela escola... Infância que se potencializa no coletivo e transforma a escola no território do *povo criança*.⁵³

Assumir a infância como povo implica em pensar a educação da criança como *a novidade do novo* (Arendt 2005), o que exige uma ruptura radical com as noções de aluno e *sujeito pedagógico*. As noções de infância e pedagogia estão modernamente articuladas: *“a pedagogia contribui para a construção da infância tanto quanto a infância para a construção da pedagogia”* (NARODOWSKI,1993,p.32). Arelada à invenção da infância está a invenção do aluno, pois a sociedade moderna ao designar a pedagogia à responsabilidade da educação das crianças institucionalizou a escola como

⁵³Émile Chartier (Alain) nos apresenta a perspectiva de povo criança como relação entre iguais com suas leis próprias e seus interesses específicos. Para o autor a escola se justifica pelo fato de possibilitar o agrupamento das crianças e a constituição do povo criança, pois é somente na relação entre iguais que as crianças pensam, produzem e criam. Alain entende a ação docente como uma ação diplomática – o professor é o embaixador, aquele que, mesmo sendo estrangeiro ao povo criança o conhece e entende seus interesses e necessidades. A esse respeito ver Chartier, Émile (Alain). Reflexões sobre a Educação. São Paulo, Saraiva, 1978 , 34-40.

espaço próprio da infância: a criança na escola é pensada como aluno que deve ser educado até que atinja a “idade da razão”. A Pedagogia ao engendrar a noção de aluno engendra também a noção de *sujeito pedagógico*, tão cara a uma concepção que vê a infância como uma fase vazia do desenvolvimento humano e a criança como um corpo que precisa ser disciplinado.

Como é próprio das organizações criadas na e pela cultura, a escola é um espaço socialmente instituído para um determinado fim: acolher e educar as crianças e suas infâncias. Fundamentada na visão platônica de criança como possibilidade, como *vir a ser*, a escola na contemporaneidade não tem sido capaz de sintonizar com as crianças e suas infâncias.

Para romper com o processo histórico de enquadramentos e reduções, não basta apenas investigar os conceitos de infância que habitam o imaginário dos sujeitos praticantes da escola e os discursos sobre as crianças, que autorizam essas ou aquelas práticas pedagógicas. É preciso, além de fabricar caminhos para estar com as crianças em suas elaborações, pensamentos, práticas e invenções, produzir fissuras no discurso pedagógico para nelas adentrar, deslocando o sentido do educar como formar e instruir, para educar como criação e potência.

Como território do *povo criança*⁵⁴ a escola é lugar de encontro com o outro e seus saberes e suas experiências. O *povo criança* tem linguagem, sintaxe e lógicas singulares, próprias da(s) infância(s) que o engendram. O *povo criança* é vontade de poder, é coletivo, é multiplicidade, é potência e afetos que engendram novas/outras afecções.

Na escola habitam diferentes e desiguais formas de viver a infância. O *povo criança* é um povo que fala, pensa, questiona, debate e cria soluções para seus problemas cotidianos, embora a escola e a prática educativa relutem em reconhecer e legitimar a capacidade das crianças de gerir suas aprendizagens e estudos.

As crianças não param de me surpreender. Elas me ensinam, cotidianamente, com suas diferentes formas de aprender a “ensiná-las”. Aprendemos com os

⁵⁴Para além das formulações de Émile Chartier (ALAIN,1978), assumo em minhas investigações a perspectiva de povo criança como acontecimento político, como afirmação do litígio político na escola, como possibilidade de desinstrumentalizar a infância e as crianças.

pequenos, pois sua presença nos ensina que a criança por ser ela mesma “*pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais...*” (GAGNEBIN, 1997, p.182). A criança olha os detalhes. O *povo criança* vê o mundo com outros olhos, um olhar singular que se volta para o pequeno, para o miúdo, para o insignificante: as crianças vêm o rosto do mundo através dos resíduos que o adulto descarta - o lixo da história. O *povo criança* participa da cultura produzindo uma cultura própria que modifica (microbianamente) o contexto sócio, histórico, cultural mais amplo.

A busca pelo compreender das crianças reflete a assunção do desejo de fazer pesquisa segundo outro paradigma de *produção invenção*⁵⁵ do conhecimento. A procura não se dá por leis gerais do desenvolvimento ou sistemas de classificação infantil, mas por partilhar *com* as crianças suas andanças e presenças no mundo.

Achadouros

Só trabalho com achados e perdidos
Clarice Lispector

Na escola habitam diferentes e desiguais formas de vivenciar a infância. A força das crianças que vivem a infância na experiência do *ser importuno* é marcada pela necessidade de inventar, de criar para si diferentes valores e sentidos. A relação experiência/expectativa é permeada pelo valor atribuído ao futuro. Que valor de futuro pode ter quem vive a experiência de ser importuno? Experiência que engendra a expectativa de um futuro imediato - que a criança vê como ampliação de seus horizontes de possibilidades -, fundada no desejo de fugir da infância, de tornar-se adulto: planejar e executar no presente ações e posturas que são características dos adultos, assumindo compromissos que projetam seu futuro biológico e social.

Experiência e existência constituem noções fundamentais à compreensão das lógicas da(s) infância(s). A formação do conceito de existência representa um ganho

⁵⁵Articular palavras que numa episteme clássica nos remete a uma relação causa e efeito, por exemplo, implica fraturar sentidos e significados fixados inventando um novo termo, que inclui movimento e fluxo e nos obriga a pensar outras possibilidades para o concebido /vivido. A esse respeito ver Alves, Nilda e OLIVEIRA, Inês B. de Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2001.

cognitivo, pois atribui força ao sujeito e integra de maneira potencial o campo das relações humanas. A incorporação da experiência e das condições de existência de cada criança ao cotidiano da sala de aula, conduz a formulação de um outro emocional de *experiências existências* coimplicadas e compartilhadas tanto por professora/crianças, quanto por crianças/crianças - em que o grupo funciona como *nutriente afetivo*: as crianças se fortalecem no grupo que potencializa a diferença, que deixa de traduzir disputa e competição e se converte em troca de saberes e solidariedade de ações.

Entendo a sala de aula como território privilegiado de potencialização da relação entre diferentes sujeitos, do fortalecimento das redes de subjetividades que nos constituem e do exercício de outras formas de viver a escola. Assumir outros referenciais para pensar a aprendizagem requer compreender que lidamos, nas relações humanas, com processos complexos como experiência e existência e que o nosso olhar e nossas possibilidades de compreensão, não são apenas diversos, diferenciados ou resultam de uma única possibilidade de captura, mas são constituídos pelo movimento de variação e de inflexão, que se ligam *a*, e se implicam *com*, outras formas de ver e compreender o mundo.

Romper com a ideia da falta é, trabalhar conceitualmente com a percepção da criança não admitindo o olhar que inferioriza suas lógicas. A infantilização faz das crianças prisioneiras da condição do *não ser*, pois só existem em função do que poderão tornar-se. Será preciso libertar as crianças da infância? Não se trata de negar às crianças uma condição própria e distinta dos adultos, mas não resignar-se a uma única (abstrata e hegemônica) concepção de infância. A infância como prisão explica porque tantas crianças desejam tornar-se adultas logo. É muito comum que meninos e meninas desejem estar logo na adolescência. Muitas das crianças da pesquisa se definem como pré adolescentes. É claro que muito já se discutiu sobre o fim da infância, porém são poucas as falas das crianças sobre sua própria condição. Lutar por justiça cognitiva na escola implica considerar tanto a fala das crianças como suas percepções sobre seus próprios trajetos *de e pela* vida.

Desenvolver ações que possibilitem práticas compartilhadas sobre o que fazer no *espaçotempo* da aula implica em indagações curriculares, na aceitação ou negação das relações pessoais e numa sintonia com urgências e desejos: o que querem as crianças? E o que nós (professoras) podemos querer *com* elas? Preparar-se para aula é estudar *com* as crianças suas questões, atualizando nossas aprendizagens sobre o ensinar. Assim, podemos compor uma rede tecida pelo interesse de um coletivo (professora e crianças), em que todos aprendem e ensinam - *processomovimento* que instaura outros percursos de potência em territórios⁵⁶ do desejo.

Como *achadouros*, tais formulações exigem que nos dobremos sobre nosso próprio fazer investigativo – dobra que se desdobra em novas formulações. As crianças sabem claramente o que desejam para si. As crianças sabem! E o dizem muito bem! Esta constatação assombra, tanto a nós – adultos que lidamos com as crianças –, quanto ao sistema de poder que se espraia pelas redes sociais e encontra na escola o *locus* privilegiado de ação sobre a criança. Levar as crianças a sério, praticar uma escuta sensível aos seus desejos e anseios, considerar suas dúvidas e perguntas, suas hipóteses e formulações, acreditar em suas potencialidades e respeitar seus modos singulares de produzir conhecimento é fraturar a dicotomia saber/não saber – uma falsa questão, que a escola torna superlativa.

Palavras sujas

*Não direi:
Que nem sequer o esforço de as dizer merecem,
Palavras que não digam quanto sei ...
José Saramago*

Na busca por tentar compreender os processos das crianças em sua singularidade recusamos a vê-las como impossibilidade - simplificação do complexo processo cognitivo reduzido à dificuldade de aprendizagem - e perguntamos: quem

⁵⁶Utilizamos o termo território no sentido que lhe atribuem Rolnik e Guattari. Assim ao nos referirmos a territórios não estamos falando de espaços físico. Para Rolnik e Guattari o território refere-se a um espaço vivido ou a um sistema familiar ao sujeito. A esse respeito ver: GUATTARI, Felix e ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis. Vozes, 1999, 5ª ed.

fracassa? As crianças ou nossos esquemas conceituais? As interrogações sobre a aprendizagem escolar surgem, quando pensamos o processo ou o conceito de cognição do ponto de vista da justiça, colocando a presente questão numa agenda política. Por que reivindicar *justiça cognitiva*? Como a escola de educação fundamental (destinada às classes populares) se inscreve no cenário das discussões globais por políticas cognitivas?

Na busca por uma outra política cognitiva na escola, tomamos as conexões das memórias e das experiências, pessoais e coletivas, como via para descortinar os processos encobertos pelas “dificuldades de aprendizagem”. A divergência entre a memória e o sensível se constitui numa *injustiça cognitiva* porque é compreendida como dificuldade de apreensão localizada nos sujeitos - desencontro entre o patrimônio de conhecimentos dos grupos sociais que a escola pública atende e o conteúdo que a escola pretende ensinar, ou melhor, fazer reconhecer. Aliada a esse processo está a precariedade das formas e das práticas da *reconhecimento*⁵⁷ presentes no processo de escolarização das classes populares.

O questionamento da política cognitiva se instaura, ao se interpelarem os modelos ou as representações presentes no currículo e nas práticas escolares. Seus feitos se fazem sentir na produção de subjetividade, principalmente daqueles que são identificados como portadores de “dificuldades de aprendizagem”, aqui entendidas como uma fabricação da correspondência entre aprender e reconhecer. Para Maturana, Varela e Acuña (1997, p.13) “*viver, como um processo, é um processo cognitivo*”, portanto, compreender como um ser vivo *conhece* implica em perceber as *ações eficazes* que ele desempenha. E quais são ações que a escola qualifica como eficazes? Que ponto de vista prevalece nesta percepção? As ações eficazes de conhecimento limitam-se, na escola, a ações de reconhecimento: quem não reconhece não conhece. O fechamento epistemológico da cultura escolar possibilita a fixação do discurso da “dificuldade de aprendizagem” como um regime de verdade que engendra

⁵⁷RECOGNIÇÃO – efeito de estabilização e adaptação. A *reconhecimento* como uso exclusivo da inteligência faz da cognição uma grande inteligência a serviço da solução de problemas. A cognição na escola é vista como um processo de *reconhecimento*, em que a invenção cede lugar à aprendizagem de regras e à construção de esquemas conceituais que se desenvolvem a partir das categorias de forma e estrutura.

tanto os dispositivos pedagógicos quanto as práticas educativas, que a política da reconhecimento sustenta.

A reconhecimento é um sistema fechado em si mesmo e, como tal, só pode conduzir a experiências cognitivas. O discurso das “dificuldades de aprendizagem” tem como fundamento a reconhecimento que, como sistema fechado que é se nutre de sua própria circularidade – não tem início, não tem fim, só tem a si mesmo, num processo de retroalimentação permanente, que conduz *ao mais do mesmo*, como nos lembra Garcia (2009, p.10).

A escola e as políticas educacionais, ao se pautarem na reconhecimento, preconizam as relações de convergências das faculdades em circuitos de reconhecimento habitual (o que, na escola, pode ser traduzido como “conteúdos” disciplinares), em que a gradação de níveis se dá apenas pela passagem da compreensão, sem rupturas ou mudanças. A reconhecimento preconiza que conhecer é representar o mundo ou o ambiente - quem conhece apreende a realidade já elaborada, dirigindo o raciocínio para criar soluções para a apresentação de respostas – ações efetivas. Se assim fosse, não haveria diferenças entre aranhas e crianças, por exemplo: *“a aranha sabe fazer uma teia, sabe achar um parceiro sexual, sabe fugir de predadores, andar pelo chão da floresta..”* (MATURANA, 2004, p. 28). A aranha realiza uma série de ações efetivas. A aranha sabe “aranhar”. Na perspectiva da reconhecimento, conhecer é realizar um conjunto de ações efetivas, assim como o faz a aranha, que, nesse modo de ver, é um ser do conhecimento. (Cf. PÉREZ e ALVES, 2009, p.48).

Encontro, na “biologia da cognição e da linguagem” (MATURANA e VARELLA, 2002; MATURANA, 2004), pistas que nos ajudam a pensar uma política cognitiva para uma escola (re)inventada. A “biologia da cognição” procura compreender *como* os processos cognitivos humanos emergem da operação de seres humanos como sistemas vivos. Se von Foerster (*apud* SHIMIDT,1996), em sua teoria da “cibernética de segunda ordem”, inclui o observador na observação, Maturana busca, pela “biologia da cognição”, compreender o observador em seu observar. Ambas as formulações teóricas produzem um deslocamento da atenção sobre o conhecimento e o ato de conhecer – não mais objetificado como dado, mas substancializado como ação de

quem conhece. Ou seja, conhecer implica descrever as ações que constituem o conhecer.

A pesquisa com as crianças tem nos ensinado que a experiência sustenta o conhecimento, o nosso *saberfazer*, pois, como apontam Maturana e Varela (2002) “*todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer*”(p. 31). A percepção do coengendramento *sujeitoconhecimento* (entre o si e o mundo) nos possibilita ultrapassar uma concepção de cognição fundada em esquemas de assimilação (apreensão do real) e adaptação (do sujeito ao meio). Tal percepção promove a ruptura com um determinado tipo de condição cognitiva, ou seja, com a *lógica da apropriação do real mediante a construção de objetos*. A ruptura obriga à assunção do caráter cultural e subjetivo do ato de conhecer e orienta nossas investigações sobre as relações entre cognição e aprendizagem para uma perspectiva diversa da *lógica elementarista* e da *lógica associacionista*,⁵⁸ subjacentes às práticas de ensino (cf. PÉREZ e ALVES, 2009, p.54).

Entendo que a aprendizagem é uma produção *autopoiética*⁵⁹ engendrada na conexão *açãoexperiência* - o conhecimento é uma ação efetiva que permite à criança forjar sua existência no mundo, um mundo que ela (re)cria, ao mesmo tempo que o conhece *na e pela* experiência. Parafraseando Maturana, afirmo que as crianças *vivem no conhecimento e conhecem no viver*. Ao me debruçar sobre os processos cognitivos das crianças, enfrento o desafio de *compreender o seu compreender*: abandono uma abordagem investigativa que busca explicar a criança e sua realidade (universo) e me

⁵⁸Lógica elementarista – o comportamento pode ser descrito, o processo cognitivo objetivado e a aprendizagem predita, modelada e modulada. Lógica associacionista – associação entre estímulo e resposta, reforço e comportamento, ensino e aprendizagem etc.

⁵⁹Autopoiese ou Autopoiesis (do grego *auto* “próprio”, *poiesis* “criação”) é um termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos [Francisco Varela](#) e [Humberto Maturana](#) para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Todo ser vivo é um sistema autopoiético, caracterizado como uma rede fechada de produções moleculares (processos), em que as moléculas produzidas geram com suas interações a mesma rede de moléculas que as produziu. A conservação da autopoiese e da adaptação de um ser vivo ao seu meio são condições sistêmicas para a vida. A aplicação da teoria da autopoiesis aos sistemas sociais representou uma mutação no foco epistemológico: anteriormente, o processo de observação científica de um objeto pressupunha a análise estrutural de todos os seus elementos constitutivos isoladamente. Conhecer algo significava distinguir as partes que determinam o todo do objeto. A teoria da autopoiesis, diferentemente da postura analítica, parte da observação das relações entre os elementos e as funções exercidas no todo comunicativo dos sistemas. A esse respeito, ver: Maturana, Varela Garcia e Acuña Llorens, 1997, p. 138.

deixo levar, guiada por elas, por caminhos *multiversos*. Concordando com Bakhtin (2006), que afirma a impossibilidade de analisar objetivamente o sujeito, assumo o diálogo como matriz investigativa. Conversar com as crianças é uma forma de conhecê-las e nos dar a conhecer – é no diálogo com o outro que o sujeito se revela para o outro e para si mesmo. As redes de conversações, coletivamente tecidas, têm me permitido, a partir da conexão de enunciações, compreender *como* fazemos (professoras e crianças) o que fazemos.

Fraturar o discurso das *dificuldades de aprendizagem* exige, portanto, a inversão da atenção criança/adulto para a atenção adulto/criança – *um inédito viável*.⁶⁰ que subverte a lógica da atenção (desfaz a representação, a categorização, o julgamento, a objetivação e a captura do outro - a criança) e impõe a invenção de outras formulações para a aprendizagem escolar.

A constatação de que os sistemas produzem a si (como modo de funcionamento) e que nossa relação com o meio não é a de representação do mundo, mas uma coprodução de *autopoieses*, nos permite pensar a aprendizagem como invenção. Para a criança, o pensamento é uma experimentação. A criança problematiza a experiência – pergunta, estranha, experimenta, sente e problematiza o vivido, agenciando sentidos para o conhecimento e para o mundo. Para ela é muito difícil pensar o já pensado – o que, na perspectiva da reconição, é visto (na escola principalmente) como dificuldade.

Pensar a escola e a prática educativa sob o signo da justiça cognitiva implica operar uma inversão lógica na organização do currículo e da aula: em lugar da reconição – como fundamento da ação pedagógica, centrada no ensino, apoiada na representação e com ênfase na repetição, na memorização e na reprodução mecânica como forma de conhecimento; a expressão (e legitimação) de diferentes estilos cognitivos, em que experiência e cognição se articulam à memória (rememoração e narração) e à aprendizagem (autoria) num processo complexo de produção de conhecimento.

⁶⁰Freire (1998, p. 34) denomina de “inédito viável” algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

Implica fundamentalmente em romper com os limites da reconhecimento (condições demarcadas e previamente definidas por uma razão operante fundada na abstração formal e na atenção focal, que reduz o conhecer ao reconhecer), substituindo-os pela produção de outras práticas cognitivas (que aponta outros modos de funcionamento cognitivo, como a percepção complexa e a atenção flutuante, por exemplo), sustentadas pela lógica da descoberta e por uma *razão ampliada* que vê o conhecimento como experiência e invenção.

Referências

- ARENDR, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005, 5ª ed.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002, ed 34.
- CHARTIER, Émile (Alain). **Reflexões sobre a Educação**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998, 5ª Ed.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (orgs). **Memória e (res)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.
- _____. **Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História**: Rio de Janeiro. Imago Editora, 1997.
- GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges (orgs). **Alfabetização. Reflexões sobre saberes discentes e saberes docentes**. São Paulo: Cortez e Editora, 2008.
- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999- 5ª ed.
- LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1973.
- MATURANA, Humberto. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004
- _____. VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

_____. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto, VARELA GARCIA, Francisco J.; ACUÑA LLORENS, Juan. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese: a organização do vivo. 3.ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: a conformação da pedagogia moderna. Tese de Doutorado. Campinas-SP, UNICAMP, 1993.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, ALVERS, Luciana Pires. **Injustiças Cognitivas**: ressignificando os conceitos de cognição, aprendizagem e saberes no cotidiano da escola. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2009.

SARAMAGO, José. **Poema a boca fechada**. Disponível in: <http://saber-literario.blogspot.com.br/2012/02/poema-boca-fechada-jose-saramago.html> - Acessado em 12/04/2014.

VON FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHIMIDT, Dora. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto: Afrontamento, 1996.

INFÂNCIAS, TRADIÇÕES ANCESTRAIS E CULTURA AMBIENTAL⁶¹

Léa Tiriba⁶²

Resumo

Em pleno século XXI, seguimos materializando, no cotidiano da vida e das escolas, o controle dos impulsos, a sublimação dos desejos de expansão, o não questionamento da ordem estabelecida, a submissão à autoridade do adulto. Neste texto a autora apresenta os objetivos, as questões e as perspectivas teórico-metodológicas que orientam as atividades do GiTaka. O grupo de pesquisa está atento à necessidade de criação e fortalecimento de uma nova cultura ambiental, defende o resgate das tradições ancestrais, considerando que os saberes dos povos tradicionais estão em sintonia com uma visão de mundo, de conhecimento e de ser humano que é não antropocêntrica, que considera e respeita todas as formas de vida sobre a Terra, não apenas a humana.

Palavras-chave: Infância; cultura ambiental; educação infantil.

Abstract

In the 21st century, we follow in materializing everyday life and schools, the control of impulses, the sublimation of desire for expansion, not questioning the established order, submission to adult authority. In this text the author presents the objectives, issues and theoretical-methodological perspectives that guide the activities of GiTaka. The research group is aware of the need for the creation and strengthening of a new environmental culture, defends the rescue of ancient traditions, whereas knowledge of traditional peoples are in tune with a worldview, of knowledge and of human being that is not anthropocentric, which considers and respect all forms of life on Earth, not just the human.

Key words: Childhood; environmental culture; kindergarten.

⁶¹Texto escrito a partir da Conferência “Infâncias, tradições ancestrais e cultura ambiental” apresentada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

⁶²Professora da Escola de Educação da UNIRIO, coordenadora do Grupo de Pesquisa “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental” e do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil-MEC/UNIRIO. E-mail: leatiriba@domain.com.br

Diários de campo ou relatórios de estágios supervisionados em Educação Infantil, depoimentos de crianças, mães e professoras coletados em pesquisas acadêmicas ou trazidos à público em espaços de formação... não importa a fonte: são comuns e frequentes as críticas a uma dura e insensível rotina de inúmeras creches e pré-escolas brasileiras. Em pleno século XXI, seguimos materializando, no cotidiano da vida e das escolas, o controle dos impulsos, a sublimação dos desejos de expansão, o não questionamento da ordem estabelecida, a submissão à autoridade do adulto (posteriormente, a do chefe), a impossibilidade de “pronunciar a palavra” (FREIRE, 1976).

Desmontar a escola enquanto instituição de sequestro, soltar os grilhões que ainda as assemelham aos quartéis, aos hospícios e as prisões, como denunciou Foucault em seus estudos: estas são condições para a materialização das definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI, aprovadas em 2009, pelo Conselho Nacional de Educação. Trata-se de desconstruir uma visão, uma concepção, um sentimento de natureza, de ser humano, de infância, de educação e de escolas que, desde no século XVIII, em seu nascedouro, como instituição de educação de massas, esteve – e ainda está - voltada para a formação de trabalhadores úteis ao processo de produção (BARBOSA, 2006). Que, por esta razão, desde a creche e a pré-escola, realiza um trabalho de adestramento, que passa pelo controle minucioso das posturas corporais, dos gestos; passa pela vigilância dos espaços e controle dos tempos, das atividades, num processo de docilização, de controle e contenção de impulsos de expansão, de desejos (FOUCAULT, 1987; PAULINO, 2012).

O fato é que estamos aprisionados ainda a um modo de funcionamento social e escolar que foi se instituindo entre os séculos XVII e XIX, com a afirmação da sociedade organizada em torno da produção, acumulação e consumo de bens. É também neste momento histórico que a escola se afirma como instituição educadora das novas gerações, transmitindo conhecimentos e ensinando modos de estar no mundo, posturas corporais, maneiras de sentir e viver a vida que correspondem às necessidades da sociedade capitalista, urbana, industrial, patriarcal.

Num plano macro-político, assistimos a um processo de degradação das condições de vida no planeta, provocado por um capitalismo insaciável em seu desejo de lucrar. E, num plano micro-político, a uma situação que ao plano macro-político corresponde: adultos e jovens nos centros urbanos, lutando para assegurar um espaço na sociedade excludente, crianças “que flutuam erráticamente entre adultos que não sabem mais o que fazer com ela” (CASTRO, GARCIA e JOBIM e SOUSA, 1997, p. 98); que vão cada vez mais cedo para a escola e passam longos períodos em espaços fechados, submetidas à rotinas que não asseguram o que é absolutamente fundamental: as brincadeiras livres, espontâneas, o faz de conta, a narrativa, o contato com o mundo natural, as trocas humanas essenciais ao aprendizado da vida em grupo, ao exercício da democracia.

É neste contexto que situamos as atividades do GiTaKa, Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental/UNIRIO. Em nossos estudos, em um plano macro-político, molar⁶³, buscamos elementos teóricos para a compreensão das origens histórico-filosóficas e do contexto sócio-ambiental mais amplo em que estamos situados. Queremos compreender as bases paradigmáticas sobre as quais se estruturaram as concepções e práticas educacionais que sustentam a reprodução do modelo de desenvolvimento hegemônico. Neste plano, a pergunta é: como teria se estruturado, ao longo da história do ocidente, uma visão de mundo que dicotomiza seres humanos, natureza, corpo mente, razão e emoção, conhecimento e vida?

Num segundo movimento, voltado para um plano micro-político, molecular, investimos na desnaturalização de uma concepção de educação e de escola que subordina às crianças a um modelo de produção que é devastador, porque provoca, ao mesmo tempo, sofrimento pessoal, desigualdade entre os seres humanos e desequilíbrio ambiental (GUATTARI, 1990). Mobilizadas pela vontade de qualificar a vida nos espaços de educação infantil, nos dedicamos a pesquisar processos de

⁶³Para Deleuze e Guattari, “tanto a sociedade quanto o indivíduo são atravessados, ao mesmo tempo, por duas ordens de segmentaridade: uma molar e outra molecular. Esta idéia de simultaneidade ou coexistência entre tais ordens aponta para o fato de que tudo é ao mesmo tempo macro e micropolítica” (BARROS, 1994:48).

produção de práticas sustentáveis em iniciativas de atendimento a crianças pequenas e em espaços de formação de seus educadores.

Este trabalho tem o objetivo de apresentar os objetivos, as questões e as perspectivas teórico-metodológicas que orientam as atividades do GiTaka. Com esta intenção, organizamos o texto em três partes. Na primeira, estão a visão de escola, os ideais, os conceitos, as utopias. Na segunda, apresentamos a metodologia de pesquisa intervenção que visa a elaboração e a materialização de práticas pedagógicas comprometidas com a tessitura de uma nova cultura ambiental. E, ao final, atentas à necessidade de criação e fortalecimento desta cultura, defendemos o resgate das tradições ancestrais, considerando que os saberes dos povos tradicionais estão em sintonia com uma visão de mundo, de conhecimento e de ser humano que é não antropocêntrica, que considera e respeita todas as formas de vida sobre a Terra, não apenas a humana.

Princípios e utopias

O desafio diz respeito à edificação de uma nova cultura que dê lugar à atual, fundada sobre a violência dos opressores sobre os oprimidos, violência dos interesses do capital sobre a natureza, dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças. (TIRIBA, 2010a). No plano micro-político da escola, nos sentimos desafiadas a investir na superação das relações de dominação etária, que se efetiva nos longos períodos em que obrigamos as crianças a permanecerem em espaços fechados, quando elas necessitam de amplos espaços para os movimentos amplos. Ou quando - em conformidade com um modo de organização escolar que é insensível, que ignora seus desejos, não faz concessões aos movimentos singulares - as submetemos, hora após hora, ao comando de adultos que definem, todos os dias, o tempo todo, o que cada uma e todas as crianças devem fazer a cada momento, todas ao mesmo tempo, agora, sempre (LUZ, 2012).

Aprisionadas, as crianças vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana. Como diria Foucault (1987), seus corpos vão sendo docilizados. Sua subjetividade vai sendo modelada. Esta situação corresponde, no plano macro-político, a um quadro sócio-ambiental em que a natureza vai sendo também destruída. Este duplo e simultâneo processo de degradação vai fazendo da Terra um planeta inóspito, inadequado para a vida das espécies que hoje o habitam. E, das instituições educacionais, espaços de aprisionamento, de impotência.

Remando contra esta maré destrutiva, as atividades de formação de educadores e educadoras têm o objetivo de investigar processos de produção de práticas educativas sustentáveis, num contexto em que as relações entre sistemas naturais e sistemas culturais estão em desequilíbrio e ameaçam a continuidade da vida na Terra.

Com referência no conceito de ecosofia, de Félix Guattari (1990), definimos práticas sustentáveis como iniciativas comprometidas com novos equilíbrios nas relações de cada ser consigo mesmo (ecologia pessoal); com o equilíbrio das relações dos seres humanos entre si (ecologia social); e das relações dos humanos com os demais seres da biodiversidade (ecologia ambiental).

Orientadas pelo conceito das três ecologias e bebendo nas contribuições de teóricos como Spinoza, Deleuze, Guattari, Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Vigotski, Maturana e Morin, queremos identificar e alimentar práticas pedagógicas cotidianas que religuem seres humanos e natureza; que digam não ao consumismo e ao desperdício; práticas pedagógicas que considerem o corpo e a arte como legítimos caminhos de conhecimento e contribuam para a qualificação do cotidiano das escolas em relação às três ecologias. (TIRIBA, 2010).

Trabalhamos a formação de professores tendo em mente que nossa vida é organizada por um modelo de desenvolvimento econômico que impõe desequilíbrios nos planos das três ecologias. Tomemos como exemplo o consumismo, onde está o coração do sistema capitalista: interfere negativamente nas relações de cada ser humano consigo mesmo (ecologia pessoal); nas relações dos seres humanos entre si

(ecologia social) e nas relações dos seres humanos com a natureza (ecologia ambiental).

As ecologias são uma referência fundamental, porque, com base neste conceito, podemos perguntar, indagar: na sociedade capitalista-urbana-industrial-patriarcal, como estão as relações de cada ser humano consigo mesmo? Qual a qualidade das relações dos seres humanos entre si? E as relações destes com a natureza?

Por outro lado, a referência às ecologias também possibilita pensar, num plano micropolítico, a existência das crianças e adultos em instituições educacionais. Como vão as relações de cada criança -ou educadora- consigo mesma? Qual a qualidade das relações entre os humanos que constituem a comunidade escolar? Como vão as relações destes com a natureza?

Querendo um novo lugar para o ser humano na relação com a biodiversidade e com a diversidade cultural, buscamos referências teóricas em pensadores que fazem críticas à visão de mundo hegemônica, trazendo idéias que nos auxiliam em relação ao desafio de equilibrar razão e emoção, inconsciência e consciência, corpo e mente, cultura e natureza. Assim, muitas vezes, dialogamos com teóricos que não se situam num mesmo quadro teórico, ao contrário, se inserem em perspectivas díspares. O que os traz ao diálogo é o fato de trabalharem conceitos que exercem, sobre nós, uma função de questionamento e provocação da realidade, no sentido de perguntar sobre o que está posto e no sentido de invocar e desafiar para além. Pois, como na filosofia de Deleuze e Guattari,

os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo a sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo para instaurar outros mundos (GALLO, 2003, p. 41).

Assumindo os conceitos como ferramentas de produção de novas realidades, em que a escola se constitua como espaço de viver plenamente a infância, consideramos as crianças como os novos membros de uma espécie que se renova há milhões de anos sobre a Terra; são modos de expressão da natureza (SPINOZA, 2011),

corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie (VIGOTSKI, 1989), seres biofílicos cujo desenvolvimento pleno e bem estar social depende de interações com o universo natural de que são parte (TIRIBA e PROFICE, 2012).

Para nós, as crianças são seres da natureza e, simultaneamente, da cultura. A natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos; é a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. Como afirma Chauí (2001, p. 209), “é o princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos”. E, para nós, a Terra é um ser vivo que assegura a sobrevivência dos seres humanos e de todas as espécies que nela habitam. É esta compreensão que nos permite respeitar e celebrar o seu caráter sagrado e querer resistir a que seja transformada em matéria prima morta para a economia industrial e a produção de mercadorias (MIES e SHIVA, 1997).

Entendendo a história como produção social e com a vontade de instaurar outros mundos, de desafiar para além, para nós, creches e pré-escolas são lugares de educação das múltiplas dimensões humanas. São espaços de viver o que é bom, o que alegre e potencializa a existência (TIRIBA, 2010). Neste sentido, espaços em que a vida possa ser vivida como acontecimento, numa perspectiva íon, e não cronos (KOHAN, 2004), potencializada por práticas pedagógicas que não tomem o corpo como simples suporte do texto mental, que confiem nos sentidos como caminhos de conhecimento.

Inspiradas em Spinoza (2011), trabalhamos na perspectiva de assegurar bons encontros. Visando gerar potência, investimos no sentido de que as formas de organização das rotinas, os modos de relação entre adultos e crianças se pautem em uma ética que seja

necessariamente uma ética da alegria: somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação. A paixão triste é sempre impotência (DELEUZE, 2002, p. 34).

Como dar força, no cotidiano escolar, aos encontros que geram alegrias, como favorecer bons encontros? Uma resposta possível é: desinstalando-nos do papel de condutores das crianças, de donos de seu tempo e de suas atividades, o que implica em escutar o que nos pedem, acreditar e apostar em sua capacidade de fazer escolhas, assumir como objeto de investigação pedagógica os espaços e atividades que as mobilizam. Por exemplo, o contato com a realidade viva, com o entorno, com o bairro, com as produções da cultura popular, as rodas, as cirandas os cantos, a literatura, a relação permanente com o mundo natural, tempo e espaços para brincadeiras ao ar livre.

A formação de educadores como espaço de questionamento do paradigma moderno

Encaramos o desafio de aproximação e intervenção da realidade cotidiana da escola, assumindo a formação de educadores como espaço de questionamento do paradigma moderno. Pois este é um momento propício ao questionamento do estilo ocidental de pensar e viver a vida. Momento em que os desastres ambientais evidenciam as reações da natureza às investidas humanas, em que se faz mais forte um movimento internacional de luta contra o uso irresponsável dos recursos naturais; momento em que fica mais evidente a necessidade de se transformarem estilos de vida antropocêntricos, individualistas e consumistas, geradores de seqüelas no nível das três ecologias.

Aqui vele a pena fazermos uma reflexão sobre o que estamos denominando como estilo ocidental de pensar e viver a vida. Ele se estruturou sobre três pressupostos paradigmáticos: ontológico, epistemológico e antropológico (PLASTINO, 2001).

O primeiro pressuposto, ontológico, identifica a natureza como racionalmente organizada, determinada. Natureza como fato que dispensa a mediação da cultura, que pode ser captado em si. Natureza como máquina, submetida a leis universais.

O segundo pressuposto, epistemológico, aponta a razão humana como instrumento de leitura, interpretação, decifração deste universo organizado. É esta ideia que dá sustentação à racionalidade moderna, através do mito de que tudo pode ser conhecido graças à razão. A ciência, enquanto conhecimento que é fruto de trabalho racional, é, justamente, a confiança que a cultura ocidental deposita na razão como capacidade de conhecer a realidade.

Em consequência, o terceiro pressuposto, antropológico, define o ser humano por sua racionalidade. Sustenta-se na tese cartesiana do cogito (penso, logo existo!), que valoriza a racionalidade e menospreza outras dimensões do humano: sensoriais, intuitivas, artísticas, espirituais. Dimensões cuja desvalorização é evidente nas grades curriculares das escolas e das universidades.

De fato, os três pressupostos da visão de mundo moderna são paradigmáticos porque, ainda nos tempos atuais, definem a imagem que as pessoas têm do mundo e de si. Em sua articulação, constituem-se como modelos que utilizamos para descrever, explicar e compreender a realidade, definindo conceitos/ideias/sentimentos/visões de mundo que balizam nossa vida e, portanto, as práticas escolares, caracterizadas por estranhamento entre seres humanos e natureza, que não se percebem como parte de um todo planetário, cósmico. Em sintonia com este estranhamento, há um sentimento de mundo que é antropocêntrico, porque atribui aos humanos poderes sobre as demais espécies: seriam os proprietários da Natureza, os administradores planeta. Poderes que se efetivam graças à crença na razão como instrumento desvelador das leis da natureza, instituída como objeto passivo de conhecimento por um sujeito humano soberano. Como resultante da supervalorização do intelecto temos o divórcio entre mente e corpo, razão e emoção, conhecimento e vida; desprezo pelas vontades do corpo, desrespeito aos seus ritmos, tomados como obstáculos para um espírito pesquisador, desvendador de todos os mistérios da vida e da morte.

Entretanto, nas primeiras décadas do século XX, pesquisas no campo da física, da matemática e da biologia abriram margem a questionamentos dos pressupostos da ciência moderna. Estas descobertas revelaram que os fundamentos científicos do

paradigma da modernidade nasceram de uma opção por um caminho de conhecer. Como nos ensina Boaventura de Sousa Santos,

No campo da física, os 'furos' no paradigma moderno foram abertos por pesquisas cujos resultados questionam a própria concepção de matéria: eles revelaram a sua dupla natureza, ora de partícula, ora de onda, perceptíveis de acordo com o ponto de vista do observador e que não podem ser definidas em separado, mas em sua interconecção. Outras pesquisas revelaram fenômenos que demonstram uma capacidade de auto-organização da matéria através de reações espontâneas, que nada têm a ver com as reações de causa e efeito da mecânica, mas que incluem o vir a ser, o devir. Também as noções de tempo e espaço absolutos foram questionadas pelas investigações de Einstein, demonstrando que as leis de Newton não são absolutas, mas correspondem a medições locais, são, portanto, conceitos relativos (SOUSA SANTOS, 2001, p.30).

Este novo olhar para a realidade, questiona as bases em que está assentada a visão de mundo moderna. Do ponto de vista ontológico, ela questiona uma visão da natureza como racionalmente organizada. Do ponto de vista epistemológico, questiona a exclusividade da razão no processo de abordagem e compreensão da realidade. E do ponto de vista antropológico, questiona a visão de um ser humano definido por sua racionalidade (PLASTINO, 1994).

Não basta levar em conta as qualidades objetivas mensuráveis para fazer julgamentos exatos sobre a natureza (tamanho, forma, número, peso, movimento) porque as relações entre sujeito e objeto são atravessadas pela subjetividade. As pesquisas revelaram que existe o acaso, que a natureza não é tão determinada quanto se pensava. O real tem uma ordem que a ciência moderna permitiu desvendar, mas este é apenas um aspecto dele e, portanto, não o esgota.

Estas revelações inauguram uma nova forma de pensar que não é simplista, é complexa. A natureza não é máquina, a Terra é um organismo vivo. Nem tudo que existe deve ser submetido ao conhecimento racional. O encontro do humano com o mundo não é desencantado, não é isento de paixões, afetos, sensibilidade. O pensamento complexo inclui a razão, mas não aceita a sua exclusividade, nem está interessado na obtenção de um conhecimento total e verdadeiro.

Estas revelações conduzem, inevitavelmente, à necessidade de formulação de uma nova concepção de educação que não esteja assentada sobre os pressupostos ontológico, epistemológico e antropológico da modernidade. Exigem, portanto, uma indagação sobre os sentidos do trabalho escolar, das formas de organização de seus espaços e tempos, estruturados com base nestes pressupostos.

É nesta linha que apostamos em processos de formação que questionem e subvertam as dicotomias ser-humano/natureza, corpo/mente, razão/emoção, conhecimento/vida, educação/cuidado, etc. Dicotomias que marcaram a construção paradigmática moderna, que já não se sustentam, mas que, ainda nos dias atuais, seguem se impondo como senso comum.

Partindo do pressuposto de que a origem da crise sócio-ambiental está na falsa premissa de separação entre seres humanos e natureza, buscamos identificar - nos discursos, nas posturas, no não dito, - conceitos, valores e atitudes orientadas que indiquem novas relações dos seres humanos entre si e com o universo natural.

Interessadas na produção de novas formas de pensar e viver a vida, apostamos em jogos dramáticos, expressão musical e corporal como elementos de desacomodação, provocação, reflexão. Trabalhamos na perspectiva de que

a existência não esgota as possibilidades de existência e que portanto há alternativas de superar o que é criticável no que existe. O desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação (SOUSA SANTOS, 2001, p. 23).

Questionando as rotinas em curso, propondo reflexão sobre a prática, (no sentido freireano, a prática é o que objetivamente acontece agora, aqui), buscamos os significados das normas, das regras, das razões pelas quais, na contramão dos desejos infantis, os educadores não assumem como objeto de investigação pedagógica os espaços e atividades que mobilizam as crianças, que são fruto de sua curiosidade, de seu espírito investigador: por exemplo, a vida que há dentro e para além dos muros da escola, os espaços abertos, o contato com elementos do mundo natural, permitindo que tirem os sapatos, brinquem com terra e água, tomem banho de chuva, corram ao vento.

Em espaços de formação, apostando em pistas de desconstrução do que foi historicamente produzido, fazemos um movimento de intervenção, conscientes de que os indícios de emergência de um novo paradigma educacional são vagos; são silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes que, entretanto, representam preciosos sinais de orientação numa sociedade que Sousa Santos (2001) chama de intervalar, que está situada entre as ruínas do velho paradigma e a emergência de um novo.

Par nós, o silêncio, o imobilismo dos corpos escondem desejos de expansão, liberdade, expressão que são mobilizados porque

A constituição do cânone foi, em parte, um processo de marginalização, supressão, subversão de epistemologias, tradições culturais e opções sociais e políticas alternativas em relação às que nele foram incluídas (SOUSA SANTOS, 2001, p. 18).

A mobilização do que está submerso, se dá graças à criação de estratégias de formação que temos denominado como teórico-brincantes, teórico-cantantes, teórico-dançantes, teórico-naturantes. São estas experimentações que nos possibilitam um movimento de escavação no lixo cultural da modernidade (Sousa Santos, 2001) para poder encontrar aquilo que não foi incluído como cânone, mas que sobreviveu à cultura hegemônica: propostas pedagógicas que incluem os desejos do corpo, contatos íntimos e freqüentes com a paisagem natural; propostas que conferem prazer, provocam alegrias, fazem emergir sorrisos, movimentos corporais, porque envolvem música, dança, movimentação ampla, trocas com o mundo material e espiritual em que estamos situados.

Estas propostas não têm o sentido de busca de um conhecimento verdadeiro, querem apenas a ampliação dos horizontes do conhecimento para muito além dos limites impostos pelo caminho da razão. Apostando na educação em seu sentido amplo, buscamos referências teóricas nos estudos de Wallon, em que as dimensões afetiva, cognitiva e motora são consideradas como partes simultâneas de um único processo de desenvolvimento. Ou de teóricos como Willian Reich, em que a unidade entre corpo e mente, razão e emoção, afirma os humanos como seres energéticos, que adoecem quando são impossibilitados de relacionar-se com o que as afeta, de dar

vazão aos sentimentos, aproximar-se do que os mobiliza, os impulsiona (MOTA e CAMPOS, 2010).

Mergulhando nas tradições ancestrais

A transformação do quadro de insalubridade generalizada em que estamos situados passa, em grande medida, pelo resgate de tradições ancestrais porque não dependem da criação de novas tecnologias a integridade, a inteireza nas relações de cada ser consigo mesmo, como das relações amorosas e democráticas dos seres humanos entre si. Da mesma forma, como indicam os documentos da ECO 92 e da Cúpula dos Povos (2012), as relações equilibradas dos humanos com os demais seres da biodiversidade não estão vinculadas, fundamentalmente, a novas investidas das ciências, mas a uma abertura para aprender, com o passado, outros modos de pensar, sentir e viver a vida que não produzam desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento psíquico; e se configurem, portanto, como uma cultura ambiental sustentável.

Buscamos elementos nas tradições ancestrais porque estamos interessadas em desnaturalizar modos de viver que vem fazendo do nosso dia a dia uma espécie de calvário, onde o tempo transcorre alucinadamente e nos priva de encontros entre humanos e existência em conexão com a natureza. Por outro lado, estamos interessadas na preservação da vida na Terra, num momento em que, no Brasil, os interesses poderosos do grande capital adentram as reservas indígenas, ávidos por utilizá-las como pasto para o gado ou para o plantio de monocultura; ou inundam territórios imensos, derrubando florestas, fazendo desaparecerem, juntamente com inúmeras espécies, modos de existência, de relação com a terra e com a vida que são próprias dos povos tradicionais. Indiferentes, ignorando as relações entre a produção de mercadorias e o aquecimento global, a mídia a serviço do grande capital segue na perspectiva de vender a ideia de que as necessidades humanas podem ser satisfeitas nos shoppings e os supermercados. Mídia que se dirige vigorosamente às crianças,

quando não é de objetos que elas mais necessitam, mas de atenção, contato, proximidade física e espiritual. (TIRIBA, 2005; 2010)

Esta compreensão nos leva a buscar conceitos de conhecimento, de educação e de prática educativa que foram e/ou estão sendo desenvolvidas por movimentos de educação para a paz, pela Arte-educação, pela Educação Ambiental. Da mesma forma, a buscar elementos em teóricos como Freinet, mas também em Steiner, Froebel, Montessori, resgatando concepções e propostas que são anteriores ao advento de uma pedagogia fundada em princípios “científicos”.

Do mesmo modo, podemos resgatar visões de mundo, valores e modos de relação entre crianças e adultos que são próprias das culturas indígenas brasileiras. Para isto, é preciso perguntar sobre quem somos nós, quais são nossas origens étnicas, crenças, costumes? Assim, verificaremos que os saberes ancestrais não estão distantes, mas integram o cotidiano, trazidos pelas crianças e por nós, adultos, herdeiros destas tradições.

Diferentemente da lógica ocidental, nas diversas cosmologias dos povos indígenas brasileiros, os seres humanos não são a medida de todas as coisas, muito menos os donos do mundo. O planeta é habitado por diferentes espécies de seres, humanos e não humanos, todas elas dotadas de pontos de vista, de consciência e de cultura. Assim, a relação entre humanos e natureza não é do tipo sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. O ambiente não é paisagem, não é cenário onde humanos mentais se movem, os rios não são simples reservatórios de água, mas a morada de seres subaquáticos.

Os saberes dos povos tradicionais estão em coerência com uma concepção de conhecimento que não fragmenta a realidade, que não vê o mundo como máquina, mas como organismo vivo, em que todos os seres estão interconectados. (MORIN, 1990). Assim, com nossos ancestrais, podemos aprender o que nos é indicado pelos pensadores da complexidade como fundamental: a visão, o sentimento da natureza como um legítimo outro (GRUN, 2003), e não como matéria prima morta para a produção industrial (MIES e SHIVA, 1997), objeto sempre disponível, “recurso natural” a ser fragmentado, classificado, seriado e submetido aos processos fabris.

Os modos de vida dos povos indígenas, como de muitos outros povos tradicionais (extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, povos da floresta) respeitam o princípio ecológico de que a extinção de uma espécie afeta o conjunto: quanto maior a diversidade de espécies, tanto maiores as possibilidades da vida se afirmar plenamente (MATURANA, 2002). Ao contrário da idéia, tão difundida, ainda nos dias atuais, de que a competição assegura a sobrevivência, as tradições ancestrais estão em coerência com uma atitude ecológica que afirma, como característica essencial dos organismos vivos, a cooperação, a capacidade de fazer associações, de criar elos (BOFF, 1999).

O mergulho nos mitos e lendas indígenas nos embasará em relação a um necessário movimento de crítica radical ao pensamento cartesiano, que se dedica a conhecer a realidade, os seres, a partir de seus fragmentos.

Ao se fragmentar analiticamente para penetrar nos entes, o conhecimento separa o que está articulado organicamente na ordem do real; sem saber, sem intenção expressa, a racionalidade científica gera uma energia negativa, um círculo vicioso de degradação ambiental que o conhecimento já não compreende nem contém. (LEFF, 2012)

Numa perspectiva em que o ambiente natural é unidade indissolúvel, conjunto de sistemas que se auto-organizam e se auto-regulam, são interdependentes e trocam energia e matéria (MATURANA, 2002), assumimos os humanos como seres biofílicos. Isto é, como seres que são filiados, pertencentes ao mundo natural, que dependem de interações com este mundo para a sua integridade física, emocional; e, por outro lado, desenvolvem sentimentos de indiferença ou impulsos de agressividade em decorrência do distanciamento deste universo (PROFICE, 2010).

Estas ideias nos remetem à filosofia de Spinoza (2011), ao conceituar os seres humanos e não humanos como modos de expressão da natureza. Remetem-nos também à física quântica, que evidencia a importância das trocas entre seres orgânicos. Ao afirmar ser a matéria, simultaneamente, energia e onda, remete-nos à necessidade de convívio permanente entre nós, humanos, como os demais seres da biodiversidade.

Nesta linha, perguntamos: se conhecer é interagir, se conhecer é também trocar energias, a que serve uma metodologia de trabalho escolar em que uma árvore é definida por suas partes? A que serve uma árvore fragmentada em raiz, tronco, galhos e frutos, a não ser para assegurar o domínio e controle da natureza, no sentido de submetê-la à produção industrial? Contrariando a exclusividade do método cartesiano, que separa sujeito e objeto, e ainda fragmenta para conhecer, uma árvore não pode ser definida por suas partes, mas pelas interações entre nós, o que inclui todo o ambiente: a vegetação que está ao redor, os animais que se alimentam de seus frutos, as nuvens que trazem chuva. Numa perspectiva ontológica em que os seres se constituem mutuamente, uma árvore é conhecida graças às sensações agradáveis e/ou desagradáveis que nos proporciona. Assim, o conhecimento não é algo que acontece apenas na mente, mas em todo corpo: os processos de cognição são corporificados, frutos da ação das pessoas no mundo. Assim, conhecer é viver, e, portanto, inclui a alegria, os sentimentos, as sensações geradas pelas brincadeiras em torno da árvore, a aventura de nela subir, de cheirar folhas e frutos (MATURANA e VARELA, 2002).

Hoje sabemos que a preservação da Terra, nossa Pachamama, exige diálogo com outros seres, não apenas os humanos. Embora estes dois diálogos se deem como processo único, estamos habituados a considerar apenas os que se dão entre humanos. Entretanto, a continuação da vida como a conhecemos nos últimos milhões de anos, exige de nós, uma escuta, uma conexão com o universo biótico e abiótico de que somos parte, portanto uma consideração, um respeito a todas as formas de vida. A sustentabilidade depende - hoje, aqui, agora - da manutenção de uma rede que inclui milhões de espécies, não apenas a nossa (MORIN, 2008). Exige, portanto, num movimento democrático de novo tipo, por incluir no diálogo seres e entes não humanos, que, na dinâmica da vida equilibram-se em teia, absolutamente interligados.

Os modos de viver e sentir dos povos ancestrais podem se constituir como inspiração para a criação de propostas pedagógicas, espaços, rotinas que incorporem estas novas perspectivas epistemológicas, e, que, assim, se constituam como libertárias.

Considerações finais

Os desequilíbrios ambientais – evidenciados, num plano macro-político, pelo sistema capitalista, urbano, industrial, patriarcal - correspondem, no plano micro-político, ao sofrimento produzido pela lógica do aprisionamento. Alienado da realidade natural e da realidade corporal-espiritual, o modo de funcionamento escolar contribui para o aprofundamento de uma lógica que produz desequilíbrios no plano das três ecologias: pessoal, social e ambiental. A escola, enquanto instituição nascida num contexto de emancipação/regulação que é própria da sociedade industrial moderna, contribui de forma significativa para a reprodução de um modo de produção e de subjetivação que é maléfico.

Qual o sentido de passar tantos anos na escola? Preparar as crianças e jovens para o ingresso na sociedade de mercado? Ensiná-los a reproduzir um estilo de pensar e de viver a vida que é nefasto, que é insalubre? Se sonharmos a vida numa biosfera íntegra, habitada por seres humanos e não humanos íntegros, este não pode ser o sentido do trabalho educativo.

É urgente superar o modelo de escola que nasceu com a revolução industrial e pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto sócio-ambiental, determinado por uma história de dominação e controle, tanto sobre a natureza quanto sobre as crianças.

Pesquisar modos de organização do tempo e do espaço que, de fato, ofereçam condições para que meninos e meninas constituam-se como sujeitos de seus corpos e de seus movimentos! Seguir as pistas de seus interesses, apostar em sua capacidade de fazer escolhas, movimento que exige escuta, exercícios de democracia no convívio entre adultos e crianças! Investir em caminhos de formação de professores que mobilizem afetos e desejos, que convidem à fruição das artes, que envolvam criação coletiva de seus projetos pedagógicos. Buscar inspiração nas tradições ancestrais, através de conexão com a natureza, com o cosmo, inaugurando um diálogo de novo

tipo, que inclui seres e entes não humanos. Estes são caminhos que têm se mostrado frutíferos no sentido de contribuímos para que nossas crianças retomem suas raízes, constituindo-se como defensores da integridade das águas, das montanhas, das florestas, das manifestações da cultura brasileira, defensores da liberdade, da democracia, da vida.

Referências

- BARROS, Regina. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Tese de doutorado em psicologia clínica, PUC-SP, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB 5/2009, Diário Oficial da União.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra**. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- CASTRO, L.R., GARCIA, C.L. & JOBIM e SOUZA, S. **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro, Ravil, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Espinoza, filosofia prática**. São Paulo, Escuta, 2002.
- FREINET, Elise. **O itinerário de Célestin Freinet**. A livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. IN: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- _____. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, Ed. Papyrus, 1990.
- GUATTARI, Félix. e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GRÜN, Mauro. **A outridade da natureza na educação ambiental**. ANPEd, GT 22, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. IN: KOHAN, W. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

- LEFF, Enrique. **As aventuras da epistemologia ambiental**. São Paulo, Cortês, 2012.
- LUZ, Iza R. Crianças e rotinas na Educação Infantil. In: REIS, M. XAVIER, Maria do Carmo e SANTOS, Lorene. (Orgs). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo, Annablume, 2012.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2002.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas, SP, Editorial Psy II, 2002.
- MIES, Maria y SHIVA, Vandana: **Ecofeminismo: teoria, crítica y perspectivas**. Barcelona, Icaria editorial, 1997.
- MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1990.
- _____. **Nós e a natureza: uma introdução às relações homem-natureza**. São Paulo, SENAC, 2008.
- MOTA, Maria Veranilda e CAMPOS, Júlio Cesar. A energia corporal ressignificando as relações pedagógicas: lições de Reich para a educação. In: DAMIANO, G., PEREIRA, L.H. e OLIVEIRA, W. (org.). **Corporeidade e educação: tecendo sentidos**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.
- PAULINO, Marina. Pedagogia do Silêncio . In: REIS, M. XAVIER, Maria do Carmo e SANTOS, Lorene. (Orgs). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo, Annablume, 2012.
- PLASTINO, Carlos. **O primado da afetividade**. A crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.
- PROFICE, Christiana. **Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos**. Tese de Doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2001.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. De Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. MEC/SEB, **Currículo em movimento**. Brasília, 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>
- _____. As mulheres, as emoções e o cuidar: o feminino na formação de professores e professoras. In: FRADE, Isabel C. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010 a.
- TIRIBA, Lea e PROFICE, Christiana. Lições da Creche Oca: interações afetivas e apego à natureza. In: REIS, M. XAVIER, Maria Carmo e SANTOS, Lorene. (Orgs). **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo, Annablume, 2012.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. RJ, Martins Fontes, 1989.

IMAGENS COMO EPÍGRAFE: IMAGENS LÚDICAS DE EXPERIÊNCIA INFANTIL⁶⁴

César Donizetti Pereira Leite⁶⁵
Adriana Regina Isler Pereira Leite⁶⁶

Resumo

Este texto tem o propósito de se apresentar como um ensaio, um texto que sendo ensaio não objetiva finalizar, concluir, apresentar ideias e sentidos prontos. É parte de uma pesquisa, de produção de imagens por crianças e professoras, que desenvolvemos junto à creche no Município de Rio Claro/SP. Neste contexto, usa as imagens produzidas na creche como epígrafe, trilhando uma reflexão em que priorizamos pensar 'com as imagens'. Partindo de autores como Agamben, Benjamin e outros, refletimos sobre a ideia de infância, experiência e brinquedo e suas possibilidades no universo das montagens.

Palavras-chave: Imagens; infância; experiência; montagens.

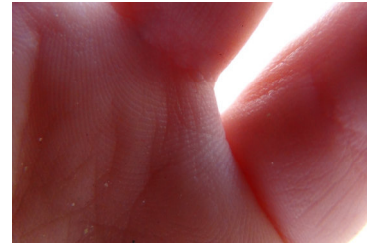
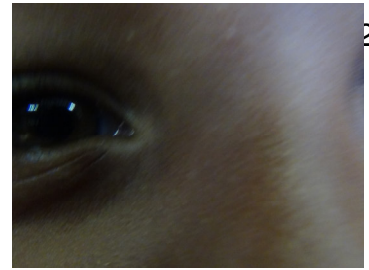
Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar a sí mismo como un ensayo, un texto que es un ensayo no completa con las ideas y los sentidos listo. Es parte de la investigación, la producción de imágenes de niños y profesores que han desarrollado en una guardería de niños en la ciudad de Rio Claro SP. En este contexto, el texto utiliza las imágenes producidas en La guardería como epígrafe para desarrollar una reflexión trata de "pensar a través de imágenes". Las formulaciones teóricas de Agamben, Benjamin y otros, apoyan las reflexiones sobre la idea de la infancia, la experiencia, y el juguete y sus posibilidades en el mundo de las monturas.

Palabras llaves: Imágenes; niñez; experiencia; monturas.

⁶⁴Texto escrito a partir da apresentação de trabalho na sessão "Mundo de imagens e montagens: infância, educação e cinema" realizada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

⁶⁵Psicólogo pela PUC-Campinas, Mestre e Doutor em Educação pela FE UNICAMP, Livre Docente pela UNESP. Professor do Departamento de Educação UNESP Rio Claro e do Programa de Pós Graduação em Educação e em Educação Matemática - UNESP Rio Claro. Pesquisador da FAPESP/CNPQ/ CAPES. Atua com infância, Cinema, produção imagética e Educação Infantil. E-mail: cesar@rc.unesp.br e mvhleite@uol.com.br



Tomar imagens como epígrafe é optar por um texto que não tem como ponto de partida ideias, proposições, teorias, conceitos, problemas. Tomar imagens como epígrafe é optar por um texto que não tem uma finalidade prévia, um propósito dado, efetivo, certo, seguro. Tomar imagens como epígrafe é, “talvez”, trabalhar como quem se coloca na origem, na epígrafe do texto e da imagem, na infância das coisas, pois parece que há na infância certa epígrafe do mundo. Tomar imagens como ponto de origem, de partida é também se colocar em uma condição de um não saber dado, previsto, seguro, é criar um campo onde as imagens não estão ali para ser analisadas, interpretadas, mas, estando na origem, estão, onde estão, para poder “com” elas pensar, ensaiar.

Aqui, ensaiar não é outra coisa senão se colocar na infância, na infância dos estados da vida, das coisas. Apresentar um ensaio então seria como apresentar um texto infantil, infante, um texto-infância, um texto menor, um texto ainda por vir, um texto porvir, um texto ainda não pronto, um texto que ensaia, para que dele se experimente, mas também que ele se experimente como texto.

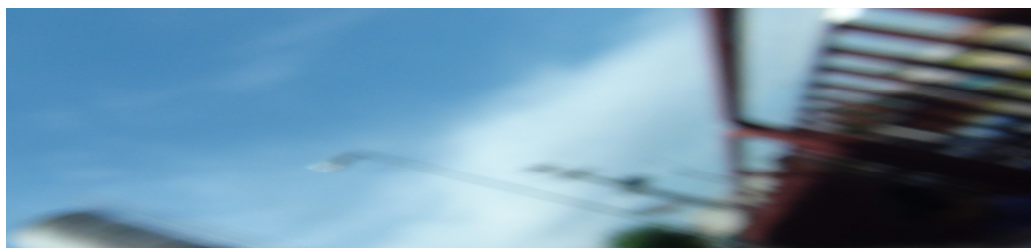
Decidido a ensaiar, priorizo então experimentar um texto e experimentar em um texto, pois a um texto que pretende falar de infância não convém ser outro que não seja experiência, que não seja prova, que não seja ensaio. Neste texto, decidimos experimentar sobre experiências infantis com imagens, com imagens epígrafes; estas experiências estão em um universo que chamaremos de *imagens lúdicas de experiências infantis*.

⁶⁶Licenciada em Matemática pela UNESP Rio Claro, Mestre em Educação Matemática UNESP Rio Claro, Doutora em Educação pela UNIMEP e Pós-doutoranda PUC-Campinas/CAPES. Atua com Educação matemática, Educação infantil e brinquedo. E-mail: dripleite@gmail.com

O cenário será o de uma pesquisa de produção de imagens por crianças e professores em creche, e as cenas serão de imagens daquilo que nos parecem espaços lúdicos de exploração dos equipamentos, daquilo que se produz pelos e com os equipamentos. Tomamos como ponto de partida a própria ideia de pesquisa.

Pesquisa com imagens e crianças

Mal entra na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorre-lhes anos, durante o qual seu campo visual permanece livre de *serem humanos* (grifo nosso). Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico. De lá ela arrasta a pressa para a casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal zoológico, museu policial ou cripta (BENJAMIN, 1984, p79-80).



Nos vários trabalhos que temos realizado, temos observado que pesquisar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ser convocado pela força daquilo que passa, é ir ao dês-encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos, ou, como diz Agamben (2005), deste *projeto que funda a ciência moderna*.

No trabalho que temos desenvolvido junto a uma Creche no Município de Rio Claro/SP e que possui como objetivos centrais (1) desenvolver, com um grupo de crianças de creche (0 a 3 anos), um trabalho que possibilite olhares e indicativos para leituras de suas atividades/experiências no espaço escolar e (2) desenvolver junto com estas crianças momentos de *produção de imagens* (filmes e fotografias), no contexto de suas experiências no cotidiano das atividades na creche, temos observado que

oferecer as câmeras fotográficas e filmadoras às crianças é se apresentar ao risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. São os caminhos que as crianças produzem que acabam por produzir a pesquisa e o pesquisar. É de caminhos que falamos quando falamos de pesquisar. Caminhos insistentes, caminhos experiências, caminhos chãos, que nos apresentam as crianças por suas imagens. Pesquisar com crianças e imagens é não ter um caminho dado, um caminho a priori, mas é se colocar em um caminho porvir, um caminho que ainda não e quem sabe, que nunca será. *Assim, pesquisar não nos parece ser outra coisa que caminhar. O que falamos aqui não é de um caminho qualquer, mas daquilo que temos pensado como um ‘caminho criança’, em que pesquisar se faz por experiência, por formas de experimentar, ou, como diz Agamben (2005, p. 25), “um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa”.*

Assim, pesquisar com crianças é, já em si, um convite a outra modalidade de pesquisa, é um convite a pensar a pesquisa como ‘experiência’ e não a pesquisa como experimento. Neste sentido, tomamos o princípio de Agamben de que experimentar é proceder de forma tateante, é um proceder sem certezas, pouco seguro, é um estado de quem se coloca a andar, a caminhar, experimentar, é de alguma forma ‘percorrer um *percurso*’. Sendo assim, parece que infância (ou a infância das coisas) e pesquisa e pesquisador se misturam, sendo ao mesmo tempo singulares e plurais, deixando suas marcas construindo seus percursos.

Enfim, que experiências emergem no tatear das possibilidades que encontramos nos dê-caminhos da pesquisa com crianças, professores e imagens? Jan Masschelein (2006) apresenta uma reflexão sobre uma educação ‘do olhar’ e a necessidade de uma pedagogia pobre. Ele indica que pensar em educar o olhar tem sido frequentemente pensado como um possibilitar ou uma ajuda a

abrir los ojos, es decir, a ser conscientes de lo que realmente sucede en el mundo, ayudarlos a reconocer el modo en que sus miradas están generalmente atadas a determinadas posiciones y perspectivas (MASSCHELEIN, 2006, p.295).

Para Masschelein, educar o olhar tem sido uma forma de criar uma perspectiva do outro, criar condições e se colocar conscientes e atentos, porém ele nos oferece outra possibilidade: ele indica que educar o olhar “no en el sentido de ‘educare’ (educar-enseñar) sino como ‘e-ducere’: salir, estar fuera, partir” (2006, p.296). Não se trata de ganhar uma maior consciência, estar alerta ou se colocar atento, mas de liberar o olhar, de se colocar atento, na perspectiva de *um estado mental*,

Que se abre el mundo de modo que el mundo se ‘presentifique’ delante de mí y (que “llego” a ver) que puede transformarme. La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir un espacio de libertad práctica. A mi modo de ver, para e-ducar la mirada es preciso una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de este tiempo – hacia un otro mejor (MASSCHELEIN, 2006, p.296).

Assim, educar o olhar é, nesta perspectiva, sair, estar fora, partir, isto tudo dentro de um estado mental de atenção que significa produzir uma mudança em nós, que significa construir uma liberdade prática, produzida, construída no caminhar, naquilo que no caminho se apresenta. Não é então colocar-se em um lugar, não é então explicitar este lugar, não é se colocar de outro ponto de vista, de outra perspectiva, o que temos é que educar o olhar, é colocar em dúvida as perspectivas, ou lugares, as certezas. Se pesquisar com crianças é um convite a caminhar, é também um convite a educar o olhar, pesquisar com crianças é um convite à experiência. Sendo assim, o trabalho que desenvolvemos com as crianças se constitui no campo do que usualmente chamamos de metodologia como *‘uma pesquisa como experiência’*.

Neste contexto, “em vez de ‘o que é uma criança?’, temos procurado pensar a partir de outra pergunta: ‘qual sua posição, seu lugar?’ (SCHÉRER, 2009, p. 204) e ainda qual seu percurso, suas experiências, e isto acreditamos podemos construir com auxílio das imagens oferecidas pelas crianças, pois, esgotadas de nosso olhar, sempre cheio de sentidos, de ideias, de análises, olhar povoado de desejos de ver algo, desejos em ver, a infância vem ocupando sempre um lugar imobilizado pelo adulto, um olhar que inventa a criança, inventa uma criança e cria nela práticas e fazeres pedagógicos, é assim que a educação vem se processando, é assim que a educação se organiza, por uma invenção,

por um olhar nosso que objetiva a criança, o adolescente, o adulto, imobiliza, paralisa o outro em nome de uma ordem discursiva que circunscreve fazeres, práticas e discursos. Assim, neste percurso de encontrar posições, lugares, Schérer acredita que o devir-criança começa exatamente com a ideia de ex-posição, de um sair da posição, de um estar fora,

o devir-criança começa com a ideia de escapar da família, de casa. De sair do apartamento. E por essa atitude, ela se define imediatamente contra os estágios de desenvolvimento, a fixação, a territorialização sobre instâncias personificadas do *pèrémère* (SCHÉRER, 2009, p. 205).

O que nos ocupa a pensar com as imagens infantis, não é em torno dos ditos psicopedagógicos que povoam estes lugares, os meandros de práticas curriculares permeados por discursos de o que e como fazer, mas sim experimentar as travessias do universo infantil.

Cortes, re-cortes e montagens infantis

A ideia de uma infância como uma 'substância psíquica' se revela então um mito, como aquela de um sujeito pré-linguístico, infância e linguagem parecem assim remeter uma a outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem (AGAMBEN, 2005, p. 59).

Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre o humano e o linguístico. Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda infante, isto é a experiência. [...] Pois o próprio fato de que exista uma tal infância, de que exista, portanto, a experiência enquanto limite transcendental da linguagem, exclui que possa a linguagem ela mesma apresentar-se como totalidade e verdade. [...] Experiência é *mystérion* que todo homem institui pelo fato de ter uma infância. Este mistério não é um juramento de silêncio e de inefabilidade mística; é, ao contrário o voto que empenha o homem com a palavra e a verdade. [...] A verdade não é, por isso, algo que possa ser definido no interior da linguagem, mas nem mesmo fora dela (AGAMBEN, 2005, p. 62-63).



Tomemos como ponto de partida a imagem, pouco ou nada certa, imagem nada, sem sentido, sem foco, imagem origem, imagem dobra, transversal, imagem que por não ser, por nada dizer, imagem que não fala, imagem sem razão, imagem *in-fans*, por não ser clara nos convida a pensar, com ela, para além dela. Tomemos a linguagem, lugares de sentidos e não sentidos, de ditos e devires, mas se infância e linguagem se apresentam produzindo um entre, o que podemos dizer sobre a linguagem, vamos a duas ideias:

Arrisquemos uma definição corriqueira: a linguagem é uma espécie de arca de brinquedo que se abre no chão do quarto. Índios de perna quebrada, elefantes sem tromba, bonecos sem cabeça, os carros amontoados sem rodas, peças perdidas do que um dia foi um quebra-cabeça. Um corpo demasiado grande para aquele espaço, lugares excessivamente amplos para corpos diminutos. Algumas peças permanecem, outras se perderam: a cada uso, uma nova montagem possível (BRASIL, 2008, p. 135).

E

Rosquinhas, pena, pausa, queixa, futilidade

Palavras como essas, sem ligação ou conexão entre si, são o ponto de partida de um jogo que, durante a época *Bierdermeier*, tinha grande prestígio. A tarefa de cada jogador era colocá-la num texto conciso de tal modo que a sua ordem não fosse alterada. Quanto mais curto o texto, quanto menos elementos medianos contivesse, tanto mais notável seria a solução. Esse jogo fomenta os mais belos achados sobretudo junto às crianças. Ou seja, para elas, palavras ainda são como cavernas, entre as quais conhecem curiosas linhas de comunicação. [...] Eis um exemplo que uma criança forja ligando as palavras citadas acima: “O tempo se lança através da natureza feito uma rosquinha. A pena colore a paisagem, e se forma numa pausa que é preenchida pela chuva. Não se ouve nenhuma queixa pois não há nenhuma futilidade” (BENJAMIN, 1995, p. 272).

Em dois textos-fragmentos Benjamin (1984) é precioso ao descrever algumas das características das crianças. Tanto em *Rua de Mão Única*, como em *Criança Desordeira* ele nos mostra uma criança que se atrai pelos destroços, pelas coisas miúdas, por retalhos, por restos, nos sugere que esta atração não diz respeito a um propósito de imitação do adulto, mas sim que ela – a criança – a partir disso constrói mundos, constrói seus mundos, mundos pequenos (ou ainda poderia dizer mundo ‘menor’) – mundo delas – mundos que se inserem em mundos maiores.

É um mundo que possui sua própria lógica, mundo esvaziado da lógica adulta que sempre se impõe sobre o mundo das crianças, mas um mundo que não ‘se organiza’, não ‘se arruma’ em referências dadas antes de uma lógica já dada, mas ‘lógicas de outros tempos e outras razões’, um mundo inseguro e irascível.

Neste movimento entre mundos e crianças apresentado por Benjamin, descobrimos uma forte valorização dos espaços de ‘montagens’ das crianças. Um verdadeiro movimento de bricolagem, em que se verifica acontecer uma mescla de imitação, invenção, re-invenção. No texto de Benjamin sobre o *Bierdermeier* (1995), vemos as crianças brincando com as palavras, sempre em jogos de composição, jogos de formação e de deformação das coisas. É necessário dizer que para que as crianças montem, criem e re-criem possibilidades, sentidos, jogos, palavras, figuras, coleções, elas são sempre postas e expostas a situações de cortes, re-cortes, desmontes de outros sentidos, outras palavras, outras figuras, outros objetos, outras situações.

Este movimento é de ir e vir, quebrar e colar, romper e compor, destruir e montar. Movimento que atenta àquilo que resta, àquilo que sobra, que a mais nada parece servir, como este resto presente nas palavras de Marina, de 9 anos, na epígrafe do trabalho *O lugar da imaginação na prática pedagógica da educação infantil* (Leite, 2004): para ela “imaginação é pegar um monte de retalhos e colocar uns alfinetes”.

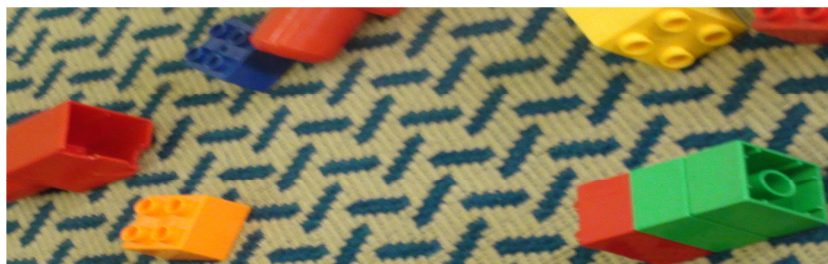
Agamben (2005a), refletindo sobre a experiência de Pinóchio no País dos Brinquedos e as relações apresentadas entre jogo e rito, em um estreito vínculo com o tempo, diz que esta vinculação é de uma ordem de inversão, ou seja, na mesma medida em que o “rito fixa e estrutura o calendário; o jogo, ao contrário, mesmo que não saibamos ainda como e por que, altera e destrói” (2005, p. 84). Nesta perspectiva,

ele vai indicando uma relação de sacralização através do rito e, por conseguinte, a sacralização de um determinado modo de viver o tempo: sagrado, sacralizado. É como se pela história de um tempo vivêssemos esta sacralização e definíssemos a própria História, também ela sagrada, também fixa, também estruturada em um calendário.

O jogo, então, assume um papel fundamental: o de ‘profanar’ aquilo que com o tempo se sacraliza, toma forma, toma totalidade nos objetos. Ou ainda, “brincando o homem desprende-se de um tempo sagrado e o esquece em um tempo humano” (AGAMBEN, 2005a, p. 85). Se tomamos as imagens produzidas pelas crianças, o que vemos é um universo de imagens desfocadas, pouco nítidas, imagens sem sentido, imagens que paralisam saberes, que paralisam, imagens que pouco ou nada dizem e profanam os sentidos dados e seguros das coisas, *imagens lúdicas de experiências infantis*.

Mas não é só isso. Acompanhando Benjamin podemos verificar que as crianças se sentem profundamente atraídas por aquilo que ‘não serve mais’, ou ainda ‘por aquilo que já é resto’, ‘por aquilo que perdeu seu caráter de utensílio, sua validade, sua sacralidade’; se são estes os objetos integrais e sacralizados que as crianças destroem – em suas formas e sentidos – para construir outros, reais ou fictícios, – e se os (des)objetos servem para serem de outra forma, servem para as criações, as re-criações e as re-invenções, então podemos dizer que esse brincar também serve para recriar no tempo, recriar o tempo.

Aquilo que o brinquedo conserva do seu modelo sagrado ou econômico, aquilo que deste sobrevive após o desmembramento ou a miniaturização, nada mais é que a temporalidade humana que aí estava contida, a sua pura essência histórica. O brinquedo é uma materialização da historicidade contida nos objetos, que ele consegue extrair por meio de uma manipulação particular. [...] O brinquedo, desmembrando e distorcendo o passado ou miniaturizando o presente [...] presentifica e torna tangível a temporalidade humana em si, o puro resíduo diferencial entre o ‘uma vez’ e o ‘agora não mais’ (AGAMBEN, 2005, p. 87).



Assim, a criança, ao destroçar o brinquedo, os sagrados do brinquedo, seus sentidos já completos e o ‘tempo’ adulto embutido nele, pode ser também uma forma de ‘tecer no brinquedo’ um tempo que seja compatível com o seu, imprimir no objeto o seu tempo, tempo de criança, tempo da criança, a sua ‘lógica’ e também, por que não dizer, a sua falta de lógica, a sua outra coisa que não necessariamente seja lógica. E é com isso que os adultos tanto implicam, pois, ao seu olhar, elas ‘quebram’ o brinquedo, mas o que deve mesmo é ‘quebrar’ algo em nós adultos, algo que acompanhando nos coloca diante de nossa incompletude. Alguns, os que sustêm sua criança ‘interna’, suportariam melhor essa ‘implicação’ (implicância), essas quebras.

Para Agamben o brinquedo apresenta relações com a noção de bricolagem e indica que esta ideia se torna fundamental no pensamento de Levi-Strauss para ilustrar a ideia de um pensamento mítico.

Tal como a bricolage, também o brinquedo serve de ‘fragmentos’ (*bricolage – briciola: fragmento diminuto de alimento, especialmente de pão, migalha; quantidade mínima de algo, bocado, partícula*) e de peça pertencente a outros conjuntos estruturais [...] também assim o brinquedo transforma antigos significados em significantes e vice-versa (AGAMBEN, 2005, p. 87).

Mas o que fica posto, tanto nas observações de Agamben como também nas de Benjamin, são as possibilidades de rupturas, quebras, cesuras com o já dado, o já dito, com o sacralizado, ou seja, é só a partir de algo dado, sacramentado, mas que também pode perder seu caráter de totalidade, de unicidade, que se criam as condições objetivas para espaços de outras montagens, de bricolagem. Portanto, a montagem não ocorre como algo isolado e fora de condições concretas e objetivas de vida, ocorre, sobretudo, nas ações e proposições daquele que monta. No caso da criança, parece estar exatamente aí o sentido e o fato do brinquedo.

O brinquedo, então, não é o objeto, não é propriamente o que se manipula, mas sim, a ação, a ação que profana, que cria rupturas, que transforma pau de vassoura em cavalo, caneta em avião, vassoura em guitarra, esta ação transformadora, de-formadora, abusada, que pode tirar o objeto de sua sacralização, de sua função (adulta - pedagógica) já dada. Pode tirar a nitidez das imagens, os sentidos prévios, os sentidos povoando, amarrando, circunscrevendo e nos apresentar um devir, um espaço aberto de possibilidades e liberdade.

Parece ser pela ação e na ação que os processos de montagens, como algo longe de pretender fixar sentidos, materializar ordens únicas, ganham sua potência. Ela parte tanto da desmontagem daquilo que está na origem, ou seja, a profanação dos objetos na materialidade do tempo humano, quanto daquilo que está nos acontecimentos que ali se efetivam, ou seja, nos novos, diferentes e outros sentidos que ali se realizam e potencializam.



Em *Ninfas* (2010), Giorgio Agamben relata a história de Henry Darger, um homem “tranquilo, pero ciertamente extravagante” (p. 21). Apresenta-nos um sujeito que possivelmente havia vivido em uma condição próxima do que poderíamos chamar de miserável, sobrevivendo como lavador de pratos em um hospital. Entre seus hábitos pouco comuns, observa-se o fato de falar sozinho, quando muitas vezes imitava uma voz feminina, possivelmente de uma criança, e revirar latas de lixo.

Darger vivia em um apartamento em Chicago, de propriedade de Nathan Lerner, fotógrafo e *designer* novaiorquino. É Lerner quem, ao abrir as portas do

apartamento onde por mais de 40 anos viveu Darger, se vê diante de um espaço inusitado:

Pero cuando Lerner, acompañado por un joven estudiante, entró en la estancia, se encontró con un descubrimiento inesperado. No le había sido fácil abrirse camino entre el montón de objetos de todo tipo (ovillos de bramante, botellitas de bismuto vacías, recortes de periódicos); pero, apilados en un rincón encima de un baúl viejo, había una quincena de volúmenes mecanografiados y encuadrados manualmente que contenían una de romance de casi treinta mil páginas, con un título elocuente: *In the Realms of the Unreal* (AGAMBEN, 2010, p. 21 e 22).

Entre as mais diferentes situações observadas por Lerner ao percorrer o apartamento, ele relata que além da surpreendente história, seu inquilino era pintor, e que no período que ali viveu ilustrou sua história em “decenas y decenas de acuarelas y paneles de papel que en ocasiones, superaban a los tres metros de largos” (AGAMBEN, 2010, p. 22). Alternando os mais diferentes tipos de imagens e situações, o ‘pintor’ consegue, pela imagem, compor a sua história. Porém, apesar da obra extremamente rica em detalhes, é fato que Darger não sabia desenhar e mesmo pintar. Assim, o que realmente chama a atenção é a sua ação compositiva.

Lo que nos interesa de modo particular es el genial procedimiento compositivo de Darger. Como no sabía pintar mucho menos dibujar, recorta imágenes de chiquillas de álbumes de dibujos animados o de periódicos y la calca con una especie de papel cebolla. Si la imágenes es demasiado pequeña, la fotografía y la amplía según sus necesidades. El artista consigue así disponer finalmente de un repertorio de modelos y gestos que puede combinar a su antojo (por medio de calco o *collage*) en sus grandes paneles. Así pues, Darger representa el caso extremo de una composición artística exclusivamente para *Phathosformeln*, que produce un efecto de modernidad extraordinaria (AGAMBEN, 2010, p. 22-23).

Em vários trabalhos que desenvolvemos com ‘*montagens*’ no universo infantil da criança observamos que elas *experimentam* com as imagens que elas próprias produzem. Experimentações, olhares atentos, jogos constantes de produção de sentidos por relações dialógicas se fazem presentes o tempo todo. As negociações entre as crianças e as aberturas nas escolhas das imagens parecem estar sendo um dos pontos centrais do que tenho observado. Neste ponto, cabe salientar que nestas

negociações se evidenciam jogos, práticas, exercícios de poderes nestes campos das produções de sentidos, estes vão sendo produzidos, constituídos, costurados. Ou seja, estamos notando que mais do que os sentidos produzidos, ou mesmo junto deles, que se produzem, há que se pensar sobre as práticas de poderes que as crianças vivenciam socialmente, e que nesse espaço de montagens também se manifestam e se praticam.

As crianças, diante das imagens produzidas por elas, não perdem a oportunidade de explorar. Há uma extensa e intensa exploração tanto das imagens já produzidas como também dos recursos tecnológicos apresentados, que elas tomam também como brinquedo. Elas brincam, colorem e descolorem. Mudam formas. Criam personagens. Inventam enredos. Produzem outros sentidos com sons e imagens, re-inventando os sentidos propostos. Assim as crianças usam e abusam do que têm, e produzem algo semelhante àquilo que Benjamin chamou de uma nova e incoerente relação com fatos, fotos e filmagens.

Ou seja, ao descontextualizar as imagens e as capturas dos sentidos pré-existentes, as crianças criam outras lógicas, com outras perspectivas de passado, de origem. Nestes novos cenários, passado e origem não são eventos dados que ficaram para trás, que se supera em uma progressão cronológica do tempo, algo que está lá em uma relação já dada, a relação cronológica do tempo, linear, segura, contextualizada, mas passam a ser algo que pode ser inventado, re-criado, montado,

o que permanece e o que retorna sem cessar, como diferença. Dessa perspectiva, o passado se repete na forma de uma diferença, de uma recriação. Cada instante do tempo torna todo o passado novamente possível, leva o passado a um estado de potência (BRASIL, 2008, p. 150).

Para Agamben (2005), há a possibilidade de uma estreita relação entre infância, linguagem e experiência. Este autor afirma que linguagem e experiência não poderiam ser dissociadas, pois se assim fosse, a linguagem seria como um código vazio, sem vida. É através da experiência que entramos na linguagem e é na infância que experimentamos a vida na sua mais plena intensidade, distante das amarras da razão. Desta forma, nunca temos a totalidade da linguagem e de seus sentidos em nossas mãos assim como sempre nos pegamos pautados pelas perdas das experiências

quando ficamos emersos na linguagem. Deste modo, linguagem e experiência se encontram na infância, nas suas possibilidades de aberturas e de inacabamentos.

Em linhas gerais, essa análise equivaleria a dizer que a cada vez que usamos a linguagem, temos que novamente reaprendê-la, reinventá-la. E se nós podemos dizer que a linguagem é o fio de Ariadne no labirinto, o fio de nossa história e de nossa constituição enquanto subjetividade, enquanto singularidade, a linguagem e a recriação das crianças nos processos de montagens de cenas passadas e vividas pode ser pensada como o próprio processo de re-invenção da vida, e de si mesmo. A ideia de ser aqui é a de ser pela e na linguagem, porém uma linguagem que, para além de suas formatações gramaticais, se infantiliza, em uma errância de termos, errância de ideias, errância de sentidos, errância de modos e errância de tempos, em sua composição: uma linguagem infantil.

Essa ideia nos ajuda a crer que mesmo quando acreditamos que tudo já foi dito, estabelecido, definido, pensado, pela abertura da infância, da experiência e da linguagem, muito ainda permanece por ser dito, estabelecido, definido, pensado. Assim, a linguagem e suas linhas de abertura e montagem nos fazem sempre nos apresentar como se fôssemos crianças diante do mundo, e nos colocam sempre a necessidade de uma abertura para o que ainda não é, e que também nem foi.

No trabalho que estamos desenvolvendo, acreditamos que a fuga a modulações presentes nas definições de nossos modos de ser e de estar no mundo se salvam nas criações, recriações, invenções e reinvenções, nisso que estamos chamando de *montagens*.

É por montagens que a criança, nos seus brinquedos com retalhos e cacos do cotidiano, reinventa e reconfigura espaços sensíveis de vida, em abertura e possibilidades, e é assim que as crianças que dê-sacralizam objetos, profanando suas forças pré-definidas e arregimentando para eles novas forças, assim como as crianças 'colhem' as imagens capturadas livremente pelo seu corpo, pela câmera, pelo movimento do corpo, pelo uso da câmera, pelas explorações dos corposcâmeras e pelas tecnologias das câmerascorpôs.

Nas montagens as crianças estão criando, inventando, desmontando e montando, as crianças estão reconstruindo aquilo que lá era destroço, aquilo que já era caco, fragmento de cenas, imagens perdidas, imagens cortadas, re-cortadas, pelo toque que liga e desliga, pelo olhar que escapa, pelo movimento rítmico que pula e para, pelas sensações, pelas vertigens, pelo tempo, pelas formações e pelas deformações dos olhares, das ideias, dos movimentos, dos desejos. Assim,

ao montar um objeto, um texto, um conjunto de imagens, manipulamos suas heterogeneidades, nos apropriamos de sua excessiva alteridade, para que desse processo surja um conhecimento, um pensamento. Como ressalta Didi-Huberman, a montagem implica sempre um processo de desmontagem – “a inflexão turbilhonária da destruição” – e de remontagem – “a inflexão estrutural de um autêntico desejo de conhecimento”. O conhecimento que a montagem possibilita, contudo, não é nunca uma certeza. Ela é um procedimento que funde em um mesmo processo experiência sensível e experiência cognitiva, aproxima o sensível ao inteligível, tornando o *logos* indissociável do *pathos*. [...] Pela montagem, se conhece na mesma medida em que se sofre, se sente e se experiencia. O conhecimento que se produz aí apenas se descola, levemente, da experiência sensível, sem dela se abstrair totalmente. Algo que se aproxima daquilo que Rancière chamou uma *poética do saber*, uma poética em que o saber se constitui sempre de um não-saber. Ou do que De Certeau chamou uma *estetização do saber*, que se produziria, no cotidiano, por um “conhecimento que não se conhece” (BRASIL, 2008, p. 160).

Assim, vejo as crianças diante das imagens como esta possibilidade de ruptura com a homogeneidade do já dado, uma possibilidade que estaria também em profanar a ordem das coisas. Profanar, como entendido na linha de Agamben, é o movimento oposto ao de consagrar (*sacrare*): se a sacralização é uma retirada do mundo, que se torna alheio, distante da intervenção dos homens, a profanação é, em via inversa, sua restituição, por meio do uso. Em uma leitura equivalente e complementar, Brasil (2008) nos diz que Michel De Certeau defende a astúcia do uso, uma reutilização “desabusada” e desautorizada dos objetos, dos saberes, dos espaços, das tecnologias e linguagens. Uma espécie de bricolagem (BRASIL, 2008, p. 155).

A profanação presente na montagem aproximaria a linguagem da experiência e nos levaria de volta ao processo de criação presente na infância, aquela que monta, inventa, por suas imagens, verdadeiros *trapos de linguagens, cacos de experiência*,

histórias, possíveis e inventadas, criadas e imaginadas e em meio ao uso dos recursos infantis da bricolagem, pelo qual se criem imagens próprias da educação, dessacralizadas, des-ritualizadas, usadas, inventando uma *estética do ordinário*, na qual um “pensamento que não se pensa”, próprio da vida cotidiana, é atravessado por um “pensamento que ainda não pensa”, *pensamento estético* (BRASIL, 2008, p.165). É assim que o trabalho com a imagem e com as crianças tem nos ajudado a pensar questões que se ocultam em outras esferas, ou, dito de outro modo, tem permitido uma *experiência* com imagens e infância.

Referências

AGAMBEM, G. **Profanações**. São Paulo Boitempo, 2010.

_____. **Infância e História**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**/Walter Benjamin. 5.ed. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, v.2)

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL, André. **MODULAÇÃO/MONTAGEM**: Ensaio sobre biopolítica experiência estética. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Comunicação. Faculdade de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. **O Lugar da imaginação na prática pedagógica da Educação Infantil**. Tese de Doutorado, Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP. 2004.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducuar la mirada**. La necesidad de una pedagogía pobre in Educar La Mirada: Políticas y Padagogía de la Imagen. Buenos Aires Argentina: Ediciones Manantial, 2006.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

INFÂNCIA, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS EM COMUNIDADES INDÍGENAS BRASILEIRAS⁶⁷

Beleni Saléte Grando⁶⁸

Resumo

A partir dos estudos da Antropologia da Criança, buscamos compreender as concepções de infância nas sociedades indígenas e a partir disso, como o brincar e o brinquedo constituem-se em referências para a educação e fabricação de corpos saudáveis. O bem estar da criança resulta de toda uma dinâmica de produção do corpo como centro da vida individual e coletiva. Demanda cuidados familiares com a alimentação, ornamentação e as técnicas corporais. No processo de aprender e ensinar, o brincar e o brinquedo são parte do reconhecimento da autonomia da criança e estão atrelados ao papel que esta assume na sociabilidade e mediação pertinentes ao seu grupo social. Neste processo, aparentemente desprezioso e lúdico, a criança vai dando sentido e significado a sua forma única de ser e estar no mundo, como parte de uma cosmologia que é própria de cada sociedade indígena.

Palavras-chave: Infância Indígena; corpo; brincadeira; brinquedo.

Abstract

From the studies of anthropology of the Child, we seek to understand the conceptions of childhood in indigenous societies and from this, as the play toy and constitute forward-references to education and making healthy bodies. The welfare of the child results from a dynamic whole production of the body's individual and collective life center. Family care and demand on food, ornamentation and body techniques. In this process of learning and teaching, playing and toys are part of the recognition of the autonomy of the child and are linked to the role it assumes in the sociability and mediation relevant to their social group. In this process, apparently unpretentious and playful, the child will give direction and meaning to their unique way of being in the world, as part of a cosmology that is typical of every indigenous society.

Keywords: Indigenous childhood; body; play; toy.

⁶⁷Texto escrito a partir da Conferência “Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileira” apresentada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

⁶⁸Professora da Universidade Federal de Mato Grosso, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMT, coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/CNPq. E-mail: beleni.grando@gmail.com

Quando nos referimos à infância indígena pensamos logo que esta não passa por uma educação formal como a que temos em nossa sociedade, pois nosso olhar colonizador nos leva a pensar que a criança indígena tem uma liberdade diferente das crianças não indígenas e não assume qualquer responsabilidade. Este olhar preconceituoso, deformado pelas histórias construídas pelos colonizadores de 1500 até hoje, produz uma maneira de ver considera os indígenas pessoas que não trabalham, não são desenvolvidos e, portanto, não se preocupam com o futuro das novas gerações.

Com esta visão preconceituosa de quem não fez ainda a lição de casa, ou seja, de quem não voltou à história registrada e investigada por pesquisadores sérios que não tomam partido pela classe dominante economicamente, não há como compreendermos que a infância em todas as sociedades indígenas é um tempo do viver coletivo, cuidadosamente cuidado, preparado para que cada pessoa ao nascer possa ser integrada ao cosmos no qual vivem de forma harmoniosa.

Partindo do princípio de que somente conhecendo a sociedade e como esta dá sentido à vida coletiva posso compreender a concepção de infância, neste texto, inicio com as contribuições da antropologia sobre as concepções de infâncias das comunidades indígenas para, a partir delas, compreender como as brincadeiras e os brinquedos fazem sentido no desenvolvimento de cada pessoa.

Os estudos da Antropologia da Criança Indígena no Brasil trazem contribuições significativas para compreendermos como na infância indígena, a educação se dá a partir das formas como cada comunidade pensa e organiza a vida coletiva a fim de garantir o futuro das novas gerações. Os estudos recentes deste campo de conhecimento, pautados numa etnografia que vem se consolidando como conhecimento sobre as sociedades indígenas desde a década de 1990, evidencia que nas pesquisas sobre a criança indígena ainda está presente uma visão “adultocêntrica” e etnocêntrica.

Como afirma Melià (1979), um dos pioneiros a nos apontar os problemas desta visão sobre os processos educativos que cada sociedade indígena organiza para educar as gerações futuras, estas sociedades apresentam “[...] diferenças tais, com respeito ao

que se dá na chamada educação 'nacional' que às vezes se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a 'nossa educação'" (1979, p. 9).

Atualmente não se pode reproduzir esta visão. Temos muitos estudos que nos possibilitam ampliar o conhecimento sobre os povos indígenas do Brasil. E se nos debruçarmos um pouco mais, podemos reconhecer os seus próprios processos de ensinar e aprender, de educar as Crianças; um direito assegurado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996, mas que ainda não é reconhecido nos contextos interculturais nos quais a educação escolar se coloca em cada aldeia-comunidade indígena.

Reconhecer os diferentes processos de ensinar e aprender opõe-se ao pensamento ocidental impregnado no olhar do pesquisador e que muitas vezes não lhe permite reconhecer as formas específicas de mediação e de sociabilidade produzidas pelas crianças e a relevância destas formas como parte da cultura. Com os estudos realizados percebemos atualmente quão relevante é compreender a criança com um dos sujeitos deste contexto comunitário para entendermos as redes sociais que constituem cada cultura indígena.

Esta mediação e sociabilização da criança, Tassinari (2007) identifica como característica da concepção indígena sobre a infância e afirma que esta se deve a dados analisados que evidenciam a circulação das crianças em diferentes grupos de idades e de gênero que em outra fase da vida não é possível estabelecer.

Desde sua primeira pesquisa Nunes (1997) identifica a criança como sujeito que assume um papel relevante na relação de conhecer o outro pela comunidade. As possibilidades de mediação, pautadas em atitudes aparentemente não sérias, lúdicas ou sem intencionalidade, caem por terra quando se percebe que estas mediações levam os adultos a se conhecerem e interagirem conforme as intervenções responsáveis da criança.

Segundo a autora, a criança não foi objeto de investigação de pesquisadores até recentemente porque estes não a concebiam como sujeitos nos contextos

comunitários, mas ao contrário, suas pesquisas têm dado sentido às formas específicas de ser criança neste contexto:

as crianças vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem [...]. E é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. [...] o que pode parecer caótico e sem regras, obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e dele vão tomando consciência. (NUNES, 2002, p.71-72).

As principais contribuições da etnografia sobre a criança indígena e suas formas de aprender se localizam em grupos de pesquisa cujas pesquisadoras tiveram vínculo com o pioneirismo de Aracy Lopes da Silva e Ângela Nunes no MARI/USP⁶⁹. São estas autoras as parceiras principais do diálogo que faço desde minha inserção neste campo de conhecimento: Antonella Tassinari do Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas (NEPI/UFSC); Clarice Cohn do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Antropologia da Criança (LEPAC-UFSCar); e colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação e Interculturalidade/UCDB, além das interlocuções dos eventos sobre Criança Indígena organizados por estes grupos no Brasil, que trazem indígenas e pesquisadores da América do Sul, México e Portugal.

Contra-pondo-se à visão ocidentalizada, os estudos potencializados nesta Rede da Criança Indígena, apontam que a infância indígena, nas mais diversas formas de inserção deste período da vida no mundo da cultura de cada comunidade, tem sido foco de permanente atenção e responsabilidade dos adultos da comunidade.

tal como muitas outras sociedades indígenas no Brasil, os Xavante demonstram gostar de ter crianças e nutrem por elas um carinho que supera os laços maternos e paternos, correspondendo também a necessidades econômicas do grupo doméstico e à garantia da reciprocidade que se estabelece através do casamento dos filhos e filhas (NUNES, 2011, p.343).

⁶⁹O MARI/USP tem significativa produção etnográfica sobre crianças indígenas, desenvolvidas sob a coordenação das professoras Aracy Lopes da Silva e Ângela Nunes. Na USP mantém-se a produção etnográfica por meio do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo.

Ao analisar os “aspectos recorrentes das concepções indígenas sobre infância e desenvolvimento infantil” e identificar nas pesquisas etnográficas sobre criança indígena nas “Terras Baixas da América do Sul”, “a sociabilidade e o pensamento das sociedades indígenas” como pontos relevantes para compreender “a educação e a responsabilidade dos adultos nos cuidados com a criança”, Tassinari (2007, p.11), afirma que estas socializações e mediações se diferenciam em cada sociedade.

A autora nos chama a atenção de que, para compreendermos as concepções de infância das sociedades indígenas, devemos afastar duas ideias equivocadas que temos: a primeira de “que as crianças gozam de grande liberdade nas aldeias e nunca são punidas” por atitudes que são desaprovadas pelo grupo de idade ou pelos adultos. A segunda é a de que há como prática comum entre os indígenas o “infanticídio de recém-nascidos e raptos de crianças menores”. Para ela, esta contradição aparente expõe visões antagônicas: “da paciência extrema com atitudes delas à crueldade do assassinato ou raptos”. Seguindo seu argumento, Tassinari (2007, p. 13) afirma que as duas visões devem ser descartadas: “Para nos aproximarmos dos conceitos nativos de infância [...] tanto da candura quanto da crueldade, pois ambas dizem respeito às nossas visões de infância.” E não a dos indígenas que estamos por conhecer.

A visão colonialista de quem olha o outro e o vê a partir de suas referências culturais é registrada, no século XVII, sobre a sociedade Tupinambá. Segundo Nötzold (1999, apud BERGAMASCHI, 2013), a educação deste povo resistiu à imposição da educação jesuítica que via como estranha sua forma de tratar as crianças: “não lhes davam castigo nem os doutrinavam ou repreendiam por alguma coisa que fizessem, jamais era visto alguém bater ou castigar as crianças que obedeciam seus pais e respeitavam os que eram mais velhos que eles.” (2013, p. 3).

Esta educação que evidencia a liberdade e a autonomia da criança nas sociedades indígenas não implica na falta de cuidado ou de respeito nas relações com as quais esta será integrada na cosmologia de seu povo. Ao contrário, “o reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos” suas responsabilidades e cuidados em garantir as condições para que

possam aprender, mas “verifica-se um zelo muito intenso e cotidiano com relação à educação das crianças” (TASSINARI, 2007, p.16).

Ao referir aos estudos da infância indígena, Nunes (2011, p.346) afirma que as “informações e reflexões” que a pesquisa etnográfica nos traz “podem contribuir igualmente para o enriquecimento dos estudos sobre a ‘criança’, independentemente da sociedade à qual pertence, e, por extensão, sobre a Humanidade, seja qual for a área de investigação e/ou de atuação dos pesquisadores”.

Para construirmos a ideia de que há diferentes formas de conceber a infância e, portanto, de aprender, no qual o brincar se constitui como parte do processo de formação de uma pessoa que assume importante papel de mediação entre o mundo das relações humanas e de outras dimensões que nele se estabelecem, trago algumas ilustrações deste processo.

Ao referir sobre a construção da pessoa na sociedade Maxakali⁷⁰, Àlvares (2012) busca compreender como se concebe a infância nesta sociedade e qual é o lugar da criança, a partir da análise do ritual de iniciação dos meninos. Neste estudo, compreende que a formação da pessoa passa pelo “processo de transformação da fala em canto, e o resguardo de sangue, que se relacionam, respectivamente, à transmissão do conhecimento e ao processo de fabricação do corpo”. (p.78).

Entre os Maxakali, a captura e a posse dos espíritos e dos mortos – donos do conhecimento – é a condição para tornar-se plenamente uma pessoa. Contudo, são apenas os espíritos das crianças mortas que colocam em relação o universo humano e o dos espíritos. Construção da vida e produção da morte – crianças e espíritos. Espíritos que são, na verdade, crianças (2012, p.78).

Em nossos estudos sobre os processos de educação da criança chiquitana, no lado brasileiro da fronteira com a Bolívia, identificamos que as crianças menores são consideradas as mais próximas do divino. Por isso, assim como as pessoas mais velhas reconhecidas pela sabedoria que a vida lhes proporcionou, assumem papéis relevantes no processo ritual mais expressivo deste grupo, o Curussé. São as crianças menores

⁷⁰A autora fez a pesquisa sobre os Maxakali que habitam o nordeste de Minas Gerais, uma população atual com aproximadamente mil pessoas.

que assumem a responsabilidade, com orientação das pessoas mais velhas, de produção da chicha, a bebida servida a todos, independente da idade, durante o ritual.

Durante o Curussé, observamos que havia uma relação entre o adulto e a criança que não se evidencia no cotidiano. Neste, a criança poderia jogar barro ou tinta sobre o adulto, numa brincadeira que coloca todos num mesmo nível hierárquico, já que compõem o ritual tanto o papel religioso assumido pelo adulto no espaço da “igreja” da comunidade, quanto o da criança pequena na produção da chicha. Diante do Curussé, observamos que a ludicidade não se opõe aos papéis sérios para o povo Chiquitano, mas são partes de uma mesma ação, cuja mediação e trocas recíprocas garantem a transmissão dos saberes e o fortalecimento das identidades individuais e coletivas como etnia numa situação de intenso conflito com os colonizadores atuais pelo direito aos territórios tradicionais, donde nunca saíram. (GRANDO, et al. 2012).

Com isso, compreendemos com Tassinari (2007, p. 12), que “o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade”.

Ao estudar as crianças Galibi-Marworno, Camila Codonho (2007), nos informa que é nas atividades cotidianas que as crianças aprendem com grupos de outras crianças com graus de parentesco de primos e isso lhes possibilita aprenderem com outros grupos que não são os de referência da casa, cujo segmento se limitaria aos avós, às famílias constituídas por suas tias e aos tios solteiros somente. Esta possibilidade de sociabilidade ampliada, nesta fase da infância. A autora caracterizou como “transmissão horizontal de saberes” estas trocas de saberes na qual há uma identificação das “crianças como sujeitos da educação, não apenas escolhendo o que deseja aprender, mas também ensinando as outras crianças” (apud Tassinari, 2007, p.16).

Outras observações dos trabalhos de campo realizadas em sociedades indígenas revelam que as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas. No entanto, a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança e a correção destas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no

tempo em que a criança entra em situações que demandem contribuições, sempre pelo exemplo.

Foi o que observamos numa comunidade Xavante (TI Sangradouro), quando uma mulher ralava a mandioca e sua neta menor resolve pedir para ralar também, pois queria mostrar sua habilidade, para os visitantes. A avó, sem responder com palavras, terminou de ralar a que tinha na mão e deu a ela um pedaço menor para que fizesse seu “trabalho”. Feliz, ela nos mostrava o que sabia fazer. Depois que terminou, uma menina um pouco mais velha resolve fazer o mesmo, sem qualquer palavra, a avó e a mãe delas só observam e deixam que as trocas ocorram. Enquanto ralava, a outra menina acabou ralando um pouco o dedo e saiu deixando o lugar sem qualquer manifestação de choro ou sem qualquer repreensão por parte das mulheres mais velhas, ou zombarias das crianças menores. Em seguida, a avó voltou ao seu posto.

Participaram da cena a sua filha com um bebê no colo com quem conversava em sua língua enquanto as meninas “ralavam mandioca no seu lugar”, e um menino que se encarregava de outro menino menor (por volta de 2 a 3 anos). Ambos não se envolvem aparentemente com o contexto das duas meninas que assumem “o trabalho”. Quando a avó conclui seu trabalho, as crianças mais novas ou mais velhas se dispõem a ajudar a transportar as coisas dividindo a tarefa no retorno para casa, conforme interesse e habilidades, sem qualquer orientação a não ser o olhar atento da avó e da sua filha adulta que a acompanhava com o bebê, as meninas, o menino e os dois filhos ainda pequenos.

Para ilustrar que por trás da concepção de infância há uma concepção própria de cada povo sobre como se aprende e como se ensina, trago as contribuições de Conh e Marqui (2012), sobre os Xikrin:

as pessoas aprendem a partir de duas capacidades: ver e ouvir. Essas capacidades se complementam e completam, e seria errôneo tentar fazer uma conexão imediata entre o que é “visto” e “visível” com o que eles chamam de ver”, da mesma forma que não podemos compreender a partir do que consideramos ouvir com o que “é ouvido” e sonoro com o que eles chamam de ouvir (2012, p.59).

A partir desta compreensão, as perfurações e ornamentos são desde o nascimento estratégias de produção do corpo da criança para que ela venha a ser uma pessoa capaz de aprender cada vez melhor. Por isso, também os pais e avós buscam realizar práticas que possam ajudar neste desenvolvimento – “fortalecer tanto olhos quanto ouvidos” -, como o uso de ervas e salivas dos velhos, considerados bons oradores, são administradas para este fim. O que significa que ver e ouvir não tem o mesmo sentido ocidental, pois um jovem que queira aprender a fazer um cocar deve buscar a permissão para observar e ouvir quem está fazendo um cocar. Sobre os Xinkrin as autoras afirmam: “Para aprender, a pessoa tem que ser capaz de ver e ouvir – ou seja, refletir, entender, compreender” (2012, p.60).

Segundo as autoras, as crianças aprendem acompanhando outras crianças ou os jovens e adultos nas atividades domésticas, na roça, no mato ou no rio. Com isso, compreende-se que as crianças aprendem em diferentes situações e com diferentes pessoas, inclusive com outras crianças com as quais dividem responsabilidades ou divertem-se explorando e apropriando-se do mundo vivido. Nos contextos sociais da vida cotidiana, sem separar o tempo do trabalho de outros tempos são observados e ouvidos para tudo aprender.

Com isso, segundo a pesquisa de Cohn (2000), o aprender depende da criança Xikrin que é assim concebida como “sujeito da educação”, pois para aprender, precisa “ter uma atitude reflexiva, de modo a compreender o que se vê [...] Olhos e ouvidos são o meio pelo qual se pode aprender com o mundo e no mundo, e o conhecimento assim adquirido é armazenado no coração”. A criança é assim, reconhecida por esta sua autonomia de aprender e é vista a partir dos conhecimentos que é “depositária”. (COHN; MARQUI, 2012, p.60).

Nos estudos de Marqui entre os Guarani Mbya, foram identificadas três habilidades fundamentais para ser guarani “o ver (-oexa), o ouvir (-endu) e o fazer (-japo)”. Estas habilidades se pautam na produção coletiva de corpo e do bem estar de tal forma que devem ter uma atenção especial na educação da criança. Como habilidades pautadas no corpo, estas, além dos espaços de sociabilidade que vão

construindo com e nos diferentes mundos, possibilitam a compreensão de como se aprende e se ensina na sociedade guarani (CONH; MARQUI, 2012, p.66).

Exemplificando como a liberdade das crianças está atrelada ao aprendizado nas sociedades indígenas, Tassinari (2007) traz outros dados, como os dos Kayapó estudados por Clarice Conh (2000). Segundo a pesquisa as aprendizagens das crianças superam a transmissão de saberes, pois se pautam no “fortalecimento dos órgãos sensoriais, ou seja, fabricar os corpos e as pessoas”. (2007, p.15). São as crianças e jovens no entanto que, neste povo, buscam os especialistas que os ajudarão a desenvolver as habilidades fundamentais para aprenderem a ser uma pessoa reconhecida pela comunidade.

Sobre os Guarani, Tassinari (2007) acrescenta que ao nascer a criança se constitui carnalmente com o sangue dos pais que lhes garantem o fenótipo, mas é pela “essência de vida (*angë*) que lhe é transmitida no ventre materno que este corpo se materializa. Nesta dinâmica, ao nascer, cada criança traz consigo o que podemos compreender como sua própria forma de estar no mundo que pode lhe dar características diferentes conforme a sua “alma divina” que “é reconhecida pelos rezadores no ritual de nomeação [...]”. O corpo pode se constituir com uma alma divina cuja origem pode ser nova ou velha. Com isso, a criança será diferente desde o nascimento, trazendo no corpo sua já experiência única com os diferentes mundos no qual é a mediadora e no qual se constitui com autonomia.

Em sua análise Tassinari (2007) afirma que este grupo compreende que as crianças que têm origem divina mais nova “são mais agitadas, adoecem muito e são mais facilmente ‘capturados’ por espíritos [...] levando a criança à morte”. Portanto, cabe reconhecer a identidade da criança, sua forma única de ser e com ela estabelecer uma relação corpórea que lhe possibilitem assegurá-la para manter-se única, mas integrada a sua família e comunidade.

Com isso, evidenciamos mais uma vez que o princípio comum às comunidades indígenas é que as crianças são respeitadas em sua autonomia e neste sentido, na sua busca por conhecimentos que lhes interessam particularmente. Umas são mais concentradas, outras mais agitadas, mas todas escolhem o que aprender e com quem

aprender de forma diferente, pois trazem consigo a liberdade de ser, de ter autonomia para aprender e ensinar. O respeito à criança vem desde a sua concepção, mas cabe aos adultos o cuidado e a responsabilidade para auxiliar sua permanência no grupo, o cuidado é uma conquista do corpo que nasce como pessoa única e que será educado de forma atenta e respeitosa.

Tendo, portanto, por referência que cada sociedade indígena tem uma cosmologia específica, cada comunidade se organiza a partir dela e com ela concebe a infância e a criança como pessoa completa. Não há, portanto, o sentido de que o brincar e o brinquedo sejam coisas menores no sentido e nos valores de outras atividades da cultura indígena.

Assim, com o que se brinca e como se brinca está permeado de significados dos contextos das relações com o mundo adulto e com os mundos nos quais a comunidade se comunica e aprende. As formas como cada criança faz a sua sociabilidade e as mediações que estabelece com as pessoas, os contextos, os objetos e os outros seres do mundo expressam a forma como cada sociedade concebe a vida coletiva em sua cosmologia.

Os brinquedos e o brincar nas sociedades indígenas não existem, portanto, separados das formas de produzir a vida coletiva em cada comunidade. Isso significa que temos formas de brincar e brinquedos distintos que são cotidianamente produzidos no interior das comunidades que constituem os mais de 240 povos indígenas do Brasil.

Cada povo⁷¹ e a partir desta referência inicial étnica, cada comunidade indígena, tem uma história distinta na relação com seu território, que é permeado pela histórica vivida com os colonizadores de ontem e de hoje. Os territórios são compreendidos a partir de uma dinâmica própria, cuja cosmologia não tem relação com a forma ocidental de viver em sociedade. As cosmologias geralmente

⁷¹Um povo ou sociedade indígena pode ter formas distintas de organização, pois as culturas e cosmologias estão atreladas aos contextos sócios históricos e ambientais, nos quais cada comunidade se estabelece como grupo específico e diferenciado. O termo aldeia não é apreciado pelos indígenas hoje, pois se referem ao aldeamento em territórios impostos pelos colonizadores de ontem e de hoje. Há alguns povos que estão em comunidades nas quais foram obrigados a conviver com outros povos, cujas cosmologias se contrapõem e ou se assemelham.

compreendem o mundo dos espíritos (dos deuses ou do divino), o mundo animal (da natureza) e o mundo dos homens e mulheres (do humano). Estas dimensões da cosmologia diferem em cada povo indígena e na medida desta diferença, as pessoas que compõem cada comunidade, em cada contexto territorial, são influenciadas ao mesmo tempo em que o influenciam desde seu nascimento, pois desde muito cedo a criança assume papéis distintos.

O brincar e os brinquedos das crianças pequenas, considerando as concepções que apontam as pesquisas, não são inicialmente separados por gênero, pois as crianças são consideradas sujeitos com autonomia e podem com liberdade brincar com instrumentos inclusive com as que para outras pessoas da mesma sociedade e gênero são proibidos ou somente acessados em momentos sagrados.

Para os Xikrin:

às crianças quase nada se nega ver e ouvir – apenas momentos de especial risco para ela, como sessões de xamanismo, e outros momentos em que os mortos estão muito próximos como a dança noturna durante os rituais e funerários. Assim, ela mantém contínuo acesso às informações, e, com sua grande mobilidade espacial, se aproxima sempre, e frequentemente em grupos, daquilo que se apresenta como mais interessante no momento. Seus parentes estão sempre atentos a todos os sinais de seu desenvolvimento motor, de mobilidade e autonomia, e de fluência linguística e domínio técnicos, tecendo sempre comentários e comparando suas crianças (CONH; MARQUI, 2012, p.61).

Como os tempos e espaços do corpo que aprende e ensina são permeados pela liberdade de explorar e intervir na comunidade, para as crianças indígenas o brincar e o brinquedo não são práticas menores, ou descuidadas, mas relevantes formas de aprender e se desenvolver. E para tal, os pais e avós confeccionam instrumentos da vida cotidiana para que as crianças possam acessá-los sem machucarem-se. É o que acontece em relação ao arco e flecha, um instrumento de caça e ou de pesca, dependendo do ambiente e dos valores que são atribuídos a cada tipo de alimentação que se adquire com o seu uso. O uso do instrumento, ou seja, da tecnologia desenvolvida pela comunidade indígena resulta, ao mesmo tempo, de uma prática social na qual este é produzido para um fim específico e para o qual se desenvolve

uma técnica corporal também específica. Com isso, o corpo, como pessoa, produz-se na prática corporal que garante a aprendizagem eficiente de conseguir alimento utilizando o instrumento correto que é simbolicamente constituído de sentidos e significados. Estas práticas estão atreladas a toda a dinâmica da cultura e das relações do grupo com o território cujas dimensões superam o mundo material e o visível.

Ao brincar com o arco e a flecha cuidadosamente fabricada para a criança que quer aprender a usá-la, ela vai explorar todo o ambiente social e cultural de que participa e com este brinquedo vai dando sentido a sua pessoa neste contexto, ao mesmo tempo em que dá sentido a cada animal e aos demais seres do mundo material e espiritual com os quais convive, de forma real ou imaginária. Ao brincar, aprende sobre si mesma e sobre o mundo do qual é sujeito histórico.

Com isso, os instrumentos utilizados no trabalho podem ser confeccionados de forma adequada para que a criança brinque em segurança, enquanto aprende seu uso e sua técnica corporal. No brincar, vai desenvolvendo-se para integrar-se ao mundo que habita dentro de suas possibilidades e desenvolve as habilidades corporais necessárias para se integrar-se ao meio.

Não me lembro de onde trago a memória do que relato agora, se aprendi pelo ouvir ou pelo ver, se me relataram ou se eu li um relato. Mas o trago no sentido de não generalizar, pois cada povo indígena tem sua forma de ensinar, como já foi pontuado neste texto, mas este relato é interessante para compreendermos o sentido do brincar e do brinquedo. Ou seja, do que se brinca e com o que se brinca e com quem se brinca, nas comunidades indígenas. Observando uma criança que brincava em lançar uma flecha em uma formiga, uma pessoa que conversava com um ancião expressa seu incômodo sobre o motivo de deixar que ela fizesse isso com um animalzinho indefeso. Este, de forma tranquila, lhe explica que é no movimento da formiga que a criança está treinando para acertar com sua flecha o peixe que na água se move e que engana o olhar.

Assim, compreende-se que pelo corpo a criança se apropria do mundo e nele é integrado, pelos gestos e técnicas corporais específicas para cada evento social. O corpo desde muito cedo é foco de atenção dos pais e parentes, responsáveis por sua

educação e pelas técnicas corporais, e por ele a criança se insere na vida coletiva de sua comunidade.

Nos estudos empreendidos sobre a “fabricação do corpo” nas sociedades indígenas, podemos afirmar que a corporalidade, como idioma simbólico focal, é para estas sociedades sul-americanas, a referência da noção de pessoa. (SEEGER, 1987). Com base nestes autores, Lopes da Silva (2002, p. 40) afirma que a corporalidade deve ser entendida “como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas” (apud GRANDO, 2004, p.60).

Ao manusear um instrumento, a criança aprende os sentidos de seu uso, a forma de usá-lo e quando usá-lo, e, principalmente, sua origem mítica e seu sentido simbólico em cada contexto social em que é usado. Aprende que os objetos são, antes, parte de um contexto simbólico com o qual seu povo se identifica e é identificado por outros povos e por outros seres do mundo partilhado, os seres da natureza e dos espíritos.

Os brinquedos e o brincar assim, nem sempre estão atrelados somente ao trabalho, mas geralmente às formas de sociabilidades e mediações com as quais as crianças já estão envolvidas, como as danças e os rituais que em alguma medida são manipulados pelas crianças como imitação e aprendizagem das técnicas corporais e dos instrumentos e demais objetos com os quais vão se familiarizando.

Pelo corpo e de forma aparentemente lúdica e despreziosa, o brincar lhe proporciona a aprendizagem necessária para viver com seu grupo social e com ele garantir sua sobrevivência de forma harmônica com os diversos mundos que compõem seu cosmos. Com isso, o brincar é compreendido como forma de aprender sobre o mundo e nele interagir com competência e respeito a si mesmo e ao outro.

Referindo-se às formas de ensinar dos Tapirapé, Eunice Paula (2013⁷²), afirma que estes têm sempre uma atitude de paciência respeitosa pelo ritmo da criança (Apyãwa) e o incentivo é constante, ao mesmo tempo em que são delegadas às

⁷²Diálogo eletrônico entre Eunice Dias de Paula e Beleni Grando, referindo-se a educação das crianças da comunidade Tapirapé, com a qual conviveu por mais de 40 anos, 15/08/2012.

crianças responsabilidades. Mas os adultos têm sempre uma atenção terna em relação a elas.

Um professor Tapirapé do território tradicional Urubu Branco,⁷³ relatou que quando era criança seu pai lhe deu um animalzinho de presente. Esta situação eu observei durante minha estada na comunidade em 2012, vendo uma menina que brincava com um macaquinho sempre grudado em seu braço ou pescoço. Com o professor, compreendi que os pais dão de presente para a criança filhotes de animais para que possam cuidar e brincar com eles, pois assim ela aprenderá a ter responsabilidade por alguém.

Em 1994, na antiga aldeia Tapirapé, observei um menino que ganhou um jacarezinho e brincava com ele dentro da casa. Numa primeira impressão, o brincar com animais pode nos parecer exótico ou pouco ecológico. No entanto, quando uma criança ganha um animalzinho, tem a responsabilidade de cuidar para que ele se alimente e tenha tudo o que precisa para viver bem, pois está “ajudando o pai dele a cria-lo”. Portanto, precisa garantir o mesmo conforto que o mesmo teria em seu habitat. Para isso, vai ter que aprender a conhecer o que ele pode comer e como buscar estes alimentos a fim de garantir também um ambiente bom para que ele não morra.

O macaco come frutas e o jacaré peixes. São situações distintas que ensinam desde cedo à criança para buscar os alimentos corretos. O seu “brinquedo” é o estímulo para aprender. Nesta dinâmica, a criança vai aprender algo que é fundamental para sua própria alimentação e para a vida, pois aprenderá a cuidar de alguém diferente de si mesmo, que tem tempos, espaços e necessidades diferentes. E ao cuidar do filhotinho, aprenderá a ser um bom pai ou uma boa mãe Tapirapé.

Assim, as brincadeiras e os brinquedos em uma comunidade indígena estão explicitamente relacionados à dinâmica da vida coletiva. Por isso mesmo, com estas estratégias lúdicas e “infantis”, a criança indígena vivencia as inúmeras possibilidades de estabelecer vínculos entre o “nós e o outro”, para conhecer suas próprias

⁷³A Terra Indígena Urubu Branco possui 167.533 hectares, reconquistada no início da década de 1990, é situada nos Municípios de Santa Terezinha, Confresa e Porto Alegre do Norte, no Estado de Mato Grosso.

possibilidades e habilidades. O outro pode ser visível, invisível, pertencente ao seu grupo étnico ou não, ser uma pessoa ou não, ser alguém que faz bem ou não à comunidade, mas sempre será alguém com quem aprenderá. É o que ocorre quando os pais levam as crianças em suas visitas à cidade, quando o contato com os colonizadores e a sociedade envolvente se mantém em situações conflituosas.

Nas mais diversas situações, as crianças ampliam suas experiências lúdicas com as diferentes possibilidades de ver e viver no mundo no qual vai assumindo papéis extremamente complexos para a nossa concepção de infância.

Alguns exemplos de como as sociedades indígenas concebem a infância são pertinentes para compreendermos o papel que a liberdade e a autonomia da infância assumem desde o nascimento, em cada contexto social.

Para os Kalapalo do “Alto-Xingu⁷⁴”, como ocorre com outros povos, a alimentação vinculada ao contexto de seus territórios e saberes tradicionais está atrelada a outros sentidos, para além do alimentar-se. A comida, como algo que alimenta e fabrica o corpo, tem relação com a forma de estabelecer vínculos com o outro. No ato de dar e receber comida estão presentes relações sociais cujos sentidos cosmológicos estão implícitos. Portanto, o trabalho coletivo envolve desde cedo toda a comunidade. A alimentação, a saúde e a doença são faces que se articulam aos valores de dar e receber, pois a natureza e o humano são permeados pelo divino. Quando os pais trazem uma criança ao mundo, várias restrições alimentares são seguidas. Novamente, pode-se compreender que a criança é uma pessoa que deve ser produzida nesta relação cosmológica para que possa ter uma boa índole e sem excessos, pois a boa pessoa deve ter um comportamento moderado entre o bom humor, a compostura, a prudência e a timidez para ser uma pessoa respeitada.

⁷⁴Aproximadamente 450 pessoas vivem em dois aldeamentos, que vivem na Terra Indígena Xingu, geograficamente marcada no mapa do país como Parque Nacional do Xingu, foi criado em Mato Grosso, em 1961.

Referências

- ÁLVARES, M. M.. Criança e Transformação: os processos de construção do conhecimento. In.: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B.S.; ALBUQUERQUE, M.A. dos S. (orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância. aprendizagem e escolarização.** Florianópolis, SC : Ed.UFSC, 2012. p. 77-91.
- BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar e diversidade cultural: políticas públicas para/das escolas indígenas do Rio Grande do Sul. **RIZOMA.** Disponível <http://www.rizoma.ufsc.br/html/77-of10b-st3.htm> Acesso em 03/11/2013
- COHN, C.; MARQUI, A. R.. Observando a escola indígena: experiências de pesquisas etnográficas em escolas indígenas. In.: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C. de; DIAS, T. L. (orgs.). **Crianças-Infâncias, Culturas e Práticas Educativas.** Cuiabá, MT : EdUFMT, 2012. p. 47-69.
- CONH, C. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PPGAS/USP, 2000.
- GRANDO, B. S. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri.** Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2004.
- GRANDO, B.S.; et. al. Fabricando o corpo na fronteira: apontamentos sobre o Curussé como prática educativa tradicional do Povo Chiquitano. In.: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C. de; DIAS, T. L. (orgs.). **Crianças-Infâncias, Culturas e Práticas Educativas.** Cuiabá, MT : EdUFMT, 2012. p. 71-102.
- LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da SILVA; NUNES, A. (Orgs.) **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002.
- MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.
- NUNES, Â. **A sociedade das crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia da criança.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 1997.
- NUNES, A. A Sociedade das Crianças A'uwe– Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. Poésis – **REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.** Tubarão, SC, v. 4, n. 8, p. 342-359, Jul./Dez. 2011. Disponível: www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/viewFile/798/74Acesso em 28 de novembro de 2013.
- SEEGER, A. **Os índios e nós: estudos sobre as sociedades tribais brasileiras.** Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista TELLUS**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE INSTITUINTE: O FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Carmen Sanches Sampaio⁷⁵

Tiago Ribeiro⁷⁶

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais⁷⁷

Resumo

A partir da experiência do *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*, o qual congrega professoras/es em torno de questões sobre a prática alfabetizadora, discutimos o desafio de um processo de formação centrado na dialogicidade como alternativa a modelos formativos que tendem a hierarquizar professores da escola básica e da universidade, vistos como aqueles que aplicam e aqueles que produzem conhecimentos, respectivamente. Defendemos a sala de aula como espaço privilegiado para a criação e a atualização de saberes e conhecimentos pedagógicos e da construção de uma alfabetização como possibilidade de ser, estar e experimentar o mundo de modo outro. Buscamos, portanto, socializar ações vividas e refletidas em espaços de formação docente instituintes, reafirmando a escola em sua potência.

Palavras-chave: Formação docente; fórum de alfabetização, leitura e escrita (FALE); alfabetização; narrativas.

Resumen

Desde la experiencia del *Fórum de Alfabetización, Leitura e Escrita*, lo cual reúne a maestras/os en torno a temas relacionados con la práctica alfabetizadora, hablamos sobre el desafío de una formación centrada en el diálogo como alternativa a los modelos formativos que tienden establecer una jerarquía entre profesores de la escuela básica y de la universidad, como aplicadores y como productores de conocimientos, respectivamente. Defendemos el cotidiano escolar como espacio de creación de saberes y conocimientos pedagógicos y de construcción de una alfabetización como posibilidad de ser, estar y experimentar el mundo de modo otro. Intentamos, por lo tanto, socializar acciones vividas y reflexionadas en espacios formativos docentes instituintes, reafirmando la potencialidad de la escuela.

Palabras-clave: Formación docente; FALE; alfabetización; narrativas.

⁷⁵ Mestre em Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). E-mail: carmensanches.unirio@gmail.com

⁷⁶ Mestre em Educação pela UNIRIO. Professor Alfabetizador do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAp/ISERJ). Integrante da Rede Formad. E-mail: trsunirio@gmail.com

⁷⁷ Doutora em Educação pela UNICAMP. Profa do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ-FFP. Coordenadora da Rede Formad. E-mail: jacquelinemorais@hotmail.com

Introdução: De onde falamos

No final do ano de 2010 era criada, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a *Rede do Formação Docente: Narrativas & Experiências* (Rede Formad), cuja gênese esteve atrelada à participação de professoras alfabetizadoras ligadas à escola básica e investigadores/as ligados/as à universidade no *VI Encuentro Iberoamericano de Maestros e Maestras que Hacen Investigación desde la Escuela*, em Córdoba, Argentina, no ano de 2011. O encontro, que ocorre a cada três anos, tem como mote a socialização de práticas e experiências pedagógicas e é uma ação da *Red Iberoamericana de Maestros Y Maestras que Hacen Investigación y Innovación desde la Escuela*, na luta pelo entendimento da escola como lugar de produção, criação e renovação de saberes e conhecimentos pedagógicos, e não como sinônimo de reprodução, de impossibilidade.

Os *Encuentros Iberoamericanos* são *espaçostempos* privilegiados de circulação e partilha de experiências potentes, já que nos convidam a enxergar a esperança onde ela não é autorizada – ideia tão belamente colocada por Célia Linhares, em sua participação no encontro da ANFOPE, em 2012, que aconteceu na UERJ. Nesses encontros *Iberoamericanos*, professoras e professores – quer da escola básica e/ou da universidade – falam de uma escola da possibilidade, da criação, da inventividade. Escola na qual encontramos janelas abertas para a (re)criação/ problematização do mundo e de cada um de nós.

É nessa atmosfera e conectada aos desafios cotidianos que vive a escola que é criada a *Rede Formad*, da qual fazem parte diferentes grupos e instituições educativas do Rio de Janeiro, São Paulo⁷⁸, Minas Gerais e Pernambuco. Como uma das ações da Rede, temos os encontros do *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE⁷⁹). Estes

⁷⁸Para mais informações sobre a Rede Formad, basta acessar o site: [HTTPS://sites.google.com/site/redeformad/home](https://sites.google.com/site/redeformad/home)

⁷⁹Encontros que começaram a contecer em virtude do Projeto *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*, conhecido como *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE) e, hoje, se apresenta como uma ação político-formativa da Rede Formad. Em função do FALE, acontecem encontros em quatro cidades distintas: Rio de Janeiro, São Gonçalo, Campinas e Angra dos Reis; encontros nos quais professores da escola básica e da universidade narram e (com)partilham suas práticas com o público, que também tem participação assegurada na conversa, por meio de questões, colocações etc.

encontros acontecem desde o ano de 2007, inicialmente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e, posteriormente, em outras instituições e/ou cidades. Anteriores à criação da *Rede Formad*, os encontros do FALE nos dá pistas de que, mesmo antes da referida criação, já vínhamos nos desafiando a viver uma formação docente tendo como princípios o diálogo, a cooperação e a partilha de experiências e pontos de vistas.

Desse desafio resulta que, no final de 2011, o FALE, na cidade do Rio de Janeiro, aconteceu no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), selando uma parceria entre universidade e escola básica, pressuposto que alimenta nossas ações neste projeto. Em 2012, além do FALE no Rio e em São Gonçalo (UNIRIO/ISERJ e UERJ-FFP, respectivamente), aconteceu o primeiro encontro do fórum em Campinas, na Faculdade de Educação da Unicamp. Em 2013, o FALE passou a acontecer também na cidade de Angra dos Reis, consolidando-o como uma ação regional da Rede Formad.

Sentimo-nos impelidos a falar do FALE porque, embora desde a década de 1980 a discussão acerca da formação docente, na perspectiva do/a professor/a reflexivo/a (NÓVOA, 1992), (ALARCÃO, 2003), (CONTRERAS, 2002), (SCHÖN 1983), (ZEICHNER, 2008) e do/a professor/a pesquisador/a (ESTEBAN; ZACCUR, 2008), (FREIRE, 1996), (GERALDI; DARIO; PEREIRA, 1998) venha se desenvolvendo e consolidando, as transformações e deslocamentos presentes em discursos e textos oficiais ainda não atingiram, de modo substantivo, as práticas e políticas de formação. De acordo com Zeichner (2008), *a abordagem dominante tem sido preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade de sala de aula* (p. 28).

Em termos gerais, a formação docente vem sendo pensada em termos de “reciclagem” ou de “atualização”, de forma que aquele a quem ela se dirige é previamente tomado, nesta perspectiva, como *incapaz* ou *atrasado*. Só faz sentido pensar em “capacitar” aquele previamente tomado como incapaz, ou “atualizar” aquele previamente compreendido como desatualizado. Tal modo de pensar está inapelavelmente articulado a um paradigma de conhecimento o qual sustenta uma lógica muito antiga, a qual ganha mais força e hegemonia com a supremacia da ciência moderna e a consolidação da modernidade como “projeto” cultural dominante no

ocidente, embora não nasça com ela. Qual seja: a lógica da transmissão, numa concepção freireana (FREIRE, 1996), ou *ordem da explicação*, no dizer de Rancière (2011).

Tal ordem, defende Rancière, está assente no pressuposto da desigualdade das inteligências: porque um sabe mais do que outro, ou sabe o que o outro não sabe nem pode saber por si mesmo, justificasse uma “transferência” do conhecimento de um para outro. Trata-se, portanto, da pressuposição da ignorância do sujeito, de sua incapacidade de descoberta e, portanto, da necessidade de outro que o guie.

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar (RANCIÈRE, 2011, p. 23-24).

A ordem da explicação, ainda que presente, em certa medida, desde a Grécia antiga, vai ser potencializada na/com a modernidade (como projeto político-cultural de mundo), pois atende ao projeto da semiótica capitalística no tocante à produção de subjetividades subalternas, numa escala imaginária produtora de falsas hierarquias e dicotomias. Está em sintonia com a *política da colonialidade* (MIGNOLO, 2010), forma de dominação e subalternização do ser e do saber, como herança de uma matriz social colonial. Não é à toa que, na díade pensar/fazer, o fazer será traduzido como atividade inferior: eram os colonizados, os povos tornados escravos quem cumpriam estas atividades.

Retextualizada para o contexto educativo, consoante à lógica da colonialidade, produzir-se-á uma separação entre os que pensam e produzem os

conhecimentos educativos e os que os colocam em prática, no dia-a-dia da escola. Separação, portanto, que atende à tradicional divisão do trabalho – pensar x fazer – na qual, social e historicamente, como sinalizado, esta última dimensão foi sendo forjada como hierarquicamente menos importante. Nas palavras de Suárez (2007):

A divisão entre os que produzem o conhecimento educativo válido e os que fazem o ensino nas escolas responde, além disso, a interesses de poder específicos amparados em políticas e reformas educativas tecnocráticas, está historicamente construída, e não é meramente técnica, mas também, sobretudo, social (SUÁREZ, 2007, p 78).⁸⁰

Mas também, sobretudo, social... Com estas palavras, Suárez denuncia o caráter temporal dessa verdade construída acerca da formação, acerca do fazer pedagógico. Haverá separação entre o fazer e o pensar? Tal separação seria natural? Essas perguntas iniciais vêm sendo matriciais em nossas reflexões, no FALE. O que significa ser professor/a pesquisador/a da própria prática? Que conexões e desencaixes tal assunção revela em relação à abordagem dominante de formação, da qual falam Zeichner (2008) e Suárez (2007)?

Pensamos e apostamos na prática como ponto de partida e chegada de nossas reflexões. Todavia, não como uma possível “racionalidade prática” (CHAMON, 2011) em lugar de uma dita “racionalidade técnica” (SHÖN, 1983). A prática como ponto de partida e chegada não prescinde de uma reflexão filosófica que alimente e implica uma problematização e questionamento constantes da prática mesma.

Assim, insistimos que prática e teoria são dimensões constitutivas de um mesmo processo reflexivo, e corroboramos as palavras de Paulo Freire (1996), para quem inexistente prática destituída de teoria e, da mesma maneira, teoria que não dialogue diretamente com uma determinada prática. O desafio, portanto, é buscar construir e/ou dialogar teoria e prática, de modo que se afinem aos nossos princípios e pressupostos. Isso, porém, não conseguimos sozinhos... Precisamos do outro, com seu

⁸⁰Tradução nossa.

excedente de visão com seu olhar que transborda e consegue ver além ou diferentemente do meu, porque lançado desde outro lugar.

Então, movidos pela crença de, no coletivo, podermos ampliar maneiras de ver e (re)criar/significar saberes e fazeres cotidianamente vividos/praticados, temos no FALE (e na Rede Formad), nos desafiado a pensar propostas/percursos de formação e prática pedagógica que se afastem de modelos pré-estabelecidos e hierarquizantes e ajudem a pensar numa alfabetização outra. Todavia, como se construir e (tentar) garantir percursos e experiências formativas múltiplas e compartilhadas? Experiências de formação e trabalho docente que (re)conheçam e valorizem o que professores/as pensam e praticam em seus cotidianos? É a partir desses interrogantes que falamos, não para encerrar questões, mas para movimentar o pensar. Não para meramente responder, mas para convidar à conversa...

Outro formar(se) para outro ensinar? Experiências formativas no diálogo com a prática

Formamo-nos homens e mulheres, humanos, mergulhados na linguagem e pela interação possibilitada por ela, como nos salienta Vygotsky (1994). Agimos no e sobre o mundo. Através da linguagem, o humano se constitui como tal e constrói o mundo, ao ser por ele construído.

E é através da conversa, uma das múltiplas formas de produção da linguagem, que temos apostado como possibilidade de compartilhamento de conhecimento. Redes de conversações, *aprendizagem* *em* *sino* e formação docentes. Narrar e narrar-se como processo formativo... Versar com.

De acordo com Connelly e Clandinin (2008), somos seres contadores de histórias, vivemos vidas relatadas. Aliás, Ricoeur (2010) corrobora tal perspectiva quando salienta organizarmos a vida e o tempo de modo narrativo. Dessa maneira, a narrativa seria constitutiva do humano, o modo como interagimos com os demais: em casa, na rua, no trabalho. Estamos todo o tempo narrando ou narrando-nos e, ao fazê-

lo, lançamos mão de vivências significativas, aquelas capazes de nos atravessar, de marcar: experiências (LARROSA, 2002).

Por essa razão, no nosso ponto de vista, um projeto e/ou experiência de formação docente precisa garantir tempos e espaços para a interlocução entre professores/as, da escola básica e universidade; compartilhamento de experiências e práticas; reflexão e discussão, sempre coletiva. Sendo assim, a assunção da *investigação narrativa* metodologia e “objeto” de investigação (CONNELLY; CLANDININ, 2008), isto é, como movimento narrativo e metarreflexivo. A narrativa como opção e possibilidade de produção de conhecimento, uma vez que somos seres que vivemos vidas relatadas (*Idem*). Ao narrar, narrar-se, dar-se a ler, partilhar saberes, fazeres e ainda não saberes.

Nesse sentido, indagar e pronunciar o mundo, para nós, tem significado desconfiar de seu estar sendo, ponderar que a história não é um *ad infinitum*, porém uma construção social perpassada por muitos fios, por teias que precisam começar a ser destecidas no miúdo; construção social que precisa ser problematizada, desnaturalizada. Ação plural, porque realizadas por serem humanos, sujeitos que, por natureza de sua própria gênese, são polifônicos, habitados por muitos outros que, misturados, (trans)formam o “eu” em um nós.

Compromissados com a construção de uma alfabetização outra, temos, no FALE e na Rede Formad, apostado na possibilidade de diálogo entre universidade e escola básica, na tentativa de conferir horizontalidade às nossas relações. Por isso, não são os/as professores/as da academia ou os/as pesquisadores/as que falam para as/os professoras/es da escola básica. Somos todos/as nós, professores/as e pesquisadores/as, da universidade e da escola, que falamos com, dizemos de nossas práticas, pesquisas, saberes e ainda não saberes... nossas ignorâncias (sempre relativas) e conhecimentos.

O percurso que vimos trilhando tem nos ensinado a praticar uma formação que não se desconecta da pesquisa. Por isso, investigação e formação formam um binômio, para nós, indissociável, motivo pelo qual vimos chamando o processo vivido de *investigaçãoformação* (SAMPAIO; RIBIERO, no prelo). *Investigaçãoformação* que

tem como alimento de reflexão o vivido dentro/fora da escola e suas conexões socioculturais; movimento que angaria novos e outros sentidos, em outras redes que os sujeitos vão tecendo em seus cotidianos: na escola, em casa, na rua, no curso de formação “inicial” (que para nós é certificação inicial)...

Os encontros do FALE contam, em média, com 120 participantes⁸¹, já tendo chegado a contar com uma presença de mais de 300 pessoas no FALE/UNIRIO e mais de 400, no FALE/UNICAMP e FALE/ Angra dos Reis. Não há inscrições prévias, e os encontros são abertos e gratuitos... A única condição para participar é o desejo em pensar e conversar sobre o fazer cotidiano, coletivamente.

Todavia, o fato de não haver possibilidade de controle dos/nos encontros não implica no abandono das apostas. Apostamos, constantemente, que o narrar e compartilhar a prática é importante no processo de (re)pensá-la e transformá-la. Trata-se de uma experiência formativa não apenas para quem narra, porém também para quem ouve: estranhamo-nos na narrativa do outro, nos incomodamos, por reconhecimento ou distanciamento, mas somos, muitas vezes, atravessados. O encontro como abertura para o impensado. A provocação a que possamos nos colocar no lugar de pensar o pensamento.

Não à toa, a interação com outros é muito importante no processo de formar-se. Abaixo, em sua narrativa, a professora Ana Paula Venâncio reafirma o lugar privilegiado que esses outros tiveram no seu movimento de se tornar melhor professora no exercício da prática:

Fui trabalhar, repeti aquilo que eu aprendi. Porque foi o que eu vivi e aprendi. Eu não nego que eu repeti sim. Fiz algumas crianças sofrer? Fiz. Por algum tempo fiz sim. Até poder compartilhar com outras pessoas, em outros lugares, aquilo que me incomodava. Que sempre me incomodou. Mas eu não sabia fazer de um outro jeito. Mas eu busquei. Fui buscando... Fui encontrando parceiros, professores, pessoas com quem eu compartilhei e com quem eu pude aprender. E

⁸¹Referimo-nos ao encontro do FALE/UNIRIO, dos quais temos as transcrições de todos os encontros, assim como fotografias e informações sobre os participantes. Cada FALE (UNIRIO; UERJ/FFP; UNICAMP e Angra dos Reis) tem suas especificidades: no FALE/UNIRIO, grande parte dos participantes é formada por professores de diferentes redes municipais de educação, como Barra do Pirai, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Petrópolis, Três Rios, etc. Em São Gonçalo, grande parte do público é composta de estudantes do curso de Pedagogia da própria UERJ/FFP e, no FALE/UNICAMP, a quantidade de professoras e professores da rede municipal de ensino da cidade é substancial.

ampliar um pouco mais aquilo que eu já conhecia, aprofundar... E continuo fazendo esse movimento. (VENÂNCIO, XVII FALE, 2009).

Com os outros podemos ampliar, partilhar, aprender. Outros parceiros, companheiros. Outros a quem experienciar a prática também oferece incômodo, desconforto, suspeita de que algo poderia ser diferente. Essa dinâmica de diálogo, de pensar sobre a atuação pedagógica, de narrar(-se) é formação. O narrar a própria prática, para revisitá-la e (re)significá-la se inscreve, nesse sentido, como *a travessia entre o vivido e o que se conta dele, entendido como uma forma de inscrição, transpõe o campo individual e anuncia indícios de uma modificação universal* (LEAL, 2009, p.15).

Mas, se acreditamos ser o processo formativo potencializado pela interação, pelo diálogo, pela indagação, como podemos, muitas vezes, tolher alunos e alunas de serem autores de sua aprendizagem? Por que contribuímos para uma pedagogia do silêncio, impossibilitando dinâmicas múltiplas de leitura, escrita e produções de saberes? Por que percorremos uma (equivocada) homogeneidade de tempo e aprendizagens? Talvez seja preciso repensar o que temos e tem sido feito em salas de aula, almejando-se que crianças, com múltiplos movimentos e dinâmicas de *aprenderensinar*, possam se apropriar da língua de uma maneira outra.

Essa é uma questão que pulula no FALE. Não apenas viver modos outros de formar-se, mas pensar modos outros de *aprenderensinar* a linguagem escrita. Se defendemos uma relação mais horizontal no tocante à formação docente, como não fazê-lo em relação à formação das crianças? Assim, a experiência de outro formar precisa se articular à discussão de outro ensinar – desafio constante da formação docente: o que temos praticado em nossas salas de aula? Nosso processo formativo tem possibilitado indagar a prática? Repensá-la? Que discussões vêm trazendo o FALE?

Alfabetização e formação docente como experiência: uma prática instituinte

Nossas discussões e reflexões apontam para a defesa de um processo de *aprenderensinar* como prática horizontal, na qual professoras e crianças sejam compreendidas como sujeitos produtores de saberes, atores/as e autores/as da

aprendizagem. Nesse sentido, nos desafiamos, no FALE e em outros *espaçotempos* de formação do qual fazemos parte, a pensar uma alfabetização para além da codificação/decodificação, portanto, pautada na leitura da *palavramundo* freireana (FREIRE, 1996). Uma alfabetização que possibilite a construção de novas perguntas, a ressignificação de novas/velhas práticas, a ampliação de saberes e ainda não saberes (ESTEBAN, 2001), enfim, uma prática alfabetizadora em cujo bojo esteja o reconhecimento e a validação da importância do papel do outro no processo de *aprendizagemensino*.

Assim, trazemos algumas narrativas docentes produzidas no FALE, porque nos dão pistas de como se consolida uma abordagem dialógica do movimento de aprender a ler e escrever. Nesse sentido, a afirmação do professor alfabetizador José Ricardo aponta para um entendimento mais amplo da aprendizagem da leitura e da escrita, não se limitando à codificação/ decodificação:

O que eu acredito que seja o meu trabalho? Ampliar os horizontes de possibilidades de meus alunos para, através da escrita, permitir-lhes atuar no mundo de uma maneira mais crítica e consciente. Trazer o mundo escrito para dentro da escola e ambientar estes alunos com a construção e utilização de textos reais (SANTIAGO, J. R., 2009, XVII FALE).

A fala desse professor alfabetizador nos aponta uma possível reflexão da própria prática e do próprio processo formativo pelo qual ele vem passando, ao longo da vida, à medida que denuncia uma preocupação do professor em ressignificá-la, atribuindo-lhe sentido para si e para seus alunos. Como horizonte possível para a realização de práticas mais significativas e dialógicas, o próprio José Ricardo acrescenta:

Se eu quero um indivíduo que saiba atuar no mundo de uma maneira diferenciada, lendo e pensando a respeito do que lê, escrevendo e pensando a respeito do que escreve, tenho que dar a chance dessas crianças lerem e escreverem. Mesmo que elas ainda não leiam e escrevam de acordo com a norma culta, mas é esse processo de escrita, e é nesse processo de escrita, que a gente vai criando com a criança uma outra relação com a escrita e com a leitura. Quando a gente traz o planejamento, por exemplo, a gente dá a essas crianças

mais do que a possibilidade de escrever, a gente possibilita que elas pensem a respeito desse dia. Olha só, o que é que a gente vai fazer agora? O que nós vamos fazer depois? Vamos colocar isso antes, vamos colocar depois? Faz as crianças pensarem na maneira como elas vão escrever, que é uma maneira muito diferente da maneira que eu aprendi a escrever e a ler (SANTIAGO, J. R., 2009, XXII FALE).

Ao defender a aprendizagem da leitura e da escrita por meio do uso significativo destas, José Ricardo valoriza a experiência como possibilitadora de conhecimento, em detrimento da cópia, repetição e memorização. Mais que isso, inscreve a prática pedagógica como uma ação (com)partilhada, por meio da qual se instiga alunos e alunas a perguntarem, a se questionarem diante do mundo, expressando uma concepção outra de *aprenderensinar*.

Esse movimento que vai inscrevendo o processo alfabetizador como experiência é também o que perseguimos no FALE, como formação. Uma formação docente pensada na, a partir da e com a experiência (LINHARES; LEAL, 2002), compreendida como *espaçotempo* coletivo de partilhas, afetos, deslocamentos, conversas, diálogos, (des)aprendizagens. Um formar-se professor/a no exercício da docência e no movimento de pensar sobre esse exercício com os pares, estranhando e indagando o comum, o óbvio, o muitas vezes naturalizado. Uma formação instituinte, a contrapelo, contra o fluxo natural do pensamento.

Tal ideia de formação refuta a política de conhecimento impressa nas práticas e políticas formativas instituídas e logram aberturas, brechas, desvios e astúcias dos praticantes (CERTEAU, 2007) dos cotidianos, os quais, de modos distintos e singulares, vão escavando, compondo, tecendo, esculpindo possibilidades de vivê-la. A sua vitalidade e força está no fato de poder ser como um testemunho, um relato, um exemplo não a ser seguido, porém a alimentar outros movimentos formativos, também instituintes, num tempo de desrespeito à autonomia do professor e da professora, de todos os níveis de ensino, num tempo de políticas externas de avaliação, controle e “medição” da educação, como se índices quantitativos e dúbios pudessem refletir o cotidiano da escola⁸².

⁸²Muitas são as pesquisas sobre essa questão. Acerca da problematização das políticas de avaliação e controle externos da escola, sugiro a leitura das últimas pesquisas e textos de Maria Teresa Esteban.

Em forma de despedida, para não concluir...

Movimentos e processos como esse do FALE se fazem urgentes. Eles nos contam histórias outras sobre a escola, sobre a prática, sobre as relações tecidas cotidianamente por professores/as e estudantes. Falam-nos da construção coletiva da emancipação de cada sujeito, da não aceitação do *status quo*, da reinvenção da escola. E permanece, insiste, uma pergunta: *Mas como poderemos educar o próprio pensamento para liberá-lo da cegueira de um olhar que não capta os movimentos instituintes, em si mesmos dotados de sutilezas e, assim, observar a sua beleza?* (LINHARES; GARCIA, 2002, p 47).

Com esse convite de Célia Linhares e Regina Leite Garcia desejamos terminar nosso texto, porém não a conversa, reafirmando a importância de projetos que se tecem em rede para a construção de outras possibilidades de viver a docência. Aqui trazemos parte de nossas ações em torno da formação permanente. Sabemos que muito ainda há a fazer e narrar. É preciso, no entanto, também em rede, não sucumbir aos discursos cegos, a fim de que a escola possa ser visibilizada em sua potência. Nossas ações no FALE e na *Rede Formad* trazem pistas das múltiplas possibilidades e acontecimentos da escola. Encontros como os do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita alimentam e fortalecem nossas ações e utopias.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHAMON, M. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. V.3, n. 4. Jan./ jul. 2011.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.

- CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2ª ed. Petrópolis: DP etAlit, 2008.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, C. M. G.; DARIO, F.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- LEAL, B. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: LACERDA, M. P. **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- LINHARES, C.; LEAL, M. C. (orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____.; GARCIA, R. L. Observando jardins no chão de escolas. In: LINHARES, C.; GARCIA, R. L. **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**. Niterói: UFF, 2001.
- MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RICOUER, P. **Tempo e narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T. **Pesquisas com os cotidianos e formação docentes: artes de fazer com**. Mimeo. No prelo.
- SANTIAGO, J. R. Depoimento oral. In: **XXII FALE: UNIRIO**, 2009.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.
- SUÁREZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y La indagación pedagógica Del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. *et all*. **La investigación educativa: Uma herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.
- VENÂNCIO, A. P. Depoimento oral. In: **XVII FALE: UNIRIO**, 2009.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora**: uma práxis em construção. 2ª ed. Petrópolis, RJ: DP etAlii, 2008.

A CIRCULAÇÃO DE RECEITAS DE ALFABETIZAÇÃO ENTRE FORMADORES E ALFABETIZADORES

Ludmila Thomé de Andrade⁸³

Resumo

O presente artigo traz reflexões sobre limites nos modos de apreensão do fazer docente, resultantes de interlocuções entre formadores e formandos em contextos de formação continuada e entre a pesquisa universitária e os docentes atuando no campo escolar. A pesquisa-formação realizou um processo de formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública carioca. Ainda em andamento no momento de escrita deste trabalho, a pesquisa já permite analisar as categorias extraídas dos dados colhidos em campo de pesquisa, referentes a dois anos de trabalho com professores alfabetizadores, que se referem a unidades de análise do letramento profissional em constituição na pesquisa-formação desenvolvida, observando-se, descrevendo-se, contextualizando-se e analisando-se os movimentos de leitura e escrita dos professores pesquisados.

Palavras-chave: Práticas de alfabetização; formação de professores; discursos docentes.

Abstract

This article reflects on the limits of the modes of apprehension of teachers' actions, resulting from the dialogues between instructors and teachers in the context of continuing education and research between the university and school teachers working in the field. The ongoing action-research realized a teacher-training process focused on the themes of literacy and teaching of reading and writing, for teachers from Rio de Janeiro working in the public schools. It allows to propose some categories obtained from the data collected in field research related to two years of work with these literacy teachers, referred to the units of analysis of professional literacy constitution from the research-training movements in reading and writing teachers observed, described, contextualized and analysed in their movements of reading and writing.

Keywords: Alphabetization practices; teachers' training; teachers' discourses; teachers professional literacy.

⁸³Doutora em Educação pela Universidade de Paris VIII, com Pós-Doutorado pela mesma Universidade, em 2008-2009 e pela UNICAMP, no IEL, em 2013-2014. Professora Titular do Setor Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: lud@litura.com.br

Nas pesquisas sobre formação de professores, hoje, mais do que nunca, constata-se que se vêm encontrando meios de tocar um ponto que permaneceu por tanto tempo obscuro, talvez a caixa preta desta profissão: a prática profissional docente. O fazer pedagógico, o trabalho docente e a didática realizada, são efetivamente a máxima *realidade* da profissão, sua vida, sua experiência, aquilo de que vale a pena falar. Porém, após se localizar este objeto (de desejo, de saber) de pesquisa, imediatamente se coloca a difícil questão metodológica e discussões se impõem sobre os meios mais propícios para tocar essa realidade, para dar conta de seus meandros e nuances e compreendê-la, a ponto de até propor sua transformação. Se ainda se faz importante observar que a pesquisa em educação terá sempre um viés prescritivo, que faz com que para além de qualquer descrição crítica, em geral, se pretenda responsabilmente formular propostas que permitam a transformação da realidade criticada, a possibilidade de se descreverem as práticas docentes, de analisá-las e criticá-las, se abre sempre como a de simultaneamente se apresentarem sugestões de mudanças benéficas.

Com efeito, os pesquisadores que têm interesse sobre o objeto da formação docente frequentemente se vêem convidados para atuarem em instâncias gestoras de políticas de educação, cujo foco é o professor. Por vezes, a partir desta posição, passam diretamente à implementação prática das diretrizes produzidas no interior das conclusões e resultados obtidos pela sua ação de pesquisa, fazendo com que a formação se caracterize como uma concreta devolução da investigação. O paradoxo de uma pesquisa envolvida com o contexto é que se na origem a pesquisa parte de uma vontade de enfrentar problemas, quer se lançar à transformação da realidade, ela pode terminar do lado totalmente oposto, assumindo as rédeas das imposições e determinações que se tornarão a realidade educacional.

A pesquisa educacional ainda se considera, em alguns casos, responsável pelas formas que a prática docente ganha na realidade escolar, pois esta resulta da formação profissional à qual se submetem os professores nas mãos das instituições formadoras onde os pesquisadores atuam como professores, frequentemente, ou professores universitários que são porta-vozes dos textos de pesquisa, o que

redundaria no mesmo. A instituição universitária é local de produção e difusão de uma pesquisa comprometida com a transformação da realidade que descreve, analisa e critica. A prática docente é uma realização viva do que foram os ensinamentos aprendidos abstratamente, projetivamente, no contato com a pesquisa durante os anos de formação inicial, ou nas experiências de formação continuada. Ela reverte esses ensinamentos abstratos e se constitui de ações concretas, atos, de muita atividade, deste profissional.

Neste artigo, discutimos algumas ideias sobre a ação de uma pesquisa em desenvolvimento, que tem se voltado para a prática docente. Propomos que a possibilidade de se compreender e transformar a prática seja aberta pela via do discurso, ou seja, que o nosso foco sobre os professores em formação possa se traduzir na ação com as palavras. Nós temos considerado que se a pesquisa quer chegar a tocar esse fundo, ou apenas esse profundo nível (de onde se abrirão provavelmente outros fundos), da prática docente, um caminho relevante poderia ser um método que se volte para a relação que se estabelece entre o fazer e o dizer docentes. O conceito de *discurso*, por ter este um caráter prático, de uso, da linguagem, aponta muitas direções interessantes (BAKHTIN, 2003).

Apresento o processo particular do qual se extraem os dados de pesquisa analisados, ainda em forma de categorias iniciais, que se tornaram importantes depois de serem levantadas. Em seguida, parto para a análise de discursos de professores alfabetizadores, que revelam efeitos subjetivos, de uma hibridização específica. O objetivo principal é mostrar como a formação discursiva da Formação Docente no Brasil hoje pode se abrir para os professores (sujeitos desta pesquisa) como uma forma de revelar tanto seus saberes docentes, como os conhecimentos científicos de pesquisa que lhes são interessantes, além de outros vieses discursivos componentes de um letramento docente. A noção de formação discursiva (FOUCAULT, 1996 e MAINGUENEAU, 1997) é atrelada uma concepção histórica de formação continuada no Brasil: as políticas educacionais têm explorado a formação continuada, situada no espaço de intervalo entre a Universidade e a Escola da Educação Básica, fortalecendo-

se modos discursivos de interlocução entre estes dois campos legitimados e possibilitando por esta ação política que um novo campo se fortaleça.

Para nós, conceber a formação docente a partir do prisma do discurso tem sido um caminho de pesquisa cuidadosamente palmilhado e se tem revelado produtivo (ANDRADE, 2010). Pela via discursiva, concebendo as formações discursivas que se articulam nas questões educacionais, imbricando-se em jogos sociais, políticos, históricos e culturais, buscamos contribuir com o campo de pesquisas de formação de professores, explorando certas noções que potencialmente vêm a se conceituar a partir desta discussão sobre o caráter discursivo de uma formação. Temos nos aproximado e explorado: as *análises de práticas*, os *gêneros de atividade profissionais*, e também os *gestos profissionais*.

Em nosso percurso particular, originalmente, os estudos sobre o discurso emergem como relevantes, incontornáveis, tendo em vista que as questões de ensino que nos importavam estavam ligadas à alfabetização, ao currículo escolar em que se inscrevem a leitura e a escrita e às questões da linguagem verbal, o que nos exigia que compreendêssemos e definíssemos a língua escrita, esse objeto de ensino escolar. Para tratarmos do objeto língua e sobre o seu ensino, era absolutamente fundamental ter clara sua definição, elucidar uma concepção teórica que sustentasse as posições de pesquisa. Neste percurso, chegamos à definição de *linguagem como discurso* como a mais produtiva, tendo em vista as questões curriculares contextualizadas em práticas escolares.

Embora a concepção de linguagem como discurso esteja explicitamente presente nos PCN, porém, constatávamos que esta concepção se distanciava daquela realmente presente na escola, e por isso tornava-se preciso tecer cuidadosamente uma crítica, apontando seus malefícios em termos de desenvolvimento linguístico discente. Apresentavam-se para nós simultaneamente as necessidades de criticar a concepção de linguagem que se revelava hegemônica e de defender argumentativamente a que se apresentava à nossa compreensão como mais interessante e a se realizar no contexto escolar. Além de ser necessário construir uma defesa desta concepção, com propostas claras para o ensino, de fazer a crítica da

concepção presente que dominava o ambiente pedagógico escolar, abria-se ainda uma terceira frente de trabalho relacionada à concepção discursiva a ser explorada, a de construção de uma coerência entre os modos como a comunicaríamos aos professores em formação (inicial, continuada, em serviço e outras).

As três frentes têm eixos de ação particulares, mas estão intimamente associadas e, sendo assim, seja qual das três escolhermos explorar, encontraremos sempre com as três simultaneamente. Porém, temos nos detido mais sobre a terceira frente, sobre a relação especificamente configurada entre pesquisadores universitários formadores de professores em espaços diversos (por exemplo, formação inicial, formação continuada, extensão, políticas de governos federal, estaduais e municipais e publicações que se destinam aos professores) e os próprios professores, desejosos de refletir sobre suas práticas para eventualmente implementar mudanças nestas.

Apostamos na relação da *pesquisa com o professor*, caminho fértil, que terá impactos mais efetivos da pesquisa em Educação, revertendo-se mais eficazmente sobre o ensino que recebem os alunos na escola. Vemos desgastados os discursos que apostam em criticar os modos escolares de ser, pois acabam por afastar os próprios interessados em novos modos de ação escolar. Retratam os docentes de forma desvalorizante e estes se veem rebaixados em sua autoestima, considerando o discurso da pesquisa um discurso fácil, retórica sem vida, proferido por quem está de fora e não tem condições de legislar sobre esta realidade. Transcrevemos um trecho de um artigo que retratava esta decisão:

No que diz respeito ao plano do sujeito de pesquisa, o professor alfabetizador, por exemplo, nós o concebemos como apto a assumir uma posição ativa frente às discussões e proposições dos atuais resultados de pesquisa, inclusive a nossa. Deslocamos assim este sujeito professor da posição que lhe é tão frequentemente imputada e que acaba lhe marcando como leitor, a de ser um sujeito responsabilizado, que se sente o "culpado" pelo fracasso, e assume sua responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do seu próprio trabalho com os alunos. Antes, as pesquisas querem retratar retratos desejáveis, constroem identidades ajustando a que encontram do professor. (ANDRADE, 2011, p. 78)

Uma das razões para encontrarmos o professor num lugar discursivo em negativo pode ser representada pela saturação de discursos que lhe é imposta, afirmados com veemência e determinação, que defendem posições, exigem cumprimento sem compreensão, afirmando-se como científicos, como os mais modernos, “vendendo” uma ou outra concepção de língua e de ensino de língua como o último grito, a tendência da atualidade a ser incorporada pelos professores.

O docente, em contraponto, escuda-se contra as formas como é tratado nestas medidas impostas, não é identificado com nenhuma destas políticas, exigências, avaliações feitas à sua revelia, alheamente assume as formas de ser orientado às quais não quer ceder, ser conduzido.

Por força destas intermitentes imposições que saturam o ambiente escolar de medidas que são vazias de um sentido concordante, sintonizado na identidade docente, o professor se encontra anestesiado e também se encontra impermeabilizado a este tipo de discurso. Decididos a tocar o professor, nosso primeiro trabalho foi o de atravessamento dessas diferentes capas protetoras, deveriam ser baixados seus escudos, com os quais ele tem se protegido de discursos sobre ele. Um trabalho de re-sensibilização subjetiva, cognitiva, intelectual e profissional teve que preceder o investimento sobre a compreensão da identidade do professor, como produtor de discursos profissionais. Colocamos à frente desta atitude nossa própria responsabilidade de formadores, assumindo como nossa meta encontrar uma didática da formação docente que seja a mais adequada. Conforme dissemos alhures:

Sob esta forma de ver, o ecletismo docente, a criatividade do professor e a sua autoria é que constituem os pontos altos de qualquer proposta. Assim sendo, no âmbito da formação, propor ao professor qualquer inovação de sua prática que produza efeitos de aprendizagem discente será antes de tudo (paradoxalmente) propor uma anti-proposta, pois não há possibilidade de prescrição, a ação docente é por definição decidida *ad-hoc*, no movimento de reflexão do professor, na dinamicidade e individualidade de sua refração (no sentido bakhtiniano), por convir àquele professor, com seus alunos, a cada ano. Não há propostas inteiras, pois o acabamento só se dá na recepção e reformulação elaborada; há histórias a se escrever. (ANDRADE, 2010, p. 16)

A responsabilidade de pesquisa de produção de resultados, a partir de dados relevantes, deveria passar por criarmos uma relação com os professores, pela problematização desta e por ainda, imaginariamente, projetá-la virtualmente, na realização de novas formas didáticas da formação docente que nós implementamos.

Torna-se necessário deter-se ainda sobre o que se faz como formação, os formatos mais recorrentemente assumidos. Consideramos como criticáveis as formações que apresentavam outras concepções que trazem consigo formatos previamente decididos representações de como se devem considerar os professores. Uma concepção teórica para ser transmitida a um público externo à comunidade científica de pesquisa recebe um tratamento argumentativo, linguístico e discursivo que por si pode ser analisado. A forma de tratar o leitor/ouvinte/receptor nas situações de comunicação formadoras frequentemente nos chamava deveras a atenção, pois o professor, sendo sujeito de pesquisa, era porém tratado como um objeto, a ser descrito, sem voz. Pela voz do professor não se destacam nunca, nestes textos de pesquisa, mal-entendidos ou fracassos da formação. Somente se veem valorizados os efeitos como positivos, transformadores, inovadores, exaltando o processo que se quer descrever como decorrente da realização da pesquisa, de responsabilidade do próprio pesquisador.

A identidade docente hoje pode ser analisada com êxito também em função dos modos como o docente tem sido tratado. Nas pesquisas sobre o professor, por exemplo, vemos retratos docentes como criticáveis e por isso então analisados. O ponto de partida das análises são situações problema, dificilmente professores satisfeitos, realizados. Mais atualmente, se produzem pesquisas sobre as boas práticas, mas sempre incorrendo numa postura prescritiva, a partir das boas causas que a pesquisa permite elucidar. A voz docente, na maioria das vezes, não é ouvida, ou é estritamente retratada como repetidora dos termos do pesquisador sobre os processos de formação aos quais foi submetido sem nenhuma crítica.

Numa mudança da visão de pesquisa apresentada anteriormente, vemos crescer um discurso de formação, sobre a formação, que coloca a voz docente à frente da voz do pesquisador, a própria fala do professor sobre seu fazer. Resta saber o que

se está considerando como *próprio*. Nestas formas encontradas de se falar do professor (ou seria *de se falar o professor?*), as práticas docentes permanecem sem um discurso sobre, assumido como responsável por seus atos, enunciado pelo praticante. Aquele de quem se fala permanece sem voz.

Ao professor cabe um fazer sem dizer, a realização técnica de afazeres, tarefas, processos pré-programados, sequências de atividades promulgadas como universalmente adequadas a qualquer contexto situacional escolar. O fazer sem dizer é também resultado de uma saturação de dizeres de tipo *dizer como fazer*, seja com origem em fontes de pesquisa ou de instâncias oficiais (secretarias, coordenadorias, diretorias, departamentos). Prescreve-se sistemática e intensivamente, colocando o professor na posição de executor, de realizador de passos exteriormente determinados.

Contribuem para este quadro a política de avaliações, que impele à exteriorização dos fazeres. É preciso atender a critérios que são determinados por fora, não exigindo que se responda por eles, que se saibam formular sua composição, os elementos que foram incluídos em sua receita. Este profissional acaba sendo esvaziado de qualquer densidade reflexiva sobre seu fazer. Sua prática se torna um fazer esvaziado de sentidos próprios, pontuais, contextualizados finamente. Desta forma, podemos analisar a prática docente assim concebida apenas em sua camada mais externa, uma atividade cuja dinâmica é a do desempenho, enquadrada em uma funcionalidade. O fazer docente como um fazer sem dizer é pura atividade, desempenho de funcionalidades externamente conduzidas.

Na contracorrente desta tendência tão fortemente imposta, almejamos construir uma formação em que este professor possa reencontrar sua identidade e ressignificá-la, consistentemente colorindo de tons particulares e contextualizados suas posições discursivas assumidas como ato, responsabilmente assinados como signo de um fazer autoral. Esse profissional assim tratado deveria falar sobre si, sobre seu ofício, seu fazer. Pois se estamos buscando novos modos de formar, estamos buscando modos de falar sobre a prática. Um dos objetos mais importantes da formação é o fazer docente. Em princípio, o principal tema dos processos de formação

deveria ser a atividade docente. Se ela é colocada como um objeto de conhecimento a ser apreendido, apropriado, discutido e transformado, na interlocução entre formadores e formandos, então estamos tocando a prática de professores. Entretanto, esta passagem entre o fazer e o dizer não é tão evidente, ela merece nossa consideração.

Os dizeres como fazer dirigidos aos professores produzem o silêncio do discurso propriamente docente. O fazer docente não tem razões para se expressar, o discurso silencioso do fazer docente que não se expressa, não se meta-diz, tem sua origem e justificativa na imposição de dizeres como fazer, como agir.

A concepção de formação de professores alfabetizadores apresentada acima vem sendo explorada numa pesquisa-formação desenvolvida há dois anos, com um grupo de professores alfabetizadores que ainda terá sua continuidade por outros dois⁸⁴. Exemplificamos esta concepção de formação por um eixo metafórico sobre o tema da *receita* de um bom professor alfabetizador, pois tal expressão ganha nuances de significado relevantes junto aos professores em formação.

“Tudo o que os professores querem é uma receita!”; “Não tem receita de bolo!”, são enunciados recorrentes diante dos impasses de formação que falam do que quer o professor e do que pode ser a formação ao se encaixar nessa demanda de desejo docente. A receita de bolo significaria o passo-a-passo que pressupõe que se for seguida estritamente provocará os efeitos e atingirá resultados desejados. Este recorrente enunciado merece atenção por representar diversos sentidos em sua enunciação.

Ele vem carregado de uma crítica ao professor. Assim, *O que o professor quer é receita de bolo* equivaleria a dizer que o que o professor realmente desejaria seria uma facilitação. Porém se nos dispusermos a lustrar significados que este enunciado repetido com o tom de crítica pudesse talvez querer dizer, poderíamos desencavar riquezas de possibilidades de ressignificação (de significação, que é sempre ressignificação).

⁸⁴ANDRADE, L. T. de **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos docentes da educação pública**. Pesquisa financiada pelo OBEDUC/INEP/CAPES, durante o período de 2011-2014. EDITAL 38/2010.

A metáfora do gênero *receita* é produtiva significativamente, pois condensa formas de transmissão entre formadores e professores, entre professores e professores e entre formadores pesquisadores, como desenvolvemos a seguir⁸⁵.

Para pensar na produção da receita de um bom ensino, de um bom professor, perguntamo-nos: *O que faz um bom professor alfabetizador?* jogando propositalmente com as dimensões semânticas que a ambiguidade de a formulação sintática desta questão permite. Na primeira destas dimensões, exploramos aspectos considerados necessários para se configurar o perfil de um bom professor alfabetizador, que se traduziria pela formulação *O que faz (produz) o bom professor*; na segunda, a análise volta-se para a ação docente, seu fazer pedagógico, cotidiano e didático, para *O que o professor faz*. Uma das formulações situa-se do exterior, enquanto que a outra, do interior. Sobre a exterioridade que marca o professor pelo que ele deve ser, os desenvolvimentos acima já trataram. Detenhamo-nos sobre o ponto de vista interno ao professor, o que ele faz. Muitos sentidos do verbo fazer podem ser projetados, para a significação mais rica que pudermos querer produzir, em prol da compreensão da prática docente, na sua relação com a teoria. A prática, a atividade, a ação, o desempenho, são nuances desta ressignificação possível.

Se situamos o eixo da formação de professores em direta relação com o eixo da ação docente, em intrínseca relação de proximidade, como tem sido um ponto comum na literatura de pesquisa sobre formação docente, neste texto, buscamos identificar suas influências mútuas. Discutimos limites e possibilidades de uma formação continuada de alfabetizadores realizada junto a professores em exercício, ressaltando e analisando o ponto de vista do próprio professor recebedor das ações de formação. Um objetivo louvável, concordarão educadores, gestores, pais de alunos, professores e alunos, quanto ao fato de que urge se encontrarem lentes que nos permitam ver com maior otimismo do que tem sido possível as qualidades da fórmula

⁸⁵Não é, portanto coincidência que duas pesquisadoras colegas do mesmo laboratório (LEDUC) tenham escrito em momentos distintos textos que no Rio de Janeiro são muito conhecidos. Marlene Carvalho, professora aposentada da UFRJ, trabalhando conosco em diversos contextos de formação, escreveu os textos *Receita de alfabetização* e *Alfabetização sem receita* e Patrícia Corsino escreveu *Alfabetização não tem receita, mas tem princípios*.

a ser implementada nos processos de ensino da língua escrita. Ver e entrever possibilidades para a alfabetização no Brasil parece depender hoje de se articular o que efetivamente tem feito o professor e o que lhe tem sido dito que deveria e poderia fazer.

Investimos analiticamente nos discursos de professores alfabetizadores produzidos espontaneamente dentro de solicitações da formação oferecida e buscamos descrever suas formas inusitadas de compreensão de sua própria realidade cotidiana vivida na escola, com seus alunos, na lida com processos pedagógicos de alfabetização, através de suas formas particulares de dizer.

O sentido de receita como “passos a seguir” pode ser enriquecido se analisado metaforicamente como um gênero discursivo, não pelo seu eixo constitutivo composicional, sua estruturação textual mais estável, mas sim pela dimensão de um modo de existência plenamente expandido, nas esferas sociais, nas quais sujeitos podem constantemente estar estendendo as possibilidades, desdobrando o gênero sobre suportes inusitados, multimodalizando-o. Não propomos pensar a receita pelo conteúdo que ela porta, objetivamente apresentado, ou seja, a informação descritiva sobre ingredientes substantivos medidos precisamente, seguidos de enumeração de ações em sequência (procedimentos de modos de fazer).

Numa formação que se paute sobre uma concepção discursiva, os professores se encontram com os conteúdos e modos de fazer, porém concebemos as receitas presentes na formação, em circulação entre os participantes interlocutores, para além dos conteúdos informacionais. Os pares formandos e formadores mergulhariam na plena experiência de leitura do texto, pela qual lhes seria possível encontrar com outros escreventes, e também leitores, alteridades com que deveriam entrar em contato, se tomamos o texto em sua possibilidade de dialogismo.

Nas experiências sociais deste gênero discursivo, a receita, vemos uma circulação livre e dinâmica, sendo geralmente anotada por leitores anteriores, utilizadores do texto, com dicas de focalização sobre um aspecto temático tratado no texto. Até por tematizar um fazer, caracteriza-se mais por destacar esse uso do que o aspecto informacional. A dica final da receita que marca o lugar de outros utilizadores,

o lugar de quem aconselha a experiência de refazer seus passos, seria mais determinante para lhe caracterizar do que a sua estrutura.

Assim sendo, reenquadramos positivamente a receita que quer o professor. Apostaríamos que ele deseja um texto que lhe chegue cheio de dicas, focalizando detalhes da ação já implementada. Essas dicas são marcas deixadas por colegas pares seus, a voz de quem fez e aconselha. A receita culinária se marca por esta característica. Quem cozinha sabe. Contrasta com a receita médica, que se definiria por ser um passo-a-passo estrito; que se cumpre sem que se saiba o porquê, que se segue cegamente (cegue-se!) e muitas vezes nem se termina de cumprir o prescrito por se sentir curado antes do prazo estipulado ou por outras razões.

A pesquisa-formação que estamos desenvolvendo há dois anos tem implementado um espaço de formação continuada com encontros semanais noturnos, aos quais comparecem professores voluntariamente⁸⁶. Nos 57 encontros ocorridos até o presente momento, iniciados em março de 2011, estiveram presentes 57 professores, poucos pelo período inteiro, mas a maioria frequentando durante longos períodos de pelo menos quatro meses. Há seis bolsistas professores da educação básica financiados pelo projeto que se comprometem a se engajar no processo oferecido⁸⁷.

Muitos textos foram solicitados à leitura pelo planejamento dos formadores, muitos outros à escrita. Neste terceiro ano, almeja-se que os docentes assumam a tarefa de escrita de um texto maior, um relato de prática que tenha um lastro teórico. Enquanto os processos de leitura e escrita são solicitados e discutidos, estão também em pleno desenvolvimento a oralidade e a metalinguagem pedagógica da alfabetização. Analisamos coletivamente as práticas apresentadas pelos docentes, nas quais se discutem pontos de vista, se debatem as discordâncias, marcam-se posições e

⁸⁶Chamam-se EPELLE os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita, campo de nossa pesquisa *As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos docentes da escola pública*.

⁸⁷O financiamento desta pesquisa oferece também bolsas a doutorandos, mestrandos e graduandos IC.

vamos dando nomes aos “bois” das práticas, investindo assim em conceituar o que já está lá (na escola) trazido pelo professor, em seu discurso a seus pares.

O estímulo à produção de discursos docentes neste espaço tem produzido efeitos sobre os sujeitos. Até o terceiro ano, somam-se mais de 20 “apresentações de práticas”, gênero internamente instituído, proposto e apropriado por pelos professores. Nestas, a cena da formação é assumida de modo cada vez mais predominante pela voz docente, que relata um trecho de algum momento de seu dia a dia escolar, recorta de sua temporalidade profissional um pouco de vida e expõe aos pares do grupo dos encontros nos moldes em que julgar pertinente recortar.

Os movimentos discursivos repertoriados têm sido muito diversos. Estamos explorando estas diferenças como resultados positivos. Elas são o testemunho do dialogismo efetivo que desejamos implementar nos encontros de formação. Fugindo a modelizações, buscamos as modalizações, os ajustes por cada sujeito a registros de produção de linguagem que se aproximem inicialmente ao máximo de seus idioletos, a idiosincrasia é o primeiro estágio da autoria. Desse ponto mais espontâneo e individual, colado na expressão do sujeito, passa-se a buscar compartilhar seus dizeres, buscando compreensões pelos outros, mas será antes preciso ter seu momento de produção sem negociar os sentidos. Abaixo, elencamos alguns desses movimentos:

Os mal entendidos dizem respeito aos estranhamentos de parte a parte, à necessidade de elucidar as lógicas distintas que evidentemente seguem formadores e formandos. Considerar com toda seriedade esse desentendimento é compreender os caminhos de aprendizagens dos professores.

Os passos atrás remetem-nos a um processo discente, homológico ao que vemos acontecer com os alunos aprendizes que, num movimento de aproximação de novos objetos de conhecimento (como por exemplo, podem ser descritos aqueles que os inscrevem numa zona de desenvolvimento proximal), vão e vêm, decepcionando os formadores que veem que não está ganha a aquisição que supunham já superada.

As cópias podem ser ilustradas pela atitude recorrente de professores em formação que solicitam aos palestrantes formadores os PPTs inteiros, para seu

arquivo. Tornar-se-ia interessante acompanhar o que possa talvez ser feito desses arquivos assim capturados de forma inteira.

As colas devem ser analisadas como um comportamento escritor-leitor de atualidade, seja em que esfera social se apresente, em diferentes faixas etárias, mas esbarra-se hoje com frequência numa autoria discente de tipo “*copy and paste*”, tomando extratos substanciais de textos da internet, sem se interrogar sobre este gesto (a)autoral (?).

A categoria de *erros*, decorre do contato, como formadores, para compreender os equívocos expressos, de natureza sobretudo conceitual, com que nos deparamos nos diálogos entre discentes professores e formadores pesquisadores. Homologicamente ao que se compreende do processo de erro construtivo que a criança faz em seus processos de aprendizagem, estão para ser descritos os erros docentes ocorridos nos processos de sua formação.

Todos esses eixos de categorias levantados cunham-se radicalmente pela dialogia proposta por uma formação discursiva e tornaram mais ricos os momentos de tensão, entre o conhecimento teórico (universitário, abordado pelas formadoras) e o saber docente. A partir desses movimentos cognitivos destacados aqui como categorias, no momento atual perscrutamos os discursos para encontrar nos gêneros docentes produzidos, as ruínas de outros gêneros, dentre eles, os gêneros acadêmicos, universitários e de pesquisa (CORREA, 2004). Temos voltado a atenção também sobre os gêneros ainda em germe (FIAD et al., 2005) presentes nos textos docentes. Por um lado, ruínas inscreveriam os gêneros em alguma tradição discursiva, escolhida pelos falantes escreventes. Por outro, observar em positivo os germes é perceber a história do texto do sujeito em positivo, apontando para novidades genéricas, um por vir de mundos textuais e discursivos. Estarão estas ruínas testemunhando silêncios (a serem compreendidos por nós)? Que riquezas estes silêncios podem nos fazer supor haver nesta nova escrita?

Esperamos ter mostrado as possibilidades potenciais de uma pesquisa formação, em termos de constituição de novas identidades docentes, a partir de um trabalho que se volta sobre o sujeito. As identidades que emergem de um processo

desencadeado como o mencionado acima não se constituem sempre em direções esperadas, mas o importante para o pesquisador é observar e tentar compreender estas direções, para poder intervir em ocasiões futuras e assim colaborar com as políticas de formação em Educação.

Referências

ANDRADE, L. T. de. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos docentes da Escola Pública**. Projeto financiado pela CAPES OBEDUC, 2010.

_____. **A tela e o livro na formação de leitores: novas alfabetizações para especialistas e professores**. In BELMIRO, C. A. e VERSIANI, Z. (orgs.) *Livros e Telas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

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

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FIAD, R. S. *et alii*. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In VAL, M. da G. C. e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso São Paulo**, Loyola, 1996

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso Campinas, SP**, Pontes e Edunicamp, 1997

Contar & Encantar: histórias que nos formam⁸⁸Andréa Serpa⁸⁹**Resumo**

O texto aborda as diferentes contribuições que a “contação de histórias” traz para o processo de construção da palavra escrita. A narrativa é produzida a partir das experiências como docente nos aieb e como formadora de docentes no curso de pedagogia da feuff. As reflexões, que partem dos encontros com as práticas desenvolvidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, dialogam com benjamin, larrosa e vigotsky. Estas buscam apontar as contribuições das narrativas para a formação humana e, especialmente, das crianças, jovens e adultos na escola básica.

Palavras-Chave: Infâncias; histórias; desenvolvimento infantil.

Abstract

The text discusses the different contributions that the "storytelling" brings to the process of construction of the written word. The narrative is produced from the experiences as a teacher in aieb and how teachers forming in the course of pedagogy of feuff. The reflections, departing from encounters with the practices developed in the field of education, research and extension, dialogue with benjamin, larrosa and vigotsky. These seek to point out the contributions of the narratives for the human formation and especially of children, young people and adults in elementary school.

Keywords: Childhood; stories; child development.

⁸⁸Texto escrito a partir da mostra “Coisas e outras coisas de crianças” realizada no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

⁸⁹Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Pesquisadora da área de Currículos, Avaliações e Políticas Públicas para Educação das Infâncias; Professora Adjunta II da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: serpa32@hotmail.com

Em 2011 ao lecionar a disciplina de Alfabetização, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, na Universidade Federal Fluminense, constatei que uma das grandes dificuldades das alunas era pensar possibilidades de uma alfabetização a partir de outros textos que não fossem aqueles comuns às cartilhas. Esbarrei em um profundo desconhecimento dos artefatos culturais historicamente produzidos pelas crianças e para crianças, pois eram poucas as memórias que as alunas traziam das cantigas de roda, parlendas, trava-línguas e, principalmente, das histórias infantis.

Mitos, contos de fadas, contos folclóricos, histórias indígenas, africanas ou das “mil e uma noites” eram pouco conhecidas, ou conhecidas de forma superficial e, imediatamente, acendeu-se uma luz vermelha: como pode um professor alfabetizador – e compreendo que todo professor é antes de tudo e qualquer coisa um alfabetizador, já que a alfabetização é um processo que se inicia com nosso nascimento em uma sociedade letrada e nos acompanha ao curso de toda vida como aprendizes da palavra – libertar-se da cartilha e seus “textos” pobres, textos sem “contextos”, sem possuir um repertório que produza na criança o encantamento pela palavra? Para mim, não se ensina alguém a ler apenas por suas funções sociais, práticas ou funcionais. A palavra não possui, como nos ensinou Vigostky (2001), apenas funções entrepsíquicas, mas também funções intrapsíquicas. A palavra além de ser uma forma de comunicação com o mundo e de interação com o mundo, é uma forma de comunicação conosco, com nossos porões, com nossas sombras, com nossos sentimentos e pensamentos. Ela nos constitui, nos organiza de dentro para fora e, como nos aponta Larrosa (2002), é preciso pensar na leitura *“como algo que nos forma, (ou nos trans-forma e nos de-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”*.

A palavra escrita nos disciplina o pensamento, nos exige uma forma de expressão que nos obriga a trazer para a racionalidade o que explode, tantas vezes, de forma confusa e desconexa em nós. Ao tornar sentimentos palavras, os clareamos até para nós mesmos, nos conscientizamos e nos empoderamos deles. Assim, a palavra, lida, escrita, compartilhada, inventada, traída, traduzida em versos e prosas não é apenas funcional do ponto de vista social. Não é um “item no currículo”, não a

ensinamos apenas para alguém anotar recados, trocar receitas, ler jornal ou usar o caixa eletrônico. Não a ensinamos para que as pessoas possam fazer provas ou compras no supermercado. Essas são funções mais elementares da escrita, sua superfície.

A palavra, e a palavra escrita, nos funda como pessoas. Possui funções primordiais na constituição de nossas ideias, sonhos, valores, projetos, sentimentos, expectativas, concepções de mundo, de vida. Possui funções políticas, sociais e históricas, mas também, funções psicológicas, morais e afetivas. A escrita está diretamente relacionada com a capacidade humana de representar o mundo em que vivemos, de traduzi-lo em signos, em símbolos. O desenvolvimento da capacidade simbólica do ser humano, não se restringe apenas ao treino e à memória, pois sua conexão maior está com a imaginação, a criação de signos que representem sentidos e significados compartilhados.

Nos meus 26 anos de magistério aprendi que podemos até aprender a ler e a escrever, mas só nos tornaremos leitores e escritores quando arrebatados pelo encantamento com a palavra. Foi devido a este entendimento que busquei, atuando como professora alfabetizadora da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, a formação de contadora de histórias. Esta foi uma estratégia para contar, encantar e alfabetizar, tanto as crianças de 04 ou 06 anos, quanto os jovens de 15 e as senhoras de 70.

Como formadora de novas professoras, percebi a necessidade de expandir essa formação e hoje compartilho o que aprendi em oficinas, curso de extensão e atividades de docência na Universidade. Este texto é, portanto, também um convite, para que mais professoras deixem os exercícios de cópias de letras, que pouco sentido fazem para seus alunos – e pouco sucesso vem produzindo –, e se lancem na descoberta da riqueza e da potência da alfabetização – dos bebês às senhorinhas – a partir dos contos, das fábulas, dos mitos e da imaginação.

O trabalho a partir da contação de histórias tem objetivos – e resultados – mais profundos do que o simples processo de codificar e decodificar sílabas ou palavras desconexas, mais profundos do que “entreter” ou “acalmar” os estudantes. É um

trabalho que busca formar o narrador. Formar o sujeito que não apenas ouve, mas conta e reconta, conta e recria. Quem narra mergulha no movimento de dizer e dizer-se, de pensar e pensar-se, de criar e recriar-se.

Contar e ouvir histórias é um caminho que envolve: história e memória; tradução e criação; cultura e imaginação; equilíbrio e cura; experiência e humanização. Aqui, vamos dedicar a cada um destes aspectos uma reflexão especial.

História e memória

Desde a aurora de nossa história, a história antes da história, antes que a palavra fosse escrita e os símbolos representando ideias, sons, coisas fossem inventados, havia os “contadores de histórias”. Sentados ao redor da fogueira, diante de um mundo perigoso no qual a morte se apresentava a cada passo, a fome era iminente a cada seca ou inverno, havia os “contadores de histórias”. Antes de existirem professores e sacerdotes, antes de existirem xamãs e cientistas, havia “contadores de histórias”. Sentados ao redor da fogueira, os grupos, bandos ou tribos iam se inventando como povo, construindo uma identidade comum, compartilhando histórias de seus cotidianos, de suas aventuras, de seus medos, de suas conquistas... Foram criando mitos, lendas, deuses. Foram criando epopeias, novelas, trovas e poemas. Foram inventando a palavra que narra, não apenas sobre os fatos, sobre o que se faz presente, mas sobre o ausente, sobre o inexistente, sobre o distante, sobre o imaginável.

A palavra partilhada foi sendo tecida a muitas vozes, com muitos fios. As histórias foram sendo escolhidas pela forma que eram narradas, talvez até mais do que pela veracidade dos fatos, ou relevância dos acontecimentos – quem se importava? A narrativa escolhida por nossa memória é a “nossa verdade”, nossa verdade inventada! Esta memória vai selecionando coletivamente o que queremos lembrar, o que melhor representa nossos desejos e sonhos, nossas utopias e nossas crenças. A narrativa, por

nós criada, é uma forma de arte, de resistência, de formação e invenção disso que chamamos “humano”.

Pode-se tomar as terras de um povo, pode-se saquear suas riquezas, explorar seu solo, privá-lo de sua autonomia política e econômica. Mas, enquanto este povo mantiver viva na memória suas histórias, seus heróis, mitos e lendas, contos e novelas, então ele sobreviverá como nação.

A tradição oral, como a alma encapsulada no tempo, por meio das narrativas, guardou as lições que nossos ancestrais julgaram as mais importantes de serem recontadas. Estas ainda vivem em nós como memórias, até hoje, por meio das contações de história. No caso da sociedade brasileira, somos privilegiados e temos muitas memórias... memórias da Europa, memórias da África, memórias dos povos nativos, e tantas outras que vão se juntando a essas predominantes para potencializar a re-criação de novas/velhas narrações. E como isso é possível? Como é possível que tantas histórias nos habitem? Histórias são atemporais. São locais e são globais. São memória da história humana no planeta.

Tradução e criação

As narrativas que atravessaram séculos, cordilheiras e mares, traduzem, interpretam e reinterpretem fatos, acontecimentos, desejos, sonhos e utopias. São, portanto, traduções do que fomos, do que somos e do que almejamos ser, pois cada história contada se projeta no futuro, criando sonhos, novos sujeitos, novas realidades, novas possibilidades.

Na formação da subjetividade humana não existe diferença entre o real e a fantasia. Se nos emociona, se nos “afeta”, sensibiliza, motiva, desperta ideias e faz pensar, é real. Cria realidades.

Um astronauta que acabava de chegar de uma viagem depois de meses vivendo em uma estação espacial, encontrou com uma atriz de uma famosa série de TV (Star Track Voyager) e foi elogiar o trabalho. Ela o questionou perguntando-lhe qual era a

graça de uma série de ficção que mostrava um futuro tão fantástico, pois ele via tudo aquilo de perto, convivia com aquela realidade?! Ele respondeu que a série o inspirava a pensar onde os homens podem chegar!

E não foi assim, com o submarino de Júlio Verne? O comunicador do capitão Kirk (Startrack)? Ou a imagem holográfica em Guerra nas Estrelas (Starwars)?⁹⁰ Fantasias que em questão de algumas décadas se tornaram realidade. Neste sentido, existe uma relação dialética entre a ficção e a realidade, entre as narrativas espetaculares e as invenções espetaculares: uma alimenta a outra. Imaginar abre a possibilidade de investigação e criação humanas. Se imaginamos, existe alguma, ou muita, possibilidade de tornar aquilo real um dia. Hoje podemos fazer coisas que nem os sonhos mais fantásticos de Júlio Verne podiam prever. O sonho é que torna o impossível realidade.

Cultura e imaginação

O futuro é um exercício de imaginação do presente e não sua repetição, como infelizmente algumas práticas pedagógicas insistem. Estas são, em grande parte e em larga escala, a repetição do mesmo desde que a escola moderna foi concebida pela modernidade.

A humanidade não chegou até a lua, conheceu as profundezas dos oceanos ou a cadeia de DNA repetindo conhecimentos indefinidamente. Se assim fosse, ainda estaríamos a andar nus, coletando frutas! No entanto, em muitas escolas, domina a lógica de se reproduzir o que já existiu, ignorando que, na velocidade que o mundo se move, e que novos conhecimentos são produzidos, muito do que se impõem aos estudantes é efêmero e, em poucos anos, não fará sentido.

O que somos hoje foi um sonho, uma história no passado. E essa história está se produzindo cada vez mais rapidamente. Então, temos o desafio de escolher qual

⁹⁰Serie de TV exibida na década de 70 no Brasil e filme premiado de George Lucas na década de 80.

patrimônio devemos deixar para o futuro. Que histórias contaremos, que histórias formarão e ajudarão as gerações futuras a pensar os impossíveis?!

Só os seres humanos produzem cultura. Só nós, até onde sabemos, conhecemos ou imaginamos, somos capazes de imaginar outras possibilidades de existência, outros mundos, muitos mundos, outras sociedades, outras vidas. E isso é o que nos permite criar outras realidades – ou sonhar com elas – fazer cultura e história.

Temos, na Pedagogia, contra nós, um passado que nos sufoca com as ideias tolas, rotas e gastas de “ensinar tudo a todos”. Míope para um mundo onde aquilo que compreendemos homogeneamente como “todos”, na realidade são sete bilhões de pessoas que falam milhares de línguas diferentes, trabalham, comem e vivem realidades diferentes. No mundo contemporâneo, o que chamamos de “tudo” são fragmentos de um conhecimento infinito e que se multiplica cada vez mais rápido. Podemos constatar essa avalanche ao nos depararmos com milhões de possibilidades que são abertas por meio de uma simples pesquisa na “internet”. A cada pergunta, a cada palavra digitada, a cada busca: muitas histórias, muitas respostas. Mas, continuam presentes nas escolas as ideias tolas, rotas e gastas de práticas mnemônicas, tecnicistas, reprodutivistas que arrastam suas chinelas, praguejando – inutilmente – contra o futuro, desejando a volta do silêncio, das letras mortas na “lousa” cheia de teias, dos estudantes estáticos, em cadeiras cheias de teias.

De outro lado, temos o futuro. O futuro que nos devora e nos quer tirar o tempo do exercício de humanidade que precisamos para crescer, para entender, para pensar, para sonhar e para criar. Que quer ignorar o passado, devorar o presente e, quase que instantaneamente, morrer ao nascer.

Entre a repetição de um passado velho e enfadonho, e um futuro que torna tudo que toca efêmero, estamos nós. A cápsula do tempo das narrativas encontra-se agora em nossas mãos. O que vamos deixar de herança? Que sonhos? Que lições aprendemos e queremos que ecoem? Que culturas nos formaram e esperamos que formem nossos netos? Temos de conhecer, explorar, investigar essas culturas e delas fazer agora a nossa seleção. Que poemas de amor ficarão? Que “causos” nos falarão de amizade, traição, heroísmo e bravura... que monstros povoarão nossos sonhos e

traduzirão nossos piores defeitos e nossos mais profundos medos? Qual será nossa herança para o futuro? Uma que não seja devorada pelo imediatismo. Uma que não possa ser digerida? Uma que continue a viagem que nos trouxe até aqui. Uma que preserve nossa humanidade, da volátil forma como as coisas surgem e deixam de ser.

Continuaremos imaginando outros futuros possíveis, isso é certo. Continuaremos a produzir cultura, isso também é fato. Mas, o que de nós está se perdendo neste caminho? O que estamos preservando de nós mesmos, de nossas memórias, de nossa história. Se não as contamos, especialmente aos pequenos, elas se silenciarão e, com elas, um pouco de todos nós. Cada história esquecida, cada narrativa perdida, é um pedaço da humanidade que se apaga em nós.

Equilíbrio e cura

Quando escuto algumas narrativas sobre escolas e sobre as relações que acontecem em seu interior, quando vejo professoras jovens e antigas chorando, ressentidas com tanta violência entre as crianças e jovens, entre elas (professoras) e as famílias, entre as famílias e as crianças eu penso: “estamos doentes”.

Nossa sociedade encontra-se severamente enferma. Nossa belicosidade atingiu um alto nível no cotidiano e vivemos tempos de extrema, injustificada e banalizada violência. Violentados e violadores todos nós, quase todo o curso de nosso tempo. Somos violentados com a injustiça e falta de respeito de nossos governantes, assim como somos violentados com a injustiça e a falta de respeito de nossos vizinhos. Na rua, no trânsito, no trabalho, na prática de nossa fé, no exercício de nossa sexualidade, na defesa de nossa cidadania, vivemos pequenas grandes batalhas diárias pelo direito a nossa existência e sobrevivência em um mundo de feras. E logo crescem as garras, os dentes, os uivos. Não tardamos a lutar por nosso lugar na matilha.

Houve, sem dúvida, um empobrecimento nas narrativas que alimentam as novas gerações. É verdade que sempre existiram histórias de guerras e mortes, paixões, traições e grandes vilanias. Mas, havia mais. Parece que nosso tempo

escolheu para deixar de herança as partes mais sujas, mais violentas, mais desprezíveis – talvez as que vendam mais, não é assim? – e abriu mão da poesia, irmandade, heroísmo e altruísmo que existiam nas histórias.

Quando escuto narrativas sobre nossa escola, penso que nos faltam histórias. Nos falta brincar de ouvir e contar histórias. Nos falta brincar de dramatizá-las, de construir outros mundos, de viver outras vidas.

Histórias são terapêuticas e balsâmicas. Elas nos permitem ir a lugares terríveis e dolorosos, de forma segura e com certo conforto. Através da linguagem simbólica enfrentamos nossas perdas, nosso medo de perder. Enfrentamos bosques escuros e sombrios, enfrentamos a fragilidade e agonia da solidão, enfrentamos o medo da morte, o medo da dor, o medo de ter medo. A linguagem simbólica das histórias que ouvimos desde criança, e que nos acompanham por toda vida, possibilitam que imaginemos e experimentemos a sensação de uma traição e da falsidade, de solidariedade e de amizade, de coragem e da “força do fraco”. Descobrimos que patinhos “feios” podem ser, na verdade, “cisnes” e que cisnes podem ser princesas encantadas. Descobrimos que as coisas nem sempre são o que parecem, são sempre mais. Que a Bela pode ser uma Fera, e que a Fera, quando era príncipe é que era um monstro. Questões profundas que nos inquietam, que nos fazem pensar sobre o ser e o estar no mundo, povoam nossa imaginação e tornam-se contos, mitos, lendas, fábulas...

As histórias habitam uma zona de desenvolvimento imanente. Quando crianças ainda não possuímos os recursos emocionais para lidar com tantas dores e perdas, com tantas injustiças e traições (muitos de nós nem quando adultos!), mas na fantasia podemos exercitar nossas emoções, preparando-nos para lidar com sentimentos reais.

Por outro lado, as histórias que narramos, também nos permitem que ao passarmos por situações limites, com fortes impactos sobre nosso desenvolvimento ou estado afetivo, possamos encontrar nas narrativas conforto para nossas muitas aflições. Com as diferentes experiências narrativas, temos a possibilidade de desenvolver resiliência diante de situações reais, podemos trabalhar nossas emoções e ideias e, deste outro lugar, compreender melhor a situação.

Muitas vezes, uma abordagem direta, em uma conversa que coloque o outro – principalmente a criança ou jovem – em uma situação de exposição ou constrangimento, surte pouco efeito sobre o desenvolvimento ou sobre um comportamento que buscamos mudar.

Apesar de vivermos em um mundo onde as redes sociais transformaram em públicas muitas coisas que antes eram essencialmente privadas, e observando que as novas gerações gostam e buscam essa exposição, raramente falamos diretamente sobre nossas vidas, sobre nossa família, sobre conflitos com nossos familiares ou colegas, quando algo nessas relações realmente nos incomodam de fato.

Neste sentido, não só, mas principalmente as novas gerações (assim como outros sujeitos com alguma dificuldade emocional de comunicação) necessitam de uma abordagem indireta ou mediada por algum artefato, que os afastem do protagonismo da conversa. Uma pintura, uma música ou uma história pode ser objeto de mediação e permitir ao professor explorar e compreender melhor o diverso universo humano. Este objeto de mediação pode propiciar uma estratégia que venha a trazer mudanças positivas para as subjetividades dos estudantes e destas nas suas relações com o mundo.

Discutir sobre uma narrativa permite-nos tecer reflexões sobre questões presentes na vida de todos nós: violência, preconceitos, medos e desejos; sem necessariamente colocar o “outro” no centro da situação. Afinal, o objeto de mediação nos coloca no mundo da ficção, o protagonismo está no “personagem” e não nos sujeitos reais, nós. Isso nos liberta para falar, ouvir e pensar coisas que quando no lugar do protagonista não falaríamos e não ouviríamos. É mais fácil discutir o “outro”, mesmo sabendo ou percebendo que este outro, na verdade, me habita.

A palavra “persona” vem do latim e significa “um tipo de máscara” usada pelos antigos atores ao representarem um papel. Personagens representam o que somos, o que podemos ser, o que não deveríamos ser. Nossas versões possíveis. Usamos essas máscaras para dizer e pensar sobre tudo que somos, mas com o conforto de não precisarmos encarar as luzes deste palco, como nós mesmos.

A criação de espaços para ouvirmos velhas e novas narrativas, criarmos outras narrativas, pensarmos e refletirmos sobre narrativas que produzimos e sobre os personagens/máscaras que criamos, produziria, sem dúvida, um ambiente mais saudável em nossas escolas, abrindo-se a possibilidade para criarmos um ambiente educativo mais rico e potente.

Experiência e humanização

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1994, p.203).

Seres humanos são formados pelas narrativas, o empobrecimento das narrativas contribui para o empobrecimento das experiências e, portanto, da própria humanização do sujeito.

Encontramos em Larrosa (2002) e Benjamim (1994) contribuições importantes para pensar o conceito de “experiência”. Experiência não é apenas o que você passa, mas o que se passa dentro de você e te transforma. Lembro-me de minha professora de Didática a ensinar (ainda menina, nos meus 16 anos) que aquilo que você de fato aprende não esquece, porque “aprender” é “apreender”. É trazer para dentro e tornar seu. As duas lições hoje dialogam para pensar a escola como um lugar onde deveríamos ir para ter “experiências” e “aprender” coisas. Um lugar onde não fôssemos apenas viver coisas, mas para termos experiência, vivenciar as coisas como experiências de aprendizagem: coisas que não passam por mim, mas me tocam, que me transformam e que passam a fazer parte de mim. Mas, na escola quase tudo está a serviço da “informação” e, como nos aponta Benjamim (1994): gera a morte da narrativa.

A História da Coca, narrativa da tradição oral brasileira, conta que “um menino joga um prato de angu contra a parede, a parede come o angu do menino e lhe dá um

pedacinho de sabão”. Esse é um exemplo de que a narrativa não está a serviço da lógica ou da informação. Não precisa explicar, e nunca criança alguma que me ouviu narrar essa história buscou explicação para o fato de que “paredes” não comem angu ou distribuem sabão. Elas compreendem. Isso lhes basta. Elas vivem a experiência da jornada do menino que era tão generoso no ato de dar suas coisas, mas também indeciso, pois sempre se arrependia. Imprudente ao doar uma coisa que precisaria depois, mas ao mesmo tempo solidário com a necessidade dos outros. Não preciso explicar. Ouvir e viver a jornada do menino é suficiente, lhes basta saber que, ao final, ele ganha algo de que gosta muito. Mas, esta é apenas uma das inúmeras possibilidades de interpretação da história.

Ao ouvir uma história cada um de nós vai tecendo com ela uma rede de outras narrativas, aquelas que nos constituem, que nos formam. A história é ouvida à luz das emoções, valores e cultura. Assim, ela não se produz como uma experiência única, ou como uma única narrativa, mas muitas, várias. Uma história produzida por cada uma das subjetividades colocadas em diálogo com a experiência da história.

Por isso, não faz sentido buscar a interpretação única. Ou selecionar informações soltas da história: “onde foi Chapeuzinho Vermelho?” “Chapeuzinho Vermelho foi... Dê a resposta completa.” A resposta mais completa a isso é: pare de matar a história no coração de quem a ouve! Você não sabe o que ela significou para o sujeito que a ouviu! Não sabe a dimensão do que ela está produzindo em cada ouvinte. Então, como interpretá-la? Da forma real como interpretamos as narrativas: recriando ao nosso modo! Assim, fazem os escritores, assim faz o cinema, o teatro. Porque na escola transformamos as histórias em simulacros de narrativas, vazias, superficiais e estúpidas?

Ouvir uma história bem escolhida e bem narrada, geralmente, se constitui em uma experiência para a criança, o jovem ou o adulto. Mas, não raramente essa experiência é descartada ou mal utilizada nas práticas de sala de aula. Para que a experiência de ouvir histórias se desdobre em outras significativas experiências, as histórias não podem ser “interpretadas” à luz de uma única (e pobre) alternativa. Elas precisam ser recriadas, revividas e repensadas sem o tal roteiro de interpretação.

Os estudantes e os professores assim o fazem quando livres das amarras da “didática”. Eles encarnam suas princesas, constroem os seus castelos e, conectados à fantasia, vão tecendo os fios das outras histórias que os constituem. As princesas ganham traços e trejeitos vários, de suas mães, tias, avós e professoras. Os monstros são recriados e possuem olhares ferozes, garras terríveis e até babam de raiva! Emitem sons aterrorizantes que impõem medo a todos os demais que (para o total desespero de muitas professoras!) correm e gritam por suas vidas! E suas histórias mesclam-se e tornam-se outras.

Explode, então, um universo rico de criação e recriação, de narrativas compartilhadas, escritas ao sabor do tempo, do local, dos objetos que vão saindo do baú de réalias. Mas, alguns docentes desatentos ou presos aos velhos mecanismos da interpretação única, não transformam essa rica experiência em texto escrito. Nem sempre ouvimos e registramos essas histórias, não convidamos nossos estudantes a ouvir as histórias uns dos outros, agora do lugar de autores. Podíamos aproveitar para ilustrá-las, revê-las e transformá-las. Podíamos pensar sobre a forma que deveriam ter nossos personagens e até mesmo representá-los.

Então, a narrativa se perde. A autoria se perde. O leitor, escritor, produtor, e contador de histórias se perde. Quando brincamos – crianças, jovens ou adultos – criamos histórias. Ao brincar, todos são narradores, autores, intérpretes. Mas, na escola eles se perdem em meio ao preenchimento das lacunas, da correlação de colunas e das cópias de frases “certas”.

Para que os muitos narradores, autores, intérpretes não se percam, precisamos nós, professoras, nos achar. Encontrarmo-nos neste lugar de narradoras, criadoras, intérpretes e contadoras de histórias. Precisamos aprender e viver nosso ofício como experiência e não como repetição do mesmo. Parar de querer explicar, para começar a entender. Deixar-se tomar. Deixar-se encantar. Deixar-se surpreender pela palavra.

Para que narradores, autores e intérpretes não se percam nós precisamos pensar para além do passado e para além do futuro. Qual o presente que estamos realmente construindo com nossos alunos? Quem realmente são? O que pensam? O que sentem? Quais experiências produzem? As novas gerações são chaves que podem

nos abrir portas. Elas podem nos ensinar muito com suas narrativas, com seus olhares novos para o mundo, com uma capacidade de imaginação que nos falta, com risos sem vergonha... Mas precisamos acreditar que podemos sim, ser felizes na escola... talvez, quem sabe, para sempre.

Referências

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 7 ed, 1994.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista brasileira de educação, Espanha n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002b.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.133-160.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DA UNIVERSALIZAÇÃO À QUALIDADE DO ENSINO: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Marlene Maria Machado da Silva⁹¹

Ana Lydia B. Santiago⁹²

Resumo

A universalização do ensino, as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita e os ciclos de idade de formação foram marcos políticos e científicos que provocaram mudanças significativas para a compreensão e reflexão do que seja o processo ensino-aprendizagem e a organização das escolas. O presente texto pretende refletir sobre os efeitos destes marcos sobre o processo de alfabetização e algumas propostas pedagógicas que foram e têm sido elaboradas visando garantir a qualidade do ensino, principalmente, para aqueles alunos em que o fracasso persiste em se apresentar como sintoma.

Palavras-chave: Educação para todos; alfabetização; dificuldades de aprendizagem.

Summary

The universalization of teaching, the researches on the written language psychogenesis and the age of formation cycles were political and scientific breakthroughs which provoked important changes related to comprehension and reflexion on the teaching-learning process and the organization of the schools. This current text intends to reflect on the effects of these breakthroughs on the process of literacy and on some pedagogical proposals that have been elaborated aiming at guaranteeing the quality of the teaching, mainly, for those students whose failure persists in presenting itself as a symptom.

Keywords: Education for everybody; literacy; learning difficulties.

⁹¹Doutoranda da linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação de Minas Gerais. E-mail: marlenem@pbh.gov.br.

⁹²Professora Doutora da Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação de Minas Gerais.

No início dos anos 70, assistiu-se a ampliação significativa das oportunidades de acesso e permanência na escola para a população, ao garantir que a educação básica fosse ampliada para 8 anos. Segundo Oliveira (2007), a falta de escola, causa histórica e significativa da exclusão escolar, caminhava para sua superação.

Em consequência do processo de universalização do acesso à escola, nas décadas de 60 e 70, houve, pela primeira vez, uma inversão da proporção entre alfabetizados e analfabetos, quando o número de alfabetizados superou os 50%, o que configurou um avanço se comparado aos índices do período inicial da história educacional brasileira, quando somente 0,20% da população se encontrava alfabetizada. (BATISTA, 2005).

Se em meados da década de 80, a rede física já comportava a população escolarizável, a entrada tardia de muitos alunos, seguida das múltiplas reprovações trazia o desafio de ensinar alunos que apresentavam defasagem entre idade/ série. A expansão do ingresso na escola parecia estar produzindo um retrocesso nos índices de alfabetismo, uma vez que cresciam, significativamente, os casos de alunos com insucesso na alfabetização, constituindo o fenômeno do fracasso escolar. Nessa época, as estatísticas referentes às matrículas nas séries iniciais apontavam que, de cada 1000 crianças que iniciavam a 1ª série, menos da metade conseguia chegar à 2ª e menos de um quinto concluía o Ensino Fundamental. Os alunos que ainda não estavam alfabetizados concentravam-se na 1ª série ou evadiam-se da escola, uma vez que suas dificuldades de aprendizagem os desanimavam de prosseguir os estudos. (BATISTA, 2005).

Alguns autores, como Cordié (1996), já levantaram a hipótese de que a ampliação do acesso à escola produziria o surgimento do fenômeno do fracasso escolar. Isto ocorreria devido às escolas se depararem com um alunado que não fazia parte da sua história e da experiência de trabalho de seus profissionais, trazendo novos desafios para o processo ensino-aprendizagem. A autora coloca que este fenômeno do fracasso escolar, verificado a partir da década de 70, não foi algo particular do Brasil e dessa época, pois na França, no final do século XIX, após o governo promulgar a obrigatoriedade de ensino até os 12 anos, observou-se o

aparecimento de diferentes trajetórias dos alunos de classes sociais distintas. Isto nos leva a pensar que o fenômeno do fracasso escolar tende a se reproduzir todas as vezes que a proposta educacional visa a atingir todo o universo infantil.

No entanto, essa constatação não é suficiente para explicar a causa do fracasso escolar, nem tampouco solucioná-lo, pois se este se reproduz no interior da escola, faz-se necessário que os professores, além de refletirem sobre os aspectos mais gerais deste fenômeno, como a organização institucional, o sistema de avaliação e o currículo, também analisem a situação de fracasso de alguns alunos, tomando cada caso como único.

Como tentativa de responder ao fenômeno do fracasso escolar, as avaliações ganham papel preponderante. Acreditando-se que a alfabetização constituía-se em um processo de ordem motora, avaliar os alunos quanto ao domínio da coordenação motora necessária para a habilidade de escrever, passou a ser o instrumento utilizado pelas escolas para classificar os alunos e enturmá-los. Na década de 80, já eram frequentes os remanejamentos dos alunos de uma turma para a outra, de acordo com o que apresentavam na avaliação de suas habilidades motoras. Tal avaliação servia para classificar as turmas em ordem alfabética, sendo “A” a melhor turma. Para facilitar tal processo, em muitas escolas, esta avaliação era aplicada na 1ª série, nos dois primeiros meses de aula, fase denominada de período preparatório. Tal prática constituía-se em uma série de atividades de coordenação motora grossa, fina, percepção visual, auditiva e espacial. Acreditava-se que treinando o aluno nestas atividades, ele estaria preparado para se alfabetizar. Esta prática condizia com a concepção de alfabetização da época, a qual entendia a escrita como um ato motor e de transcrição da fala. Entretanto, com esta tentativa de intervir sobre os que teriam dificuldades para aprender, o que se constatou foi a patologização e rotulação de muitos alunos que não avançavam na alfabetização, restando para os mesmos repetir o ano para conseguirem aprender. Após vários anos de repetência, muitos alunos submetidos a tal processo de avaliação, se não evadiam, acabavam sendo encaminhados para classes ou escolas especiais, acreditando-se que suas dificuldades de aprendizagem poderiam ser derivadas de alguma deficiência. Neste sentido, não

era raro encontrar nas escolas especiais, alunos que, com pouco tempo de intervenção, apresentavam avanços significativos. Ou seja, em muitos casos, não se tratava de alunos com deficiência, mas com dificuldades de aprendizagem, inerentes ao processo de alfabetização. Neste sentido, Santiago, afirma que o que se instaura é o “paradoxo de uma avaliação que, isolando o indivíduo fracassado do grupo dos escolarizáveis, sabota e inviabiliza seu próprio objetivo de readaptação da criança.” (2005, p.42).

A enturmação feita a partir da avaliação que padroniza as respostas tem como pressuposto o fato de que o agrupamento de alunos com o mesmo ritmo de aprendizagem favorece o processo educativo. O ensino seriado sustenta-se nesta perspectiva de avaliação, além de apoiar-se na ideia de retenção, ao final de cada série. Durante décadas, a fundamentação da repetência estava na ideia de repetição dos conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo, como forma de ensinar aqueles alunos que não conseguiram aprender. Esse modelo foi duramente criticado, pois tendia a colocar os melhores alunos nas primeiras turmas, deixando os piores nas últimas e encaminhando outros para classes ou escolas especiais.

Neste paradigma, a diferença é aprendida como o que foge à norma, como desvio, como deficiência, como impossibilidade, como insuficiência, como falta; condições que são superadas quando a aprendizagem se efetiva. A diferença é vista como expressão da não-aprendizagem, o que justifica sua avaliação negativa. Talvez seja mais correto afirmar que a diferença já está inserida na prática da avaliação, porém aquela diferença que pode ser compreendida e suportada pela professora (ESTEBAN, 2006, p. 13).

Com o passar dos anos, o ensino seriado tornou-se uma modalidade insuficiente para lidar com a complexidade das interações escolares e com a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem dos alunos. Nesse cenário, as pesquisas de Ferreiro (1985) sobre a psicogênese da língua escrita tiveram grande influência na condução dos processos educacionais. A mudança de perspectiva da alfabetização de atividade motora para uma elaboração cognitiva faz com que os educadores repensem suas práticas pedagógicas. Um dos aspectos fundamentais da pesquisa de Ferreiro foi constatar que o erro de escrita do aluno, na realidade tratava-

se de suas hipóteses sobre a construção cognitiva da base alfabética da escrita. Tais hipóteses ocorrem devido ao convívio da criança com a escrita, mesmo antes de sua entrada na escola.

Ciclo Básico de Alfabetização

O erro, ao deixar de ser algo proibido, passa a ser concebido como hipóteses sobre a construção da base alfabética, passando-se a avaliar a necessidade do aprendiz da língua ter um período maior para o processo de alfabetização. Com isso, acreditava-se também que essa flexibilização do tempo inicial de escolarização poderia resolver o gargalo existente ao final da 1ª série, quando, aproximadamente, metade das crianças não passava para a 2ª série. Nessa perspectiva, surgiram algumas políticas educacionais para se contraporem ao modelo seriado, como o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA – na Rede Estadual de Educação de São Paulo, no final da década de 80. O CBA destinava-se, exclusivamente, às duas séries iniciais, com o objetivo de romper com a tradicional seriação da 1ª para a 2ª série. (SÃO PAULO, 1988 e 1990).

O CBA foi formulado e implantado em 1984, mas somente em 1988, com a instalação da Jornada Única de Trabalho Docente e Discente no Ciclo Básico, é que a proposta pôde ser efetivada. A jornada única no ciclo básico era composta dos seguintes eixos norteadores: a) aumento da permanência diária da criança na escola de 4 para 6 horas, b) atribuição de uma única classe ao professor, em jornada semanal de 40 horas, c) tempo destinado ao aperfeiçoamento do professor, tanto individual, quanto coletivo, tendo contato com os professores de Educação Física e Educação Artística e d) um *continuum* de dois anos para o período de alfabetização. Tais eixos seriam fundamentais para garantir maior flexibilidade na organização curricular, respeitando os ritmos dos alunos.

O objetivo do CBA era melhorar o desempenho escolar dos alunos, nos dois primeiros anos de escolaridade, para que, conseqüentemente, houvesse melhoria dos resultados nas séries subsequentes. Contudo, apesar de a proposta do CBA ter sido

implantada, como política pública, os resultados não exprimiram os objetivos propostos, pois os professores ainda tinham uma visão fragmentada do ensino, somada à ideia de que a aprendizagem ocorria pela repetição ordenada de conteúdo, segundo sua complexidade, oferecendo-os em doses homeopáticas aos alunos. Ou seja, era preciso que o sistema de avaliação escolar fosse repensado como um todo, deixando de ser classificatório e rotulante, para assumir um caráter de diagnóstico, formador e processual, que possibilitasse aos professores trabalharem o processo de construção do conhecimento sem desconsiderar as singularidades dos seus alunos.

Se anteriormente acreditava-se que as possíveis causas do fracasso escolar e dos problemas de aprendizagem estariam localizadas no aluno ou em sua família, a partir de meados dos anos 90 observa-se que as pesquisas em educação começam a considerar tanto os aspectos extra-escolares quanto os intra-escolares. Com isto, foi possível verificar outros fatores que contribuíam e/ou interferiam no processo ensino-aprendizagem, como as questões metodológicas e de formação dos professores, a proposta político-pedagógica da escola ou a política educacional como um todo. (ANGELUCCI, 2004).

Ciclos de Idade de Formação

Concomitante à necessidade de se rever a formação de conceitos e práticas pedagógicas dos professores para terem uma melhor compreensão das dificuldades de seus alunos para aprenderem, a regularização do fluxo dos alunos no ensino fundamental tornou-se, cada vez mais, uma preocupação para as políticas educacionais. A lei 9.394/96 ao possibilitar a adoção de mecanismos como os ciclos, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação, veio propor mecanismos possíveis para se tentar garantir o acesso, permanência e sucesso dos alunos no seu processo de escolarização, com o objetivo de tentar regularizar o fluxo do ensino fundamental. Tal lei veio oficializar algumas iniciativas de projetos educacionais municipais que implantaram os ciclos de idade de formação em

substituição ao antigo modelo de seriação. Tais projetos visavam a necessidade de a escola trabalhar a formação de seus alunos como um todo, levando em consideração a pluralidade de identidades socioculturais. Na vanguarda desta nova proposta, encontramos a implantação do Programa Escola Plural em 1994, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG, o qual propunha repensar o modelo avaliativo e organizacional da escola, como um todo.

O Programa Escola Plural apresentava como princípio o trabalho com os ciclos de idade de formação, trazendo como perspectiva uma alteração em toda a lógica escolar, e não somente nas séries iniciais, configurando uma mudança educacional mais radical, ampla e profunda, no cotidiano escolar. O trabalho em ciclos propunha o rompimento com a estrutura seriada da escola em todos os níveis de ensino, apontando para a formulação de novos tempos e espaços escolares, a fim de contemplar os diferentes aspectos que compõem a formação humana. O objetivo era trabalhar com a pluralidade de vivências e experiências socioculturais dos alunos, buscando valorizar sua história de vida. Esperava-se, com isto, que as propostas escolares pudessem ser (re)significadas para os alunos, passando a ter valor para suas vidas.

Segundo Lima, é importante que tais mudanças contidas na proposta de ciclos

já tragam em si a reformulação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito do ser humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia (2000, p. 9).

No entanto, a autora adverte que qualquer mudança de comportamento não depende somente da vontade de mudar. As mudanças, enquanto processo, acontecessem no cotidiano, uma vez que várias representações referentes ao espaço escolar terão que ser (re)construídas.

É importante lembrar que tudo isso não é um processo linear. O ser humano se comporta com idas e vindas, portanto, poderá acontecer que se vá em frente e que haja “regressão”. Isto é normal na construção de comportamentos novos, que implica, na verdade, uma dinâmica entre o que já é “conhecido” e o que é “novo” (LIMA, 2000, p. 52).

No caso específico do Programa Escola Plural, o 1º ciclo ou ciclo da infância – de 6 a 8/9 anos, teria como principal objetivo a alfabetização, mas esta não seria uma intervenção pedagógica exclusiva deste ciclo. (SMED, 1994). Neste sentido, a presença de estudantes que, em outros tempos, seriam excluídos do sistema educacional pela evasão e repetência, gerou efeitos distintos entre os profissionais e usuários do ensino, quanto ao trabalho por ciclos. Alguns acreditavam na necessidade de repensar as políticas educacionais e sociais, para garantir a inclusão de todos os alunos, principalmente os que se encontravam em situação de fracasso escolar. Outros, porém, afirmavam que a proposta do ensino por ciclos reduziu a qualidade do ensino ao enturmar, em uma mesma sala, os alunos, independentemente da sua capacidade cognitiva. Neste sentido, observou-se dois grandes conflitos entre os professores: a) reter ou não um aluno não alfabetizado ao final do ciclo em que estava inserido ou b) deixá-lo prosseguir com seus pares de idade, mesmo chegando ao 2º e ao 3º ciclos, sem saber ler e escrever.

Os profissionais das escolas, em sua maioria, não são indiferentes aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, buscam saberes diferentes, inclusive fora do campo da educação, para compreendê-los, bem como diferentes maneiras para intervir em suas dificuldades. Esta busca pode variar de acordo com o profissional ou a instituição, podendo ser uma iniciativa de um professor ou de pequenos grupos de educadores. É importante citar que, na maioria dos casos, sempre se observa a preocupação dos professores em discutir as formas de intervenção pedagógica mais adequadas para atingir seus alunos. Nesta busca, os professores procuram as mais variadas referências teóricas e a própria experiência profissional para atender os alunos que não respondem às propostas pedagógicas de intervenção coletiva.

os professores, em suas atividades profissionais, se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com

os alunos (TARDIF, 2002, p. 297).

Baseados nesses diferentes saberes, os educadores constroem alternativas para lidar com os alunos que apresentam defasagem entre idade e nível de aprendizagem. Em suas argumentações, parece haver consenso entre os educadores quanto à impossibilidade de reunir alunos que apresentam a mesma dificuldade pedagógica, porém com discrepância de idade.

Independentemente das avaliações sobre o trabalho com ciclos, o que se pode concluir é que essa medida foi muito importante para a maioria dos alunos e também para a comunidade escolar. Ela (re)significou a função da escola, trazendo para o interior desta as vivências e experiências culturais e sociais, próprias da vida dos alunos e dos ciclos de idade de que fazem parte, contemplando outras dimensões da formação humana, apesar de a proposta ainda não ter conseguido atingir todos os alunos, uma vez que persistiram os casos de não-aprendizagem.

Diante disso, novas alternativas de intervenção pedagógica são implementadas com o objetivo de trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem, como as turmas-projeto, as enturmações flexíveis e o projeto de intervenção pedagógica. Cada uma destas alternativas necessitava de tempos, espaços e propostas de intervenção diferenciados para acontecerem.

Turma-projeto

O trabalho, a partir dos ciclos de idade de formação, fez com que os professores se deparassem com o seguinte questionamento: o que fazer com alunos com mais de 10 anos, no 1º ciclo, e que ainda não estavam alfabetizados? Uma das tentativas de resposta a esta questão foi a criação da Turma Acelerada na Rede Municipal de Educação Belo Horizonte, em 1994, a qual, em seguida, forneceu subsídios a várias outras formas de organização de turmas-projetos. A Turma Acelerada fez parte do processo de implementação do Programa Escola Plural.

Desde o princípio, havia a preocupação de que as Turmas Aceleradas não

fossem vistas como classe especial e, nem tampouco, seus alunos como crianças-problema. Para tanto, tal proposta consistia na enturmação dos alunos com defasagem entre idade e aprendizagem, para o desenvolvimento de um projeto pedagógico diferenciado, considerando as vivências dos alunos, sua idade e necessidades pedagógicas.

Se, em muitos casos, a Turma Acelerada, bem como os demais modelos de turma-projeto proporcionou avanços significativos para os alunos, em outros, infelizmente, tais turmas tornaram-se um espaço segregado, para onde seriam encaminhados os alunos indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem, sem, necessariamente, haver um projeto pedagógico diferenciado. Neste caso, também se repetia a tendência de a escola deixar a turma-projeto sob a responsabilidade de professores novatos, inexperientes ou que não possuem um vínculo com o estabelecimento, como é o caso dos professores contratados ou em regime de dobra.

Silva(2006) em sua experiência de trabalho com uma dessas turma-projeto, relata os efeitos que tal enturmação produziu nos alunos. Segundo a autora, os alunos eram extremamente agitados e agressivos, além de apresentarem total descrédito em relação a tudo o que ouviam e um desânimo em relação à escola, às pessoas, à vida. Diante de qualquer proposta, reagiam dizendo que não adiantava acreditar, pois todos acabavam fazendo o que queriam. Os alunos apresentavam resistência a qualquer proposta, alegando que eram burros, não sabiam nada e não adiantava aprender. Tinham dificuldades de aceitar qualquer tipo de intervenção. A reação deles era a mesma diante de um elogio ou da intervenção sobre um erro. Cristalizados sob o estigma de crianças-problema, os alunos não conseguiam acreditar na própria possibilidade de mudanças. (PATTO, 1999).

O relato de Silva(2006) demonstra o que muitos professores observam em seu dia-a-dia: alunos demonstrando grandes dificuldades e resistência para se expressarem através da linguagem oral e/ou escrita. Nestes casos, a linguagem corporal prevalece como mediadora das relações dos alunos com seus colegas, com os adultos e com o conhecimento.

Segundo Cordié, a criança diante da situação de fracasso escolar

reage por meio de distúrbios do comportamento. Para compensar seu fracasso, ela procura se fazer notar por outros meios que não os escolares. (...) As condutas desviantes, se se perpetuarem, acentuam a rejeição. Da rejeição escolar, com a revolta que se segue a ela, chega-se à rejeição social com as atitudes de marginalização e de delinquência. O jovem desde agora se fez uma “reputação”, alguma coisa da qual lhe será muito difícil sair foi fixada (1996, p.33).

Um grande desafio para o trabalho com alunos de turmas heterogêneas é ajudá-los a reconhecer e aceitar suas diferenças, ao mesmo tempo em que constroem algo em comum que os unifique naquele espaço, tempo e produção de conhecimento. (CIAMPA, 1994).

A iniciativa de algumas escolas de enturmar os alunos com problemas disciplinares e de aprendizagem em uma mesma sala, com o objetivo de desenvolver um trabalho que atendesse a suas necessidades, pode reforçar uma imagem negativa destes para com eles mesmos, com a escola e seus familiares. Para os alunos em situação de fracasso escolar é extremamente importante criar espaços e tempos para expressarem seus pensamentos e sentimentos, na tentativa de romperem com uma autoimagem negativa e voltarem a acreditar na sua capacidade de aprender. Com isso, espera-se que eles se abram para a (re)construção de novas perspectivas do trabalho escolar. Isso porque, segundo Ciampa (1994):

só posso comparecer no mundo frente a outrem efetivamente como representante de meu ser real quando ocorrer a negação da negação, entendida como deixar de presentificar uma apresentação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores –deixar de repor uma identidade pressuposta – ser movimento, ser processo (p.70).

Apesar do estigma criado pelas turmas-projeto, muitos alunos se beneficiaram do trabalho desenvolvido, devido às propostas pedagógicas apresentadas por seus professores. Entretanto, outros que apresentavam dificuldades para se alfabetizarem não encontraram uma saída para tal situação de fracasso escolar. Era preciso repensar esta situação na busca de uma nova proposta de intervenção pedagógica que atingisse a tais alunos.

Enturmação flexível

A proposta de enturmação flexível surge como uma alternativa para a turma-projeto e para a proposta de enturmações rígidas, definidas somente por idade ou pelo nível de aprendizagem. Na realidade, começou-se a observar que a enturmação por idade deveria ser um referencial, não uma camisa de força que desconsiderasse os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, pois, se assim fosse, estaria produzindo a própria segregação da diferença.

Nessa nova proposta, a enturmação é feita tendo a idade dos alunos como referência, porém com momentos ao longo da semana, em que os alunos são (re)enturmados a partir de suas potencialidades, habilidades, dificuldades na aprendizagem e interesses. Em várias escolas, a enturmação flexível consiste em reagrupar os alunos de um mesmo ano/ciclo, de acordo com as dificuldades na área da leitura e escrita ou matemática. Neste momento, os professores têm a oportunidade de intervir com grupos de alunos com dificuldades na alfabetização, que pertencem a diferentes salas, de acordo com os conflitos cognitivos em que se encontram na construção da base alfabética, sem, no entanto, perderem a riqueza de trocas das discussões com seus colegas da turma de origem.

O trabalho com enturmações flexíveis garante maior envolvimento e aprendizagem dos alunos, porém, exige dos professores um trabalho coletivo articulado, uma vez que terão de conhecer o processo de aprendizagem de todos os alunos, das turmas envolvidas. Essa proposta pode ser implementada em qualquer escola, desde que haja interesse de um grupo de professores, com espaço para o planejamento das ações, pois, ao contrário da turma-projeto, em que o professor-referência, em muitos casos, torna-se o único responsável pela mesma, a enturmação flexível é uma proposta que tem que ser desenvolvida pelo coletivo e assumida por todos os profissionais envolvidos.

Projeto de intervenção

Outra forma de agrupamento dos alunos, diferente das enturmações flexíveis, é o trabalho com projetos de intervenção. Este consiste em intervir com pequenos grupos de alunos, a fim de auxiliá-los na superação de suas dificuldades, principalmente de alfabetização.

Em algumas escolas, o projeto de intervenção ocorre articulado à proposta de enturmação flexível; em outras, o aluno participa deixando de realizar algumas atividades com sua turma, para participar dos encontros do projeto de intervenção e há ainda aquelas escolas em que a intervenção é realizada no contra turno.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em suas orientações para organização do ciclo inicial de alfabetização propõe que, antes de definir quais os alunos que participarão dos grupos de trabalho em sala de aula ou fora dela, o professor avalie a aprendizagem dos mesmos, para, assim, decidir pela melhor alternativa de organização dos agrupamentos, considerando: Quem precisa trabalhar com quem? O que deve ser trabalhado? Quais os tipos de atividades mais adequadas para cada grupo? (SEE, 2004, p. 24).

Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais ou as propostas de iniciativa de muitas escolas brasileiras têm proporcionado avanços na forma de intervenção com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Entretanto, as mesmas ainda não conseguiram solucionar situações de fracasso escolar de alguns estudantes, que continuam mostrando defasagem entre idade e nível de aprendizado. Neste cenário, as pesquisas acadêmicas vêm contribuindo para a compreensão das possíveis causas que interferem no processo de aprendizagem, trazendo novas perspectivas para a análise do fracasso escolar.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa – PNAIC

Na busca da garantia da qualidade da alfabetização para todos foi elaborado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, promulgado pela Lei

12.801/2013. Trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, na tentativa de assegurar que todas as crianças até oito anos estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental. (MEC, 2013). Tal pacto consiste, a princípio, na formação de todos os professores alfabetizadores para que estes exerçam sua função de forma plena, tendo clareza do que e como ensinar. Para isso, não basta que o professor seja um reproduzidor de métodos que objetivem o domínio de um código linguístico. É preciso que ele tenha clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Em todas as propostas educacionais elaboradas para intervir sobre as dificuldades de aprendizagem, observa-se a preocupação em atender a todos os alunos, porém, há um número significativo que persiste em apresentar fracasso na alfabetização. Para estes casos, as políticas públicas educacionais ainda não conseguiram elaborar uma resposta.

O fracasso persistente

As situações de fracasso escolar produzem nos alunos um sentimento de impotência e, como defesa, a saúde mental dos mesmos exige que eles se desinteressem das atividades escolares, pois é da condição humana não suportar o fracasso contínuo. (WEISZ, 2006). Este mesmo sentimento pode ser observado nos discursos de um número significativo de professores quando relatam não suportar a situação em que se encontram na sala de aula, quando percebem que seu saber-fazer pedagógico não é suficiente para atrair a atenção de seus alunos e ensiná-los.

A existência de diversas possibilidades explicativas para o fenômeno do fracasso escolar indica a necessidade de cautela ao diagnosticar as dificuldades e os problemas apresentados pelos alunos, uma vez que não existe uma única explicação para todos aqueles que fracassam no propósito de aprendizagem escolar. (BATISTA, 2006).

Santiago afirma que é preciso que o aluno não seja visto como mero objeto do conhecimento, mas sujeito do processo ensino-aprendizagem, o qual tem o que dizer sobre seus impasses, suas dificuldades. Neste sentido, a autora acrescenta que

O recurso de escutar o que a própria criança tem a dizer sobre a sua dificuldade, ou seja, de levar em consideração o que o sujeito sabe a respeito do que lhe acontece, é o que possibilita não apenas a elucidação de elementos de subjetividade ou de sentido inconsciente, acrescentando o mínimo de significação que o conteúdo escolar deve ter, como também a extração de um método de intervenção reeducativo particularizado (2005, p.29).

Na tentativa de escutar o que o próprio aprendiz da língua tem a dizer sobre seus impasses, Silva (2008) constatou algo da singularidade da criança se apresentando como sintoma de fracasso escolar, em pesquisa desenvolvida, sobre a relação entre alfabetização, subjetividade e nome próprio. Segundo a autora, algumas crianças atribuem o significado e a carga emocional que o nome próprio tem para elas à forma de suas letras, não sendo possível que estas se apresentem como um objeto, esvaziado de sentido, a ser utilizado na construção de outras palavras. Assim sendo, Silva afirma que as professoras e professores alfabetizadores precisam conhecer, além das dimensões linguísticas, gráficas, culturais, social, a dimensão subjetiva que o nome próprio tem para o sujeito. A autora afirma que é necessário que o nome próprio seja utilizado adequadamente nas atividades pedagógicas, como peça-chave do processo de alfabetização (TEBEROSKY, 1997) e, principalmente, ajude a criança a construir sua entrada no mundo simbólico da escrita, a partir do momento que ela se identifica com o traço, a letra, que lhe permite escrever em nome próprio.

Conclusão

Sem dúvida, os programas e projetos apresentados demonstram o quanto a educação tem avançado na busca de um ensino de qualidade para todos e um currículo que contemple as várias dimensões da formação humana. Entretanto, é importante ressaltar que dificilmente as políticas públicas conseguirão atender a

dimensão do sujeito, uma vez que são pensadas para todos. Na realidade, os alunos que persistem em apresentar situações de fracasso escolar nos convocam ao desafio de articular uma proposta pedagógica que atenda a todos e a cada um.

Especificamente, com relação à alfabetização, é importante considerarmos que se trata de um processo que não se limita à aquisição da língua escrita, mas representa uma mudança de perspectiva do sujeito para si mesmo e para o meio social e cultural, no qual está inserido.

Os casos de alunos que persistem em apresentar sintoma de fracasso escolar, em especial, na alfabetização, nos convocam a buscar novos diálogos na tentativa de compreender o que os impede de aprender. Emília Ferreiro traz importantes contribuições sobre como a criança constrói a escrita, inclusive apontando a importância do interesse subjetivo no início deste processo. Neste aspecto é que acreditamos que a Psicanálise possa contribuir na escuta desses sujeitos, com o objetivo de localizar seus impasses, avaliar de que ordem que estes seriam e, em diálogo com a educação, contribuir para a construção de intervenções pedagógicas que possibilitem uma saída para o mal estar da criança que fracassa.

Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha, KALMUS, Jaqueline, PAPARELLI, Renata et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002):** um estudo introdutório. Educação e Pesquisa. Vol.30, no.1, jan/abr. 2004, p.51-72. ISSN 1517-9702.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, vol. 1, 2005.

_____. **Avaliação diagnóstica da alfabetização.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, vol. 5, 2005.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Escola Plural:** Proposta Político-Pedagógica Rede Municipal de Belo Horizonte. 2ª edição. Belo Horizonte: SMED, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, Distrito Federal, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 08 dez. 2013.

CIAMPA, Antonio C. Identidade. In: **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p.58-75.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ESTEBAN, M. T. A. **Avaliação e Heterogeneidade: um diálogo possível**. Pesquisa financiada pelo CNPq. Fac. Federal Fluminense. Acesso em abril de 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/mariateresaestebant06.rtf>. Acesso em: 08 dez. 2013.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar**. GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano. Editora Sobradinho, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Estado e política educacional: desafios do século XXI**. 2006, p. 661-687. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Tese (Livre Docência). Disponível em <http://www.cedes.inicamp.br>. Acesso em: 08 dez. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ª edição. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo, SE/CENP, 1990.

SILVA, Marlene Maria Machado. **Os alunos da sala 11**. In: Revista Presença Pedagógica, 72ª edição, nov/dez 2006, p.16-33.

_____. **Entre a letra e o nome: alfabetização de alunos em situação de fracasso escolar a partir de intervenção de orientação psicanalítica**. Faculdade de Educação/UFMG. Dissertação de Mestrado, 2008. Acesso em: 08 dez. 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/FAEC-85BNA5?show=full>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1997.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. A necessidade e os bons usos da avaliação. São Paulo: Editora Ática, 2006, Cap. 07, p. 93-115.

PROGRAMA DE INOVAÇÃO E ASSESSORIA CURRICULAR E OS RESULTADOS DO I ENCONTRO DE DOCENTES DA UFF

Cláudia Márcia Borges Barreto⁹³

Resumo: Neste artigo são apresentados alguns dos princípios instituintes de um projeto que está sendo desenvolvido no PROIAC (Programa de Inovação e Assessoria Curricular) vinculado à Pró-reitoria de Graduação da UFF. Nasceu da necessidade de oferecer apoio ao desenvolvimento profissional do docente do ensino superior, pois a ele são necessários conhecimentos de áreas além daquela para a qual foi selecionado para ensinar.

Palavras-chaves: Docência; ensino superior, formação continuada.

Abstract: In this article are presented some of the principles of a project that institutor significations is being developed at PROIAC (Innovation and Curricular Advising Program) linked to Pró-Reitoria de Graduação at UFF. Was born of the need to offer support for the professional development of teaching staff in higher education, since it is required knowledge of areas beyond that for which it was selected to teach.

Keywords: Teaching; higher education, continuing education.

⁹³Professora do Departamento de Imunobiologia, com especialização em Educação para as Profissões da Saúde, sendo mestre e doutora em Patologia pela Universidade Federal Fluminense, Coordenadora do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (Proiac) e do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na área de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O PROIAC (Programa de Inovação e Assessoria Curricular) vinculado à Pró-reitoria de Graduação, nasce da necessidade precípua de apoio ao desenvolvimento profissional docente nas questões do ensino superior. Ser professor requer diferentes capacidades das quais destacamos as seguintes das muitas apresentadas por Paulo Freire (1996) – rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética. Portanto, ser professor requer o domínio de muitas áreas do conhecimento, além daquela para a qual o professor foi selecionado para ensinar. Sabemos através de experiência própria e de relatos, que a seleção de professores para o ensino superior não prima em igualdade de requisitos e valoração entre às questões de ensino e o saber científico específico, principalmente quanto às orientações teórico-práticas para o ensino das ciências (BONITO, 2012; POZO, 2009; DUIT, 1996) e neurocientíficas da aprendizagem (MORA, 2014; ISQUERDO, 2011).

O resultado da prática docente e discente no processo de ensino e aprendizagem tradicional tem causado, ora em uma disciplina ora em outra, na UFF, a insatisfação de ambos por problemas comuns aos dois, isto é, a retenção dos alunos. A causa geralmente não é investigada, mas os alunos responsabilizam os professores e esses, por sua vez, os alunos. O problema persiste e, quando solicitada uma solução, o professor é trocado de turma.

Podemos inferir que as questões de ensino na educação superior nem sempre são tratadas cientificamente pelos professores. Assim, um possível paradoxo se revela - os professores-cientistas não pesquisam a sua própria prática de ensino. A existência desses problemas é fato, entretanto, por não terem sido sistemática e cientificamente investigados, os gestores não sabem sua dimensão real e global.

A fim de interferir nesse ciclo vicioso e movidos pela hipótese de que não pesquisamos sobre algo que ignoramos, temos promovido encontros visando a reflexão individual e coletiva dos professores sobre temas de interesse docente. Dessa forma, pretendemos incentivar o estudo sobre currículo, métodos de ensino-aprendizagem e avaliação. Pensamos que o professor ao compreender o seu papel no currículo de um curso – na aprendizagem dos alunos, o significado e a importância da

avaliação – será capaz de participar ativamente da dinâmica de mudança, seja da sua própria prática ou dos elementos do currículo.

Vislumbramos na cooperação uma forma efetiva de promover a aquisição de conhecimento e de consciência conceitual, com base na zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky (2008). O estudo empírico realizado por esse pesquisador revelou que podemos ir além no aprendizado sobre algo com a ajuda do outro. A consciência conceitual também foi elencada como necessária ao processo de desenvolvimento docente, visto que a comunicação, o estudo e a pesquisa numa determinada área de conhecimento depende do domínio do vocabulário científico da mesma. Nessa perspectiva pedagógica é que vimos desenvolvendo as oficinas, o primeiro encontro de docentes e a mostra de inovação no ensino superior, visando o apoio aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e aos professores, esperando contribuir com a melhoria das suas práticas. Para tal, seria importante fazer parte de uma rede, que estamos instituindo, na qual poderá dialogar sobre as suas dúvidas a respeito das questões de ensino. A partir daí, apenas duas coisas são necessárias: a formulação da pergunta e o encaminhamento da mesma. Para isso, o assessoramento organizado pelo PROIAC é mediado por professores da UFF e de outras universidades do Brasil, em processo constante de aprimoramento, envolvendo os aspectos cognitivos, os técnicos (uso de recursos e estratégias) e os tecnológicos (TIC), respaldados por teorias da aprendizagem e princípios da neuroeducação.

Os resumos que ora apresentamos são resultado de um desses eventos - o I Encontro de Docente da UFF: Boas Práticas no Ensino Superior, realizado em Niterói no dia 12 de novembro de 2013. Seu objetivo foi divulgar as boas práticas inovadoras no ensino superior e as pesquisas relativas, discutindo e revelando o papel do professor entre os docentes da UFF. Para isso, foi divulgado um edital à comunidade docente convidando-a a participar do evento e a submeter resumos relacionados às seguintes temáticas: 1) Formação e desenvolvimento profissional docente para o ensino superior e 2) Boas práticas no ensino superior (Métodos de ensino, Tecnologias de informação e comunicação, Integração ensino, pesquisa e extensão, Avaliação e Interdisciplinaridade). Apenas a segunda temática recebeu submissões.

O evento contou com a presença de renomados palestrantes para a realização de mesas redondas e debates além da apresentação oral de três dos resumos selecionados. No total, tivemos a inscrição de 110 docentes e o aceite de 19 resumos, discutidos através de sessão de pôster e apresentação oral.

A qualidade das intervenções e inovações no ensino apresentadas através desses resumos revela o potencial individual e coletivo dos docentes. Portanto, esperamos por meio da presente divulgação motivar exponencialmente outros professores da UFF a divulgarem as suas práticas inovadoras de ensino. Por inovação entendemos as transformações adotadas na prática de ensino, intencionalmente aplicadas com base teórica e experimental.

Considerem, ao lerem os resumos, que muitos podem representar a primeira produção escrita na área de ensino de professores muito acostumados a publicar em revistas relativas às áreas de conhecimento específicas da disciplina que ministram. Convidamos, então, os leitores a passear pelas experiências apresentadas nas próximas páginas e a conhecer as demais atividades que vem sendo desenvolvidas pelo PROIAC no site do Programa: www.proiac.uff.br

Desejamos a todos uma leitura proveitosa.

ANEXO I: RESUMOS SELECIONADOS PARA O I ENCONTRO DE DOCENTES DA UFF

AVALIAÇÃO INTEGRADA NO OITAVO PERÍODO DE MEDICINA

Sandra Costa Fonseca
Carlos Augusto Faria

Introdução: O Currículo da Medicina da UFF prevê integração entre vários conteúdos/disciplinas. No entanto, esta integração nem sempre tem ocorrido, com disciplinas fragmentadas e excesso de avaliações, na sua maioria no formato tradicional.

Objetivos: Promover mais integração entre os conteúdos e disciplinas do oitavo período – Medicina Integral do Adulto e Idoso (MIAI); Medicina Integral da Criança e Adolescente (MICA), Epidemiologia IV e Trabalho de Campo Supervisionado IV.

Procedimentos: Foram usados estudos dirigidos (ED) e provas integradas, com participação de alguns conteúdos das disciplinas MIAI (Oncologia) e MICA (Cardiologia e Doenças Infecto-Parasitárias) e da Epidemiologia-IV. A coordenação das atividades foi feita por dois professores e os representantes de turma colaboraram na organização e contato com os demais professores. Tanto os EDs como as provas continham casos clínicos reais. A correção/discussão dos estudos dirigidos contava com professores das diferentes disciplinas. Ao final do semestre, os alunos avaliaram as atividades com um questionário adaptado (NCECTa) com os tópicos: estímulo ao raciocínio; ampliação do conhecimento; conceitos sob diferentes perspectivas; esforço pessoal; desempenho (nota e aquisição de habilidades). Também havia um campo aberto para comentários.

Resultados: Os alunos avaliaram as atividades integradas de forma bastante positiva. Os itens com melhor pontuação foram: estímulo ao raciocínio (87%); conhecimento sob diferentes perspectivas (86%); aquisição de habilidades (83%), ampliação do conhecimento (80%). Por outro lado, tiveram pontuação pior: esforço pessoal dos alunos (64%), pensamento crítico (67%) e expectativa do desempenho (45%). A atividade considerada mais “integradora” foi o estudo dirigido.

Conclusões: A experiência foi exitosa em promover integração, trabalhando os conceitos sob diferentes perspectivas e estimulando o raciocínio. É necessário ampliar a integração para as atividades de sala de aula, facilitando o aprendizado do aluno. Deve ser ressaltado que as notas foram boas, sem necessidade de VS.

Referências:

The National Council for Excellence in Critical Thinking.
<http://www.thenationalcouncil.org/> (Acesso em setembro de 2013).

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROPET SUSTENTABILIDADE EM MEDICINA VETERINÁRIA

Luiza Carneiro Mareti Valente
Raul Ribeiro de Carvalho
Flavio Fernando Batista Moutinho

Introdução: O ProPET/UFF é um programa da Pró-Reitoria de Graduação nos moldes do Programa de Educação Tutorial do MEC. Na Faculdade de Veterinária, o programa teve início em julho de 2013 visando, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a construção de uma visão articulada entre a parte técnica do tema “Moluscos de importância médica e econômica” e suas interações com a sociedade e o meio ambiente, estimulando a comunicação e o trabalho em equipe multidisciplinar. Em outubro, o programa contava com cinco bolsistas tendo iniciado seu grupo de estudos interdisciplinares, suas atividades de pesquisa, e realizado visita técnica ao Helicário Experimental da FMVZ/USP, participado do III Simpósio em Sustentabilidade e Ciência Animal e de uma atividade de extensão junto à Prefeitura de Niterói.

Objetivos: Avaliar o alcance dos objetivos do PROPET entre os bolsistas.

Procedimentos: Foi enviado um questionário no qual se pontuava, de zero a 10, quatro itens relativos ao conhecimento (desenvolvimento sustentável; malacologia; relação da medicina veterinária com a sustentabilidade; inserção e importância social da medicina veterinária), e nove relacionados às habilidades e competências (senso crítico, reflexivo e criatividade; capacidade de discutir e construir conhecimentos coletivamente; manutenção de boas relações interpessoais; atitudes e valores orientados para a cidadania e solidariedade; análise e soluções para problemas da sociedade; tomada de decisão; comunicação; liderança e resolução de problemas; domínio de softwares de edição de texto e apresentações). Esse foi preenchido referindo-se à antes e após 3 meses da entrada do aluno no programa.

Resultados: Dos cinco bolsistas, quatro responderam ao questionário. Os resultados indicaram que as atividades realizadas aumentaram os conhecimentos dos alunos, percentualmente, sobre: Desenvolvimento Sustentável (63,2%); Malacologia (35,0%); Relação da Medicina Veterinária com a Sustentabilidade (138,5%) e Inserção e importância social da medicina veterinária (77,5%). Tratando-se da aquisição de habilidades e competências, todos os itens avaliados tiveram aumento destacando-se: domínio de softwares (33,33%), análise e soluções de problemas para a sociedade (22,22%); atitudes e valores orientados para a cidadania e solidariedade (15,38%) e relações interpessoais com 13,79%.

Conclusões: Conclui-se que as atividades desenvolveram-se de forma adequada e que os participantes terão condições de atingir os objetivos do PROPET ao final de seu período no projeto.

AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PSICOMOTOR NA ÁREA DE ENDODONTIA DO ALUNO DE GRADUAÇÃO DA FOUFF/NF

Wantuil Rodrigues Araujo Filho
Cinthya Cristina Gomes
Leonardo Dos Santos Antunes
Larissa Christina Costa Pinto
Paula Berger de Sousa

Resumo: O ensino superior, especialmente na área de saúde passa por transformações assim como toda a Odontologia. São necessárias algumas mudanças, mas para tal é preciso identificar e entender as possibilidades e limitações no Processo Ensino-Aprendizagem no curso de graduação. Embora as mudanças curriculares estejam sendo implementadas em algumas instituições de ensino, é preciso avaliar se os alunos estão de fato adquirindo a formação necessária para se tornar um cirurgião-dentista de formação generalista, sendo necessário então entender quais são os problemas e limitações que os discentes estão enfrentando durante sua formação. Este estudo teve por objetivo acompanhar o desenvolvimento do aluno a partir do período seguinte à sua aquisição de conhecimentos e treinamento laboratorial na área de Endodontia. Para tanto se utilizou como ferramenta a visita aos seus locais de ação (Clínicas em vários níveis) buscando identificar os principais aspectos: oportunidades oferecidas para sua prática na área, se o protocolo utilizado foi o mesmo que aprendeu e dificuldades enfrentadas. Foram visitados 170 alunos nos diversos períodos; deste total 30% não teve oportunidade de executar qualquer procedimento na área de endodontia. Entre aqueles que realizaram algum procedimento 29% relatou ter enfrentado alguma dificuldade. Após o estudo concluiu-se que é preciso reavaliar a dinâmica das Clínicas Interdisciplinares no sentido de que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de executar procedimentos importantes na sua formação de clínico generalista.

INTRODUÇÃO À VIDA ACADÊMICA

Eloiza Dias Neves

Introdução: A entrada na universidade marca a aprendizagem do ofício de estudante universitário. Aprender-lo significa afiliar-se à universidade, num plano institucional e intelectual (COULON, 2008). O trabalho por quatorze anos com ensino universitário e fazendo pesquisas em Educação revela um problema comum: a falta de intimidade da maioria dos estudantes com o texto acadêmico, a leitura em língua estrangeira e a pesquisa científica. A ação docente (extensão, ensino e pesquisa), que visa melhorar a formação acadêmica, tem os seguintes objetivos específicos:

- 1) Estimular a reflexão crítica e o pensamento complexo;
- 2) Favorecer o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar e a autonomia;
- 3) Dar subsídios metodológicos e teóricos, para uma compreensão integrada da vida acadêmica e profissional;
- 4) Fornecer informação acerca de projetos de pesquisa;
- 5) Estimular o trabalho coletivo.

Procedimentos, Resultados e Conclusões: Além de uma orientação em Monitoria, o trabalho consiste no curso "Introdução à Linguagem Acadêmica", num grupo de estudos e pesquisa em Educação e num curso de inglês instrumental. Cerca de quarenta estudantes participam.

Curso sobre Linguagem Acadêmica: A partir da ideia de que a leitura e a escrita são práticas sociais e inseridas na experiência de cada humano, o curso oferece atividades em leitura, compreensão, interpretação, análise e escrita de textos, com foco no desenvolvimento de uma familiaridade com o estilo acadêmico, da consciência do sujeito leitor e do gosto pela leitura.

Grupo de estudo e pesquisa: Desde 2010, acontecem reuniões semanais, com revisão de literatura (leitura de textos, produção e apresentação de resumos); elaboração, análise e interpretação de dados; elaboração de resumos, artigos e apresentação em reuniões científicas.

Curso de inglês: O fato de 59% dos estudantes afirmarem ter um conhecimento fraco ou nenhum conhecimento da língua (NEVES, 2012) foi o motivo da ação.

A aferição de resultados com a formação de pessoas não pode ser facilmente feita, sem que se corra o risco de erro. Entretanto, tanto eu como os estudantes temos gostado do trabalho.

Referências

COULON, A. **A condição de estudante**. Salvador. EDUBRA, 2008.

NEVES, Eloiza D. **Os estudantes da UFF-Campos: quem são e suas relações com o saber**. Relatório Técnico (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal do Sergipe. Sergipe, 2012.

AS ARTES DE FAZER A EDUCAÇÃO EM CICLOS E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: AS TECNOLOGIAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rejany dos Santos Dominick
Iolanda da Costa da Silva
Cinthia de Freitas Silva
Carolina G. Martinez
Daniele de O. Gonçalves
Isabele Cristina F. Ramos
Josiane A. da Costa
Nathalia A. Botelho
Neiva V. de Souza
Pâmela de A. Lima
Pâmela V. Silva
Paola de A. Lima
Priscila M. de Oliveira
Ramaiana L. do Prado

Apresentamos aspectos do projeto As artes de fazer a educação em ciclos que vêm sendo desenvolvido desde 2005 em diálogo com escolas municipais de Niterói. Inicialmente as ações visavam a formação continuada dos docentes. O foco foi se modificando e articulamos formação inicial e continuada de docentes nas escolas e na UFF, ensino, pesquisa e extensão. Em 2013 contamos com bolsistas PIBIC, PIBInova, Extensão e de Licenciatura. Nossos projetos têm focado o uso das novas tecnologias nas escolas, especialmente sua apropriação por docentes e discentes dos ciclos iniciais. O objetivo geral é “produzir, construir, divulgar e aprofundar conhecimentos, com os professores em formação inicial e continuada, sobre as novas e velhas tecnologias presentes no cotidiano escolar”. Estão entre nossos objetivos específicos: Formar docentes-pesquisadores, a partir das perspectivas da pesquisa colaborativa e interativa com vista a identificar, introduzir e produzir tecnologias inovadoras; Possibilitar aos professores em formação inicial e/ou continuada interações reflexivas e democráticas com as tecnologias. Os caminhos apontados pelas metodologias de pesquisa colaborativa e interativa são percorridos por nós de forma dialógica. O projeto se organiza em três tempos-espacos que se integram: 1. Contato com as escolas e estruturação de projeto dialogado do interesse do estudante de graduação e da escola; 2. Pesquisa, planejamento e desenvolvimento do projeto na escola em diálogo com a professora de referência e as tecnologias; 3. Avaliação e reflexão crítica por meio de encontros regulares na sala de compartilhamento. O tema do projeto é escolhido pelo estudante da UFF, pois a Fundação Municipal de Educação de Niterói exige sua apresentação antes do encaminhamento para a escola. O grupo de dois ou

três alunos apresenta a proposta à escola para avaliação e discussão. As alterações podem acontecer a partir das necessidades e/ou interesses das partes. Os licenciandos interagem com um grupo de referência e sua professora, participam de reuniões pedagógicas, realizam entrevistas, observam e trabalham criando caminhos dialógicos com as tecnologias. Na “Sala de compartilhamento” nos reunimos semanalmente, bolsistas e professores universitários, para aprofundamento de estudos, debates, trocas e sistematização de conhecimentos. Semestralmente são produzidos relatórios analíticos escritos. Nestes oito anos de trabalho vivenciamos experiências incomuns na Faculdade de Educação, tais como a produção e apresentação conjunta de texto em encontros nacionais e internacionais por bolsistas de graduação e professor universitário. Foram escritos e publicados textos em revistas qualis. Organizamos e publicamos livro com artigos de docentes da educação básica, de universidades brasileiras e de (ex)bolsistas. Colocamos no ar dois *blogs*, aprofundamos conhecimentos sobre três aspectos das tecnologias presentes nas escolas: as educacionais, as assistivas e a social. Realizamos uma enquete com estudantes da Pedagogia da UFF e identificamos que na formação inicial o tema tecnologia é pouco estudado.

CONSTRUINDO ESTRATÉGIA PARA A ARTICULAÇÃO DE CONTEÚDOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Célia Maria Lira Jannuzzi
Renata Bacellar Mello

Introdução: As orientações curriculares para o ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental recomenda que haja articulação entre os diferentes conteúdos da área de ciências naturais. A formação de professores para atender a esse segmento necessita preparar o profissional para que este saiba dar um tratamento articulado aos conteúdos. Pensando em oportunizar essa vivência de integração dos conteúdos é que foi instituída a disciplina Seminário no Curso de Ciências Naturais, da UFF em Santo Antônio de Pádua.

Objetivos: Relatar a experiência do desenvolvimento da disciplina Seminário I e II realizadas no primeiro e segundo semestres letivos de 2012 e no primeiro semestre letivo de 2013, a fim de ampliar a reflexão acerca dessa proposta.

Procedimentos: Basicamente, a disciplina foi realizada em 5 etapas, com orientações diretas e indiretas, dependendo do estágio de cada pesquisa do grupo: 1ª) Apresentação do planejamento da disciplina e levantamento do tema; 2ª) Delimitação dos problemas que serão investigados e levantamento de hipóteses para sua solução; 3ª) Investigação propriamente dita, com a utilização das fontes de informação e outros recursos didáticos; 4ª) Sistematização final de conhecimentos; 5ª) Realização de exercícios finais e auto-avaliação dos estudantes.

Resultados: Como resultado preliminar temos os relatórios finais produzidos pelos alunos, cujo material escrito foi avaliado como insatisfatório. No entanto, as apresentações orais foram consideradas como boas, possibilitando a observação da articulação entre os conteúdos estudados no período.

Conclusões: As análises das atividades revelaram dados preocupantes, como a dificuldade que os alunos demonstraram com a produção do relatório escrito. Por mais que tenhamos orientado, ficou claro o quanto é difícil para esses alunos relatarem o desenvolvimento do trabalho. As disciplinas que poderiam oferecer suporte ao trabalho, como Oficina de Leitura e Escrita e Metodologia de Estudo e Pesquisa, talvez deveriam ter um tempo maior para uma melhor assimilação dos conteúdos.

Referências

- BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensino de ciências por investigação.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- FROTA-PESSOA, Oswaldo. **Como ensinar ciências.** São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa:** ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

ESTRATÉGIAS CRIATIVAS DOS ACADÊMICOS NAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Maria Aparecida Brito Campos

Resumo:

Considerando relevante para o aprendizado acadêmico e para a contribuição de aquisição de conhecimentos que levam a mudança de comportamento em relação à promoção e prevenção da saúde à população assistida numa Unidade Básica de Saúde, apresenta-se nesse trabalho uma estratégia de ensino, onde os acadêmicos são incentivados a desenvolverem as suas potencialidades nas atividades de educação em saúde usando estratégias criativas nas práticas voltadas para a prevenção e promoção utilizando o que Paulo Freire sempre defendeu - a participação de cada pessoa no coletivo fazendo emergir suas idéias, saberes e reflexões. As atividades ocorrem durante cada semestre letivo envolvendo os acadêmicos do 8º período da disciplina Estágio Curricular I do MGE do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa/UFF, no campo de estágio do Centro Municipal de Saúde Alice de Toledo Tibiriçá da Secretaria Municipal de Saúde/RJ. A ementa da disciplina contempla ações de saúde do enfermeiro junto aos grupos das diversas faixas etárias nos programas das ações básicas de saúde do Ministério da Saúde. O referido estágio possui uma carga horária de 250 hs/semestre. Tem como objetivos: integrar saúde e educação, de forma criativa, onde questões sobre saúde possam ser trabalhadas levando à reflexão e aprendizado; promover junto aos acadêmicos de enfermagem, a elaboração de material educativo sobre temas previamente selecionados, tendo o cuidado de observar a cientificidade dos conteúdos assim como a linguagem adequada ao grupo alvo; oferecer aos usuários materiais audiovisuais e impressos sobre temas diversos de saúde, servindo como suporte às ações de saúde e construção do conhecimento; estimular a participação dos usuários da unidade de saúde, aplicando estratégia de dinâmica de grupo que facilite a apreensão do conhecimento em saúde e sua reflexão; apresentar o resultado da experiência dos acadêmicos em evento científico. O resultado obtido através de avaliação dos acadêmicos no final do estágio tem demonstrado uma grande satisfação dos mesmos na sua formação profissional, assim como reconhecimento por parte dos usuários, corroborando com Araujo (2004), citando MUSA, quando afirma que, as atividades de educação em saúde que priorizem as relações dialógicas e o encontro das pessoas, contribuem para a formação de uma consciência sanitária crítica e possibilita o exercício da cidadania.

APLICAÇÃO DE MÉTODOS ATIVOS NO ENSINO DA SANIDADE AVÍCOLA NA FACULDADE DE VETERINÁRIA DA UFF

Dayse Lima da Costa Abreu
Juliana Ferreira de Almeida
Virginia Léo de Almeida Pereira

Introdução: A Avicultura Industrial, o mercado de trabalho e mudanças sociais, modificaram o perfil do discente. A Sanidade Avícola era abordada por aulas formais expositivas, com avaliações que apenas comprovavam a memorização da informação e dos fatos, sem estímulo ao questionamento e análise crítica. Com a percepção da necessidade de adequar a metodologia de ensino da matéria, foram feitas pesquisas e treinamentos docentes.

Objetivos: Esse trabalho descreve a experiência da Sanidade Avícola na aplicação da metodologia ativa de ensino, para tornar a matéria mais interessante, promover a participação do discente e melhorar o aproveitamento.

Procedimentos: Foram elaborados questionários, resumos, estudos de caso e relatórios, aplicados a cada aula. As aulas práticas passaram a ser realizadas pelos discentes, distribuídos em grupos, diferente das aulas anteriores, com as professoras demonstrando as técnicas e os discentes anotando. Para a discussão, foram expostos casos hipotéticos com auxílio de vídeos e fotos. A discussão facilitava a compreensão do tema e introduzia o discente às situações profissionais, incentivando o raciocínio e a resolução de problemas de ordem prática. Com a metodologia ativa, os assuntos foram abordados do início ao fim do período. Foi dada ênfase ao trabalho em grupo, inclusive para as avaliações, que passaram a ser realizadas em duplas, com consulta e tempo limitado. Os discentes foram estimulados a pesquisar e trazer textos impressos e anotações de aula. As questões foram apresentadas na forma de situações de campo, sendo fornecidos os dados do problema. A partir das consultas e da discussão com o colega, os discentes elucidavam o caso e sugeriam soluções. O trabalho proposto integrou o conhecimento sobre outras disciplinas, suas experiências profissionais e pessoais e as dos docentes. O educador procurou atuar como um facilitador do aprendizado, colocando o discente como o protagonista do seu aprendizado.

Resultados: Com a participação ativa dos discentes nas aulas, houve melhora no aproveitamento, comprovado pelas redações e clareza nas ideias apresentadas, na aplicação do conteúdo em situações hipotéticas e, conseqüentemente, das notas, menor índice de faltas e maior procura aos docentes e ao laboratório de Sanidade Avícola fora dos horários da aula.

Conclusões: A metodologia ativa de ensino tornou o aprendizado de Sanidade Avícola mais estimulante e interessante para os discentes e para o exercício profissional.

APLICAÇÃO DO TEAM BASED LEARNING (TBL) NA DISCIPLINA DE ECONOMIA RURAL

Luiza Carneiro Mareti Valente
Carolina Veras Lobo Moreira

Introdução: Ministrando a disciplina de economia rural de forma atraente e aplicada para os alunos de Medicina Veterinária é um desafio. Assim, buscando estimular a participação, o pensamento crítico e introduzir os temas abordados na realidade do médico veterinário, utilizou-se o Team Based Learning (TBL) na aula de Comércio Internacional. O TBL é uma forma de aprendizado colaborativo que usa uma sequência de trabalho individual e trabalhos em grupo com feedback imediato para criar um ambiente motivador em que os estudantes são incentivados a colaborar nas discussões. Outra vantagem é que esse método pode ser aplicado em turmas grandes (de 70 alunos ou mais).

Objetivos: Obter maior participação dos alunos nas aulas e avaliar o progresso dos resultados por eles alcançados, com o uso do TBL.

Procedimentos: No período em que o TBL foi aplicado (1/2013) a turma contava com 30 alunos. Na semana anterior à aula, foi enviada aos alunos a apostila sobre Comércio Internacional que deveria ser lida previamente. Nos primeiros cinco minutos da aula, os alunos realizavam, individualmente, um teste de múltipla escolha com assuntos básicos sobre o assunto. Nos cinco minutos seguintes, os alunos foram divididos em grupo e realizaram o mesmo teste, raspando o cartão resposta até encontrar a alternativa correta. Em seguida, foi apresentada uma aula expositiva, abordando os principais tópicos sobre o tema. A seguir, os alunos receberam textos e, a partir deles, deveriam sugerir políticas de comércio internacional para resolver os problemas propostos. Ao final, foi feita uma grande roda, com toda a turma, para discutir e unificar as respostas. Ao final, foi perguntado aos alunos como eles avaliavam a nova metodologia.

Resultados: Durante toda a aula, com a professora e a monitora direcionando as discussões, observou-se participação de 100% dos alunos na elaboração das atividades propostas. A avaliação dos alunos quanto ao método foi boa. Os principais comentários foram que a aula era mais dinâmica e interessante e que o trabalho em grupo foi bastante proveitoso. A crítica mencionada foi com relação à realização da prova no início da aula. De uma maneira geral, os alunos preferiram o TBL às aulas expositivas com a participação dos alunos, como a disciplina é tradicionalmente lecionada.

Conclusões: O TBL auxiliou os alunos tanto na compreensão do conteúdo quanto no aprendizado de como realizar um trabalho de grupo com liderança e funções definidas. Nos períodos seguintes, outras aulas da disciplina serão adaptadas ao modelo TBL.

USO DO JOGO EM SALA DE AULA: CRUZANDO PALAVRAS E DESCOBRINDO CONCEITOS EM EPIDEMIOLOGIA

Renata Barbosa da Fonseca e Albuquerque
Flavio Fernando Batista Moutinho
Cathia Maria Barrientos Serra

Introdução: A Epidemiologia estuda a distribuição das doenças nas populações, seus fatores determinantes e disponibiliza meios para preveni-las, sendo considerada uma área de grande importância na saúde humana e animal. Por ser uma disciplina com forte conteúdo teórico e que faz uso de cálculos matemáticos, muitas vezes há dificuldade em despertar o interesse do aluno. O uso de jogos com conteúdo educativo pode ser uma estratégia interessante para atrair a atenção e motivar o aluno para aprender de forma interativa e divertida o conteúdo de alguma matéria lecionada (Luiz et al, 2013).

Objetivos: apresentar aos alunos uma forma divertida e dinâmica de aprender e relembrar conceitos importantes em epidemiologia, previamente ensinados em aula, estimulando assim a fixação do aprendizado e a interação entre os alunos durante a aula.

Procedimentos: A atividade foi desenvolvida com a confecção de um jogo de "palavras cruzadas" englobado termos epidemiológicos. Num primeiro momento foram criadas "cruzadinhas" em três níveis: fácil, médio e difícil. Os alunos foram divididos em grupos a fim de resolver as questões disponibilizadas, o que foi feito em sala de aula. A turma demonstrou grande interesse e participou ativamente do processo, com destaque para a interação entre os alunos. Após a realização da atividade foi solicitada uma avaliação por parte dos alunos e estes teceram comentários acerca da metodologia e do grau de dificuldade das questões, sugerindo mudanças que possibilitaram o aprimoramento da atividade.

Resultados: O trabalho foi bem aceito pelos alunos e teve ótima participação da turma, os grupos tiraram dúvidas durante a aula e no final a maioria completou todos os níveis. A avaliação por parte dos alunos foi importante para aprimorar a atividade já que muitas das questões inicialmente classificadas como fáceis, foram consideradas medianas, a maioria das inicialmente classificadas como medianas foi classificada pelos alunos como fáceis e as questões inicialmente classificadas como difíceis foram consideradas muito difíceis pela maioria dos alunos.

Conclusões: A participação dos alunos é maior quando são expostos a um método de aula dinâmico, com formação de grupos, onde eles interagem e buscam as respostas, em um momento levemente competitivo. Todos os alunos, independentemente de suas áreas de interesse, demonstraram saber a importância dos estudos em epidemiologia e a vontade de aprender mais.

UTILIZAÇÃO DE CASOS CLÍNICOS E CRIAÇÃO DE SITE COM IMAGENS NO APRENDIZADO DE PATOLOGIA GERAL

Elan Cardozo Paes de Almeida

Introdução: Emprego de novas ferramentas de ensino, com métodos didático-pedagógicos de apoio ao aprendizado, auxilia a auto-instrução do aluno, tais como: estudos dirigidos, aprendizagem baseada em problemas, mídia eletrônica e páginas na internet. Oferece vantagens, permitindo acesso a uma maior quantidade de imagens e estimulando o estudo extraclasse. Estas metodologias colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o construtor do seu próprio conhecimento.

Objetivos: Aplicar e avaliar metodologia complementar de ensino em Patologia Geral através de discussão de casos clínicos, associados à criação de *website* e página em rede social, integrando o conhecimento adquirido em sala de aula.

Procedimentos: Durante 7 semestres (1º/2010 ao 1º/2013) foram elaborados casos clínicos relacionados à patologia geral para os cursos de Odontologia (7 turmas), Fonoaudiologia (3 turmas) e Biomedicina (2 turmas), disponibilizados por e-mail e no site (<https://sistemas.uff.br/conexaouff/>). O estudo dirigido é um método utilizado para tornar o educando independente do professor, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e induzindo o raciocínio na busca de soluções para os temas abordados. As questões foram discutidas com os alunos mediante apresentação oral e exposição do monitor, estimulando a discussão entre alunos e verificando os pontos de reforço do conteúdo. Buscando inovação, no 2º/2013 foram elaborados *website* (<http://patogeralpunf.wix.com/punfuff>) e *facebook* (patologia geral UFF), relacionando casos clínicos às imagens macroscópicas e microscópicas disponibilizadas. Avaliação das metodologias foi através do índice de aprovação na disciplina; no *website* e *facebook* pelo número de visitantes.

Resultados: As médias de aprovação das turmas foram: 94,8% (Odontologia), 89,7% (Fonoaudiologia) e 95,2% (Biomedicina). O *website* e *facebook* recebem visitas diárias e crescentes desde sua publicação em 05/09/2013, mostrando participação do aluno no projeto.

Conclusões: Associando as metodologias de ensino foi oferecida comodidade, reduzindo custos e ampliando as fronteiras da sala de aula, para além dos limites de espaço ou de tempo, contribuindo para enriquecer o aprendizado, facilitando a interação dos alunos e dos educadores. Houve a consolidação dos conhecimentos pela explicação do tema, indicado pelo índice de aprovação das turmas com média acima de 90%, e a busca da resolução dos casos pelos alunos, incentivando sua auto-instrução.

ESTRATÉGIA INOVADORA NO ENSINO DE IMUNOLOGIA

Veronica Figueiredo Amaral

Introdução: Atualmente, com as transformações tecnológicas ensinar tornou-se sinônimo de desafio para muitos docentes. Assim, o professor deve procurar aperfeiçoar e inovar suas atividades de ensino. Por vezes, devido à necessidade de se ensinar grande densidade de conteúdo aos alunos, as aulas, principalmente expositivas, exigem pouca ou nenhuma participação dos estudantes, e dessa forma, culminam em situação passiva¹. Nesta forma de aprendizado a baixa compreensão acaba sendo ineficaz na aplicação do conhecimento em situações novas. Novak² (apud Santos), acrescenta à Teoria da Aprendizagem significativa, que atitudes e sentimentos positivos em relação à experiência educativa contribuem para o real aprendizado. Para tanto, torna-se importante o uso de recursos didáticos que visem, além do ensino, proporcionar sentimentos prazerosos na construção do conhecimento.

Objetivos: Desenvolver autonomia e responsabilidade pelo aprendizado usando a seguinte estratégia: aula expositiva, estudo prévio de texto científico e estudo dirigido que põe o aluno em uma situação profissional simulada.

Procedimentos: Os alunos recebem previamente um texto e são estimulados a resolver um problema. Exemplo de texto: Vocês foram contratados por um importante Centro de Biotecnologia que necessita realizar o planejamento de um novo fármaco para aplicação em doença tropical negligenciada (DTN). Um influente membro do conselho deseja reduzir o investimento em DTN e investir em cremes hidratantes. A meta de sua equipe que tem compromisso social é persuadir o conselho consultivo e presidente da empresa sobre os seguintes pontos: 1º Argumentar sobre a importância da pesquisa em doenças infecciosas para saúde pública; 2º Identificar e explicar as etapas de descoberta e desenvolvimento de novos fármacos e 3º Propor um projeto de desenvolvimento de um novo fármaco para uma doença tropical negligenciada, considerando o artigo disponibilizado.

Resultados: Observou-se mudanças de características no comportamento dos alunos com maior participação e discussão, inter e intra-grupos, de forma animada, que variava de acordo com o grupo. Além disso, o debate com a classe estimulou a comunicação e capacidade de negociação, trabalho em equipe, capacidade de leitura crítica de textos científicos, autoconfiança e coerência.

Conclusões: Portanto, esta atividade permitiu também a participação ativa de alunos, na busca e apresentação dos resultados, que normalmente não expõem seus pensamentos em sala de aula.

Referências

- MASETTO, MT. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2012. 2ª Edição. São Paulo: Summus.
- SANTOS, FMT. **A emoção nas interações e a aprendizagem significativa**. 2007. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/127/177>.

GESTÃO DE ALUNOS POR COMPETÊNCIAS UTILIZANDO O SOFTWARE R

Luciane F. Alcoforado
Camila D. da Silva

Introdução

- O software livre R é o primeiro contato do aluno do curso de Estatística com linguagem de programação;
- No início do curso, observou-se desânimo por parte dos alunos e um número considerável de desistência;
- A ideia central do Projeto surgiu a partir dessa observação;
- Procurou-se estabelecer a relação entre a motivação na escolha do curso e o desempenho na disciplina de Métodos Computacionais.
- Elaborou-se um material de apoio com atividades contextualizadas baseadas no cotidiano do profissional de Estatística.

Objetivos

- Relacionar o desempenho final dos alunos na disciplina de Métodos Computacionais com as motivações iniciais usando a técnica de agrupamento;
- Promover a integração entre conhecimento, habilidade e atitude individual e em grupo, através de práticas contextualizadas, com base no cotidiano do profissional de Estatística.

Procedimentos

- Aplicação de questionário aberto: Descreva suas motivações pelo curso de Estatística; O que espera de Estatística Computacional?; O que espera da monitoria?
- Estabelecer os agrupamentos através da técnica de mineração dos dados
- Relacionar a situação final dos alunos com as motivações apuradas no início.

Resultados

- Motivação pelo curso
 - 1º Mercado de trabalho (37%)
 - 2º Afinidade (27%)

- 3º Promessa de bom salário (18%)
- 4º Falta de vaga em outro curso (9%)
- 5º Estatística em Finanças (6%)
- 6º Profissão multidisciplinar (3%)
- O que espera da disciplina de Métodos Computacionais
 - 1º Coerência com o mercado de trabalho (42%)
 - 2º Aumentar a facilidade com o uso do computador (32%)
 - 3º Praticar as ferramentas estatísticas (26%)
- O que espera da Monitoria
 - 1º Retirar dúvidas (63%)
 - 2º Manter aluno no ritmo de estudo (17%)
 - 3º Domínio e didática (5%); Melhorar o desempenho (5%); Prontidão no apoio à dúvidas (5%); Relacionamento mais próximo (5%).

Há diferença na motivação entre os grupos de alunos aprovados e de alunos reprovados?

Tabela1: Dados coletados no primeiro semestre de 2013

Motivações na escolha do curso	Aprovados	Reprovados
Afinidade	47%	6%
Mercado de trabalho	35%	38%
Promessa de bom salário	18%	19%
Falta de vaga em outro curso	-	19%
Estatística em Finanças	-	12%
Profissão Multidisciplinar	-	6%

Destaca-se na tabela 1 uma grande diferença entre o percentual de alunos que afirmaram ter escolhido o curso de Estatística por afinidade quando comparamos ao final da disciplina o grupo de aprovados e reprovados.

- Falta de vaga em outro curso é fator de risco para reprovação?

Não há dados suficientes para responder esta pergunta, mas observamos que 19% dos alunos reprovados descreveram que uma das motivações para a escolha do curso de Estatística foi a falta de vaga em outro curso.

Conclusão

- Esta técnica foi aplicada para mapear competências dos alunos ingressantes no curso de Estatística durante a disciplina de Métodos Computacionais, mas pode ser aplicada para uma situação mais ampla, considerando não apenas uma disciplina, mas o conjunto de disciplinas do curso.
- É necessário incentivar os alunos à prática do conhecimento e de suas habilidades, reconhecer suas motivações e conduzi-los a estas práticas.
- Observar que no final do processo de ensino haverá dois grupos: aprovados e reprovados, entender onde está a diferença entre eles, para que se alcance o resultado mais favorável possível.

Referências

- Aplicação Prática de gestão de pessoas por competências.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- CAVALCANTI, C.V.; ALCOFORADO, L.F. **Utilização do R no ensino da Estatística Básica I,** GET/UFF, 2010.
- LEME, Rogério. **Avaliação de desempenho com foco em competências: a base para remuneração por competências,** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.
- MORETTIN, P. A; BUSSAB, W.O. **Estatística básica.** São Paulo: Ed. Saraiva, 2009.
- RUAS, R. **Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoas.** Grenoble: Congresso Internacional Gestão de RH: 2003.

UMA AVALIAÇÃO PRELIMINAR DOS EFEITOS DA IMPLEMENTAÇÃO DOS

Marcos Veríssimo Alves

Introdução: Apresento resultados preliminares da implementação conjunta das metodologias de Instrução por Pares e Ensino sob Medida na disciplina Física I, constante do 2º semestre da grade curricular do ICEx.

Objetivos: Proporcionar aumento do engajamento dos alunos nas aulas, ganho no aprendizado conceitual e na resolução de problemas, e reduzir as altas taxas de evasão e reprovação comuns à disciplina.

Procedimentos: A implementação deu-se através da pré-leitura da matéria, avaliada por um questionário a ser respondido antes da aula via *Google Forms* com o e-mail do IdUFF, e valendo até um ponto *extra* na média. Em aula, projetou-se questões conceituais de múltipla escolha, com até 2 minutos para determinação individual da resposta. As respostas foram coletadas em duas rodadas de exibição de cartões marcados com A-E. Para 30 a 70% de acertos na primeira, os estudantes explicavam sua escolha a outro com resposta diferente, em até 3 minutos. Fazia-se então a segunda coleta de respostas, com breve explicação sobre a opção correta.

A primeira avaliação (P1) consistiu de três questões idênticas às da P1 do semestre anterior, de aulas puramente expositivas, e uma diferente. A evasão foi quantificada parcialmente pelo comparecimento às três avaliações.

Resultados: Notou-se uma (surpreendentemente pequena) resistência inicial ao método, possivelmente por destoar das aulas tradicionais, e pela percepção de impossibilidade de aprender algo complexo sozinho. Entretanto, o debate da resposta com o colega aumentou o engajamento, com diminuição quase total de desatenção, distração ou “sonecas” em aula, comuns no semestre anterior. O aumento de acertos na segunda rodada de respostas era tipicamente de 30 a 80%.

O desempenho na P1 foi nitidamente superior, com 10/47 das notas acima de 5, contra 1/57 na turma exposta às aulas tradicionais. A taxa de aprovação sem VS foi de 14/27 dos que compareceram às três avaliações, contra 11/21 na turma de aulas expositivas. A evasão total diminuiu de 53% para 43%.

Conclusões: O uso das metodologias propostas não aumenta a aprovação, mas aumenta o engajamento do aluno, e parece diminuir a evasão. Um estudo mais detalhado para quantificar o ganho no aprendizado conceitual através de um teste diagnóstico está em curso.

EFETIVIDADE NO USO DE RECURSOS INOVADORES PAUTADO POR TEORIAS COGNITIVISTAS DE APRENDIZAGEM

Claudia Marcia Borges Barreto
Gerlinde Agate Platais Brasil Teixeira

Introdução: Muitas variáveis intrínsecas à aprendizagem relativas aos estudantes e à situação do ensino e aprendizagem, incluindo obviamente o professor, são compartilhadas por diferentes autores. Na teoria sócio-histórica de Vigotski a formação do conceito científico pelo aluno, com a ajuda do professor, é uma condição essencial para o seu desenvolvimento intelectual e para a conscientização do processo de aprendizagem, essenciais para a generalização em contextos não formais de ensino.

Objetivos: desenvolver e avaliar a eficácia de um plano de ensino, projetado intencionalmente para estimular o pensamento científico e reflexivo dos alunos, visando a mudança conceitual.

Procedimentos: O plano abrangeu duas unidades de ensino - organização morfofuncional do sistema imunológico e métodos de diagnóstico imunológicos. Os recursos pedagógicos usados para estimular a consciência e mudança conceituais, como o Mapa Conceitual, bem como o desempenho do pensamento reflexivo e da comunicação, como o Portfólio educacional, foram adotados nas atividades experimentais. As estratégias de ensino visavam a participação ativa dos alunos na resolução de problemas, diálogos interativos e formação de conceito. Usamos três perguntas abertas para avaliar a percepção dos alunos antes e ao final da disciplina sobre: I- como eles aprendem conteúdo científico II- quais eram as suas expectativas e se elas foram alcançadas; e III- o grau de satisfação com os recursos pedagógicos usados. A análise de conteúdo foi usada para a avaliação qualitativa das respostas dos alunos, identificando-se categorias, cujas frequências foram submetidas à análise estatística binomial.

Resultados: Dos 67 estudantes de medicina que participaram da experiência de ensino 61 responderam ao questionário. A eficácia do plano foi evidenciada nos relatos dos alunos através das percepções positivas sobre: como aprenderam o conteúdo científico (90%); atendimento às suas expectativas em relação à disciplina (90%) e benefícios dos recursos didáticos utilizados (87%) ($p < 0,05$). Os estudantes (70 %) admitiram mudança na forma de aprender conteúdos científicos. Através da análise de conteúdo das justificativas dadas para a mudança na forma de aprender entre 68,5% dos alunos (37/54), foram identificadas quatro categorias. Essas exprimem a consciência dos alunos quanto aos efeitos do plano pedagógico sobre a sua aprendizagem. Esses efeitos reproduziram o perfil do plano de aula criado e aplicado quanto a: interação da teoria com a prática, o uso do método científico, os recursos de ensino e a reflexão.

Conclusão: O plano de ensino criado foi efetivo proporcionando a tomada de consciência de grande parte dos alunos quanto às habilidades intelectuais desenvolvidas, como o pensamento científico e reflexivo, após participarem das atividades pedagógicas com uso de recursos didáticos inovadores.

O AVA (AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM) POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Marcelly Reis Carvalho
Rosângela Lopes Lima

Introdução: O uso intensivo das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no trabalho e cotidiano da sociedade contemporânea, indica a necessidade de sua incorporação na prática docente. No contexto da educação, apesar das inovações proporcionadas pelas TIC, ainda é comum, no Brasil, em todos os níveis de ensino, a predominância de instituições que praticam o modelo tradicional de aprendizagem ou que até utilizam as TIC, entretanto por meio de estratégias de ensino antiquadas. Contudo, já existem inovações como os MOOCs (Massive Open Online Courses), que adotam a educação aberta e distância disponibilizando todo o material didático e metodologia na Internet. Estas possibilidades de mudanças vêm demonstrar a urgência em incorporar a tecnologia na educação como ferramental imprescindível na formação dos estudantes.

Objetivos: Apresentar as possibilidades de agregar valor ao trabalho em sala de aula pela utilização de uma pedagogia que incorpore ao modo presencial práticas já internalizadas em EAD. O que significa combinar, o real e o virtual, ambos os modos de aprendizagem, em disciplinas do ensino superior, através da utilização de recursos das TIC.

Procedimentos: Implementação e gestão administrativa e acadêmica do Portal Interagir situado em www.interagir.uff.br por meio do MOODLE, além do desenvolvimento e oferecimento de oficinas visando a sua utilização por docentes e discentes.

Resultados: A cada semestre a adesão de docentes ao Interagir aumenta, sendo disseminado pelos próprios docentes e discentes, o que cria indutivamente uma cultura de inovação do ensino num contexto acadêmico que já ultrapassa a comunidade na qual o projeto teve origem.

Conclusões: A transformação do modelo tradicional se dá na medida em que o professor internaliza o saber fazer com as TIC, incorporando-as na sua pedagogia. Há uma clara percepção de que a sua utilização, além de enriquecer a aprendizagem do aluno, facilita a organização pedagógica da disciplina pela sistematização do processo de construção do conhecimento. A convergência das TIC com as redes sociais, fornecida pelo AVA, permite a construção de estratégias educativas voltadas para o saber-pensar, além de desenvolver no estudante uma atitude construtiva e de aprofundamento.

PRODUÇÃO DE EPISÓDIOS DE *PODCASTS* NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Ana Isabel de Azevedo Spinola Dias

Introdução: TICs com a miniaturização, digitalização e difusão em redes nos últimos anos entraram inexoravelmente no mundo do trabalho e nas vidas pessoais. O uso das TICs é fato social, no sentido de Durkheim. As mídias eletrônicas vem alterando como jovens percebem o mundo, se expressam e aprendem. Novas capacidades cognitivas vem surgindo pela imersão crescente. O desafio do educador é usar estas mídias como ferramenta didática sem cair na mera espetacularização típica da sociedade pósmoderna. Parte do desafio é preparar o aluno para uso crítico e criativo, e não para consumo do contínuo avanço tecnológico.

Objetivos: Estudar a integração das TIC's à educação, que segundo Belloni (2009) só faz sentido se realizada em sua dupla dimensão: como ferramenta didática e como objeto de estudo, com base em experiência de ensino de Álgebra Linear e Cálculo 3 que ajude alunos a ressignificar e melhor compreender conceitos matemáticos.

Procedimentos: Produção de episódios de *podcasts* para auxiliar no processo de estudo do aluno, explorando potencial pedagógico do áudio. Tem sido realizada há 4 semestres provendo reflexão sobre prática na sala de aula apoiada por significativas formulações teóricas de pesquisadores da área de aprendizagem.

Resultados: O impacto da experiência na aprendizagem foi positivo, vemos maior autonomia na aprendizagem com produção dos *podcasts*. Os alunos das duplas foram exigidos trabalhar coordenadamente para produzir áudio de qualidade e fizeram parcerias na prática de compreender o tema matemático e o processo de produção e edição de áudio. Houve indícios de motivação e intervenção positiva na rota de estudo do aluno. O trabalho foi apresentado no VI Colóquio de História e Tecnologia no Ensino de Matemática em julho/2013.

Conclusões: A atividade exige esforço docente. É relevante uma política de capacitação e condições adequadas de trabalho, para propiciar ambiente de pesquisa, seleção, catalogação, articulação com plano de aula, ajuste de estratégias pedagógicas adequadas a diferentes realidades e turmas, planejamento e avaliação. Tecnologias sozinhas não representam inovação. Apesar da experiência positiva incitando participação e cooperação, faz-se urgente investimento em pesquisa na área que estimule reflexão da práxis docente para assegurar qualidade de ensino.

Referências

- BONITO, J. **Panoramas atuais acerca do ensino das ciências**. Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146p.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 132p.
- MORA, F. **Neuroeducación – Solo se puede aprender aquello que se ama**. ed. 3. Madrid, Alianza Editorial, 2014. 219p.
- POZO, J e CRESPO, M. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes: 2008. 194p.

O PRINCÍPIO DA INCERTEZA E O SISTEMA NUMEROFÓNICO DE ASCHERO, NA PERSPETIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Fernando José Monteiro da Costa⁹⁴

Resumo

A Numerofonia é um sistema de codificação musical, criado pelo musicólogo e matemático argentino, Sergio Aschero, que se apoia nos dois conceitos fundamentais da nossa perceção do mundo: a forma e a cor. A minha atividade de pesquisa sobre a Função Ectética do grafismo, levou-me à aproximação àquele sistema, que deita por terra tudo quanto se aprendeu com a notação tradicional. Estamos perante uma certa dialogia entre certeza e incerteza, numa base de acesso a disciplinas científicas, artísticas e humanísticas, conduzindo o participante a um verdadeiro entendimento da dimensão do mundo, como constructo e como âncora do conhecimento. Sigo o método de investigação-ação, porque dele, se extrai o essencial do sistema, induzindo-nos ao nível pré-figurativo do conhecimento e, portanto, a quadros relacionais inclusivos.

Palavras-chave: integração, articulação, aprendizagem.

Abstract

Numerofonia is a musical coding system, created by the Argentine mathematician and musicologist, Sergio Aschero, which relies on two fundamental concepts of our perception of the world: the shape and the color. My research activity on *Ectética* Function of graphic representation, led me to approach that system, which refutes all that we learned with traditional notation. We have a right dialogue between certainty and uncertainty, on the basis of access to scientific, artistic and humanistic disciplines, leading the participant to a true understanding of the dimension of the world, as a construct and as an anchor of knowledge. I'm following the method of action-research, because it extracts the essential of that system, inducing us to a pre-figurative level of knowledge and, therefore, inclusive relational tables.

Keywords: integration, articulation, learning.

⁹⁴Doutorado em História, pela Faculdade de Letras, da Universidade do Porto; investigador em etnomatemática e etnoeducação; autor de manuais escolares; e-mail: fjmcosta3@gmail.com

Incerteza

Werner Karl Heisenberg, físico teórico alemão, juntamente com Max Born e Pascual Jordan, estabeleceu, nos inícios do século XX, os princípios da formulação matricial da mecânica quântica. Através da física clássica, será possível determinar a posição de um corpo, conhecendo-se a sua massa e velocidade. Mas, quando se começa a lidar com corpos muito pequenos, as relações alteram-se e a própria incidência de um feixe de luz sobre elétrons, altera-se-lhe a posição, de modo que não se consegue conhecer a sua exata posição. O simples ato de medir perturba a partícula e modifica o seu movimento. A isto, chamou Heisenberg, o Princípio da Incerteza. Então, existem dois modos complementares de construir a nossa realidade, no tempo e no espaço. Para a Física Quântica, quando se observa uma partícula (tempo), não se pode descrever a sua posição (espaço), portanto, as duas coisas simultâneas não é possível.

Esta asserção, considerando-a verdadeira, pode relacionar-se com as diferentes atividades e saberes que o homem desenvolve, já que não poderemos assegurar que a matemática seja superior à filosofia, ou que a biologia seja mais importante que a física, porque ambas estarão sujeitas a determinismos específicos e pela realidade que resulta da relação entre sujeito e objeto. De facto, conclui-se que a realidade não se consubstancia numa única possibilidade de dimensionamento do mundo, mas que, está dependente da observação individual, em termos do tempo e espaço desse observador.

Não é nossa intenção proceder a uma reflexão técnico-científica daquele princípio físico, mas buscar e compreender o sentido de incerteza aplicado à educação, à luz dos seus pressupostos e alargá-lo, nomeadamente, no que se refere à articulação entre música, matemática e natureza. Desde sempre, que o homem se questiona sobre o processo de conhecer e sobre o grau da sua objetividade. Como artífice da teoria da complexidade, Edgar Morin destaca a necessidade de superação do pensamento simplificado e simplificador do nosso tempo, dando ênfase ao facto do “problema

cognitivo ser um problema cotidiano de cada um e de todos. A sua importância política, social e histórica torna-se decisiva” (1991, p. 221).

Em a *Parte e o Todo*, Heisenberg (1996) caminha de uma filosofia positivista e materialista, para uma nova visão da realidade, em que a matéria perde importância ontológica. Afinal, a ciência deixava de ser somente o que a realidade nos permitia ver e conhecer, relegando-se a experimentação para outro plano, pois que, limitada por algumas fronteiras, somente o pensamento matemático podia penetrar, aliás como defendia Einstein:

Naturalmente a experiência se impõe como único critério de utilização de uma construção matemática para a física. Mas o princípio fundamentalmente criador está na Matemática. Por conseguinte, em certo sentido, considero verdadeiro e possível que o pensamento puro apreenda a realidade, como os Antigos o reconheciam com veneração (1991, p. 150-151).

Estávamos no limiar da Física Quântica. E Heisenberg, através do seu Princípio da Incerteza, diz-nos que a natureza das coisas, o mundo material, não poderia existir segundo leis abstratas e sem materialidade. Estamos perante uma diferente concepção, em que a gênese da certeza-incerteza não se compadece com os pilares da ciência clássica, que deram origem à simplificação, à redução, à separação e coerência formal. As suas pesquisas conduzem-nos a um comportamento quântico, probabilístico, sujeito a incertezas. Ilya Prigogine deu importante contributo para a compreensão dos processos irreversíveis, expondo uma nova lógica filosófica e científica, que conduz ao fim das certezas. A sua convicção em *O fim das Certezas* é o pressuposto de que o princípio da certeza começa a ruir, quando afirma que “ jamais a seta do tempo emergirá de um mundo regido por leis temporais simétricas” (1996, p. 69). Agora, a nova ciência, coloca-nos diante da complexidade do mundo real, contrastando com as situações simplificadas de antes. O formalismo científico estava superado, as suas leis, os seus conceitos, as suas classificações estavam a ser questionadas pela quântica e, portanto, pela indeterminação.

A ordem supõe a desordem, existe um movimento entrópico e, por conseguinte, a incerteza, estando aquela a refazer-se, regularmente, em novos patamares. “O conhecimento pertinente deve afrontar a complexidade” (MORIN, 2002,

p.42), e esta deve ser entendida como um plano tecido em conjunto, sem que as partes sejam desligadas do todo. Volta Morin a refletir sobre aquele tecido interdependente, interativo e inter-retroativo, denunciando que “a complexidade é, desta forma, a ligação entre a unidade e a multiplicidade (idem). Morin, no seguimento do Princípio da Incerteza de Heisenberg, transpõe-no para os fenómenos sociais e culturais ressaltando:

Tal como o calor se tornou uma noção fundamental ao devir físico, também, se lhe deve dar lugar de destaque no devir social e cultural, o que nos leva a considerar que, onde há calor cultural, o que existe não é determinismo rígido, mas condições instáveis e moveções (1991, p. 29).

O Princípio da Incerteza transformou-se, assim, num postulado universal orientador de muitas teorias sócio-educativas, críticas da noção de objetividade e aderentes a uma única realidade. Para Edgar Morin, “uma nova consciência começa a emergir: o homem confrontado por todos os lados pelas incertezas, é arrastado para uma nova aventura. Tudo está ligado, tudo está tecido em conjunto e em que os valores são ambivalentes” (MORIN, 2002, P. 90). Os novos limites do conhecimento e a sua organização, assentam numa diferente variável, que se traduz na dimensão da complexidade, nova dialogia entre incerteza e compreensão complexa. A incerteza do real apoderou-se do indivíduo e ela conduzirá, mais fielmente, a uma nova consciência do mundo e dos fenómenos sociais. Volta Morin a insistir na ilegibilidade da realidade, pois “as ideias e as teorias não refletem, mas traduzem a realidade que podem traduzir de forma errada. A nossa realidade apenas é a nossa ideia de realidade” (idem, p. 91).

Este pensamento complexo que Morin desenvolve, é um pensamento que integra, simultaneamente, a incerteza e a organização, operando a união da simplicidade e da complexidade. É uma nova conceção da matéria e da natureza, nada compaginável com o entendimento da física clássica. Sousa Santos dá realce a esta nova configuração do conhecimento e da sua apropriação, em que flutuações de energia desencadeiam espontaneamente reações, respigando uma nova ordem organizacional, postula:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (2002, p. 28).

A dialogia certeza-incerteza

Existe uma dinâmica intensa, quando nos colocamos entre um certo grau de desordem que existe na natureza e a complexidade do conhecimento, entendendo este, com um desafio indispensável à abertura epistemológica, que leve em linha de conta o permanente diálogo entre a ordem e a ordem e a desordem, o mesmo que dizer, entre a certeza e a incerteza. A educação escolar tem sido, na maior parte dos casos, uma estrutura conservadora, redutiva e excludente, que conduz os alunos a uma proposta simplificadora do conhecimento e da sua aquisição. Percebe-se que a escola parece ter de viver num mundo estável, dada a natureza da sua organização, muito hierárquica, oficial no seu determinismo, habituada à leis da física que “*décrivent un monde idéalisé, un monde stable et non le monde instable, évolutif, dans lequel nous vivons*” (PRIGOGINE, 2009, p.30).

Está visto que a instituição escolar, por mais desejos que tenha de libertação do espartilho governamental, ela não pode considerar que o caminho mais direto para o conhecimento, seja ao lado da realidade do seu público, mas deve levar em linha de conta as interações que ocorrem, quer no seu interior, quer no seu envolvente social. A assimilação dos princípios complexos, a partir do princípio da incerteza, é imprescindível para operacionalizar a educação escolar, pois “o conhecimento é uma aventura incerta que leva em si, e em permanência, o risco da ilusão e de erro” (MORIN, 2002, p.92). Werner Heisenberg delirava colocar em jogo a seguinte questão “*quelle est la différence entre un peintre abstrait et un bon théoricien de la physique?*” (PRIGOGINE, 2009, p.182). Claro que a resposta nos leva a considerar os limites da criatividade e a sua indispensabilidade na análise do que é complexo, porque, como Heisenberg viria a concluir, “*le peintre abstrait tentait d’être aussi original que possible,*

alors qu'un bom théoricien devait être aussi conservateur que possible" (idem). O mundo é um todo descontínuo, multifacetado e diversificado, coexistindo entre paradoxos e incoerências, entre certezas estáveis e duradouras, numa trajetória radical para a tentativa de resolução do paradoxo do tempo ou do paradoxo quântico.

O pensamento simplificador ou simplificante é de natureza circular, esconde-se aqui e acolá, num sem-fim de questiúnculas, fragmentando o conhecimento. Então, um conhecimento simplificante conduz a um conhecimento fragmentado e, este, novamente, a um conhecimento simplificador. Mas a incerteza não significará, nunca, o poder de se ignorar as certezas do conhecimento e, somente, esse trajeto contínuo entre certezas e incertezas, entre estabilidade e instabilidade, pode conduzir a educação escolar ao exercício de todas as transgressões. Morin volta a promover a necessidade de "despejar as grandes interrogações sobre a nossa possibilidade de conhecer, pois praticar aquelas interrogações constitui o oxigénio de qualquer empresa de conhecimento" (2002, p. 36). E o que faz a escola? Mantém, estabiliza, estorva a reflexibilidade, divide para facilitar, hiperespecializa, indisponibiliza o diálogo num mundo de relatividades e soma saberes, sem os complementar. Há meta-pontos de vista que urge encontrar, "mas que apenas podem advir com a ajuda das ideias complexas" (idem, p. 37).

A disciplinarização excessiva do currículo, fragmentando ao máximo aquilo que deveria estar mais unido, por regiões curriculares, partilhadas por diversas matérias, tem fragmentado em parcelas o saber, "impedindo tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser apresentados e pensados num contexto" (idem, p.45), ao mesmo tempo que "a divisão das disciplinas impossibilita colher o que está *tecido em conjunto*, o mesmo é dizer, segundo o sentido original do termo, o complexo" (idem). O conhecimento especializado que a escola promove e de que não se dá conta, tão virada para dentro está, é uma forma de abstração, *abs-trai*, extrai algo do seu contexto. Prigogine tem um modo muito particular de explicar a estabilidade *versus* instabilidade e de como a educação escolar não se dá conta disso. Considera ele que, perante duas regiões distintas, duas disciplinas por exemplo, se esquecermos a fronteira entre elas, isso conduzir-nos-á a um sistema estável (cf. PRIGOGINE 1996).

Mas se pelo contrário, existir algum movimento na vizinhança de cada região, as condições iniciais serão modificadas e, então, estaremos diante de um sistema instável, ambíguo, incerto e propício à aquisição de novo conhecimento. Quase que se poderia aplicar, aqui, um dos princípios de Newton, segundo o qual, *se não há força, não há aceleração e a velocidade fica constante*. Exatamente, o que se passa com a educação escolar, quando, perante a fragmentação das disciplinas, estas suportam, invariavelmente, o percurso do conhecimento. Ninguém ousa sair do trilho da disciplinarização, portanto, correndo todos à mesma velocidade, desejando atingir o final ao mesmo tempo. Então, onde fica essa força que arriscará modificar o quadro da aquisição de conhecimento, alterando-lhe a velocidade de percepção? Não é que se deva realizar alguma transposição direta das equações ou princípios físicos para a realidade existente, mas as experiências, constituem, também, base fundamental para a descoberta e para a compreensão do que cada um deseja alcançar, autênticos operadores de conhecimento, força que deve gerar fluxos de novos conhecimentos.

A atividade desenvolvida fora de um quadro científico, por exemplo, quer por Einstein e Heisenberg, em que um e outro foram executantes instrumentais, conferiram-lhes fascinação pelos princípios estruturados de matemática, que algumas das obras lhes ofereciam, constituindo base, também, emocional para a permanente reconstrução da racionalidade científica. Esta, não acreditamos poder estar isolada de outras atividades sociais, económicas e políticas e, a música em particular, revela-se como um operador cognitivo, conduzindo à co-habitação com novas formas híbridas de sensibilidade e razão, num contexto de inacabamento e incerteza, a que ela nos habitua. Afinal, parece que ciência e arte, arte e educação, educação e ciência, são polos da mesma corrente, que nos unem ao inexplicável e ao pensamento complexo, aguçando os nossos sentidos para uma realidade *mais real*. Mas o nosso sistema educativo “ ensinou-nos a separar, compartimentar, isolar e a não ligar os conhecimentos” (MORIN, 2002, p. 47), conduzindo a atrofias que impedem a contextualização e a globalização do conhecimento. Mais uma vez Morin, não deixa de alertar a comunidade escolar para o facto de,

a inteligência parcelada compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, parte o complexo do mundo em fragmentos separados, fracciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência míope que termina normalmente por cegar (idem).

O adeus ao dogmatismo

A *Numerofonia* é um sistema integrador, universal, significativo, não literal, de ensino e aprendizagem musical, numa relação com a matemática, a física, a plástica e a música, criado pelo musicólogo e matemático argentino, Sérgio Aschero que, com ele, deseja dizer *adeus ao pentagrama*. Trata-se, pela primeira vez, de um sistema de raiz científica e natural, quer dizer, em íntima ligação com a natureza, donde provêm todos os elementos que caracterizam o sistema numerofónico. Suporta-se numa ideia de confronto com o estabelecido, de complementação de saberes, não se encerrando num mundo de relatividades, antes, disponibilizando-se para o diálogo permanente. Quando assim é e quando se equaciona o processo de ensino e aprendizagem, provoca-se a ampliação dos conhecimentos e gera-se um antídoto contra o preconceito e o racionalismo.

O sistema numerofónico suporta-se num entendimento do que é global, no relacionamento entre todo e partes, sendo que “o global mais do que o contexto, é o conjunto contendo partes diversas que lhe estão ligadas de forma inter-retroativa ou organizacional” (MORIN, 2002, p. 41). Trata-se de uma unidade simples, porque provém, diretamente, da natureza, mas ao mesmo tempo, complexa porque multidimensional. Somos arrastados para o domínio do conhecimento das coisas simples, como as cores, as formas, os tamanhos e os volumes. Ora, o nosso envolvente é organizado daquela forma, encontra naqueles constituintes a coesão da sua estrutura e conduz-nos a necessidades, desejos e paixões. Sistemas mecanicistas, como acontece com a notação musical tradicional, que separa, por exemplo, letramento e grafismo, operam a disjunção entre humanidades e ciências e estas “em disciplinas hiperespecializadas, concentradas em si mesmas” (idem, p. 44).

Por isso, a *Numerofonia* de Aschero, coloca-nos perante um diferente e criativo paradigma de codificação musical, que se constrói a partir do uso da geometria, logo para crianças de tenra idade e, mais tarde, utilizando a aritmética, quando elas começarem a sua aprendizagem através da quantificação e ordenação dos elementos. E aqui, começa um outro universo da aprendizagem, quando se percebe que a *Numerofonia* é um instrumento para a valorização da articulação entre música e matemática (geometria e aritmética), nunca perdendo de vista esse desígnio de articulação de saberes que, dificilmente, se concretiza na e pela escola.

O sistema numerofónico de Aschero, porque se centra numa perspectiva de alargamento da base de conhecimentos que o aluno tem e que, geralmente, se confina aos contactos com a família e vizinhos, enfatiza a resolução de problemas a partir de aspetos vividos no quotidiano. Apesar de a geometria configurar um certo conhecimento abstrato, a sua base conceptual baseia-se em conceitos do mundo real, encontrando patamares de aprendizagem nas formas geométricas naturais, nas pedras, na disposição da flores e folhas, nas habitações, nas árvores, no urbanismo, desenvolvendo, por isso, a noção de espaço, a habilidade de observação e a relação com outras áreas (cor, acústica, desenho, grafismo, etc.). Quando Aschero propõe a substituição, por exemplo, de uma unidade de tempo por uma forma geométrica (quadrado, por exemplo), ou por uma flor, ou mesmo, por um animal, e o som por uma cor advinda do espectro solar, ele está a favorecer, de uma forma contextualizada, a relação com o quotidiano do aluno, aproveitando a convivência com as particularidades de cada região e mobilizando-o para um conhecimento acrescido. Existe, então, aquilo a que poderíamos chamar de etno-geometria, realçando padrões de observação e de proximidade cultural, o que, a ser trabalhado desde muito cedo, conferirá um modelo de desenvolvimento significativo. A prática pedagógica, também, encontra no sistema numerofónico, uma ferramenta de alavancagem educativa, pela condução que faz do aluno em direção à realização das suas próprias experiências de descoberta e de listagem de problemas, alimentando, naturalmente, as suas expectativas positivas.

Ora, verifica-se um *complexus*, porque tecido em conjunto e nestas condições “as mentes formadas pelas disciplinas perdem as suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, tanto como para integrá-los nos seus conjuntos naturais” (ibidem, p. 45). Hoje, aprender na e pela complexidade arroga-se num imperativo que emerge do real. Existe uma necessidade educativa que deve aproximar o aluno do real, buscando novos e criativos modelos de produção de conhecimento – que, dificilmente a escola promove – levando a repensar e a reformar o pensamento, porque “la science est un dialogue avec la nature” (PRIGOGINE, 1996, p. 177).

Aschero ostenta como princípio, a preocupação do universal, não do global, porque “a globalidade significa simplesmente que toda a gente em toda a parte pode comer hambúrgueres McDonald’s” (BAUMAN, 2007, p. 34), enquanto o universal deve considerar a *legitimidade do outro* e nada substituirá a sua vontade e opinião. Como atesta a tese de Bauman, “o *existir-para* significa um empenhamento emocional com o Outro, antes de se empenhar numa orientação específica da ação no que se refere ao Outro” (idem, p.71). Ora, efetivamente, através da notação tradicional excessiva e abusiva, orienta-se o Outro, dá-se-lhe informações, mesmo que ele as não entenda, enquanto o processo numerofónico assinala a saída do estado de indiferença, já que, através da emoção – o contacto com as cores, as formas, os tamanhos e os volumes, afinal, com a natureza – “impele-se o Outro para fora do mundo da finitude e da certeza estereotipada, e lança-o, ou lança-a, no universo da subdeterminação, do questionamento e da abertura” (ibidem). Prigogine segue a ideia de que “compreendre la nature a été l’un des grands projects de la pensée occidentale” (1996, p. 177), seguindo o princípio de que tudo que é real não pode ser controlado.

A *Numerofonia* de Aschero possibilita, pois, que o quadro natural seja favorável a um entendimento alargado e significativo sobre som, porque este tem uma biografia própria (memória), é relacional e relaciona, conduzindo a que, finalmente, a notação penetre como um elemento aglutinador entre o fazer e o pensar. Assim, a busca da natureza como o espaço das reais significações e que todos, desde cedo, devemos iniciar a sua compreensão, porque é repositório e arquivo, impõe-se como experiência partilhada e como ação dinâmica. O pensamento *deweyano* parte do princípio de que

existe uma arte da descoberta, pois “o organismo (...) não permanece passivo e inerte, aguardando que alguma coisa o impressione desde o exterior; pelo contrário, age sobre o meio ambiente, de acordo com sua própria estrutura, simples ou complexa. O meio ambiente, uma vez transformado pelo sujeito, reage sobre ele, de sorte que o ser vivente experimenta e sofre as consequências de seu próprio comportamento (DEWEY, 1959, p. 54). A relação entre o som, homem e natureza, é antiga, mas dela pouca história se tem produzido. Tem sido mais importante, a história da música e dos músicos, do que a história dos sons das ruas, dos sons das festas, dos sons da nossa infância e como, através deles, cada um de nós se relacionava com o seu circundante. O som, porque volátil e repentino, assustador ou inconveniente, sempre nos escapou, hoje ainda mais, porque a sociedade, tecnologicamente mais evoluída, dispensou a escuta sonora, de modo criativo e sensível. Desde há muito, que vivemos sob o controlo de um olho cultural, impedindo a apropriação do mundo por um ouvido cultural, o que significa, que a imagem será, sempre, mais importante, que o escutar, ou o apalpar, ou mesmo, o degustar.

É nos meandros de uma certa incompletude e inacabamento que encontraremos o método para a recriação dos sinais, das obras, e do processo criativo. Grafar música é um modo de pensar o mundo sonoro, de o perceber, por um universo de referências infinitas. Ao nos aproximarmos do grafismo numerofónico, livre, finalmente, das convenções milenares que obcecaram séculos e séculos de música, confrontamo-nos com telas multicoloridas e geometrizadas pela nossa realidade, que nos aportam ao sentido autêntico da música vivida, pressentida e compreendida por cada um de nós, por cada um de nós que encontra na notação tradicional, um obstáculo à leitura, à escrita e à interpretação musicais.

Estamos, efetivamente, perante um novo paradigma que escorre entre certezas e incertezas, em que as leis da natureza adquirem, agora, um novo e mais potente significado, porque não são certezas, mas possibilidades. E como afirma Prigogine, aquelas “affirment le devenir et non seulement l’être. Elles décrivent un monde de mouvements irréguliers, chaotiques, un monde plus proche de celui qu’imaginaient les atomistes anciens que des orbites newtoniennes” (1996, p. 179). Este é o verdadeiro

fundamento do sistema numerofônico de Sergio Aschero, que permite a formação de novas e criativas configurações musicais, que nos estimula a esculpir no nosso universo perceptivo, outras musicalidades e que nos desperta para uma *música para os olhos*, viajando num cortejo de formas, paisagens, proporções numéricas e ideias geometrizadas. Estamos diante de uma nova realidade, antinomia que enfatiza o papel do observador e uma crescente consciência do mundo que nos reborda, enaltecendo o engrandecimento pessoal, mas recusando a ideia de que o homem não pode compreender a natureza de forma mais profunda, mesmo que a incerteza nos inunde de dispersões insondáveis. A música, como sistema formal, pode induzir a incompletudes e a contradições, afinal, que o sistema numerofônico de Aschero deseja acentuar, quando nos apela para a aproximação à natureza, porque ela integra a musicalidade das formas, a harmonia das cores e o equilíbrio das trajetórias. Por esta aliança, a música redescobre-se a fórmula enriquece-se e deteta-se um padrão audível e visual, mais sustentável, não literal e por uma simplicidade mais bela.

Com Aschero, encontramos-nos diante de uma diferente perspectiva de entender a ciência e a arte e as suas relações promíscuas, porque a matemática, a física e a música, como diálogos sobre o tempo e o espaço, discursos que descobrem e estabelecem relações dialéticas, criam linguagens próximas, conduzindo-nos a um estado de abdicação de etnocentrismo. Aschero obriga-nos a uma escuta sensível do mundo, porque dentro da natureza, acolhe o caos e a ordem, a repetição e a dinâmica, o silêncio e o ruído, conhecimentos e desconhecimentos. Regressamos, afinal, a Heisenberg, orientados pela sua incerteza, num discurso biunívoco entre essência ou existência. Para Aschero, é através da essência da natureza, do que ela contém e como reformula e recria a cada momento, que se passa à consciência da existência e, portanto, ao conhecimento. Existe um diálogo científico com a natureza, porque “la science est un dialogue avec la nature” (PRIGOGINE, 2009, p. 177). Controlar e compreender a natureza são duas diferentes asserções e “les lois de la nature acquièrent alors une signification nouvelle: elles ne traitent plus de certitudes mais de posasibilités” (idem, p. 179). Aschero tornou claro aquele princípio, quando soube afastar-se da escrita tradicional, porque nos somos, agora, confrontados com um novo

tempo, mas no entanto, arreigados a tradicionais métodos e regras de composição musical. Esse permanente diálogo entre homem e natureza, aportava uma nova visão para a aproximação entre ciência e arte.

Heisenberg, Prigogine, Morin, Einstein, cruzam-se no mesmo fio condutor, a música e a ciência, provavelmente alguns com visões culturais distintas, convivendo entre a ordem imanente à natureza e o protagonismo que deve ser devolvido ao homem, porque central no processo de produção de conhecimento. Aschero volta, provavelmente, a encontrar naqueles autores o sentido supremo para o processo de conhecimento e autoconhecimento, que se deve alimentar de todo o universo intelectual, numa indispensabilidade de aliança entre o saber científico e a *escuta poética* da natureza. A representação da realidade a partir da natureza, que Aschero nos propõe, aguça os nossos sentidos, tal e qual como Heisenberg o reclama,

começamos a cantar e, de repente, o som animado das vozes juvenis e as cores das pradarias em flor foram muito mais reais do que todos os nossos pensamentos sobre os átomos (1996, p. 24).

As lições de Heisenberg e as suas confrontações com a realidade, “can help us to understand and to shape our own responses as we move beyond his era into the uncertainly and anxiety of today, and tomorrow” (CASSIDY, 20109, p. 410). O princípio numerofónico de Aschero facilita-nos essa abertura para a expressão do indizível, dos valores das nossas escolhas, quando decide abandonar, definitivamente, o quadro metodológico e técnico em que a música tem vivido desde há mais de dez séculos. A complexidade do pensamento, a incerteza das escolhas, abrem campo, através da Numerofonia para uma parceria entre ciência e arte.

Referências

- BAUMAN, Z., 2007. **A Vida fragmentada**. Lisboa: Relógio d'Água.
- CASSIDY, D. **Beyond uncertainly**. New York: Bellevue Literary Press
- DEWEY, J., 1959. **Como pensamos**. São Paulo: Pioneira, 1991.

_____. **Democracia e educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional.

EINSTEIN, A. **Como eu vejo o mundo.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981, p 150-151

HEISENBERG, W. **A parte e o todo:** encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

MORIN, E. 2002. **Os sete saberes para a educação do futuro,** Lisboa: Instituto Piaget

_____, 1991. **O método IV.** As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Europa-América

PRIGOGINE, I. 2009. **La fin des certitudes.** Paris: Éditions Odile Jacob

SANTOS, B. S., 2002. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento

SAUTOY, M. 2008. **A música dos números primos.** Rio de Janeiro: Zahar Editor

ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DA PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO

Cristiana Carneiro⁹⁵
 Carlos Eduardo Oliva⁹⁶
 Camila de Moraes Barbalho⁹⁷
 Marcelle Santos de Carvalho⁹⁸

Resumo: Questiona a formação de professores a partir de uma experiência da psicanálise na educação ocorrida a partir de grupos de pais numa escola pública do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro. Enaltece a importância das oficinas oferecerem uma prática teorizada, bem como a confrontação da teoria na prática para professores em formação. Acreditando que a ação proposta possa promover um encontro entre teoria e prática, questiona se as oficinas efetivaram tal encontro na formação dos professores participantes. O projeto Palavras de Pais teve como método a conversação, articulada à pesquisa-intervenção.

Palavras-chave: Teoria-prática; formação de professores; espaços de escuta; psicanálise e educação; subjetividades.

Abstract: Describes a college experience that takes place at a public school in Rio de Janeiro that hosts the first segment of the Elementary School where psychoanalysis and education, together, were able to participate in teachers' training. It highlights the importance of the workshops make possible a theorized practice and a confrontation of theory into practice for future teachers. The project Parents' Words has use the Conversation as methodology, keeping in mind the conduct of research-intervention in the area of dialogue between psychoanalysis and education.

Keywords: Theory-practice; formation of teachers; listening spaces; psychoanalysis and education; subjectivities.

⁹⁵Psicanalista. Atualmente é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenando, dentre outros, o grupo de pesquisa-extensão "Palavras de Pais e Professores" na mesma instituição. E-mail: cristianacarneiro13@gmail.com

⁹⁶Sociólogo. Possui Bacharelado e Licenciatura Plena em Ciências Sociais (2011) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Docência do Ensino Básico na disciplina de Sociologia pelo Programa de Residência Docente da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II em parceria com a CAPES. Está concluindo Mestrado na área de Teoria Política pela Universidade Federal Fluminense. É professor de Sociologia do quadro permanente do magistério da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, e professor de Sociologia e Ciências Sociais do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino. E-mail: caduardoliva@hotmail.com

⁹⁷Pedagoga. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora concursada de Mesquita (RJ). É integrante da pesquisa "Saberes Docentes e formação de professores para o Ensino da Escrita", do Laboratório de Estudos de Linguagem, Escrita e Educação (LEDUC), da Faculdade de Educação da UFRJ. E-mail: camilabarbalho@hotmail.com

⁹⁸Pedagoga. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente participa do Projeto "Palavras de Pais e Professores" (UFRJ/FE) e "Adolescência, Construção de Subjetividades e Temporalidades na Educação" (UFRJ/FE-IP/NIPIAC) - 2010/atuatual - ambos coordenados pela Prof^ª. Dr^ª. Cristiana Carneiro. E-mail: marcelllescarvalho@yahoo.com.br

Introdução

Como psicanalista envolvida nas questões sobre formação de analistas e professores, repetidamente me vejo interpelada pelo porque ensinar isto ou aquilo, como atingir tal objetivo, que conceitos seriam mais interessantes, como articular teoria e prática... Se o próprio vocábulo *formação* já indica algo referido a forma, formato, nos deparamos com algo intrínseco a qualquer formação, que é o molde, o enquadre, a fôrma. Há uma inescapável repetição, pelo simples fato de usarmos a linguagem. Somos efeito dessa relação com os outros e com a linguagem, e nunca poderemos romper totalmente com isso, porque justamente faz parte da nossa condição humana.

No entanto, para a psicanálise, esse espaço do já constituído se mostra incapaz de definir a identidade do sujeito de maneira cabal, porque o espaço do saber já dito “não dispõe de medidas e significantes para absorver toda a energia pulsional do sujeito” (WINE, 1999, p. 163): o sujeito é sempre mais do que o dito. Formar professores numa perspectiva que leve em conta o pulsional é, então, acreditar que a formação se dê em um viés muito além da informação. Trata-se neste caso de agir num sentido de possibilidade de transformação, não só em relação ao conhecimento adquirido, mas em relação ao próprio sujeito em formação. Possibilitar o encontro com o ainda não dito, ainda não pensado, é ampliar o campo de representações, favorecendo que o futuro professor cunhe um saber que é seu, um saber próprio e apropriado. Isso significa levar em conta a subjetividade, já que o “sentido de seu ser, não pode resolver-se no campo das representações já dadas” (SANTOS, 1994, p. 68) porque neste, a verdade não será toda sua, continua sendo alheia, emprestada. Assim, um saber próprio deve ser criado pelo professor em formação, indo em um sentido de possibilidade de subjetivação.

O saber do livro é fundamental, mas continua sendo do livro. O conhecimento do mestre é também fundamental, mas continua sendo de um *Outro*. Portanto é como esse professor em formação se posiciona diante deste saber, o reescrevendo a partir de si, que possibilita a transformação. Neste sentido, todo professor envolvido na sua

formação será, de alguma forma, reproduzidor do discurso vigente, mas poderá também ser, em certa medida, crítico arguto deste mesmo discurso, promotor de brechas produtivas onde o subjetivo encontre moradas.

Se psicanálise para psicanalistas é uma redundância óbvia e esperada, o que dizer da psicanálise para pessoas envolvidas com a educação? Freud, em “Análise Terminável e Interminável” (1937), fala dos três ofícios impossíveis: analisar, educar e governar, aproximando os campos. Tal assertiva freudiana acabou se tornando uma espécie de refrão para os psicanalistas envolvidos com educação, ora como advertência de fracasso e impossibilidade, ora como ponto de ligação. Em um excelente artigo intitulado “Ofício impossível: uma piada inesgotável”, Mireille Cifali (2009) disserta sobre a origem e as possíveis interpretações desse enunciado freudiano. O impossível freudiano estaria referido a uma impossibilidade de desfecho final, de finitude alcançada. Ou ainda, de finalização suficiente e definitiva. Analisar e educar jamais encontram o adequado ponto final, a despeito de qualquer boa intenção. No entanto, como nos diz Cifali,

confrontar-se com ele não é criar uma oportunidade para ir além do que é que se pensa ser capaz de alcançar? Então, entre ‘nada é impossível’, que significa nossa onipotência, e ‘nada é possível’, que assinala a nossa impotência, continua a ser uma área em que se possa compreender e agir (CIFALI, 2009, p. 150).

Nesse espaço então, entre onipotência e impotência, que os professores poderão forjar suas maneiras singulares de criar potência.

A participação no projeto de pesquisa-extensão significa, para os professores em formação já inseridos na escola, ter de se relacionar com pais concretos, que expõem seus problemas, suas vivências e inquietações. É um questionar e um refletir criticamente *in loco* sobre a participação ou não dos pais e suas consequências.

Por que convidar os pais a falar?

Kristeva (2002) ao analisar novas formas de subjetividade hoje acredita numa diminuição da capacidade representativa dos sujeitos. A vida psíquica se torna empobrecida “numa espetacular redução da vida interior” (KRISTEVA, 2002, p. 13). O ato imediato e seu abandono, ou melhor, seu término, engendram um mecanismo de automação, onde não há espaço nem tempo, ou em outros termos, hiato, distanciamento, que torne possível a interpretação do sentido, que torne viável um enriquecimento do espaço psíquico. O ato substituiria, assim, a palavra.

Assistimos de forma contundente em nossa época uma transformação significativa nas relações entre tempo e espaço como eixos de significação para a existência. A diminuição da distância-espaço, e da distância-tempo (VIRILIO, 1991, p. 44), estaria instaurando no contemporâneo um novo regime de temporalidade chamado de presente perpétuo (JAMESON, 1991, p. 187), ou presente permanente (VIRILIO, 1991, p. 44), que seria justamente caracterizado por uma maximização do agora, uma “fixação do presente” (idem, p. 111). Jameson (1991) nos fala que a predominância do eixo espacial na produção de sentido não seria necessariamente um foco de alienação para os sujeitos hoje. Essa forma prevalentemente espacial repousaria mais sobre o eixo horizontal, sincrônico, o sujeito no agora, do que compreendido diacronicamente, o sujeito se “vendo” num *continuum* temporal. Todavia a instantaneidade dessa forma de produção de sentido, ao desconsiderar o trajeto, pode corroborar para amnésias que diminuiriam nossa capacidade de exercício reflexivo sobre a própria história, já que teríamos menos acesso a ela, numa diminuição de nossa capacidade de lembrança. Produções de sentido que considerem o trajeto, de outra forma, favoreceriam novos olhares e interpretações para as trajetórias de vida. Nesse sentido, oferecer aos pais um espaço de fala é valorizar suas trajetórias naquilo que possam ser narradas e compartilhadas com os demais.

Acreditamos que a nova forma mais especializada de viver o tempo hoje, naquilo que diminui as distâncias e com isto a possibilidade de uma narrativa que acolha as diferenças, possa estar interferindo na possibilidade de demarcação de

lugares diferenciados entre pais e filhos. Talvez, esta indiferenciação dos lugares possa corroborar para o que Lebrun (2008) aponta como o inédito do contemporâneo: gerações de pais que não se reconhecem como aqueles que têm o direito e o dever de interditar os filhos, de dizer-lhes não. O aspecto tridimensional do tempo – passado, presente e futuro – parece esmorecido diante da supremacia de um presente eternizado e exuberante. De outro modo, a educação pressupõe o não, a importância de reconhecermos que há um Outro, além de mim, que também tem direitos. No entanto, não há como educar sem autoridade, sem que haja uma dissimetria entre os participantes.

Se a experiência e a memória hoje deixam de ter a relevância de tempos precedentes, já podemos ver que, conseqüentemente, o lugar dos pais enquanto aqueles que possuem experiências válidas a compartilhar fica questionado. Será que a escolarização dos filhos pode ser entendida como relacionada à trajetória que tiveram? Conseguem perceber a influência de sua história na trajetória dos filhos? Como estariam percebendo o processo educativo de seus filhos dentro da escola?

Hipotetizamos, então, que o silenciamento do transcurso do tempo pode estar interferindo no processo educativo já que contribuiria para o apagamento da distância entre os lugares de pais e filhos. Questionamos se este “achatamento” da distância entre pais e filhos poderia estar dificultando a criação de uma dissimetria necessária ao exercício da autoridade, aspecto essencial à educação. Nesse sentido, nosso projeto pretende pensar a participação dos pais na trajetória educacional de seus filhos, tendo como eixo a temporalidade.

Retomar a palavra é considerar o passado enquanto trajetória vivida e marcada por experiências narráveis e importantes para situar os sujeitos na própria vida. Se inquestionavelmente houve uma grande mudança na forma de vivenciar o tempo hoje, é importante mostrarmos com Jameson (1991) que, apesar das modificações ocorridas na forma de narrar e no contexto do sentido, existem possibilidades de transformação do instituído. Para ele novos sentidos apenas serão possíveis através de uma significação que opera através da distância. A possibilidade de distanciamento do presente é o que possibilita outro entendimento sobre ele,

menos imediato. Uma “vontade de entendê-lo” (SANTOS, 1994, p. 109) que pressupõe tomá-lo como objeto e, portanto, diferenciá-lo do sujeito. Em relação à formação de professores, o contato com a experiência do grupo e a possibilidade de reflexão *a posteriori* sobre esta ação também dirige-se a um sentido de distanciamento necessário ao presente.

Quando a teoria pensa a prática, e a prática questiona a teoria

Se a questão da indissociabilidade da teoria-prática, supõe uma relação de alteridade, cabe (re)afirmar que “a atividade teórica por si só não leva a transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis” (MEDEIROS & CABRAL, 2006, p. 5). Para entender o conceito de atividade teórica como práxis, torna-se indispensável a compreensão de que esta corresponde a uma “atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade” (VASQUEZ, 1968, p. 5).⁹⁹

Essa atitude humana, teórico-prática, de transformação do espaço circundante requereria, antes de tudo, a vontade de entender esse espaço, teorizá-lo, concretizá-lo pela via do “convite à ação” (SANTOS, 1994, p. 109) de rompimento e (re)aproximação com a realidade (ou com uma nova realidade, deliberadamente transformada).

O entendimento imediato do imediato, que não tolera questão, é correlato à submissão ao estado de coisas, portanto estaríamos num regime de conformidade. Justamente porque esse entendimento imediato perpetua o já visto, já sabido. É como se fosse um aval, uma concordância com o instituído. O entendimento de Santos (1994) é contrário à compreensão imediata porque envolve um processo de conhecimento, é um trabalho que envolve o pensamento. Essa ideia de processo de conhecimento é importante porque ela nos remete àquilo que necessariamente implica: não pode ser imediata, um processo se desenrola no tempo. O pensamento

⁹⁹Vasquez recorre em seu texto ao conceito de práxis conforme explicitado por Karl Marx.

que não se conforma ao imediato, ao instituído, é um pensamento que se separa, até de si mesmo. Nesse sentido a produção de conhecimento que pode transformar é aquela que necessariamente envolverá o tempo. Mas aí temos um ponto essencial: “já que as coisas não exalam um pensamento sem a mediação do sujeito” (WINE, 1999, p. 64) temos que há um entrecruzamento importante entre esse tipo de pensamento que não se conforma ao instituído e a produção de sujeito. Haverá uma afetação mútua entre pensamento e sujeito justamente porque é também “o gesto da recusa, da resistência, que cria o sujeito” (TOURAINÉ, 1994, p. 285) no sentido de que é apenas se distanciando dos papéis sociais que ocupa, dos lugares já instituídos que o sujeito pode criar um “lugar” próprio, diferente daquele que lhe foi “dado” pela cultura, pela família. Nesse sentido, o pensamento que não é a conformação a um conteúdo que lhe seja exterior ¹⁰⁰ exige um movimento de criação de um novo sentido, uma criação que é do sujeito porque só se faz a partir dele, e que, portanto, será seu sentido, será ele próprio (WINE, 1999, p. 65). Indo nesta direção, acreditamos que a oportunidade de entrar em contato com suas histórias, suas crenças e angústias, oferece aos pais a possibilidade de um novo olhar sobre a realidade. Há a expectativa de que o encontro efetivado possa afeta-los não só enquanto pais, mas enquanto sujeitos que são.

De outro modo, os estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais (estudantes-pesquisadores) ali encontram um espaço de formação, ao poderem escutar mais os sujeitos do que o papel que eles desempenham, acabam por perceber, na prática, uma dimensão que fica bastante escondida na teoria: a subjetividade dos pais. Os encontros semanais de discussão com o grupo de alunos participantes do projeto, sobre a prática efetivada, promove um deslocamento que permite reflexividade *a posteriori* sobre a ação. Estes encontros reflexivos sobre a prática podem ser pensados como “o *lócus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas” (LIMA, 2008, p. 198).

O trabalho não se esgota no próprio instante em que é vivido - existem sempre possibilidades de resgate do acontecimento: a reflexão crítica sobre a prática

¹⁰⁰Remetemos para o trabalho de Wine (1999, p. 65) que irá explorar três categorias que se encaixam nessa característica de exterioridade: pensamento-imagem, pensamento-sentimento e pensamento-noção.

se torna uma experiência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria tornar-se-ia um “blábláblá” e a prática, “ativismo” (FREIRE, 1996).

O projeto Palavras de Pais

Palavras de Pais pretende a criação de redes interdisciplinares dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), envolvendo mais especificamente a Psicologia e a Educação. Visa a troca de conhecimentos, integrando diferentes institutos e escolas na UFRJ. Quer, sobretudo, destacar a importância de compreender e visibilizar as condições - subjetivas e objetivas - que tornam pais atores sociais que agregam, no âmbito das trocas sociais, valores e qualidades específicas através de seu agir. Pais participam nos destinos societários e na construção cultural, sobretudo no que diz respeito à educação de crianças e jovens do Brasil atual. Neste sentido, torna-se relevante investigar quais formas e de que modo sua participação se dá, quais os efeitos que geram na dinâmica social e, sobretudo, como esses processos interferem na constituição subjetiva de seus filhos, mais especificamente no que tange à educação. Ainda cabe ressaltar a importância das oficinas possibilitarem uma prática teorizada, e uma confrontação da teoria na prática para professores que estão em formação. Desta forma, psicologia e educação se enlaçam diretamente no fazer do professor, congregando saberes e se revertendo para o processo educativo de pais, alunos e professores.

A Conversação é a metodologia proposta neste projeto, tendo-se em vista a realização de pesquisa-intervenção no âmbito da interlocução entre psicanálise e educação (CASTRO & BESSET, 2008). Conversação é o nome que se dá ao dispositivo sugerido por Miller em que, em detrimento de uma escuta passiva, se pretende a promoção de um debate, de uma reflexão e de uma discussão viva entre os participantes (MILLER, 2000). A Conversação é um modo de tratar dos insucessos que produzem perguntas e, quando há perguntas, há um chamado à conversa. A experiência da Conversação em escolas (GATTI, 2005; SANTIAGO, 2005) tem revelado

que a oferta de “um espaço onde se pode falar” produz a circulação da palavra e, com isto, a possibilidade de desnaturalização de preconceitos, flexibilização de identificações permitindo uma elaboração do mal-estar paralisante, em saídas produtivas (LAURENT, 2004).

Palavra de Pais ocorre duas vezes por mês e é aberta a todos os pais que desejarem frequentá-la. Ocorre na Escola Municipal Francisco Alves que acolhe o primeiro segmento do Ensino Fundamental, possuindo aproximadamente trezentos alunos. Cada oficina conta com a presença de, no mínimo, dois alunos dos cursos de Pedagogia e/ou Ciências Sociais. Um responsável pela coordenação do grupo com a supervisão da professora e o outro, ainda que participante ativo, prioritariamente dirigido à observação e ao registro. Há aproximadamente dois anos as oficinas se encontram em curso. Muitas vezes, as oficinas foram iniciadas com uma pequena dinâmica de “quebra-gelo” no intuito de deixar os pais mais à vontade para falar, outras vezes este recurso se mostrou desnecessário, já que os participantes já vinham com questões.

Como se trata de uma atividade sem nenhum cunho de participação obrigatória, a frequência ao longo destes dois anos foi muito variada, tendo no mínimo dois participantes e no máximo vinte e oito. Os temas são de livre escolha pelos pais, tendo sido os mais recorrentes: sexualidade, crescimento dos filhos, participação do pai em casa, violência. O tema infância foi objeto de, no mínimo, três oficinas e suscitou não apenas discussões, mas recordações afetivas nos pais. Não obstante, este tema reaparece lateralmente em quase todas as oficinas. Concomitantemente à execução das oficinas, os estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, enquanto professores em formação, encontram-se semanalmente para estudo teórico dos conceitos pesquisados, bem como para reflexão *a posteriori* sobre a prática.

Um breve relato de experiência

Podemos pensar a extensão fazendo uma analogia em relação ao que Pimenta (1995: 6) comenta sobre a prática docente vivida no estágio: “é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade.” Uma atividade que é propiciadora também da inserção dos alunos nas Instituições Escolares, podendo ser vista como “uma atividade teórica na formação do professor”. Nesse sentido, fazer parte do grupo de pais, escutá-los, percebê-los em relação aos outros pais, à escola e a seus filhos trouxe para os professores em formação alguns pontos relevantes os quais cabem três eixos a considerar - relações com o cotidiano da escola; manejo nas relações com os pais; e modificações nas representações sobre parentalidade.

No primeiro ponto se inserem reuniões com os professores, com a direção e com a orientação pedagógica da escola. Por este viés os estudantes-pesquisadores declaram ter podido ver de forma mais clara as grandes diferenças entre a demanda da escola e a demanda dos pais, por exemplo. Ou ainda, como os professores da referida escola, boa parte deles, culpabiliza os pais pelas dificuldades dos filhos, ao mesmo tempo se sentindo muito solitários na educação das crianças.

No segundo ponto, na relação com os pais, os futuros professores conseguem descrever uma mudança longitudinal. No início, estar na coordenação conjunta de um grupo de pais demonstrou ser angustiante para alunos de graduação que não tinham nenhuma experiência desta ordem. Muitos ainda se encontram prioritariamente no lugar de filhos, o que significa um rearranjo de posições. Tomar a palavra, organizar, ouvir as queixas e demandas dos pais, lidar com as relações que se estabelecem no grupo e fora dele, foi segundo seus relatos bastante inédito e também difícil. Aprender a escutar e a ouvir foi um dos pontos levantados por uma aluna de Pedagogia em reunião avaliativa do projeto. Ainda aqui, ouvir sobre o exercício da parentalidade às vezes em condições bem adversas foi alvo de grande reflexão:

Compreender que existem realidades totalmente diferentes da minha e problemas maiores que os meus, faz refletir que às vezes

reclamo por coisas tão pequenas (aluna de pedagogia, sexto período).¹⁰¹

O relato de outra aluna participante do projeto nos mostra algo importante em relação à possibilidade de contato com discursos outros, quando nos diz que o convívio com os pais permite “ouvir esta outra voz” (aluna de pedagogia, nono período), que vai na contramão da frase recorrente no curso de pedagogia: “o problema está nos pais!”.

O terceiro ponto diz respeito às representações de parentalidade que os professores em formação tinham antes e depois da experiência no projeto. A principal questão que apareceu nesta discussão é quanto à importância que os pais dão aos filhos, sobretudo em relação à educação. A partir das várias leituras teóricas e depoimentos no curso de Pedagogia, o que aparecia como representação destacada em seus discursos era o desinteresse. A partir inclusive de uma dúvida da escola quanto à participação dos pais sem a obrigatoriedade, o desinteresse configurava como o grande entrave para a própria existência do projeto. Ou seja, os futuros professores foram de início ao campo tendo esta ideia como pano de fundo: hoje teríamos pais “desinteressados” quanto aos filhos, também quanto à educação dos mesmos. Mas o depoimento da futura professora após um ano demonstra outra direção:

O grupo de pesquisa Palavras de Pais mudou muito minha visão. Pois tinha o ‘pré-conceito’ de que todos os pais de alunos de escolas públicas não se importavam com os mesmos. E, na verdade, não é assim, existem sim pais que se preocupam, se interessam pela vida de seus filhos, embora ainda seja uma minoria (aluna de pedagogia, sexto período).¹⁰²

O desinteresse como verdade generalizada passa a ser questionado a partir da experiência prática. A discussão sobre não interesse e não engajamento surgiu no grupo como aspecto a questionar. Ao mesmo tempo em que se constatou dificuldade nos pais, muitas vezes, com engajamento na proposta, ou de maneira mais ampla com a efetiva participação na escola – estar presente numa reunião, por exemplo –, isto

¹⁰¹À época em que o estudo foi realizado pelo Projeto Palavras de Pais (2010).

¹⁰²À época em que o estudo foi realizado pelo Projeto Palavras de Pais (2010).

não foi exatamente sinônimo de desinteresse. Lembramos mais uma vez que a participação no grupo é facultativa, não sendo exigida obrigatoriedade nem por parte da escola, nem pela coordenação do projeto. Muitas vezes a concorrência de ofertas as mais diversas, a pulverização do tempo de trabalho, o ritmo acelerado foram trazidos como entraves cotidianos.

A participação no projeto de pesquisa-extensão ao efetivar um encontro dos professores em formação com pais concretos, que expõem seus problemas, suas vivências e inquietações, parece ter tido um impacto considerável na representação que inicialmente tinham do desinteresse dos pais. Esta modificação remete-nos a Serafim (2001) como sendo “um exemplo de admissão da relação teoria-prática, explicitando que a interdependência permite um maior apuramento de ambas. É o estar em relacionamento que dá o caráter dinâmico da transformação tanto da teoria quanto da prática.” Sob esta ótica o conceito de prática pode ser reformulado, onde os estudantes universitários aprendem agindo, conhecendo, experimentando, tendo em vista o processo de reflexão contínua e permanente do professor.

A partir desta experiência, a extensão como *lócus* de formação do professor, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social passou a ser algo mais próximo e real (PIMENTA, 1995; LIMA, 2008, p. 61).

Considerações finais

É na tentativa de representar o irrepresentável, de responder ao impossível, que construímos o possível e o impossível, entendido aqui como o impensável, a surpresa, o que não se sabia antes. A linguagem é nosso instrumento humano através do qual buscamos o sentido, e nessa procura-encontro “incansavelmente edificamos o mundo” (BLANCHOT, 2001, p. 73) e nós mesmos, essa existência indeterminada, sempre a se fazer. Mais especificamente no trabalho apresentado, a linguagem se materializou em dois espaços distintos: no grupo de conversação, e nos encontros

reflexivos sobre a teoria e a prática de pesquisa. O impacto destes encontros na formação dos professores participantes aparece justamente no encontro com o real da prática e a possibilidade de subjetivação do mesmo no *a posteriori*. Num cenário ávido por certezas, onde o discurso da adequação final, do sucesso e do fracasso, apaziguam o não saber, o encontro com o real da prática pode se oferecer como possibilidade desestabilizante e produtiva.

Referências

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**: a palavra plural. São Paulo: Escuta, 2001.

CASTRO, Lúcia; BESSET, Vera (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CEFALI, Mireille. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, abril/2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09 de maio de 2012.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1991 [1984].

KRISTEVA, Júlia. **As Novas Doenças da Alma**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

LAURENT, Eric. CIEN - **Instituto del campo freudiano**, cuaderno/5. Buenos Aires: CIEN - Instituto del campo freudiano. Centro de investigaciones del ICBA, nov./2004.

LEBRUN, Jaques. **A perversão comum** - viver juntos sem o outro. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1836&dd99=view>. Acesso em 09 de maio de 2012.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócia histórica. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-17, jun./2006. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/3122/2060. Acesso em 09 de maio de 2012.

MILLER, Jacques A. **Os círculos do desejo na vida e na análise**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, maio/1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em 09 de maio 2012.

SANTIAGO, Ana. O mal-estar na educação e a Conversação como metodologia de pesquisa: intervenção em psicanálise e educação. In: CASTRO, Lúcia; BESSET, Vera (orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 113-131.

SERAFIM, Maurício Custódio. A falácia da dicotomia Teoria-Prática. **Revista Espaço Acadêmico**, ano I, n. 7, dez./2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07mauricio.htm>>. Acesso em 09 de maio 2012.

TOURAINE, Alan. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

WINE, Noga. **O sujeito entre o tempo e o espaço**. Tese (Doutorado). 236p. Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

DA VISÃO CEGA: HISTÓRIA, FICÇÃO E EPISTEMOLOGIA

Garrolici de Fatima Peixoto de Alvarenga¹⁰³Luiz Antonio Botelho Andrade¹⁰⁴Edson Pereira Silva¹⁰⁵**Resumo**

Perspectiva histórica, o “Ensaio sobre a Cegueira” de Saramago e o racionalismo aplicado de Bachelard são usadas para tentar entender o lugar do que não vê em um mundo baseado no primado da visão. O diálogo entre estas vozes não é dado *a priori*, mas buscado na interpretação ativa do leitor. O objetivo principal é superar as práticas de integração fundadas na década de 1960 e alcançar a “era da inclusão” iniciada na década de 1990. Assim, história, ficção e epistemologia servem a uma reflexão crítica sobre o fenômeno do não ver, de modo a superar um mundo cego pelo espetáculo do olhar.

Palavras-chave: Cegueira; ficção; epistemologia; história.

Abstract

We try to understand the place given to blind people in a world fascinated by a representationist perspective. A historical perspective, the book "An Essay on Blindness" from Saramago and the applied rationalism of Gaston Bachelard were used for doing so. The main objective is to overcome the integration policy founded in 1960 and to achieve the "Inclusion Era" started in the 1990s. Therefore, history, fiction and epistemology were the base for an active and critical reflection on the blindness phenomenon, in order to overcome a blind society fascinated by the sight.

Keywords: Blindness; fiction; epistemology; history.

¹⁰³Garrolici de Fatima Peixoto de Alvarenga – é Mestranda do Curso de Diversidade e Inclusão – Instituto de Biologia – UFF. A professora Garrolici é especialista em educação especial na área da deficiência visual (UNIRIO). Endereço para contato: Rua São Francisco, L2 – Q 9, Inoã, Marica, RJ, 29.000-000. Email: garrafaty@gmail.com.

¹⁰⁴Luiz Antônio Botelho Andrade – é Doutor em Imunologia (Instituto Pasteur França). O professor Andrade é responsável, no Brasil, pela aplicação e desenvolvimento das ideias de Humberto Maturana e Francisco Varela à Educação. Endereço para contato: Departamento de Imunobiologia- Instituto Biologia, Universidade Federal Fluminense. Outeiro São João Batista, s/nº, Valonguinho- CEP: 24.001-970 - Niterói– RJ. Email: labauff@yahoo.com.br.

¹⁰⁵Edson Pereira da Silva – é Doutor em Genética (Universidade de Wales-Swansea). Chefe do Laboratório de Genética Marinha e Evolução (UFF). Endereço para contato: Laboratório de Genética Marinha e Evolução, Sala 311, Depto Biologia Marinha- Instituto Biologia, Universidade Federal Fluminense. Outeiro São João Batista, s/nº, Valonguinho - CEP: 24.001-970, Niterói – RJ. Email: gbmedson@vm.uff.br.

Introdução

Todo ser humano é singular, considerando sua constituição biológica e o percurso de sua vida no âmbito sócio-cultural. Há de se ressaltar, no entanto, que a sociedade não é um palco neutro onde os sujeitos/atores se apresentam e representam. Ao contrário, ela se constitui como um campo de forças contraditórias. De um lado, favorece a diversidade e a manifestação de potencialidades latentes. De outro, normatiza, homogeneiza e delimita o fluxo do viver. Assumindo esta posição em relação à sociedade (um campo de forças contraditórias) tentamos entender, neste ensaio, qual o lugar dado ao que não vê neste mundo construído pelo primado da visão. Para tanto, selecionamos três vozes (histórica, ficcional e epistemológica) sobre o fenômeno.

O diálogo entre estas vozes não é um dado apresentado à mente formal, acostumada a ser espectadora do mundo, numa contemplação ociosa e passiva dominada pelo olhar. Pelo contrário o diálogo aqui é proposição a uma razão construtora para a qual as mãos têm papel fundamental.

Invisibilidade de quem não vê

Um mundo sem cegos

Alguns autores afirmam, com algum grau de generalização, que não havia cegos em algumas sociedades (LOWENFELD, 1974; MECLOY, 1974; VASH 1988; AMARAL, 1994). Sabendo-se que a cegueira congênita é o resultado de vários fatores (intrínsecos e extrínsecos) e que tem certa frequência na população, a existência de um mundo sem cegos não é natural. A artificialidade deste mundo sem cegos pode ser explicada por diversos fatores, tais como: extermínio explícito (infanticídio), morte prematura ou invisibilidade no nível público pelo isolamento forçado (LOWENFELD, 1974; MECLOY, 1974; VASH 1988; AMARAL, 1994). Este argumento é fortalecido a partir de relatos sobre práticas de isolamento, abandono ou eliminação física utilizada

para os recém-nascidos com alguma deficiência e para os adultos acometidos por certas doenças como a lepra e a “praga” (GOFFMAN, 1982; AMIRALIAN, 1986; AMARAL, 1994; ANACHE, 1994). Desta forma, a inexistência de cegos em algumas sociedades pode ser vista, então, como resultado de uma prática seletiva e segregacionista, ainda que socialmente legitimada.

Cegueira e castigo

Com o surgimento e o fortalecimento das religiões, radicalizou-se o dualismo entre o mundo virtuoso (religioso) e o mundo dos pecadores. Nesta circunstância, as doenças e as deficiências eram consideradas como punições divinas ao modo pecaminoso do viver humano descrito pelos cronistas medievais como sendo, principalmente, o adultério e a blasfêmia. Assim, para aplacar a fúria dos deuses ou corrigir o mal, aplicava-se o castigo. Deste modo, na Idade Média, a cegueira foi encarada como castigo ou imputada como ato de vingança. Ela era praticada, algumas vezes, como pena judicial, regulamentada por lei ou pelos costumes e era aplicada como castigo para crimes nos quais havia participação dos olhos, tais como crimes contra as divindades e faltas graves às leis do matrimônio (MECLOY, 1974; AMARAL, 1994). Em outras situações, a cegueira era considerada um castigo infligido pelos deuses e, portanto, a pessoa cega carregava em si mesma, o estigma do pecado cometido por ela, por seus pais ou por algum parente (MECLOY, 1974). O estudo de algumas tribos nômades demonstra o costume de abandonar os doentes, velhos e pessoas com deficiências em lugares inóspitos, expostos aos animais ferozes e às tribos inimigas. Para os hebreus, por exemplo, era indigno o homem de qualquer família que fosse coxo, cego, corcunda ou tivesse, simplesmente, um pé ou uma mão quebrada. Eles acreditavam que a pessoa com alguma destas "marcas" era detentora de demônios, cujas impurezas e pecados expressavam-se por sinais corporais que cristalizavam a evidência do castigo (ROCHA, 1987; CARMO, 1989; AMARAL, 1994; BRUNS, 1997).

Neste mundo de pecado, o cego começa a ter visibilidade no nível público, contudo, ele é um pecador ou um réu julgado por Deus ou pela justiça dos Homens e, a cegueira, é a sua pena.

Visibilidade

Um marco importante para o reconhecimento social (visibilidade) do cego foi dado em 1260, quando Luís XIII fundou, em Paris, o asilo de *Quinze-Vingts*, destinado exclusivamente ao atendimento de trezentos soldados franceses que tiveram seus olhos arrancados pelos sarracenos, durante a Guerra das Cruzadas. Esta instituição foi importante porque ela ofereceu atendimento a outros cegos franceses, mesmo que estes não tivessem participado da guerra. Alguns autores acreditam que esta iniciativa não teve o caráter de um dever para com aqueles que lutaram, mas, sobretudo, um objetivo velado de esconder, isolar ou segregar da sociedade um contingente de cegos que viviam perambulando pelas ruas (LOWENFELD, 1974; MECLOY, 1974; VEIGA, 1983; ROCHA, 1987). Neste sentido, é possível comparar a iniciativa de Luís XIII com a prática atual de recolhimento de mendigos da rua para acomodá-los em abrigos mantidos pelas prefeituras. O problema é resolvido através da "limpeza" e pelo enclausuramento brando dos indivíduos que incomodam a sociedade. Na maioria das vezes, esta assistência não é acompanhada por um atendimento psicológico e preparação adequada dos mendigos para o mundo do trabalho. Assim, fica evidente que a história dos cegos não se distingue daquela de qualquer outro grupo minoritário, ou seja, precisa ser interpretada à luz dos valores éticos e das ideologias da sociedade analisada, em um determinado momento histórico.

Uma escola

Foi na França, também, que surgiu a primeira instituição escolar para cegos - O Instituto Real dos Jovens Cegos - implantado por Valentin Hauy, em 1784. Valentin era professor e sensibilizou-se com o sofrimento dos cegos quando estes eram tratados jocosamente nas ruas e nas feiras, muitas vezes a troco de esmolas oferecidas pelas pessoas ditas normais. A aceitação desta Instituição foi tão grande pela sociedade, particularmente pelas famílias que possuíam algum de seus membros com deficiência visual, que o modelo foi espalhado por vários países da Europa, alcançando, posteriormente, os Estados Unidos e o Brasil. Valentin Hauy não criou somente a primeira escola para cegos, mas também um programa para ensinar os cegos. Um de seus melhores estudantes - Louis Braille - iria desenvolver posteriormente uma técnica de escrita que, de tão elaborada e adequada aos seus propósitos, é muito utilizada e permanece até hoje, com pouquíssimas modificações.

Se não os olhos

Louis Braille nasceu em 4 de janeiro de 1809, na França. O seu pai, Simon-René Braille, era um fabricante de arreios e selas. Acredita-se que Braille teria ficado cego, aos três anos de idade, ao se ferir na oficina do pai. Com 10 anos de idade, Louis ganhou uma bolsa do *Institut Royal des Jeunes Aveugles* de Paris (Instituto Real de Jovens Cegos de Paris). Seguindo o programa de ensino desenvolvido por Valentin, Louis aprendeu a ler as grandes letras em alto-relevo nos livros da pequena biblioteca do Instituto. Por experiência própria, Braille apercebeu-se que aquele método, além de lento, não era prático. Quando Louis Braille tinha 12 anos de idade, um capitão reformado da artilharia francesa - Charles Barbier - visitou o Instituto Real onde apresentou um sistema de comunicação, para uso militar, chamado de escrita noturna. Tratava-se de um método de comunicação táctil que usava pontos em relevo dispostos num retângulo. Esta ideia de usar um código com pontos para representar palavras em

forma fonética foi a grande inspiração de Louis Braille para criar o seu próprio método, usando apenas seis pontos como relevo, já em 1824, quando ele tinha apenas 15 anos de idade. Pouco tempo depois, ele mesmo começou a ensinar no Instituto criado por Hauy e, em 1829, publicou o seu método de escrita e comunicação, que hoje leva o seu nome.

É importante ressaltar que o Método proposto por Braille não foi aceito de imediato e, um dos principais professores da escola, chegou mesmo a proibir o seu uso pelas crianças. Felizmente, tal decisão teve efeito contrário, encorajando as crianças a usá-lo e aprendê-lo, em segredo. No Instituto, o novo código só foi adotado oficialmente em 1854, dois anos após a morte de Braille (1809-1852).

No final do século XIX, no ano de 1878, foi realizado um congresso internacional, em Paris, com a presença de onze países europeus além dos Estados Unidos. Neste Congresso foi sugerido que se adotasse, em todos os países, o Método proposto por Braille.

Integração *versus* inclusão

No início do século XX, a escola dita "segregada" havia se expandido e se consolidado como modelo de atendimento à pessoa cega em várias partes do mundo. No entanto, foi a partir da segunda Guerra Mundial e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que se passou a pensar na possibilidade de atendimento à pessoa cega em uma escola regular. Segundo Santos (1995), o movimento de integração surgiu, na Europa, atrelado a três fatores históricos: guerra mundial, fortalecimento do movimento pelos direitos humanos e avanço das ciências médicas no campo da reabilitação.

Em virtude dos mutilados de guerra foi necessário criar programas sociais para reintegrar essas pessoas à sociedade. Aliado a este aspecto, as organizações dos direitos humanos passaram a se preocupar em garantir que essas pessoas, depois de reabilitadas, pudessem de fato ser reintegradas socialmente (SILVA, 1986; ROCHA,

1987; SANTOS, 1995). A partir dos anos de 1960, a demanda em relação aos deficientes *“se dará no sentido de integrá-los com base em seus direitos enquanto seres humanos e indivíduos nascidos em uma dada sociedade”* (SANTOS, 1995, p. 22).

O princípio filosófico e/ou ideológico que norteou a definição e as práticas de integração foi o da normalização, que visava oferecer às pessoas com necessidades especiais as condições de vida diária semelhante a dos indivíduos “normais”. No final da década de 1960 e durante a década de 1970, estruturaram-se leis e programas de atendimento educacional que favoreceram a integração da pessoa cega na escola regular e no mercado de trabalho. A integração no período citado baseava-se principalmente no modelo médico de deficiência, que tinha como objetivo a adaptação da pessoa com deficiência às exigências ou necessidades da sociedade como um todo. De acordo com Santos, *“até os anos 80 a integração desenvolveu-se dentro de um contexto histórico em que pesaram questões como igualdade e direito de oportunidades”* (SANTOS, 1995, p. 24). Durante a década de oitenta, consolidou-se a integração da pessoa cega. Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o “Ano e a Década da Pessoa com Deficiência”, abrindo espaço nos meios de comunicação para uma maior divulgação e conscientização da sociedade para esta problemática.

A partir da década de 1990, com a realização da “Conferência Mundial de Educação para Todos” e com a “Declaração de Salamanca” sobre os “Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais” (1994), passou a vigorar a “era da inclusão” em que as exigências não se referiam apenas ao direito da pessoa com deficiência à integração social, mas, também, ao dever da sociedade de se adaptar às diferenças individuais dos portadores de deficiências. De acordo com Sasaki, *“a sociedade inclusiva começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiências, ainda na década de oitenta”*. Ainda, segundo o referido autor, *“a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas”* (SASSAKI, 1997, p. 9).

Acredita-se que o processo de integração que busca normalizar a pessoa com deficiência e atribuir-lhe a responsabilidade de adequação ao meio social, não propõe, conforme constata Mantoan (1998), nenhuma mudança na estrutura social vigente, cabendo ao indivíduo a responsabilidade de se “adequar” ao sistema. Sabe-se que vivemos em uma sociedade em que vigora a exclusão social e, neste aspecto, as práticas integracionistas, sem uma reflexão crítica do significado desta “integração”, favorecem a manutenção desse *status quo*, quando propõem que cabe à pessoa com deficiência adaptar-se à estrutura social vigente. Já o processo de inclusão denuncia as desigualdades e o desrespeito às minorias, reivindicando não só mudança de estruturas físicas, mas também de concepções, pensamento e planejamento da própria sociedade como um todo, de modo que as diferenças individuais sejam respeitadas e não menosprezadas.

Assim, o processo de inclusão vai muito além da integração e da inserção dos alunos portadores de deficiência visual na escola regular, posto que ele exige, também, uma mudança na estrutura social vigente no sentido de organizar a sociedade em torno das necessidades legítimas de todas as pessoas, indiscriminadamente.

Ficção branca da visão cega

“Estou cego, afirma em desespero o motorista em frente ao semáforo” (SARAMAGO, 2006, p. 12). Assim se expressa o primeiro personagem da obra intitulada *“Ensaio sobre a Cegueira”* de José Saramago. A cegueira se espalha como se fosse uma doença infecto-contagiosa. O homem que ajudou o novo cego a ir para casa e ainda lhe rouba o carro, também fica cego. A cegueira se espalha: o médico oftalmologista, o seu paciente que espera a vez, a moça de óculos escuros e tantos outros personagens. Desta forma, a cegueira no romance aparece como uma epidemia na medida em que, um a um, todos os personagens vão ficando cegos. Porém, o que eles “veem” não são trevas, mas sim uma brancura infinita.

“Sim, entrou-me um mar de leite” (SARAMAGO, 2006, p. 14), diz o primeiro cego. Sem dúvida, essa cegueira branca é uma alegoria sobre a falta de visão diante da

realidade que nos circunda. Os personagens são obrigados a enfrentar uma cegueira branca, ou seja, a cegueira é uma anulação da exterioridade. O branco é o símbolo de uma neutralidade, de um vazio. Neste sentido, o *“mar de leite”* imerge todas as imagens mentais, sucumbe todas as antigas experiências propiciando um novo entendimento do mundo. Neste sentido, o *“Ensaio sobre a Cegueira”* é a ficção branca de uma visão cega, que é a nossa. Visão que absolutiza uma perspectiva de mundo como se fosse única, a norma, o normal.

Exilados do seu mundo habitual, os personagens evidenciam qualidades e defeitos mantidos *“invisíveis”*. Os moradores são obrigados a criar novas regras de convivência, o que acarreta uma reestruturação do conjunto de valores dos personagens. Se pensarmos que os sentidos são apenas um dos possíveis meios de criar uma perspectiva de mundo, esses *“novos”* cegos têm a oportunidade de ver as coisas a partir de uma perspectiva *“nova”*: aquela da cegueira branca de *“um mar de leite”*. E isto, em principio, cria uma crise e um caos.

A cegueira branca é uma oportunidade de aprendizagem. Os personagens cegos aprendem a construir um novo mundo que, aos poucos, ergue-se do caos inicial. É um tempo de ruptura com uma ordem antiga e o estabelecimento de uma nova ordem. É uma ruptura com valores estabelecidos, uma quebra da arrogância de certa perspectiva de mundo. *“Ensaio sobre a Cegueira”* é uma obra que nos faz refletir sobre a relatividade daquilo que consideramos a regra, a norma, o normal. Nossas verdades não são absolutas, mas dizem respeito a uma determinada forma de experienciar o mundo no qual vivemos, imersos em uma determinada cultura. Nada é eterno, mas histórico, portanto, a realidade não é um dado, mas uma construção cotidiana.

“Por que foi que cegamos, não sei, talvez um dia chegue a conhecer a razão. Queres que te diga o que penso, diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos. Cegos que veem, cegos que, vendo, não veem” (SARAMAGO, 2006, p. 310). A cegueira, no *“Ensaio sobre a Cegueira”*, é, de fato, a revolução de nos sabermos cegos na visão e videntes de um novo mundo na cegueira branca. A revolução de sabermos que a alteridade é própria da relação e não da circunstância. Portanto, somos o outro, do outro, do outro, numa cadeia de alteridade e diversidade de um mundo que só

pode ser construído, democraticamente, a partir do reconhecimento desta realidade de unidade, na diversidade.

Mão trabalhadora

Na Filosofia, duas correntes fundamentais - o Empirismo e o Racionalismo – afirmam a existência de um mundo exterior de objetos e de um mundo interior de imagens desses objetos. Para o Empirismo, todos os nossos conhecimentos provêm dos nossos sentidos. O seu lema básico é, ainda, o de Aristóteles: nada está no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos. Para um empirista, se alguma coisa não é objeto de experiência, segue-se automaticamente que ela não é válida. Para o Racionalismo, por outro lado, a experiência sensível nos engana. Devemos dela desconfiar e ficar com nossa razão. Vale, para essa corrente, o lema de Aristóteles corrigido por Leibniz: nada está no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos, a não ser o próprio intelecto. Kant faz uma síntese dessas correntes afirmando que todo conhecimento começa “com” a experiência, mas não vem todo “da” experiência. Assim, o sistema kantiano mantém a ideia da representação e, portanto, defronta-se com as mesmas dificuldades impostas pelo quadro mental tradicional, qual seja: o dualismo da coisa em si e do fenômeno, daquilo que transcende a consciência e daquilo que lhe é imanente.

Desta forma, o paradigma dominante explica a cognição e a formação de conceitos como uma capacidade intrínseca ao ser humano de se apropriar dos objetos do mundo através da representação simbólica. Para este paradigma, o símbolo (do grego- *symbolon*) é uma marca de reconhecimento. Assim, o símbolo ou a função simbólica representa a mediação entre o sujeito cognoscente e o mundo. Neste sentido, pode-se dizer que a representação é centrada no sentido da visão, tendo a formação dos conceitos características tais quais a simplificação psicológica, a desmaterialização e a intangibilidade. A formação de conceitos é ociosa e passiva.

Em contraposição a este império do olhar passivo e da visão conhecedora, Gaston Bachelard contrapõe uma perspectiva do conhecimento como interventor

ativo. Sua ação é a de um artesão. A relação com o mundo é dialética, se converte numa intervenção concreta e concretizante. Bachelard contrapõe à consagrada filosofia passiva da visão uma filosofia ativa das mãos. Neste pensamento, a filosofia ativa das mãos trabalhadoras substitui a filosofia passiva, desenvolvida desde o pensamento platônico-aristotélico. A mão artesã é a mão que trabalha e cria os fenômenos (fenomenotécnica) que se “realizam” em um real de outra ordem (um real científico).

A filosofia bachelardiana rompe com a visão cega do império do olhar e abre espaço para que o “*mar de leite*” descrito na ficção branca de Saramago tenha um espaço de possibilidade, aquele da mão: “trabalhadora e imperiosa [que] aprende a dinamogenia essencial do real, ao trabalhar uma matéria que, ao mesmo tempo, resiste e cede como uma carne amante e rebelde.” (BACHELARD, 2002, p. 14).

Esta filosofia estabelece a legitimidade de outra visão de mundo, aquela da criança que não vê e constrói seus conceitos a partir dos estímulos táteis e sinestésicos que são fundamentais para o seu desenvolvimento e aquisição da função simbólica. A falta da “visão cega” acarreta o desconhecimento de tudo que não está ao alcance sensorial. Neste caso, a noção de permanência do objeto é diferenciada entre as crianças que veem e aquelas que não “veem”. Para estes últimos, o que existe é o que está ao alcance de seu corpo ou de sua percepção sensorial. O conceito de árvore para a criança cega passa, por exemplo, pelo toque no caule, folhas, raízes ou através de uma figura de árvore em relevo. Sem o toque e a discriminação tátil de um objeto, combinados com a nomeação do mesmo, é difícil para as crianças cegas formarem conceitos, tanto para os objetos concretos quanto para os abstratos.

Unindo as pontas soltas

A história do entendimento e da relação com o fenômeno da cegueira evidencia um processo que envolve o apagamento, a invisibilidade, a segregação, chegando a uma integração que alcança, finalmente, um tímido processo de inclusão. Dois fatos chamam a atenção neste processo histórico. Primeiro, que o

reconhecimento da diferença como legítima (o não ver como diferença) é dado histórico novíssimo, poder-se-ia dizer sem história ainda. O segundo fato relevante é o entendimento de que a “visibilidade” do fenômeno é produto, como sempre na história, de interesses outros que o próprio fenômeno: a guerra que, como diria Lênin, é a política levada a cabo por outros meios (LÊNIN, 1962).

O trabalho ficcional sublinhado não historia o problema, mas questiona o futuro, recobrando-o com uma onda branca de um *mar de leite* que flui e reflui dinâmico, reflexivo, sobre um mundo que repete um *status quo* insustentável de séculos de um capitalismo fracassado. Saramago (2006), coerente com seu projeto revolucionário, naufraga o mundo velho na sua distopia branca, obrigando todos nós a ver de novo para a construção do novo.

Como último fio condutor deste ensaio, temos a epistemologia de Gaston Bachelard (2002) rompendo com a tradição de um pensamento fundado no primado do olhar e sua noção de representação da realidade. Contra a negligência dos demais sentidos, contra o espetáculo da visão, Bachelard aponta a mão trabalhadora, artesã, criadora que manipula e transforma a realidade.

História, ficção e epistemologia neste ensaio são pontas de fios para o leitor formar um nó de amarra para uma reflexão crítica e ativa sobre o fenômeno do não ver, de modo a superar este mundo cego pelo espetáculo do olhar.

Referências

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: **Conferência Mundial sobre NEE**: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

AMARAL, L.A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE-Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.

ANACHE, A.A. **Educação e deficiência**: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRUNS, M.A.T. Deficiência visual e educação sexual: a trajetória dos preconceitos - ontem e hoje. **Revista Benjamin Constant** 3(7):9-16, 1997.

CARMO, A.A. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LÊNIN, V.I. **Lênin e a Revolução Chinesa, Material Inflamável na Política Mundial e outros textos.** Niterói, RJ: Edições Intervenção Comunista, 1962.

LOWENFELD, B. **The visually handicapped child in school.** London: Constanble, 1974.

MANTOAN, M.T.E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração** 20:29-32, 1998.

MECLOY, E.P. **Psicologia de la ceguera.** Madrid: Editorial Fragua, 1974.

ROCHA, H. **Ensaio sobre a problemática da cegueira.** Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

SANTOS, M.P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial** 3:21-29, 1995.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, O.M. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

VASH, C. **Enfrentando a deficiência:** a manifestação, a psicologia, a reabilitação. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1988.

VEIGA, J.E. **O que é ser cego.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1983.

ESPIRITUALIDADE DESDE O PONTO DE VISTA FILOSÓFICO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES¹⁰⁶

Maria Verónica Pascucci¹⁰⁷

Resumo

O artigo trata dos nexos que tecem Espiritualidade e Filosofia percorrendo o caminho das significações atribuídas ao termo “alma”. Aborda aspectos históricos da noção de alma nas antigas tradições. Trata do surgimento da noção do Si Mesmo nos textos do Antigo Testamento e o surgimento da noção de Eu. Mostra aspectos que ligam a alma ao Coração, símbolo e representação máxima de todas as entranhas da vida. Tece correlação entre o coração e a noção de Ser, instância, segundo Heidegger, na qual o ser em seu apelo se faz ouvir: propriedade do si mesmo, casa do homem, estado de presença de si para si. Na abertura do homem para o si mesmo a experiência da verdade como doação de si pode ou não vir a acontecer.

Palavras-chave: Alma; si mesmo; ser; espiritualidade.

Abstrakt

Der Artikel befasst sich mit den Links, die Spiritualität und Philosophie weben. Es geht auf den Weg der zugeschrieben Bedeutungen auf das Wort Seele. Es diskutiert die historischen Aspekte des Begriffs der Seele in den alten Traditionen. Befasst sich mit der Entstehung der Vorstellung von der Selbst in alttestamentlichen Texten und der Entstehung des Begriffs der Selbst. Zeigt Aspekte, die die Seele auf das Herz-Symbol und die maximale Darstellung aller Mut des Lebensbinden. Webt Korrelationen zwischen dem Herzen und der Begriff des Seins, Instanz, nach Heidegger, in dem das Sein in seinem Appell gehört wird: Das Grundstück selbst, das Haus des Mannes, Präsenz-Status für sich. Öffnen der Mensch selbst für die Erfahrung der Wahrheit als Selbsthingabe kann oder kann nicht passieren.

Stichworte: Alma; sich; sein; spiritualität.

¹⁰⁶Trabalho apresentado no V Seminário Arte e Imaginário na Educação, na Universidade Federal do Maranhão, na Mesa redonda “Educação e Espiritualidade”.

¹⁰⁷Doutora em Educação pela UNESP/Marília, pesquisa relações entre Filosofia, Música e Espiritualidade na Educação. Professora do DEART/Música-UFMA. veronicapascucci@hotmail.com

Para falar da Espiritualidade desde o ponto de vista filosófico precisamos refletir a respeito das origens da filosofia, ou melhor, do nascimento da reflexão filosófica, pois é lá trás que encontraremos as nossas raízes e compreenderemos o caminho percorrido pela humanidade no que diz respeito à reflexão sobre a vida e seu sentido. Para tratarmos deste tema nos baseamos fundamentalmente nos estudos sobre a alma dos professores Luca Vanzago¹⁰⁸ e Giovanni Reale.¹⁰⁹

À luz desses dois autores iniciaremos então uma viagem que parte dos tempos em que os homens não faziam distinção entre eles, como individualidades e o mundo ao seu entorno. Aqueles homens sabiam que tudo é vivo, tudo é permeado pela vida. Assim, bem antes de surgir na história o termo Filosofia, eles eram cientes da força que “anima” tudo e todos os seres, isto é, há algo que dá vida a tudo que existe. Por causa destas premissas eles não se sabiam separados nem das criaturas nem das forças da natureza, nem do cosmo como aquele que os influenciava e guiava.

Em algumas culturas antigas as concepções de alma estão ligadas a questões referidas “aos sonhos, às premonições, às fantasias, às alucinações” (VANZAGO, 2012:16). Estas questões farão parte da reflexão filosófica por serem consideradas fonte de revelação e meio para alcançar a verdade sobre a natureza humana.

Um segundo elemento da reflexão filosófica buscará relações entre a morte e a existência da alma. O homem começa a se questionar a respeito da morte e do mistério que envolve a vida depois dela. Questões como a origem da existência, o sentido da mesma no decorrer da vida, o sentido e a causa dos acontecimentos que definem ou mudam o rumo da vida, todas estas questões começam a “inquietar”, “perturbar”, “incomodar”. Serão justamente esses questionamentos os que darão origem à reflexão filosófica como tal.

Para compreendermos esses questionamentos filosóficos é necessário entender alguns aspectos ligados à concepção de alma nas culturas da Antiguidade. Nessas tradições o termo foi utilizado para descrever a força que dá vida aos seres, às coisas, ao mundo. Assim, na tradição védica e segundo Vanzago, a alma é designada

¹⁰⁸Doutor em Filosofia e professor na Universidade de Pavia, na Itália.

¹⁰⁹ Filósofo italiano que apresenta uma nova interpretação das obras de Platão baseada nas chamadas *Doutrinas não escritas*.

como *manas* (órgão do pensamento), *asu* (vida) e *atman* (sopro). Prevaleceu o último termo abrangendo tanto a concepção do eu individual quanto o princípio cósmico absoluto, unindo-se, assim, uma equação entre identidade substancial da alma individual e da alma universal.

Já na cultura hebraica a alma é caracterizada como *neshamah* (sopro), *nephesh* (respiração) e *ruah* (sopro vital). Na Bíblia a *insufflatio* é a animação do corpo e a criação do homem enquanto indivíduo (VANZAGO, 2012:18). Encontramos no primeiro livro de Moisés, o Gênesis: “Então, formou o senhor Deus ao homem do pó da terra e lhe soprou nas narinas o fôlego de vida, e o homem passou a ser alma vivente” (GÊNESIS 2).

O termo *nephesh* associado à respiração mudou seu sentido e aparece nos textos tardios do Antigo Testamento relacionado ao *si mesmo*, isto é ao eu. Também o termo *ruah* refere-se à respiração vital, ao hálito divino presente em qualquer ser animado. Posteriormente o termo é associado àquele que respira, isto é, ao indivíduo. Segundo Vanzago, estes termos também estão relacionados de alguma forma ao termo “*coração*”, *leb* ou *lebab*, ligado aos aspectos emocionais e volitivos dos seres humanos, isto é, o coração representaria o homem na sua totalidade, na sua integralidade. Vanzago (2012:19) destaca que o coração também estava ligado aos aspectos cognitivos e a memória e que, naquele contexto cultural, quando se afirmava que o coração de alguém não funcionava isto significava que aquele indivíduo não era capaz de juízo. Neste sentido, o pensamento passará a estar associado ao coração e, portanto, a uma reflexão interior.

Na cultura Grega Arcaica havia inicialmente uma concepção dualista da alma. Ela era denominada *Psiche*, termo que designa, por um lado, a experiência da perda e do abandono, surge como uma sombra ou fantasma do que era a pessoa. O princípio vital de um corpo era a experiência da *psiche*. Este princípio rege as ações do corpo e seus movimentos, portanto manifesta-se em estados de vigília.

Por outro lado, a *psiche* era considerada como princípio separado e livre do corpo, desconectado por natureza do corpo. Assim, emerge durante o sono e conseqüentemente durante as atividades oníricas. Este conceito dará origem à

concepção moderna de pessoa, isso é indivíduo. Estas duas experiências, a *psiche* como princípio vital de um corpo e a *psiche* como princípio separado e livre do corpo, serão analisadas pela filosofia, embora a segunda, por estar perto da poesia e do mito, será deixada de lado.

Com Homero rompe-se a distinção entre vida corpórea e vida psíquica. O homem abarcaria em si diferentes aspectos, todos, porém, fazendo parte de um mesmo indivíduo. Para Homero, e segundo Reale (2002:59), *psiche* é a alma que anima o homem, situa-se num plano totalmente particular, “enquanto refere-se, sobretudo, ao homem morto”. Assim *psiche* é o aspecto de alma livre, a individualidade da pessoa, o *coração* é o órgão físico dos sentimentos e afetos, *thymos*, ligado ao ânimo, é o lugar das emoções por onde os deuses se manifestam aos homens e *phrenes* ligado à mente humana. Finalmente, o *noûs*, o centro, órgão mais elevado do homem que representa o lugar onde nascem pensamentos e conceitos, área da criação e, por outro lado, atividade de recolhimento, reflexão e acolhimento. Fundamentalmente, para Homero, *thymos* e *noûs* designam o espírito, o primeiro apontado como órgão anímico-espiritual, responsável pelos movimentos, reações e emoções, o segundo como origem dos conceitos e lugar onde se recebem as impressões. Assim sendo, *thymos* é emocional e *noûs*, intelectual. Reale (2002:59) acrescenta ainda dois termos: *menos*, energia vital que permeia tanto órgãos físicos quanto espirituais e *kephale*, referido à cabeça e a pessoa em geral.

Já com Heráclito surge a ideia do movimento, da mudança, do eterno devir. A alma é princípio mutável de vida e sua unidade corresponde à sua capacidade de ter um *logos*. Assim cria-se um nexo entre *logos* e *psyche*. Para alguns historiadores “é a primeira vez na história do pensamento grego que se vê o homem explicitamente como tendo um si central” (VANZAGO, 2012:27). Com Heráclito aparece a junção entre alma e discurso/linguagem e a noção de “si mesmo” como aquilo que pode ser experienciado. Assim, a alma é levada ao campo do *logos*. Segundo Heráclito a *secura* da alma permite filosofar e raciocinar tendo em vista que a alma é um sopro úmido. Quanto mais úmida, mais propensa à poesia.

Esta noção do homem como tendo um “si mesmo” será aprofundada com Sócrates e estará intimamente ligada à ideia de alma. O termo alma irá adquirindo uma dimensão espiritual e ajudará a compreender a noção de si mesmo. Isto é, há uma profunda relação entre alma, si mesmo e espiritualidade. O si mesmo, a alma, será o lugar onde o homem pode se encontrar com a verdade. Com Sócrates há um ponto de inflexão sem volta no que se refere à alma associada agora ao Eu, à individualidade humana. Através da Poesia Trágica e seu efeito pedagógico ele enfatiza e re-define o campo semântico da alma como individualidade apontando para as consequências políticas, sociais e éticas do ser humano. Os efeitos disso chegam até nós. O ponto de inflexão se resume numa tese: o homem é a sua alma, a natureza do ser humano está na sua alma.

Como chegar à alma? Com Sócrates e os filósofos posteriores se desenvolvem as práticas do cuidado de si como meio para chegar à verdade, pois elas permitem um saber sobre o mundo como experiência espiritual do sujeito. O cuidado de si, o cuidado da alma, será uma das bases espirituais sobre as quais irá se constituir a consciência da Europa.

Levando-se em consideração o exposto até aqui podemos deduzir que a reflexão propriamente dita sobre a alma seguiu um percurso ao longo das culturas antigas. Inicialmente ela é vista como sopro e respiração: hálito, *Atma* ou *Atman*. Esta noção sofreu um deslocamento quando passou a ser considerada “força vital”. Haverá, ainda, um segundo deslocamento do conceito de alma, com Sócrates, quando esta passa a ser considerada como o Eu.

Paralelamente a esses deslocamentos há um aspecto que liga a alma ao coração. O professor Castro e Silva afirma ser o coração o nó que mantém juntos Deus e o homem e esclarece que nas várias tradições lingüísticas a palavra *coração* significa canal, meio, eixo. Nota, ainda, que em algumas culturas o coração é ao mesmo tempo “víscera de carne e órgão regulador do pensamento” (CASTRO E SILVA, 2006:24). Reale (2002:59) aponta que na obra de Homero o coração é considerado órgão e sentimento ao mesmo tempo e traz uma citação de Böhme para exemplificar:

Coração – expresso com os termos *kradie*, *ker*, *etor*, substancialmente sinônimos – além de órgão físico, é entendido também como órgão de sentimentos e de afetos: a ele se remetem “alegria”, “dor”, “espanto”, “medo”, “cólera”, “ódio”, “crueldade”, “avidez”, “raiva”, atitude de “conciliação”, “ternura”, “perseverança” (BÖHME apud REALE, 2002:59).

O aspecto que liga a alma ao coração é o ritmo, pulsação – o tom do coração, a ideia de cavidade do coração, o dentro do dentro, um centro no centro. Para Maria Zambrano:

O que primeiro sentimos na vida do coração é a sua condição de escura cavidade, de recinto hermético: Víscera; entranha. O coração é o símbolo e representação máxima de todas as entranhas da vida, a entranha onde todas encontram a sua unidade definitiva e a sua nobreza (ZAMBRANO, 2000: 23).

Segundo a autora o coração possui um *dentro*, obscuro, misterioso e secreto que, em algumas ocasiões, se abre, doa-se num ato de extrema generosidade, dádiva gratuita, realização de supremo amor. Pelo fato de poder abrir-se na sua doação, o coração parece ser além de órgão, vibração pura.

Entendemos haver aqui, e ao falar do coração, uma íntima relação com a instância, segundo Heidegger, na qual o ser em seu apelo se faz ouvir: propriedade do si mesmo, casa do homem, estado de presença de si para si. Abertura do homem para o si mesmo. Para Heidegger o homem é a abertura para o si mesmo. E nessa abertura o ser é experimentado na sua verdade. Aquilo que se doa é o ser mesmo e essa doação é vazio, isso somos nós, isso é a nossa existência. Dádiva é ser. Neste recinto, nesta instância do ser, o sagrado pode ou não vir se revelar. Somente nesse recinto, não como lugar, mas como estado de presença, é possível realizar a presença ou ausência de Deus, pois Deus só pode dar-se no humano, o sagrado se manifesta através do homem. Já apontava Mestre Eckhart que Deus não existe lá fora, nem na mente, nem no mundo. Deus só pode dar-se no humano. Por isso “nenhuma saída pode ser tão nobre quanto à permanência em si mesmo” (ECKHART, 2004:6).

Permanecer em si mesmo nos dias atuais pode ser uma experiência insuportável. O apelo da sociedade foi nos levando para bem longe de nós mesmos, tornamo-nos apátridas porque abandonamos a nossa casa, o único lugar onde pode ou

não se revelar a verdade do ser, a verdade do si mesmo, a verdade da nossa alma. Nas concepções modernas o lugar da alma transformou-se em projeto de gerar uma fundamentação científica rigorosa do saber. Ela passa a ocupar um lugar na metodologia, para o qual é preciso objetividade e mensuração. Assim sendo, a alma é um elemento perturbador do método: sendo ela des-corporeizada, imaterial e invisível se dá tão somente no campo da subjetividade, não podendo, portanto ser medida, sujeitada ou reduzida a medições objetivas.

Voltar a encontrar a nossa alma, o nosso ser, requer uma viagem de retorno, um salto de coragem e abandono, como aponta Heidegger “para lá onde já fomos admitidos: ao pertencer ao ser” (HEIDEGGER, 2009, p. 45). Sabemos que ouvir a voz da nossa alma, o apelo do nosso ser, pode ser um tormento, um chamado que faz a nossa vida tremer. Nada é mais terrível e nem mais elevado do que viver como Indivíduo, afirmava Sören Kierkegaard, ao se referir ao Cavaleiro da Fé, aquele que “dispõe em tudo e para tudo só de si mesmo; ai está o terrível da situação”. No contexto da nossa temática, ser Cavaleiro da Fé significa ser conseqüente com o apelo do ser, com a voz da nossa alma. “O cavaleiro da fé permanece na solidão do universo, não escuta uma voz humana, avança sozinho com a sua tremenda responsabilidade. Não encontra outro sustentáculo a não ser si mesmo” (KIERKEGAARD, 2008:73).

Permanecer na solidão do universo é entrar no deserto da existência, ser o próprio sustentáculo: eis o caminho para ouvir a nossa própria voz, aquela que quando ouvida se transforma em luz que orienta, indica o caminho, dá as forças necessárias para sustentar a travessia, devolve à vida o seu verdadeiro sentido.

Referências

CASTRO E SILVA, Gustavo de. **O Mito dos nós**. Brasília: Editora Universa, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a filosofia? identidade e diferença**. Trad. de Ernildo Stein. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo, Livraria Duas Cidades, 2009.

MESTRE ECKHART. **Sobre o desprendimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KIERKEGAARD, Sören. **Temor e tremor**. São Paulo: Editora Hemus, 2008.

REALE, Giovanni. **Corpo, alma e saúde**: o conceito de homem de Homero a Platão. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Ed. Paulus, 2002.

VANZAGO, Luca. **Breve história da alma**. Tradução de Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ZAMBRANO, Maria. **A metáfora do coração**. 2ª Edição. Tradução de José Bento. Lisboa, Assírio & Alvim, 2000.

PASSEIOS DA INFÂNCIA: DIÁLOGOS EM BUSCA DE SENTIDOS

Monica Silvestri¹¹⁰

Resumo

A proposta do texto é refletir sobre a infância percorrendo um caminho que aponte pistas e nos convide a rever visões aprisionadas e, também, provocar sacudidelas e a necessária vontade de compreender o lugar e o tempo da infância no mundo atual. Em outras palavras, iniciar um conjunto de reflexões sobre a experiência da infância na contemporaneidade. Dialogando com Benjamin, busca-se uma espécie de passeio-reflexivo por uma coleção de onze imagens que fazem parte de acervo pessoal, coletado ao longo de cinco anos de trabalho de campo, tempo que tem sido dedicado a pensar a infância tendo como pano de fundo o brincar e os brinquedos.

Palavras-chave: Infância; experiência; brinquedo; brincar.

Abstract

The proposed text is to reflect on childhood traversing a path point leads and invite us to see visions and also cause trapped flips and the necessary will to understand the place and the time of childhood in today's world. In other words, start a set of reflections on the experience of childhood in contemporary times. Dialoguing with Benjamin, seeks a kind of walk-by a reflective collection of 11 images that are part of the personal collection, collected over five years of field work, time has been dedicated to thinking childhood backdrop of the play and toys.

Keywords: Childhood ; experience ; play toy ; play.

¹¹⁰Professora da Faculdade de Educação da UFF, doutora pelo PPG Educação da UFF. E-mail: mlsrio@uol.com.br



Secretamente, toda a espécie de pensamentos e de ideias segue inesperadamente aquele que passeia, de modo a obrigá-lo, enquanto caminha atento, a deter-se e a ficar em escuta.¹¹¹

Início esse texto com uma coleção de imagens digitalizadas,¹¹² pois penso ser necessário proporcionar ao leitor a oportunidade de deter o olhar sobre os brinquedos, o brincar e o que eles dizem sobre a infância. Mais do que isso, o passeio pelas imagens pretende convidá-lo a, junto comigo, rachá-las e extrair delas alguns enunciados, não apenas o que é palpável e visível, mas aquilo que se esconde. Talvez, a ideia de iniciar o texto com uma coleção de imagens signifique mesmo a vontade de dar a necessária sacudidela para o fato de que nunca foi tão importante atentar para as mutações históricas e buscar descobrir o que há de transitório e essencial no contexto simbólico que envolve a infância – o humano – e complexificar as relações contemporâneas.

¹¹¹Robert Walser, *Der Spaziergang*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1985 (ed. ut.: *La Passegiata*, Milano, Adelphi, 1976, p. 68.

¹¹²As imagens fazem parte de um acervo pessoal e foram coletadas durante pesquisa de campo para o doutoramento.

As imagens que trago são retratos que falam do cotidiano das infâncias brasileiras, infâncias que estão a exigir, na contemporaneidade, articulações mais densas e comprometidas com a complexidade que as envolvem, o que requer aceitar que "*o visível é atapetado pelo forro do invisível, e também o pensado é habitado pelo impensado*" (Chauí, 1999, p. 61). O que realmente vemos quando olhamos essas, outras, imagens? O que elas nos dizem sobre a infância e seus jeitos de brincar, viver, se relacionar no mundo, com o mundo?

Bem sabemos que as imagens e a escrita são temas centrais na teoria benjaminiana. Nesse sentido, a grande contribuição de Benjamin foi escrever a história da metrópole através de imagens do seu cotidiano, dos seus desejos, dos resíduos materiais aparentemente insignificantes, representando o contemporâneo como espaço de experiência. Em outras palavras, Benjamin "lê" e interpretou a experiência vivida por pessoas em um tempo de modernidade. Seu foco estava na reificação alienante da mercadoria e nas relações mercantilistas com as coisas. Suas reflexões se deram a partir de um olhar arguto sobre as exposições universais e os lugares de peregrinação da burguesia. Aqui o foco de nossa atenção está nos brinquedos contemporâneos, o lócus por onde as crianças saltitam.

A exemplo do que fez Benjamin, inicio um conjunto de reflexões sobre a infância, uma espécie de passeio-reflexivo. Minha intenção é provocar um diálogo sobre a infância, que priorize a interlocução adulto/criança, revendo conceitos muitas vezes padronizados, cujos matizes não valorizam o intercâmbio e as diferenças, não facilitando a construção de novos sentidos. Em outras palavras, é preciso não ter medo e dialogar com os "*perigos*" (FOUCAULT, 1995, p. 31) contemporâneos e, mais do que buscando alternativas, é preciso trabalhar com problematizações. E o que seria trabalhar com problematizações? Seria, a meu ver, romper com a pulverização de sentidos possibilitando o surgimento de outras visões, outros sentidos.

As contribuições de Walter Benjamin, sobre a impossibilidade de se falar de um sentido eterno ou em uma identidade essencial do ser e das palavras, nos remete ao entendimento de *alegoria*. Ele acreditava que a linguagem dizia sempre algo mais, algo além do que é dito inicialmente, fugindo, desta forma, de um sentido único. Assim, seria

necessário que a historicidade e a temporalidade fossem preservadas para que cada pessoa, cada coisa, cada relação fosse olhada considerando-se seus diferentes níveis de significação, que estão sempre em movimento, sempre sofrendo modificações. É nesse movimento que poderemos encontrar a singularidade, o sujeito expressando exatamente aquilo que pensa, aquilo que pulsa, não se deixando transformar em um mero repetidor de ideias fabricadas.

A coleção de imagens que apresento faz parte de um acervo pessoal coletado ao longo de cinco anos de trabalho de campo. Tempo que tenho dedicado a estudar a infância tendo como pano de fundo o brincar e os brinquedos. Nesse caminhar venho dialogando com vários autores dentre eles Castoriadis (1991), Morin (1999, 2001), Brougère (2004), Fernandes (1979),¹¹³ entre outros. No entanto, especialmente, a obra de Benjamin tem me acompanhado nos diálogos teóricos, e não apenas as passagens dedicadas à infância. Refiro-me ao conjunto de sua obra, a totalidade de suas reflexões, uma vez que elas nos apontam pistas para compreender as muitas teias que envolvem o aparente simples ato de brincar, nos levando a refletir sobre a infância em toda a sua complexidade. De tal modo que não podemos pensar a infância fora de um contexto maior, já que

as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo (BENJAMIN, 2001, p. 21).

As crianças, como nos sugere Benjamin, são muitas vezes pensadas como integrantes de um mundo que se desenvolve à parte da vida adulta. No entanto, a realidade é composta por várias dimensões nos parecendo um caleidoscópico de pequenos sonhos, desejos e atos de cada um. Esta dimensão é pelo menos vivenciada em dois polos que se encontram em uma interação dinâmica: de um lado a trama de casos, encontros, coerções, pequenas dores e alegrias do dia a dia; de outro, o amplo sistema econômico capitalista que vive a mudança

¹¹³Em Castoriadis ver: CASTORIADES, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3ª Ed. Paz e Terra, 1991. Em Morin: MORIN, Edgar. **Cultura de Massa no século XX**, Vol 2, Necrose. Rio de Janeiro: Forense, 1999 e MORIN, Edgar. **Saberes globais, saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. Em Brougère ver: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. e BROUGÈRE, Gilles, **Brinquedo e cultura**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006. Em Fernandes, ver: FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961; 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1979.

tecnológica aceleradora dos processos sociais e culturais, dentro de um movimento de globalização. São esses fios invisíveis que precisam ser trazidos à luz. Vamos buscá-los?

O que se esconde atrás do primeiro olhar

Bob Esponja¹¹⁴ é uma figura conhecida nos cartuns, nas camisetas, mochilas... Poderia ter clicado a imagem do Esponja nas ruas da cidade, o que não seria,



certamente, tarefa difícil, pois ele está nas vitrines de lojas, mesmo as mais remotas. No entanto, esta fotografia foi tirada na casa de João, um menino de cinco anos com quem conversei durante trabalho de campo. Vejamos:

J – Minha mãe me deu primeiro o Bobinho (referindo-se ao Bob Esponja de tamanho menor). Depois, ela me deu o que eu queria mesmo, o grande. Eu durmo com eles.

M – Só dorme, não brinca?

J – Brinco também.

Como você brinca com eles?

J – Eu finjo que também sou do mar e sou da turma dele.

Conta mais! Como é ser da turma do Bob Esponja?

J – É uma turma maneira, tem bagunça. O Bob é engraçado.

M – Eu sei que o Bob é cozinheiro em uma lanchonete no fundo do mar e trabalha para o Siri.

J – Ele trabalha para o Siri?

M – É, trabalha ele faz hambúrguer.

J – Não sabia que fazer hambúrguer era trabalho.

M – O que você sabe sobre ele?

J – Ah, já disse, ele é engraçado, faz coisa errada e depois dá tudo certo.

MJ – Eu dei o Bob Esponja pra ele porque ele vê os desenhos na TV e gosta muito, mas eu acho ele muito feio, aqueles dentes e até a cor. Mas ele gosta, então...

M – Quem é o Bob esponja?

MJ – Ah, é o brinquedo do meu filho, o brinquedo ele mais gosta.

M – Você já viu o desenho do Bob Esponja?

MJ – Não, eu mesma não vi. O João é que me diz que ele é engraçado e faz coisas doidas o tempo todo e, depois, dá tudo certo no final.

¹¹⁴Bob Esponja é uma esponja amarela que vive no Oceano Pacífico, em um lugar chamado “Fenda do Bikini”. Ele é cozinheiro de uma lanchonete especializada em burgeres de siri. Os desenhos giram em torno da ingenuidade de Bob, que nunca percebe malícia nas atitudes do proprietário da lanchonete.

Pulsção: o diálogo com as diferenças é fundamental à criação de práticas alternativas. Um caminho para que se atravessem fronteiras, objetivando subverter narrativas, pensamentos e modos de ser totalizantes, produzidos pela contemporaneidade.

A imagem da Barbie¹¹⁵ glamorosa, trajada em estilo hollywoodiano, com direito a tafetá e plumas de pavão, foi capturada na prateleira do quarto de Ana, uma menina de 12 anos que me disse: *“Ela é linda, não deixa ninguém brincar com ela, nem eu.”* Essa boneca seria apenas um troféu? O valor diletante supera o valor de uso? Vejamos:



M – Se ela é linda e é boneca feita para brincar, porque você não brinca com ela?

A – *Ela pode estragar, ficar suja e feia.*

M – Mas, se isso acontecer, você já vai ter brincado muito, se divertido nas brincadeiras com ela, não?

A – *Essa não foi feita para brincar, se eu tirar a roupa dela depois não vou saber colocar de volta, igualzinho.*

M – Então, ela só serve para olhar?

A – *Não, pra gente saber o que é bonito, né?*

M – Você queria ser bonita como ela?

A – *Não dá, ninguém usa essa roupa... ela é branca... Mas, eu sou bonita.*

M – Eu pensei que você estava me dizendo que para ser bonito tinha que ser do jeito que ela é.

A – *Bem, tem que ser do jeito que ela é pra uns, pra outros pode ser diferente.*

M – Agora ficou mais confuso para mim, me explica melhor.

A – *É assim, tem o lado dos ricos e o lado dos pobres, tem a beleza deles e a nossa*

M – E qual é a melhor beleza, a dos ricos ou a dos pobres?

A – *Todas são iguais, mas as dos ricos vale mais.*

M – Por quê? São mais caras?

A – *É mais caro, mas é porque tem mais força.*

M – É essa “força” que faz as belezas serem diferentes?

A – *Não faz ser diferente, faz uma parecer que vale mais que a outra.*

¹¹⁵A Barbie é uma boneca, cuja criação é datada de 9 de março de 1959. Foi produzida pela Mattel. A idéia de criação da boneca surgiu quando os donos da fábrica de brinquedos viram sua filha, Barbie, trocando roupas de uma boneca feita de papel.

Pulsção: os projetos estéticos, que são também ético-políticos vieram para ficar. E forçam a existência e o agenciamento de novos hábitos, novas formas de pensar, agir, falar e se posicionar no mundo considerando as experiências individuais e das tribos urbanas em tempos de globalização.



Docinho, Florzinha e Lindinha são as Meninas Super Poderosas.¹¹⁶ Essa imagem das meninas vem de um recorte de uma caixa de jogo interativo para video-game, e é parte de uma vasta coleção de brinquedos, do mesmo tema, a Larissa. O que dizem o

ontem e o hoje, a vovó e netinha?

Vovó: Naquele tempo é que era bom de brincar, a gente inventava até os monstros, que eram espíritos e lobos. Não tinha essa coisa de hoje de cuspir fogo pela venta. Eles vinham na nossa brincadeira só de mentirinha mesmo pra tentar nos pegar, mas nunca conseguiam. Hoje não, o monstro aparece mesmo na tv, tem corpo, tem fogo na venta, tem unha grande e pega quem tiver na frente, pega e bate e mata. Eu nem gosto de ver, é muita matança e muito barulho. Tem uns que tem até chifre, feio como o cão. No meu tempo era lobo mau, bicho-papão, que nem eram tão maus assim, a gente até ria deles. Só os espíritos que davam mais medo quando a gente ficava ouvindo história de assombração. Aí a gente dizia: lá vem ele pegar a gente, e saía correndo... Mas, cada um imaginava o monstro do seu jeito, do jeito que queria imaginar, tá entendo. Eu tenho uma neta e um neto, filhos do meu filho. Meu filho é militar, trabalha muito, mas tem condição de dar as coisas pros filhos dele. Meu neto passa o dia no videogame, aquilo é um inferno, larga o troço, vem comer correndo e volta. Fica agarrado com aquilo o dia todo. Se deixar ele nem fala, fica assim, mudo sem dizer nada. Minha neta brinca com bonecas. Como eu te falei, hoje tem tudo... Ela tem tudo. São coisinhas bonitinhas, tudo rosinha, as panelinhas, tudo delicado, mas não é como no meu tempo, ali sim era brincar divertido. Outro dia, ela ficou na minha casa, levou uns brinquedos pra lá. Achei tudo bonitinho, mas a brincadeira dela era sem graça e a boneca era esquisita, uma tal de Lindinha, menina poderosa que passa na televisão. Coisa feia! Aí eu pensei, será que é boneca mesmo? Boneca é brinquedo, a gente usa e faz dela o que quer, inventa nome,

¹¹⁶As meninas super poderosas foram criadas em laboratório pelo Professor Utonium. Sua intenção era criar meninas perfeitas, misturando açúcar, tempero e tudo que há de bom, mas acidentalmente ele acrescentou o Elemento X (assim como é dito todas as vezes no início dos episódios). As aventuras se passam na Cidade de Townsville, onde moram as meninas, que se chamam Florzinha, Lindinha e Docinho. Elas são consideradas três heroínas que vivem salvando a cidade das garras dos mais terríveis vilões, criminosos e criaturas perigosas. Florzinha é a líder do grupo, tem cabelos longos, cor de laranja, usa um lacinho vermelho e roupa cor-de-rosa. Lindinha é a mais infantil, tem os cabelos loiros, preso dos dois lados e usa roupa azul. Docinho, ao contrário do que o nome indica, não tem nada de doce, é a mais perversa e violenta, tem os cabelos pretos, e usa roupa verde.

inventa a história da boneca, inventa como ela é e o que ela vai fazer. Com aquela Lindinha não dá pra fazer isso, ela tá na tv e tem a vida dela daquele jeito. Quando eu disse para Larissa: põe a sua boneca pra dormir ela me disse: tá cedo vó, ela só dorme muito tarde, tem coisas pra fazer, tem que usar os poderes. E saiu pela casa pulando com a boneca. Eu queria que ela, um dia, brincasse do jeito que a gente brincava, inventando as coisas. Isso é uma pena!

Neta – Eu adoro as poderosas, tenho tudo delas. Se eu pudesse escolher seria a Lindinha.

M – Porque você gosta tanto dessas meninas?

Neta – Elas são lindas e têm poderes.

M – Que poderes elas têm?

Neta – Ah, poder de tudo. De resolver qualquer coisa do mundo.

M – Como você brinca com elas?

Neta – Eu brinco igual como diz no desenho.

M – Como?

Neta – Faço ela voar pela casa, assim... (pegou a boneca e segurando-a no ar fez como que se simulasse um vôo).

M – Porque é bom brincar assim?

Neta – Porque eu finjo que sou ela... faço o que ela faz, tudo o que ela faz (continuou fazendo acrobacias com a boneca).

M – Hum, acho que entendi! Você também faz comidinha, brincadeira de casinha com ela?

Neta – Não, não tem isso nessa brincadeira.

Pulsção: a formação dos sujeitos é um processo de negociação permanente e dinâmico que ocorre durante todo o percurso de nossa existência, num diálogo complexo e tenso entre nossas experiências/vivências e o conjunto de normas sociais. O que pulsa está em perceber os valores e referenciais que fazem parte dos momentos históricos e de que forma dialogamos com eles. Dialogamos?

Barbies louras vestidas como manda o figurino: mini-saias, pantalona, vestidos colados ao corpo. São as modelos que entraram na passarela do desfile organizado por Rafaela, Amanda e Camila, três amigas de mesma idade, 10 anos, que moram na mesma rua da Baixada Fluminense, e brincam juntas todas as tardes. O que dizem as meninas?



Vocês vão brincar de quê?

Rafaela: *De desfile.*

Camila: *É desfile de moda.*

M – Moda? O que é moda na brincadeira?

Camila: *É a mesma coisa que de verdade*

M – Me explica?

Camila: *É, assim, aquela coisa bonita. Tou falando de roupa, que tem nas lojas e que as pessoas compram e usam pra se sentir bem bonitas.*

Amanda: *É, se sentir fashion.*

M – Hum, entendi.

Então, vai ser um desfile *fashion*. Como se brinca de desfile?

Rafaela: *primeiro escolhe as roupas, as bonecas que vão ser modelo. Tem que arrumar o cabelo delas, vestir as roupas, escolher quem entra primeiro (quem desfila primeiro).*

Amanda: *tem que arrumar o lugar do desfile e tem que ver quem vai ser quem.*

M – Com assim, quem vai ser quem?

Camila: *quem vai fazer a boneca desfilar. Eu sou essa aqui de calça rosa e depois a de vestido jeans. (mostrando as bonecas)*

M – Hum, entendi.

E como faz pra escolher quem vai ser quem na brincadeira?

Rafaela: *A gente tira par ou ímpar, quem ganhar escolhe primeiro a boneca, depois a roupa.*

M – Voltando ao assunto da moda, como vocês sabem que roupa está na moda?

Amanda: *A gente vê as pessoas usando, muita gente usando.*

Rafaela: *A roupa que tá na moda sai na novela.*

Camila: *Fica pendurada na frente da loja.*

M – Sei, sei como é... E a Barbie tem roupa igual a da loja?

Amanda: *Não bem igual, porque a dela é mais fashion, tem mais brilho, mas a Barbie só tem roupa da moda.*

E vocês usam roupa da moda?

Rafaela: *não, a gente não.*

Por quê?

Rafaela: *Porque roupa de moda é cara, minha mãe não tem grana.*

Amanda: *Ninguém aqui pode ter roupa da moda, só parecida.*

M – Parecida? Como é isso?

Amanda: *É parecida só, não é igual.*

Camila: *Deixa eu explicar... é que a da loja chique é feita melhor e é igualzinha a da novela e a da loja que a gente compra é diferente, entendeu?*

M – Acho que entendi. Tem três tipos de roupa, não é? A da Barbie, que é da moda, mas é mais *fashion*, a da loja chique que é da moda e igual a das novelas e a que vocês usam que é mais barata e por isso é diferente, certo?

Essas diferenças têm alguma importância na brincadeira?

Camila: *Não tem não, a gente brinca de desfile e inventa coisas que nem tá na moda Como?*

Camila: *Mistura o casaco de uma roupa com outra, veste o vestido por cima da calça...*

Sei como é...

E essas diferenças têm alguma importância na vida de vocês?

Rafaela: não entendi.

Vou explicar melhor: Por exemplo quando vocês vão sair e não têm a roupa da moda para vestir, isso faz alguma diferença?

Amanda: *Bem... a gente ia gostar de ter a roupa da loja chique, aquela calça colada com a blusa por cima e o top, mas não tem. Aí a gente vai pro aniversário com a que tá limpa e depois a gente nem lembra da roupa.*

Rafaela: *É isso, esse negócio de roupa às vezes é chato porque você não quer ligar pra isso, tem sempre gente que repara na roupa que você tá usando.... liiii, olha a roupa daquela menina!*

Camila: *Não devia ter isso, cada um devia fazer a sua moda e essa moda devia valer como moda.*

Pulsação: ressignificações se sucedem num contínuo tecer do cotidiano instituído. Nelas estão as estratégias de sobrevivência e o recriar dos valores que vão sendo “impostos” aos indivíduos.



Tarde de sol, três crianças brincam na vala que corta toda a lateral esquerda do acampamento do MST.¹¹⁷ Na imagem, Pedro, João e Angela, escondida embaixo da ponte. Participam de uma brincadeira de casinha bastante singular. Angela conversa comigo. Vejamos **suas percepções refinadas de gênero**:

M – Do que vão brincar? Perguntei, dirigindo-me a Angela.

A – De casinha.

M – Só as meninas vão brincar?

A – Não os meninos também brincam.

M – O que eles fazem na brincadeira?

A – Tudo o que a gente manda eles fazer. Varre o chão, pega comida...

M – Carrega o bebê também?

A – Se precisar, carrega. Mas, eles dirige o carro.

M – Que carro?

¹¹⁷O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, é um movimento político-social brasileiro que busca a reforma agrária. Sua origem está relacionada à oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, que priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas. Contrário a esse modelo, a bandeira de luta do MST fundamenta-se na redistribuição de terras improdutivas

A – *Aquele ali.* (apontou para um banco feito de reaproveitamento de pedaços de madeira. Depois eu vi todos sentados no carro, ou melhor, no banco, fazendo de conta que era um carro que os levaria a passear.)

M – Quando os meninos carregam o bebê, o que acontece?

A – O bebê chora.

M – Sim, imagino... Mas, não foi isso que quis perguntar. Queria mesmo saber se alguém dizia alguma coisa quando vê um menino carregando um bebê de brinquedo.

A – Tem uns meninos bobos que fica rindo e chama ele de mulherzinha.

M – E aí o que acontece?

A – A gente manda o menino bobo embora pra não atrapalhar A gente sai correndo para dar uns cocorotes neles. E diz, sai daqui bobão-cagão! Aqui a gente faz a brincadeira do jeito da gente. Eu fui pra pegar comida, pescá com os meninos. Num tem essa de coisa de menino e coisa de menina. O que vale é brincar.

Pulsção: A compreensão de que o masculino e o feminino se constroem em uma relação interativa pode ser avançada para a percepção de que o masculino contém o feminino e vice-versa. O refinamento desta percepção aponta para uma realidade ainda mais complexa que indica que cada um destes polos não é uno, ao contrário, se apresenta fragmentado e recortado por múltiplas e simultâneas variáveis.

Um boneco de plástico, com braços e pernas apresentando musculatura definida e proporções muito avantajadas. Cabeça pouco proporcional se comparada ao restante do corpo. Este é o brinquedo preferido de Mark, menino franzino de nove anos, que reside em Nova Iguaçu, município do Rio de Janeiro. A imagem nos fala de força e poder?



M – Posso te chamar de Mark? *Mark – Pode.*

M – Eu queria conversar com você sobre seus brinquedos, saber como eles são, quais você gosta mais. Podemos conversar?

Mark – Eu tenho poucos brinquedos porque minha família não tem muito dimdim, mas eu ganhei esse aqui, olha (pegou o boneco musculoso e passou às minhas mãos).

M – Ai! Ele é muito forte, cheio de músculos. Como você brinca com ele?

Mark – Eu brinco de defesa pessoal.

M – Como é essa brincadeira?

Mark – Eu boto ele pra lutar com outros bonecos, fazer defesa, aí ele luta e ganha.

M – E porque ele luta com os outros bonecos?

Mark – Porque os outros são do mal.

M – Hum... do mal? Explica melhor.

Mark – É assim, eles querem roubar e matar, são sinistros. Querem destruir a paz da vida.

M – Aí, o seu boneco vai lá e... (nesse momento fui interrompida com seguinte advertência: “*não é boneco, é o músculo total*”.) Entendi! Aí, o músculo total vai lá e resolve tudo, não é?

Mark – É.

M – E como ele faz isso?

Mark – Ele dá porrada em quem merece.

M – Entendi. Ele só luta dando porrada, ele não conversa?

Mark – Conversa nada. Já viu alguém resolver problema sério com conversa?

M – De que problema sério você está falando?

Mark – Já disse: roubo, matança, vingança, essas coisas do mal.

M – Mas, isso só acontece na brincadeira, não é?

Mark – O que você quer saber?

M – Quero saber se na vida real também é assim.

Mark – Ah, tá! É mais pior ainda. Aqui no bairro tem facção do crime, tem sempre tiro, morte.

M – E quem defende as pessoas do bem na vida real?

Mark – Ninguém. Cada um que se vire.

M – Entendo. Quando você está brincando você é do bem ou do mal?

Mark – Eu sou o músculo total, sou do bem. Se eu pudesse queria ser igual a ele para resolver tudo.

M – Em que você é diferente dele?

Mark – Ele é forte e eu não sou. Sou magrinho mesmo (olhou pro próprio corpo com ar de desapontamento).

Apetrechos de princesa. Luvinhas de renda branca, coroa com brilhantes, rubis e plumas alvas e sapatinho prateado combinando com a coroa em requinte são os brinquedos preferidos de Luiza, menina de cinco anos, moradora da zona norte no Rio de Janeiro.

Princesa ou menina?



Luiza – Vem que eu mostro para você os meus brinquedos.

Me pegou pela mão e me levou até seu quarto, onde havia uma certa quantidade de brinquedos, especialmente bonecas.

M – São lindos os seus brinquedos! Qual o seu brinquedo preferido?

Luiza – A roupa de princesa, olha como é linda!.

M – Realmente linda! Então você é uma princesa?

Luiza – Não, não, não! Quando eu estou brincando eu sou princesa, quando eu saio com minha mãe, eu sou eu mesma.

Pulsção: Nas imagens e na linguagem narrada o cotidiano ganha forma e se traduz em forma de ser e viver, singularidades elaboradas e reelaboradas, verdadeiras paisagens de um espaço-tempo de vida e de aprendizagem que não podem ser deixados à deriva.



A imagem abaixo foi capturada em uma escola infantil da Baixada Fluminense. É o espaço destinado ao recreio das crianças. Vale ressaltar que a imagem escura e sombria retratam a imagem real. Não usamos truques de fotografia para dar-lhe outra aparência. Que fale a imagem!

Pulsção: O ontem e o hoje não se repetem, se atualizam e se presentificam nas imagens, nos pensamentos e nas narrativas do cotidiano, como se fossem espaços abertos para reflexões - anteriormente realizadas ou não.

Trecos, cacarecos, brinquedinhos, perninha sem boneca e outras coisinhas coloridas compõem o cantinho dos brinquedos de uma outra escola infantil da Baixada Fluminense.

No dia em que tirei essa foto os alunos do jardim estavam aprendendo a escrita dos seus nomes, sentadinhos, concentrados, quase silenciosos.



O que disseram os pequeninos?

- *Na minha escola só tem brinquedo feio, quebrado.*
- *Na minha escola só tem tarefa chata.*
- *Na minha escola eu tenho amigos, mas não tenho brinquedos. Em casa eu tenho brinquedos, mas não tenho amigos.*

Pulsção: o diálogo com as diferenças é fundamental à criação de práticas alternativas. Um caminho para que se atravessem fronteiras objetivando subverter narrativas, pensamentos e modos de ser totalizantes, produzidos pela contemporaneidade.

Propondo-me a pensar a infância percorri um caminho que apontou pistas, elementos, substância viva, inquieta, nos convido a rever visões aprisionadas, provocar sacudidelas e a necessária vontade de compreender o lugar e o tempo da infância no mundo atual.

Rachando as onze imagens, procurei bisbilhotar esse tempo-lugar da infância - muitas vezes constituído e compreendido de forma homogênea e linear - sem medo dos riscos que correm aqueles que desalicerçam a visão dominante e vão em busca de novos diálogos intersubjetivos, novas manifestações e outras compreensões e sentidos.

Das imagens e das falas colhi, no momento em que me envolvia com elas, o que me fez pulsar. Extraí, delas todas, portanto, aquilo que me espetou os sentidos e entrelaçou-se comigo, fazendo sentir-me não só uma, mas duas, às vezes mais que duas, três... quatro... A exemplo do que diz Borges (1974): *todo homem é dois homens [talvez mais] e o mais verdadeiro é sempre o outro*.¹¹⁸ Um outro, em permanente (re)construção de sentidos e significados, percebo um outro plural. Um outro espaço, certamente, inquieto, que em sótãos repletos de relíquias, espia também os ratos. É essa sensação que me toma por completo e, ousou supor, que tomará cada um dos leitores desse texto. Ela me traz a grata satisfação de continuidade. Em outras palavras, refletir sobre a infância é movimento múltiplo, polifônico e inacabado, que só pelo fato de ser assim exige a voz de um outro - a própria infância.

Benjamin (1985) nos fala de uma experiência individual, anônima, que tem como base a objetividade do conhecimento e se conforma com padrões gerais, expressando um mundo fragmentado que vai sendo produzido como somatório de vivências. Segundo Benjamin, é precisamente o rompimento na comunicação entre os mais velhos e os jovens, entre passado e presente que ressalta a máscara

¹¹⁸ BORGES, Jorge Luiz. *Obra Completa*, Vol. III 1975-1985

"*inexpressiva, impenetrável, sempre igual*" (p.23) da experiência do adulto. Em nome do conhecimento, nós, os adultos, descaracterizamos a experiência dos mais jovens, reconhecendo-a, muitas vezes como inútil, quimérica, uma experiência que contraria a ordem instituída. Contrariamente, o jovem¹¹⁹ acredita que existam outros sonhos, outra verdade que *precisa ser sustentada, ainda que ninguém a tenha sustentado até agora* (Id, p. 24).

Temos, assim, de um lado, o adulto que julga em nome de um saber que se acredita absoluto e conclusivo, cuja função é manter o instituído. Do outro, o jovem, energia que se dedica à crítica, se contrapondo ao instituído, que se detém em uma outra experiência que é *o que existe de mais belo, intocável e inefável*", *porque é alimentada pela energia da juventude que se dedica à crítica*. (Idem, p. 25)

Escolho como caminho, na tentativa de dar rumo às minhas reflexões, o que se apresenta a mim como inusitado, aquilo que pulsa e que metodologicamente Benjamin chama de *desvio*.

Todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão (BENJAMIN, 1993, p. 264).

Busco, assim, ressaltar os *desvios* pulsantes que falam da infância de hoje e que possa iniciar um processo de compreensão da experiência da infância na contemporaneidade. Isto nos levaria, certamente, a uma redefinição do seu lugar social.

Há uma concepção de história que, confiando na eternidade do tempo, só distingue o ritmo dos homens e das épocas que rígida ou lentamente correm na esteira do progresso. A isso corresponde a ausência de nexos, a falta de precisão e de rigor na exigência que ela coloca em relação ao presente." (BENJAMIN, 1985, p. 31)

¹¹⁹ Jovem enquanto tempo cronológico, mas também enquanto estado de espírito. Vivência de uma nova temporalidade.

Pensando assim, volto às imagens, às pulsações e, longe de me apegar a elas como verdades e afirmar certezas, interrogo-as, sem concluir, tratando-as apenas como reflexões em processo:

- O simbolismo e a materialidade das imagens, revelados nas relações atuais entre os indivíduos denotam estilos de experiência e comunicabilidade que não podem ser ignorados. Ignoramos?

- Os projetos estéticos, que são também éticos-políticos vieram para ficar e forçam a existência e o agenciamento de novos hábitos, novas formas de pensar, agir, falar e se posicionar no mundo considerando as experiências individuais e urbano-coletivas em tempos de globalização. Damo-nos conta?

- A formação dos sujeitos é um processo de negociação permanente e dinâmico que ocorre durante todo o percurso de nossa existência, num diálogo complexo e tenso entre nossas experiências/vivências e o conjunto de normas sociais. O que pulsa está em perceber os valores e referenciais que fazem parte do momento histórico e de que forma dialogamos com eles. Dialogamos?

- Ressignificações se sucedem num contínuo tecer do cotidiano instituído, nelas estão as estratégias de sobrevivência e o recriar dos valores que vão sendo “impostos” aos indivíduos. Percebemos?

- A compreensão de que o masculino e o feminino se constroem em uma relação interativa pode avançar para a percepção de que o masculino contém o feminino e vice-versa. O refinamento desta percepção aponta para uma realidade ainda mais complexa que indica que cada um destes polos não é uno, ao contrário, se apresenta fragmentado e recortado por múltiplas e simultâneas variáveis. Acreditamos?

- Nas imagens e na linguagem narrada, o cotidiano ganha forma e se traduz em forma de ser e viver, singularidades elaboradas e reelaboradas, verdadeiras paisagens de um espaço-tempo de vida e de aprendizagem que não podem ser deixados à deriva. Estamos atentos?

- O ontem e o hoje não se repetem, se atualizam e se presentificam nas imagens, nos pensamentos e nas narrativas do cotidiano, como se fossem espaços abertos para reflexões - anteriormente realizadas ou não. Compreendemos?

- O diálogo com as diferenças é fundamental à criação de práticas alternativas. Um caminho para que se atravessem fronteiras, objetivando subverter narrativas, pensamentos e modos de ser totalizantes, produzidos pela contemporaneidade da ação. Atravessamos?

As imagens, as palavras, juntamente com todas as possibilidades de expressão, sinalizam uma situação cultural e histórica que urge atenção, e tem como pano de fundo a luta de classes que, por sua vez, fundamenta as experiências infantis. Ver, falar e ouvir essas experiências da infância refletindo sobre elas com a ajuda das próprias crianças, significa deixar emergir as diferenças, as formas e possibilidades de acordos e não-acordos que permeiam sua relação com/no mundo. Significa tomar consciência das inter-subjetividades que permeiam as relações entre adultos e crianças e apontam para a emergente infância contemporânea. Esse movimento é, sem dúvida, uma forma de re-significar as hierarquias instituídas e os papéis sociais estabelecidos culturalmente.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Obras Escolhidas II: Rua de Mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Iluminuras, 1993.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2001.

BORGES, Jorge Luiz. **Obra completa**. Vol. III 1975-1985, Editora Globo, 1ª Ed., 2000.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e cultura**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTORIADES, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3ª Ed. Paz e Terra, 1991.

CHAUÍ, Marilena, (1999). **Janela da alma, espelho do mundo**. In: NOVAES, Adauto (org.). *O olhar*. São Paulo: Cia. das Letras.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961; 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1979.

FOUCAULT, Michel, (1995). **Sobre a genealogia da ética**: uma revisão do trabalho. (Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow). In: DREYFUSS, Hubert; LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas/SP, julho de 2001.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX**. Vol 2, Necrose. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

_____. **Saberes globais, saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

ROBERT, Walser, *Der spaziergang, suhrkamp*, Frankfurt am main, 1985 (ed. ut.: *La Passegiata*, Milano, Adelphi, 1976).

AS CRIANÇAS, OS ANIMAIS E SUAS BRINCADEIRAS: UM TRAÇO IMPORTANTE DA CULTURA LÚDICA¹²⁰

Rogério Costa Würdig¹²¹

Resumo

Este artigo discute a parceria lúdica entre as crianças e os animais de estimação. Este é um dado significativo de pesquisa acerca da cultura lúdica e que causou surpresa, pois os animais ocupam uma posição tão ou mais importante do que as pessoas que fazem parte das relações sociais e culturais das crianças. Por que e como brincam as crianças com os animais? Quais os cuidados, os agrados e os mimos a eles dispensados? Quais as reclamações? Por que os animais surgem como principais personagens das e nas brincadeiras? Estas são algumas questões analisadas no texto.

Palavras-chave: Criança; cultura lúdica; brincadeiras; animais de estimação.

Abstract

This article discusses the ludic partnership between children and pets. This is a meaningful aspect about the playful culture research and that caused surprise, because the animals occupy a position equally or more important than the people who are part of the social and cultural relations of children. Why and how children play with the animals? What precautions, pleasures and the pampering dismissed to them? What are the complaints? Why animals appear as main characters of the children players? These are some of the issues addressed in the text.

Keywords: Child; playful culture; children plays; pets.

¹²⁰Texto escrito a partir do trabalho “Os caminhos investigativos de uma pesquisa com crianças” apresentado no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e de Hoje.

¹²¹Professor Adjunto da Faculdade de Educação/UFPEL. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, formação de professores, educação física escolar, educação física e crianças. E-mail: rocw@ufpel.tche.br

Dizem que os animais são irracionais. Eu vou mais além. Animais pensam, sim, e também sentem e, ainda por cima, falam, cada espécie sua linguagem. E até cantam, por pura alegria de viver, mais melodiosos e afinados que muita voz humana.

(Thiago de Mello - Barreirinha, Amazonas)

Na apresentação do livro “A Poesia dos Bichos”, Thiago de Mello rompe o silêncio e descreve, com enorme carinho e saudade, um pouco da história, da parceria e da amizade com o seu “vira-lata garboso” chamado Príncipe. Ele, que “[...] era um amigo mesmo”, um dia morreu, ou melhor, como diz o poeta, “não morreu, se encantou”.

Esse encantamento que ficou marcado na memória do poeta fez-me lembrar da minha infância e dos animais que eu e meus irmãos tivemos, principalmente dos cachorros. Minha mãe relata que eu adorava comer a comida do Bolinha, um vira-lata branco, com bolinhas pretas. Ela ficava todo o tempo controlando as minhas idas até o pátio, depois do almoço. Mas, às vezes, ela não conseguia evitar e, quando menos esperava, eu já estava bem sentado e comendo junto com Bolinha.

Essa possibilidade imaginária de voltar a ser criança e de reencontrar Bolinha, deu-se quando iniciei o trabalho de campo na pesquisa que originou a minha tese de doutorado.¹²² Foi nesse encontro com as crianças que pude refletir mais atentamente sobre a relação afetiva que muitas delas e outros grupos geracionais estabelecem com os animais. Mais especificamente, pude constatar que os animais fazem parte das suas brincadeiras, constituindo, de certa forma, um traço significativo da construção da cultura lúdica.

O mundo das crianças e de seus animais de estimação é bastante explorado na literatura (romance, poesia, ficção), nos gibis, no cinema e na televisão, principalmente nos desenhos animados. São inúmeros os filmes que retratam a parceria entre as crianças e os animais, sendo que os cachorros são os que mais se destacam. O cenário

¹²²Este artigo apresenta alguns achados da minha tese de doutorado desenvolvida com um grupo de 19 crianças dos anos iniciais de uma escola pública num bairro popular de Pelotas/RS (2005-2007). O foco da investigação foi a análise de como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua. Os principais instrumentos da pesquisa utilizados foram: as observações participantes, as fotografias e as entrevistas conversadas.

tanto pode ser urbano como rural, envolvendo meninos e meninas, assim como esta parceria é retratada no drama, na comédia, ou em outros gêneros artísticos. Os cachorros, também estão nos circos, nos comerciais de TV e na publicidade em geral, sem contar nos inúmeros brinquedos, de diferentes espécies, formas e cores, que compõem os cenários e as histórias das brincadeiras infantis.

Enquanto “[...] a indústria cultural de produtos para infância atende às culturas infantis tendo em vista a expansão comercial e o lucro”, sobrepondo, muitas vezes, o seu “potencial lúdico” (SARMENTO, 2003b, p. 6), as crianças, cotidianamente, estabelecem outras relações com seus animais de estimação, onde a prioridade é brincar e se divertir.

As brincadeiras entre as crianças com os seus respectivos animais e os vínculos daí decorrentes levam-me a pensar que este é um traço significativo na constituição da cultura lúdica e que mereceria uma maior atenção dos (as) pesquisadores (as) da infância.¹²³

Algumas situações ocorridas no trabalho de campo levaram-me a prestar atenção e investir na relação entre as crianças e seus animais de estimação.¹²⁴ Havia um brilho no olhar, um sorriso, uma vontade de mostrar, de contar histórias e fatos, de registrar imagens, de expressar o quanto apreciavam a companhia dos cachorros e o quanto era importante para as crianças, brincarem com eles.

A primeira pista surgiu quando realizamos o passeio de reconhecimento do bairro. Neste dia, circulamos pelas ruas e chegamos até as casas onde moravam as crianças, sendo que, na maioria das vezes, fomos recebidos pelos seus familiares e animais de estimação. A cada uma delas foi possibilitado fazer um registro fotográfico, sem uma combinação prévia do que poderia ser registrado. A escolha ficaria a critério de cada criança, sendo que, das treze que participaram do passeio, nove optaram por fotografar seus cachorros. Esse número indicava que havia um vínculo forte entre as

¹²³No estudo desenvolvido em Portugal por Pereira; Neto (1997) acerca da infância e das práticas lúdicas, no meio rural e urbano, no jardim da infância e no ensino básico, com crianças entre 6 e 10 anos de idade, dentre as dez categorias utilizadas para ordenar as respostas das crianças acerca das práticas realizadas e das preferidas, aparece, diluída na categoria “outras”, “brincar com os animais”.

¹²⁴Os cachorros foram os animais de estimação mais comentados e fotografados pelas crianças. Contudo, três crianças, apesar de preferirem os cachorros, relataram que também gostavam de gatos, passarinhos e cavalo.

crianças e esses animais de estimação. Mas ainda não era possível saber qual era e se havia relação com as suas brincadeiras e com a cultura lúdica.

A segunda pista aconteceu num outro passeio, quando realizamos o piquenique no sítio do avô da Letícia.¹²⁵ Ao chegarmos a este local, as crianças ficaram enlouquecidas e eufóricas com a possibilidade de ver, tocar, acariciar e pegar os filhotes de uma cachorra que havia dado cria recentemente. Enquanto o avô segurava a cadela, Letícia, a neta, pegava um por um, passando-os para seus colegas, que esperavam ansiosamente por esse momento. Durante esse contato, tanto meninos como meninas comentavam sobre a beleza dos filhotes e do quanto gostariam de cuidar e de tê-los bem perto em suas casas e em seus colos.

Uma terceira pista aflorou quando fiz as expedições às casas das crianças. Das nove crianças que pude acompanhar, sete fizeram questão de mostrar seus animais de estimação, principalmente seus cachorros. Enquanto conversávamos, ouvia histórias, aventuras e muitas brincadeiras partilhadas com esses animais.

Esse interesse, dedicação e parceria foram, posteriormente, registrados pelas crianças nas fotografias que fizeram sobre pessoas, objetos, situações e, é claro, animais, que ajudavam ou atrapalhavam as brincadeiras ocorridas fora da escola.

Assim, aproveitei todas essas pistas - fotografias, observações, histórias, comentários, sentimentos, atitudes e brincadeiras – e conversei, na entrevista, sobre os motivos de as crianças gostarem tanto de brincar com os animais de estimação. Fiquei impressionado com o caráter lúdico da entrevista quando começamos a falar sobre seus animais de estimação, uma vez que estes apareciam nos seus registros como importantes parceiros das brincadeiras.

Iniciei a conversa sobre os animais apresentando um grande número de cachorros de brinquedo. Quando os retirava da bolsa e os mostrava às crianças, em cada um dos grupos, ouvia comentários diversos, como do Pablo: *“Olha, esse aqui até parece o meu Mastin? Tu roubaste o meu Mastin?”* Surpreso com a reação e com a pergunta, neguei, explicando que havia ido ao *“canil do meu filho e tomado*

¹²⁵Para preservar o anonimato das crianças todos os nomes utilizados na pesquisa e no artigo são fictícios.

emprestado".¹²⁶ Leonel, do mesmo grupo do Pablo, propôs *"Vamos brincar de cachorro?" "Eu vou escolher os cachorros."* Depois disso, Leonel, Pablo e Sérgio dividiram os brinquedos, passando, ao mesmo tempo, a brincar e a conversar comigo. Era um entra-e-sai na brincadeira. Não era possível ficar só olhando para os cachorros. Parecia que algo de mágico os fazia brincar. Uma combinação muito rápida, totalmente improvisada e extremamente divertida!

Durante a brincadeira, criaram cenas de brigas e de cópula entre os cachorros. *"Esse cachorro quer brigar. Rrr"* (Sérgio) anunciando a briga e rosnando feito um cachorro. Logo Pablo entrou na brincadeira *"deixa só eu achar o meu Mastin"*. Quando ele achou o cachorro anunciado, tratou de atacar aquele que Sérgio segurava na mão. Muda a cena, conversamos mais um pouco e novos comentários: *"Esse daqui é capado. Mas tem algumas fêmeas. Isso daqui é uma cadela"* (Leonel). *"É, acho que é uma cadela. Vou deixar ela prenha"* (Pablo). Após expressar a sua intenção, coloca o dito *"macho"* sobre a suposta *"fêmea"*, imitando o movimento de cópula. A cena encerra com os três rindo muito.

Num outro grupo, só de meninas, quando retirei os cachorros da bolsa e os coloquei perto delas, ouvi muitas risadas e comentários carinhosos, como da Ana *"Que bonitinho! Que coisa fofa!"*. Ela, após olhar rapidamente todos os cachorros e não encontrar sua *"cadela"*, perguntou-me: *"Por que tu não trouxe um xerox da minha cadela, Sor?"* Logo em seguida, Júlia pega o maior dos cachorros, olha-me, mostra-me, ri e fala: *"Sor, Sor ele é o pai, o pai dos outros"*. Antes que eu fizesse algum comentário, ela definiu, entre os outros cachorros, aquele que seria *"a mãe"*. Troca a cena, e as meninas já estão brincando de veterinária. Beatriz, então, explica para uma suposta cliente que precisa *"fazer vacina, lavar e tirar as pulgas"* (do cachorro).

Nessas brincadeiras, meninos e meninas faziam de conta que eram cachorros ou uma veterinária – com encenação de vozes, gestos e movimentos - e co-transformavam "[...] simbolicamente a realidade em novos sentidos, funções, formas e configurações através da linguagem e da manipulação ou usos alternativos dos objectos e espaços" (FERREIRA, 2004, p.91).

¹²⁶Levei para a entrevista cerca de dez cachorros de brinquedo, de diversas raças, cuidadosamente separados pelo meu filho de oito anos de idade, que adora brincar com cachorros e com outros animais.

Diante deste rico e lúdico contexto em que ocorreu a conversa com as crianças e após analisar a relação delas com seus animais de estimação, optei por discutir as seguintes questões: Por que e como brincam as crianças com os cachorros? Quais os cuidados, os agrados e os mimos? Quais as reclamações? É preciso esclarecer que a construção deste tema ainda é muito recente para mim, o que me impede de fazer generalizações.

Assim, analiso esse tema apropriando-me dos estudos desenvolvidos por Sousa (2004) acerca da infância na literatura regional brasileira,¹²⁷ especialmente quando aborda o componente lúdico na relação das crianças com os animais de estimação. O cenário das obras analisadas é, na maioria das vezes, o cenário rural, revelado pelos autores tanto nas autobiografias, como nos livros de memórias, ficções e romances. Ainda que, em alguns momentos, a autora pareça supervalorizar e romantizar a vida das crianças no campo, não discutindo a exploração do trabalho infantil e a suas repercussões na vivência do lúdico (SILVA, 2000; 2003), ela ajuda-nos a compreender os vínculos existentes entre as crianças e os seus animais.

A infância neste estudo mostra-se como “[...] uma construção impregnada e embebida do ambiente onde é vivenciada”, onde se misturam as tarefas mais rudes, as brincadeiras e o convívio com os animais. Ser criança é correr e brincar no campo, conviver com os animais e tê-los como brinquedos, bem como acompanhar os adultos durante os seus afazeres. A infância rural é “[...] caracterizada pelo lúdico, pelo trabalho e pela aprendizagem com os adultos. Sem brinquedos de alta tecnologia, mas artesanais, o lúdico não tem hora e nem espaço determinados para acontecer”, instaurando-se “[...] nos espaços naturais” e se diversificando “[...] com o uso de elementos naturais” (SOUSA, 2004, p.1-7).

As brincadeiras das crianças apresentam elementos rurais e seus brinquedos, muitas vezes, são constituídos da própria natureza, como as árvores, os balanços, os rios e a terra.

¹²⁷Sousa (2004) estudou vários autores na literatura clássica regional, mas dá um destaque especial às obras de José Américo de Almeida (Memórias: antes que eu me esqueça), José Lins do Rego (Banguê, Menino de Engenho, Doidinho, Histórias da Velha Totônia: um clássico da literatura infanto-juvenil, O Moleque Ricardo) e Graciliano Ramos (Infância, Vidas Secas e A Terra dos meninos pelados).

Mas essa aproximação da criança ao natural não se reduz aos brinquedos naturais. Ela tem seu ápice nas relações que estabelecem com os animais, especialmente com os animais de estimação. A criança do meio rural está rodeada de animais e cresce com estes a sua volta. Muitas vezes o animal doméstico é a sua principal companhia em casa e por toda parte (SOUSA, 2004, p. 6).

Embora as crianças participantes da pesquisa e as crianças descritas pela literatura regional atribuam uma importância diferenciada aos animais de estimação, são inegáveis os fortes vínculos, o prazer, a alegria e a amizade que as primeiras nutrem por estes animais. Eles, também, são os parceiros que estão sempre disponíveis para passear e para brincar muito. “A brincadeira é parte essencial do processo de socialização” entre as crianças e os cachorros (Prefeitura Municipal De São Paulo, 2004).

Os cachorros, os preferidos, são os ouvintes das crianças, que manifestam ansiedade para falar e contar sobre coisas vividas, sonhadas ou inventadas. Elas não só falam com eles, como “[...] contam-lhes segredos” (SOUSA, 2004, p. 7). Essa é uma relação sem cobranças, havendo uma grande afinidade entre ambos. Porém, essa é, também, uma relação hierárquica de submissão do cachorro à criança. É ela que determina a brincadeira, o tempo de duração, o lugar e como vão brincar.

Há um consenso entre as crianças que brincar com os cachorros é “*tri legal*” e “*é tri massa*”. Tanto os meninos como as meninas explicam que gostam de brincar com os cachorros porque eles são “*fofinhos, gordinhos, engraçados, bonitinhos*” (Ana), “*amiguinhos, simpáticos*” (Raul), “*felizes, da paz*” (Pablo), “*bonzinhos*” (Paulo) e “*mais divertidos*” (Raul). Além dessas características, outras duas, diferentes das anteriores, foram lembradas por Ana e por Raul. Ela disse que também gostava de brincar com os cachorros porque pretende “*ser veterinária*” e ele, porque “*defendem a casa de noite*”.

Em síntese, podemos dizer que “As crianças falam de seus animais constantemente, exibindo orgulhosas suas qualidades, como eles são bonitos, gordos, limpos, espertos e inteligentes. [...]. Desprendem, pois, todo um carinho em relação aos animais (SOUSA, 2004, p. 7)”, principalmente em relação aos cachorros!

Lauwe (1991, p. 288), ao investigar as imagens, as representações e o estatuto da criança francesa a partir dos romances e dos desenhos, identificou que o animal (de

estimação) é revelador de sentimentos. Ele ajuda, muitas vezes, as crianças a superar a repulsa, estimulando o senso de devoção, de cuidado e de proteção. Nessa convivência, as crianças podem adquirir, conhecer e exercitar a paciência, criando fortes vínculos de afeto e respeito. A autora chega a referir-se aos “[...] sentimentos essenciais: a maternidade, amizade, o poder, [...], o ciúme e o amor”. Todos, de um jeito ou de outro, foram sendo apontados pelas crianças ao longo da pesquisa.

Em termos de brincadeiras, foi possível identificar que Ana brinca, às vezes, com o cachorro da sua avó, Ventania, *“brinco de atirar pedrinhas e ele vai buscar”*, mas já com sua cadela Latifa, uma Poodle, ela brinca muito, *“puxo uma corda e ela sai correndo atrás de mim”*. Júlia também se diverte da mesma forma, mas brincando com a cadela que é da prima, *“ela é muito brincalhona”*. Letícia conta o que faz seu cachorro Barão, um Pastor Alemão, *“ele pula em mim, corre, pega bolinha, pega aqueles discos, faz um monte de coisa”*. Ela lembra, com alegria, que ele continua brincando, apesar de *“ter quebrado a pata”*. A amizade e o companheirismo são tão intensos que o Barão tem *“ciúmes”* de outros cachorros. *“Ele tira eles”* (os outros cachorros) de perto dela, impedindo as brincadeiras.

O Barão quando eu trouxe um cachorrinho lá pra casa, ficou com ciúmes e nunca mais brincava comigo. Ele ficou triste e atrás da casa. Não queria brincar com mais ninguém. Depois que o cachorro morreu, ele ficou tri feliz, ficou pulando, brincando” (Entrevista, 05.04.2006).

Sérgio explica que *“pode passear”* com o seu cachorro e Raul fala com muita alegria que *“a gente se deita no chão e eles deitam em cima da gente”*. Ambos revelam quanto os cachorros brincam de tudo que eles estão a fim de brincar, *“topam qualquer coisa”*, tanto em casa, como na rua.

A contrapartida de estar sempre pronto para brincar com o seu dono ou sua dona requer alguns cuidados, afagos e carícias. A cadela Latifa, *“da novela Jade”*,¹²⁸ da Ana é o *“xodó da casa”*. Ela é criada dentro de casa com todas as regalias, estando sempre *“limpa e cheirosa”*. Beatriz conta que Pipoca, um Labrador, todos os dias vai

¹²⁸Jade e Latifa eram duas personagens, irmãs, de origem árabe, da novela “O Clone”, exibida na época da pesquisa pela Rede Globo de Televisão.

acordá-la na sua cama. Desde pequeno, ele está com ela, sendo que *“ele só dorme nos meus pés, no travesseiro e tem que ser tapado”*. Ambas convivem desta forma com os cachorros porque os adultos assim permitem.

Maria gostaria de ficar mais perto do seu cachorro, mas, como *“ele é pequenininho, filhotinho”*,¹²⁹ provavelmente recém-nascido, tem receio de machucá-lo, *“eu não posso pegar porque senão ele pode morrer”*. Durante a expedição à casa da Maria, a sua avó contou-me que Roque, um vira-lata, por ser *“amigo dela”* (neta) e das outras crianças que moravam no mesmo pátio, cuidava de todas. *“Se alguém tentasse pegar ou mexer com as crianças, ele avançava”*. Os cuidados, nesta situação, são recíprocos: tanto da menina com o seu filhotinho, como do Roque com a menina (sua protegida e amiga).

Raul fala com alegria das brincadeiras, do cuidado com a higiene e da amizade com seu cachorro:

Eu tenho um cachorro que eu brinco com ele todos os dias de noite porque ele é limpinho. Eu dou banho nele sempre. Ele sempre vive na minha cama e eu sempre brinco com ele. Eu brinco com ele na minha cama e, às vezes, ele dorme comigo, ele dorme do meu lado. Ele é meu amigão. Ele é o meu melhor amigo, depois do Henrique (Entrevista 04.04.2006).

Em relação aos cuidados, Henrique lembrou que, no dia em que tirou uma fotografia do seu cachorro Bilu, um vira-lata, ele *“ficou apavorado com a máquina. Quando ligou o flash, ele se assustou”*. Apesar de se preocupar com a reação do Bilu, Henrique contou, com orgulho, que agora teria um foto do seu *“cachorrinho”* de estimação.

Parece-me que os cuidados e o carinho das crianças com os cachorros não têm limites, tanto que duas meninas compararam estes animais às pessoas, especialmente ao tipo de alimento e ao local onde comem e aos cuidados com as doenças. *“Eles são (pausa) quase pessoas”* (Letícia). *“É, são pessoas, quase”* (Lívia), *“só que comem*

¹²⁹Sousa (2006, p.7) explica que “[...] os filhotes têm preferência na hora de tornarem-se amigos. [...] é mais fácil para as crianças os terem nos braços, no colo ou fazerem um afago”.

(pausa) *ração, tomam vacina*” (Lívia), *“fazem tudo, eles comem como as pessoas”* (Letícia), *“só que comem restos, às vezes, ossos”* (Lívia).

Esses argumentos revelam a importância que os animais de estimação têm na suas vidas, no mundo das crianças e também de outros grupos geracionais, sendo “[...] inegáveis os laços de afetividade entre eles e seus proprietários”. Os cachorros “[...] fazem parte da rotina diária de muitas famílias, sendo indiscutível sua importância nas sociedades humanas, seja como companhia, guarda ou outras formas de convivência” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2004, p. 6).

Os vínculos de amizade, confiança, respeito, companheirismo e cuidado com esses animais de estimação não são só típicos das crianças, mas também dos adultos, dos jovens e dos idosos. Contudo, parece haver, entre as crianças, uma maior disponibilidade para aceitar os cachorros como seus parceiros de brincadeiras. Talvez isso ocorra porque elas “[...] brincam, continua e devotamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2003b, p. 12).

Pelo que pudemos perceber até agora, as crianças brincam com seus animais de estimação e cuidam deles, “[...] escolhem seus nomes, os alimentam e banham. Eles dormem dentro das casas ou em seus arredores. Seguem seus donos aonde quer que eles vão. São muitas vezes os grandes amigos das crianças, os seus diletos brinquedos” (SOUSA, 2004, p. 7).

A afirmação de Sousa (2004) de que os animais podem tornar-se os brinquedos preferidos das crianças parece diferir do que elas estão expressando na pesquisa: os seus cachorros são lembrados mais como parceiros e amigos das brincadeiras. As crianças até estabelecem uma relação de posse e procuram manipular os seus animais de estimação de forma que eles brinquem daquilo que elas estão querendo brincar, mas, nem sempre isso dá certo. Eles sempre são imprevisíveis! Para Lauwe (1991), os animais podem, por vezes, assumir a forma de brinquedo, mas frequentemente as crianças brincam com eles. O cachorro não é um objeto que ganha vida através das crianças, embora ele possa ser envolvido no faz de conta das suas brincadeiras e até adquirir outras formas, tamanhos e cores.

Brougère (1997, p. 62-63) explica que os brinquedos podem ser definidos em relação à brincadeira e em relação à representação social. Na primeira situação, o brinquedo é aquilo que é usado como apoio numa brincadeira, podendo ser um objeto confeccionado ou um objeto produzido por aquele que brinca, ou até mesmo uma sucata, que só tem valor durante a brincadeira. “Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura”. Na segunda situação, o brinquedo é um objeto industrializado ou produzido artesanalmente, sendo “[...] reconhecido pelo consumidor em potencial, em função dos seus traços (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado nos sistema social de distribuição de objetos”. Com esta explicação, parece claro que os cachorros ou animais de estimação não são brinquedos e, sim, parceiros das brincadeiras das crianças. Além disso, são parceiros bastante diferentes das outras crianças e dos adultos pelas características e pelos próprios argumentos que venho desenvolvendo ao longo do texto e que podem ser explorados em outros estudos.

Mas nem sempre é assim, há momentos em que os cachorros incomodam e se “metem” nas brincadeiras. Henrique reclamou que eles atrapalham as brincadeiras porque “*pegam a bola, eles estão sempre na volta*”. Ana também reclamou que Ventania, o vira-lata que pertence a sua avó, atrapalha “*quando pulo corda, ele pula e arranca a corda; quando ando de bicicleta faz tu cair*”. Só que ela admite que “às vezes gosto de brincar” com ele. Beatriz explicou que, às vezes, o cachorro que é do seu irmão não a deixa “*pular corda, jogar bola, andar de bicicleta e de patinete*”.

Bolas são adoradas tanto pelas crianças como pelos cachorros; ambos correm atrás e querem apropriar-se desse objeto. Num jogo de futebol ou num outro jogo com bola, quando o animal pega e prende a bola, é preciso parar tudo, interromper ou até desistir de jogar. Além disso, há o risco de ela ser furada e inutilizada. Há bolas e brincadeiras que não são para cachorros.

As crianças, ao mesmo tempo em que adoram, elogiam e gostam de brincar com os seus animais de estimação, não deixam de dizer que eles também atrapalham as brincadeiras para as quais não foram convidados como andar de bicicleta e

patinete. Em determinados momentos, “*é legal*” e “*é tri massa*” pegar uma corda e sair correndo e tentar desvencilhar-se do cachorro. Em outros, não é nada agradável, já que podem correr o risco de perder a corda e não pular mais ou até se machucar.

Juntamente a essas reclamações Ana, Júlia, Beatriz e Débora lembram que não se agradam muito de ter de juntar as fezes dos seus cachorros. Júlia, rindo muito, comenta que não precisa limpar porque “*a cadela não é minha*”, é da sua prima. Ana aproveita e diz que “*às vezes limpa uns cocozinhos*”, mas isso é muito raro. Já Beatriz explica que não limpa porque “*senão eu vomito*”, ou seja, sente nojo. A única que afirma limpar, mas fala e faz uma careta de deboche, é a Débora “*Eu limpo eles*” (pausa), “*os meus cachorros*”, referindo-se as fezes que eles fazem. Mas sua atitude é logo desfeita por uma das meninas, a Júlia, que, rindo, entrega-a “*ela tá mentindo. Quando ela faz essa cara é porque tá mentindo*”. Diante da situação, Débora, sem caretas, refaz a sua fala, dizendo que “*eu limpo o pátio para a minha avó*”, não ficando claro se ela realmente limpa as fezes.

As meninas gostam muito dos seus animais de estimação. Elas os admiram, compartilham brincadeiras, fazem muitos afagos e até admitem brincar com os cachorros que, em algumas situações, atrapalham outras brincadeiras, mas não limpam as fezes. Para brincar, é preciso querer brincar com alguém, com alguma coisa e de determinada forma. É bastante improvável que as crianças queiram brincar de limpar as fezes!¹³⁰ Essa é uma atividade nada lúdica: não cativa, não fascina, não alegra e muito menos diverte as crianças (HUIZINGA, 2000). Talvez as crianças estejam reclamando indiretamente dos adultos, “os mentores da limpeza” do que propriamente dos cachorros, “os autores da sujeira”.

Na medida em que fui conversando com as outras crianças, percebi que havia outros tipos de reclamações, bem diferentes das anteriores, associadas ao medo e às traquinagens de cachorro.

Raul, apesar de adorar o seu cachorro, com quem brinca e até dorme junto, mostra-se contrariado e temeroso com a presença de um outro cachorro, bastante

¹³⁰Não estou querendo dizer, com isso, que as crianças não possam e não devam ajudar em algumas tarefas domésticas, principalmente, aquelas em estão diretamente envolvidas. A escolha de possuir um animal e cuidar dele, deve ser partilhada entre crianças e adultos.

feroz, na nova casa¹³¹ em que está morando. Nesta casa em que o pátio é aberto, sem muro ou cerca, “*agora tem Pitbull*”,¹³² que atrapalha as brincadeiras com seus amigos e com o seu cachorro, o “*amigão*”. O sentimento de medo e temor é um alerta de que nem todos os cachorros preenchem os requisitos necessários e importantes para ser parceiro de brincadeiras, parceiro confiável, bom, amigo e que não morda. Brincar exige também segurança, tranquilidade e acordo entre os parceiros, ainda que seja com um cachorro.

Há coisas que os cachorros “aprontam” somente com os adultos. Paulo contou-me sobre um dos seus cachorros que urinava num objeto da casa e pegava coisas e enterrava no pátio.

Eu tinha um (cachorro), só que o pai (pausa). Ele mijava no travesseiro. Ele roubou uma vez um remédio de cima do bidê da minha vó e custava duzentos pila. Ele pegou, roubou, cavou e ninguém nunca mais achou. O pai acabou dando ele. Aí quando o pai ia dar nele, quando ele fazia essas bobagens, ele ainda se botava no pai. Aí o pai deu ele (pausa). Isso aí eu sei que ele nunca fazia comigo. Contigo ele era amigão? (pesquisador) Era.

(Entrevista 04.04.2006)

Essa é uma história ao mesmo tempo triste e engraçada. Triste, porque Paulo perdeu o seu companheiro de brincadeiras, porque a avó ficou sem o remédio que custava muito caro e porque o pai bateu no seu animal estimação. Também é engraçada pelo inesperado e surpreendente alvo escolhido pelo cachorro para urinar – um travesseiro e não um pneu, uma porta, uma parede, uma planta ou um tapete - e pela ação de pegar um objeto que estava dentro de casa e enterrá-lo no pátio, como se fosse um osso.

É muito difícil encontrar uma criança que não tenha “aprontado uma”, ou seja, que tenha feito uma peraltice na sua própria casa, na casa do vizinho, na escola ou em outro lugar. Talvez por isso que o Paulo seja mais brando com o cachorro e sinta muito a sua saída da casa.

¹³¹Raul mora junto com a sua avó numa casa de fundos. Não há uma separação entre a casa da frente e a casa dos fundos, sendo um único pátio para ambas as casas.

¹³²No ano de 2006 foram registrados na cidade de Pelotas/RS vários casos de ataque às crianças pelo cachorro da raça Pitbull, inclusive com mortes. Esses ataques têm sido amplamente divulgados tanto nos jornais como na televisão, com repercussão estadual.

As crianças lutam e resistem para continuar brincando em espaços/tempos que não são pensados e discutidos com elas. Talvez por isso os animais tenham assumido um papel tão importante na escolha de parceiros, porque estes estão quase sempre disponíveis para participar das suas experiências lúdicas.

Acredito que ainda sabemos pouco sobre a cultura lúdica das crianças, principalmente sobre as crianças das classes populares. Embora “[...] hoje o popular não esteja na ordem do dia” há elementos do chamado “[...] caldeirão cultural brasileiro (FONSECA, 2004, p. 212; 218)” que só são compreensíveis quando se leva em conta a tradição das classes populares. Sem dúvida, as crianças das classes populares têm algo a dizer, que vale a pena escutar, sob as suas formas de brincar e se divertir.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da (s) ordem (ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAUWE, Marie-José Chombart de. **Um outro mundo: a infância**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MELLO, Thiago de; BARROS, Manoel de; ANDRADE, Carlos Drummond de. **A poesia dos bichos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PEREIRA, Beatriz Oliveira; NETO, Carlos. A infância e as práticas lúdicas: estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Manual do educador – “Criando um amigo”**: manual de prevenção contra agressões por cães e gatos. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo/Secretaria Municipal da Saúde/Gerência de Vigilância Ambiental/Centro de Controle de Zoonoses, 2004. Disponível em:
http://www.prefeitura.sp.gov.br//arquivos/secretarias/saude/vigilancia_saude. Acesso: em 17. jan. 2006

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p. 1-18. (texto digitado).

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto no mundo amargo da cana de açúcar**. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu? Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese de Doutorado).

_____. **A trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Editora Unijuí, São Paulo: Hucitec, 2003.

SOUSA, Emilene Leite. **A literatura regional e a representação da infância rural**. João Pessoa, n.5, março 2004. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/05-emilene.html>>. Acesso em: 18 set.2006.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra-cabeça da cultura lúdica - lugares, parcerias e brincadeiras das crianças**: desafios para política da infância. São Leopoldo: Unisinos, 2007 (Tese de Doutorado).

OS MÚLTIPLOS FIOS QUE SE ENTRELAÇAM NA TRAMA ESCOLAR¹³³

Marina Bueno¹³⁴

Resumo

Esse texto é parte do projeto de tese de doutorado cuja proposta visa tomar o espaço vivo da escola como objeto de análise, buscando perceber como têm se constituído as relações cotidianas, que vazios podem ser apreendidos em torno dos acontecimentos que ali se produzem e o quê promovem os documentos referentes a estas mesmas práticas. O presente texto pretende lançar um convite para que os leitores possam penetrar nas “cenas” que foram dando vida ao projeto de tese.

Palavras-chave: Escola; relações cotidianas; práticas escolares.

Riassunto

Questo testo fa parte del progetto di tesi di dottorato in cui la proposta è mettere lo spazio della scuola come oggetto di analisi, cercando capire come si formano le relazioni quotidiane, che vuoti esistono sugli eventi che si verificano lì e ciò che promuove documenti relativi a queste stesse pratiche. Il presente documento intende lanciare un invito ai lettori a penetrare le "scene" che hanno dato vita al progetto di tesi.

Parole Chiave: Scuola; relazioni quotidiane; pratiche della scuola.

¹³³Texto apresentado em banca de qualificação de doutorado em maio de 2014.

¹³⁴Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (PPFH/UERJ) e pesquisadora do Laboratório Território e Comunicação (LabTeC/UFRJ). E-mail: marinafbueno@gmail.com.

Apresentação

Este texto é parte de um projeto elaborado na ocasião da banca de qualificação de doutorado realizada em maio de 2014, no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Com o título *Entre os fios de Penélope: uma cartografia da escola pública*, a proposta da tese visa tomar o espaço vivo da escola como objeto de análise, buscando perceber como têm se constituído as relações cotidianas, que vazios podem ser apreendidos em torno dos acontecimentos que ali se produzem e o quê promovem os documentos referentes a estas mesmas práticas.

Tal delimitação se dá pelo entendimento de que essas práticas se referem a relações de poder e modos de subjetivação. São, pois, elas que, ao fazerem circular certas verdades, produzem determinados modos de existência para crianças, adolescentes e todos os outros sujeitos em convivência diária no espaço escolar.

Trata-se, em outras palavras, de lançar o olhar para os modos de funcionamento da instituição escolar e seus processos de subjetivação, analisados, sobretudo a partir da articulação entre:

- a) as atuais tecnologias de governo no campo da educação básica, especificamente do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro;
- b) os processos contemporâneos de produção de subjetividades que marcam a emergência de novos conflitos e necessidades sociais;
- c) as práticas cotidianas produzidas no encontro das subjetividades que povoam o chão da escola.¹³⁵

¹³⁵O termo “chão da escola” teve inspiração na metodologia política inaugurada pelo movimento operáista italiano, através do qual jovens intelectuais e militantes se reuniram aos trabalhadores, pautando investigações e análises coletivas que tornavam o chão da fábrica um espaço privilegiado de produção de conhecimentos. Neste âmbito, situações de absenteísmo e gestos de sabotagens, mesmo que individuais, foram resignificados, passando a compor a cartografia das lutas que se processavam nestes espaços ao invés de serem tomados enquanto comportamentos “apolíticos”. Para mais informações sobre a corrente operáista, Cf. COCCO, Giuseppe. “Introdução”. In: NEGRI, Antônio e LAZZARATO, Maurizio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 07-24.

A cartografia-narrativa é o recurso que vem conduzindo a elaboração do trabalho.¹³⁶ Com ela, tenho buscado apreender forças em luta, acompanhando paisagens e cenários que se refazem a todo instante. Os caminhos da pesquisa vêm sendo delimitados a partir do interesse pelos documentos, procedimentos, proposições políticas, regulamentos e vivências que indicam as formas de organização e funcionamento escolar.

Inserida enquanto possibilidade para os processos de pesquisa-intervenção, uma vez que se realiza no plano da experiência, onde conhecer e intervir são partes indissociáveis dos movimentos que produzem a realidade, a cartografia objetiva diagramar as linhas de força presentes em um território movente, colocando-as ao mesmo tempo em constante análise (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

O conceito de cartografia, cunhado por Deleuze e Guattari, e as iniciativas de autores que a partir dele pretendem apontar possibilidades para a constituição de uma atitude, um *ethos* de pesquisa com múltiplas entradas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10), respondem aos anseios de investigações que têm por objetivo o *“acompanhamento de percursos, implicações em processos de produção [da realidade], conexão de redes ou rizomas”* (loc. cit.).

Rolnik defende a cartografia enquanto *“um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”* (1989, p. 15). Diferentemente de um mapa, que representa um todo estático, ela se constrói paralelamente aos *“desmanchamentos de certos mundos, que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos”* (loc. cit.). A cartografia consiste, pois, em acompanhar o movimento de produção de realidade em seu constante arranjo, desarranjo e rearranjo.

Aderindo ao *ethos* cartográfico, os procedimentos metodológicos delimitados incluem, de forma concomitante, a análise documental¹³⁷ e o trabalho de campo. Para

¹³⁶Trata-se de uma pesquisa ainda não finalizada.

¹³⁷Particularmente os instrumentos político-jurídicos que fomentam diferentes intervenções na educação: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano de Metas Todos pela Educação; Plano Estratégico do município do Rio de Janeiro (versões 2009 e 2013); legislações e normativas municipais - Resolução SME nº 1074 de 2010 (Regimento escolar); Lei 5.089 de 2009 (*bullying*); Lei 5.416 de 2012 (TDAH) e Termo de parceria Paz nas Escolas; bem como as propostas de programas e outras ações presentes no espaço escolar (Escolas do Amanhã, Uerê Mello, Programa Saúde nas Escolas e Chindai).

a análise do campo, o diário de pesquisa se colocou como principal ferramenta. Além de captar *“tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto”* (MINAYO, 2007, p. 63) e tornar possível a análise da *“fala de alguns interlocutores”* (loc. cit.), os diários de pesquisa se configuraram ainda como um elemento questionador do status de verdade que a ciência ocupa – a ciência que se diz verdadeira, comprovada, neutra.

Dando uma especial atenção a este fato e adotando as sugestões de Zanella sobre a necessidade de reinventar o escrever, de forma que *“a palavra não se apresent(e) como última, mas como convite a outras e outras”* (2012, p. 90), a pesquisa busca subverter os modos instituídos da prática/escrita neutra e objetiva que se espera pelas normas da cientificidade.

A exigência de objetividade na prática de pesquisa em grande medida se opõe à dimensão subjetiva que lhe é intrínseca. O que pretendo destacar aqui é que *“tomar os sujeitos e o encontro entre eles como objeto de pesquisa nos impõe um outro sentido para o rigor metodológico”* (PASSOS; BARROS, 2009, p. 151).

A questão metodológica é, neste sentido, pensada em outros termos, afastando-se das *“exigências de purificação, de rigor asséptico que distingue e separa o fazer e o dizer”* (loc.cit., p. 157), bem como do seu enclausuramento nas regras científicas estabelecidas e socialmente valorizadas.

Lourau afirma que *“a instituição segura a nossa mão e escreve o produto final do nosso trabalho”* (1993, p. 70). Escreve-se no intuito de obter validação e valorização pela instituição acadêmico-científica. O autor se questiona até mesmo se o que observamos naturalmente é de fato natural. *“Se refletirmos sobre o fato de que, pelo menos, 49% da população **alfabetizada**¹³⁸ não entende sobre o que escrevemos, teremos talvez a prova de que somos um artifício completo”* (loc. cit.).

Neste sentido, a forma de narrar/escrever que aqui se desenvolverá busca valorizar o “fora do texto” – aquilo que, conforme aponta Lourau (1993), vem sendo historicamente recusado por instituições científicas e editoriais por ser clandestino e violador da neutralidade – mas que vem, no entanto, conquistando timidamente uma existência científica.

¹³⁸Grifos do autor.

A cartografia das linhas de força que se desenham no cotidiano de seis escolas municipais do Rio de Janeiro tem como proposta articular as diretrizes político-institucionais e legais da educação carioca, as intervenções que fomentam e os possíveis efeitos nas práticas cotidianas da escola.

O cenário no qual tais intervenções se estabelecem vem há tempos sendo problematizado pelo debate público, fundamentalmente tratado, no entanto, a partir de análises que individualizam tanto o problema como as possibilidades de seu enfrentamento. Questões como má formação dos professores, ausência de participação das famílias no espaço escolar e desmotivação do alunado com os métodos tradicionais de ensino são tomadas enquanto principais causas dos desafios da educação brasileira.

Os sujeitos em ação na escola são transmudados em indivíduos-problema, legitimando a concepção de que é sobre eles, ou seja, sobre seus comportamentos e modos de ser, que se deve intervir.

Esta política produtora de individualismo se baseia na busca da superação e de sucesso pessoal, produzindo uma série de naturalizações que violam direitos: o direito à escolarização se transforma no dever familiar de manter os filhos na escola, a despeito do não cumprimento governamental de importantes preceitos legais como o direito do aluno em estudar próximo à sua residência, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Da mesma forma, o direito à educação é utilizado como justificativa para os processos de medicalização das crianças e adolescentes em nome de sua adaptação escolar, de forma a conter a agressividade e hiperatividade que impedem a aprendizagem dos conteúdos. Soma-se a isso a propagação de ideias que apontam a necessidade de prevenção de supostos riscos de as crianças se tornarem delinquentes, instáveis, mal sucedidas e doentes (ARANTES e VAZ, 2012, p. 04). Neste sentido,

Apesar de constantemente ser mencionado que as crianças deixaram de ser 'objeto do direito' para se tornarem 'sujeito de direitos', parece que estamos enredados numa espécie de armadilha, onde os direitos que supostamente libertam as crianças são os mesmos que as aprisionam (loc. cit.).

Discursos científicos que afirmam que desobediência e indisciplina devem ser tratados com terapias, remédios e punição se propagam, fomentando a constituição de leis e intervenções que os tomam como verdades absolutas. Na tentativa de conter os comportamentos desviantes, multiplicam-se também as ações pautadas no estabelecimento do que vem sendo chamado de "cultura de paz" - campanhas, projetos que visam trabalhar "valores" e diferentes instrumentos legais – e a contraditória intensificação de cenas de violência nas escolas, amplamente divulgadas na mídia.

Além de parecer se cronificar, tal panorama está na base da produção de novos fenômenos, como o chamado *bullying*¹³⁹ e o TDAH,¹⁴⁰ que cada vez mais tornam o “chão da escola” um lugar prioritário para intervenções diversas – de políticas públicas, organismos internacionais, instituições privados, etc. Apesar de existirem experiências cotidianas que resistem a lógicas tão cristalizadas, produzindo fissuras neste movimento aparentemente estático, as práticas escolares fomentadas por estas intervenções transitam, sobretudo, entre duas concepções principais.

Por um lado, as ideias saudosistas de um tempo em que os códigos eram estáveis e a lei garantidora das relações de respeito e autoridade entre professor e aluno. Aqui, a lei ora assume um caráter negativo, no que diz respeito a importantes avanços no campo da proteção da criança, considerada excessiva e produtora de uma crise de autoridade, ora positivo, no que concerne ao recrudescimento de seu viés punitivo.

De outro lado, grande parte das práticas - considerando as ações de sujeitos, políticas, discursos - que pretendem enfrentar os problemas evidenciados pelas escolas acreditam construir outros sentidos para elas simplesmente tornando as salas de aula mais atrativas, com a inserção das novas tecnologias no processo educativo.

¹³⁹O *bullying* tem sido um conceito amplamente propagado no âmbito da educação, apesar de apresentar importantes controvérsias em seu significado. É utilizado para definir as situações de violência que ocorrem no ambiente escolar. As abordagens mais difundidas tratam a questão sob o ponto de vista da separação dos sujeitos entre autores e vítimas de violência, conforme a lei municipal 5.089 de 2009.

¹⁴⁰Transtorno do Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade, normatizado pela lei 5.416 de 29/05/2012, de autoria do vereador Tio Carlos, que estabelece o encaminhamento para diagnóstico, tratamento e acompanhamento de alunos da rede de ensino fundamental do Rio de Janeiro.

Cabe nos questionar, pois, se a inserção de mídias e outros instrumentos que “modernizam” as aulas são suficientes para a garantia de melhores condições ao ensino, próximas às necessidades que os modos de vida contemporâneos impõem.

Tais iniciativas, sejam as “saudosistas” ou as “tecnológicas”, têm sido predominantes no debate público, e apesar de produzirem algumas mudanças no modelo escolar tradicional, sobretudo em relação à segunda, invisibilizam os múltiplos aspectos, neste campo móvel e múltiplo que é o “chão da escola”, que cotidianamente produzem impasses e conflitos diversos.

Estas ações não só deixam intocáveis importantes elementos que compõem o foco dos problemas educacionais - a exemplo das condições precárias, estrutura pouco democrática e altamente hierarquizada, as práticas de medicalização, as ações punitivas e violadoras de direitos e as concepções que colocam na pobreza a causa das dificuldades de aprendizagem - como também estruturam as relações a partir de ideias que os reforçam e reproduzem.

Estes são, pois, elementos que indicam que:

As mudanças no processo educacional requerem interferências no modo de funcionamento das políticas e no regime de enunciação do que tem sido configurado como problema e desafio a ser enfrentado pela escola pública (HECKERT e ROCHA, 2012, p. 85).

Neste sentido, esta pesquisa afirma como pressuposto a necessidade de ampliação do campo de análise da constituição dos principais desafios que atravessam a escola atualmente. Trata-se, assim, de identificar e trazer para o debate diferentes elementos que constituem as práticas escolares.

Não se almeja explicar as causas dos problemas que a escola pública enfrenta, uma vez que qualquer afirmação neste sentido seria limitada, face à multiplicidade de fatores que compõem esses acontecimentos, mas propor uma reflexão de alguns destes, sobretudo aqueles constantemente invisibilizados pelos discursos hegemônicos em torno do assunto.

Tomando o espaço vivo da escola como objeto de análise, de forma que possamos nos defrontar *“com coisas ditas e coisas feitas, fatos surpreendentes, questionados naquilo que até então tinham de óbvios e mostrados a partir de*

saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos” (FISCHER, 2012, p. 8), lanço um convite para que os leitores penetrem nas “cenas” que nos trazem pistas de como têm se constituído as relações cotidianas no chão da escola.

A vida do cotidiano em cenas ou as cenas que dão vida ao cotidiano

Minha inserção na educação em 2009 abriu passagem para intensidades que rapidamente foram se multiplicando, a partir do encontro de corpos que podem muitas coisas.¹⁴¹ Logo no primeiro dia de trabalho, o cheiro de café com leite que vinha do refeitório e o burburinho de crianças que alegremente faziam seu lanche da manhã indicavam que aquele era um espaço onde a vida pulsa. Logo no início do dia: gritos, correria, barulho, agitação, muita alegria e diversão. Professores e funcionários acompanhando a tudo, insistentemente pedindo que as crianças se comportassem.

Meu caminhar pela escola se deu entre pausas e retomadas, perguntas e desvios de crianças que corriam em minha direção. Eu tentava processar tudo o que os olhos e ouvidos podiam captar. *Tia, você vai trabalhar aqui? Tia, quem é você? Vai dar aula de quê, tia?* E até mesmo um *Tia, quer casar comigo?* foram frases vindas dos alunos.

Há cinco anos, em cada nova escola que adentro, cenas parecidas se repetem. As demandas para o trabalho¹⁴² são postas da forma como parece possível: sempre

¹⁴¹Deleuze e Parnet citam a força da questão lançada por Espinosa sobre “*o que pode um corpo?*” (2004, p. 78) para afirmarem que o corpo se define não por seus órgãos ou funções, mas pelos afetos que é capaz de produzir. Mas, “*de que afetos ele é capaz?*” perguntam os autores. “*Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem – quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza); ora nos tornam mais fortes – quando aumentam nossa potência e nos fazem um indivíduo mais vasto e superior (alegria)*” (op. cit.).

¹⁴²Trata-se de um trabalho realizado no âmbito do Programa Interdisciplinar de Apoio às escolas (Proinape), instituído através da PORTARIA E/SUBE/CED nº 04, de 10/12/2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). O Programa é composto por equipes interdisciplinares formadas por assistentes sociais, psicólogos e professores e tem por finalidade contribuir, através do desenvolvimento de ações intersetoriais, para a garantia do acesso, permanência e aproveitamento escolar dos alunos da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, bem como para o acesso dos educandos e de suas famílias às demais políticas públicas. Apesar de não abranger a totalidade das unidades escolares da rede de ensino carioca, o Proinape está distribuído nas 11 Coordenadorias de Educação (CREs). As equipes desenvolvem ações junto às escolas e às CREs, conforme a solicitação

disputando a atenção da direção com o telefone que toca, o gás que acaba, a merenda que falta, professores que se ausentam, o responsável que pede um minuto da palavra. Entre os pedidos, também há uma certa constância: “soluções rápidas” para os indivíduos-problema – violências, conflitos, baixo desempenho, falta de participação, transtornos diversos, etc.

A crença na homogeneização produz turmas inteiras organizadas por determinados perfis ou níveis de problemas. Uma delas nos chegou como demanda por uma coordenadora pedagógica com a afirmação de que, com exceção de uma das três turmas de terceiro ano, tudo corria bem na escola: ótima relação entre o corpo docente, com os alunos e com o entorno, seja a população ou a rede de serviços.

A pichação feita no muro da unidade, onde moradores da região - uma comunidade localizada na zona sul do Rio onde espaços de lazer são escassos - reivindicavam o uso da quadra; e os burburinhos vindos da CRE¹⁴³ de que a polícia constantemente ocupava o pátio de entrada, indicavam que algo não se encaixava naquele discurso.

A classe concentrava os 25 alunos mais “problemáticos” para aquela série. Por que essa turma foi formada desse modo? O que se pretende com a essa separação dos alunos entre “defasados” e “não defasados”? Trata-se de algum projeto da Secretaria de Educação? Que propostas ele carrega? O que ele produz? Para tantos questionamentos que fazíamos uma única resposta fora dada: *meu nome é ideb*, afirmou a coordenadora. A organização da “turminha dos desajustados”, conforme ela em certo momento a nomeou foi colocada como parte das estratégias para a melhoria dos índices de qualidade da escola.

Mas apesar do panorama apresentado em relação aos alunos, o pedido do trabalho se voltava à professora, que a despeito de ser novata na rede, “aceitou”¹⁴⁴ assumir tamanho desafio. Moradora da mesma comunidade, ela conhecia bem a

expressa por estas. Suas formas de atuação variam de acordo com as especificidades encontradas no território e nas demandas postas ao trabalho pelos diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar. Algumas análises deste trabalho podem ser encontradas em:

http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/dissertacoes/2012/2012_d_LuizRenato.pdf

¹⁴³Coordenadoria Regional de Educação.

¹⁴⁴Há ainda na rede de educação uma prática que direciona os servidores novatos às turmas e escolas que apresentam os maiores desafios.

realidade de seus alunos. Pessoa que se podia perceber o bom coração, apesar de grande timidez. A demanda da coordenadora em relação a ela? Um trabalho que ajudasse a fortalecê-la, já que demonstrava grande insegurança e não tinha “pulso” com os alunos, o que atrapalhava toda a dinâmica da escola: a turma fazia muito barulho, havia a necessidade de constantes intervenções da direção e os alunos saiam de sala quando queriam, tumultuando os corredores.

Os primeiros contatos com a professora sinalizaram que aquela prática desqualificada pela coordenadora, nomeada como uma “falta de pulso” produzia uma importante diferença na dureza daquele cotidiano. Dizia ela: *a coordenadora tem razão, eu sou um pouco idiota mesmo*. Os motivos? Ela ameaçava, mas não cumpria; permitia que os alunos fossem ao banheiro fora do horário estipulado para tanto – sim, havia uma hora delimitada para se ir ao banheiro! A professora ainda reservava os trinta minutos antes do almoço para que as crianças pudessem brincar. Achava isso importante uma vez que o recreio, aquele momento tão aguardado por todos os alunos, onde se pode brincar, pular, correr e gritar – era proibido na escola já fazia alguns anos.

Ela também não permitia que os alunos ficassem sem merenda caso não se comportassem bem, prática igualmente antiga na escola. Não havia de sua parte uma fácil adesão a tendência predominante em “urgencializar” as questões. Por duas vezes, se recusou a prestar queixa na delegacia contra um aluno seu, conforme a direção da escola exigia. A ordem ali era para que cada professor resolvesse os problemas que surgissem. Não resolveu? Encaminha. Na dúvida, denuncia.

As regras impostas e práticas fomentadas pela equipe gestora da escola, me faziam lembrar do homem do ressentimento do qual falava Deleuze: “para quem qualquer tipo de felicidade é uma ofensa, e faz da miséria ou da impotência sua única paixão” (2002, p. 32). Seguindo a filosofia proposta por Espinosa (*Ética, apud DELEUZE, 2002*), as cenas vividas em diferentes escolas foram pouco a pouco produzindo em mim o desejo em denunciar tudo o que nos separa da vida, ao mesmo tempo em que persistia a vontade de reconhecer e festejar aquilo que nos aproxima dela.

Com tal motivação, comecei a pensar a escola como um bordado visto pelo avesso, de onde se pode ver como foram sendo dados alguns de seus pontos. A costura-texto que pretende analisar este cotidiano foi iniciada com pontos largos e espaçados, que foram sendo alinhavados de forma provisória e frouxa, de maneira que ela se apresentasse como uma pré-costura ou como um projeto de costura.

Assim como no bordado-escola, os fios que compõem a trama-texto são múltiplos. Alguns mais finos, outros mais resistentes, em tons coloridos que vão dando maior riqueza a trama. Na urdidura, alguns foram ficando soltos, outros cortados, além dos inúmeros nós que foram aparecendo. O que importa agora, para a costura-texto que aqui se apresenta é definir quais destes fios precisam ser puxados, arrematados, emendados para que seja possível concluí-la, dando vida a um tecido bordado mais resistente e melhor acabado.

O bordado nos inspira a pensar os modos de funcionamento da escola pública, mostrando ser necessário pôr em análise os fios mais invisíveis que formam esta teia, sem a pretensão de buscar a origem das coisas, mas de produzir entrelaçamentos possíveis, considerando que existe um emaranhado de nós que precisam ser desfeitos, de lógicas que precisam ser destecidas e mundos que precisam ser urdidos.

Arrematando alguns fios

A legislação brasileira impõe que obrigatoriamente parte de nossas vidas sejam tecidas por esta velha máquina-escola-tear. Em algum momento de nossas existências, de maneira quase universal no país, nossas mãos se misturam a outras nesse processo de produção que tece em diferentes tons e espessuras. A mistura de tantas vozes vai tecendo essa polifonia, que evidencia a potência dos encontros de fios diversos que a máquina faz entrelaçar.

Guerra de frutas no refeitório, “casinhas” improvisadas embaixo de guarda-chuvas no pátio, onde meninas se reúnem para cantar, festa de beijos e abraços no dia dos mestres, as paqueras de corredor, o futebol improvisado na garagem, a mistura de

vozes e risadas altas na sala dos professores e as confraternizações que eles promovem junto a seus alunos em datas festivas... intensidades que seguem acontecendo na escola-tear.

Regras duras, leis inflexíveis, culpabilização, produção de inimigos e anormais, controles diversos... barragens que pretendem inibir a passagem dos fluxos. Forças produzidas com muito barulho quando a máquina-tear se põe em ação.

Remetendo a uma prática criativa que torna possível produzir caminhos, inventar e variar, as cenas aqui narradas pretendem demonstrar que apesar das tentativas de controle, há sempre espaços para a resistência. Esta é também a tentativa do estudo no qual a tese está pautada: demonstrar que apesar de ser um campo privilegiado de produção de assujeitamentos¹⁴⁵, a escola permanece enquanto local onde a vida a cada dia vem sendo reinventada.

As narrativas não pretendem insinuar um modelo correto de prática educativa, nem mesmo uma essência destas práticas. Tão pouco se buscou expor uma linearidade de acontecimentos para que o mundo se fizesse mundo. Por certo, não se trata de uma pesquisa que dê conta da multiplicidade dos modos de fazer e pensar a educação, mas que procura estar atenta aos múltiplos movimentos que se misturam, se refazem e se anunciam diariamente no chão da escola.

A escrita procurou adotar o sugerido por Deleuze e Parnet: não escrever ou falar *por*, mas escrever e falar *com*: *“com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas. De modo algum uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio”* (2004, p. 66). E assim pretende-se que esta trama-texto invente *“agenciamentos a partir dos agenciamentos que [a] inventaram”* (loc. cit.).¹⁴⁶

Partindo do entendimento de que a tarefa de desatar os nós e refazer os bordados não tem um fim, o convite que faço é que o leitor possa percorrer os fios

¹⁴⁵Em diversas obras Foucault se refere às formas pela quais as subjetividades assujeitadas são fabricadas através de um processo contínuo de disciplinarização e normalização da conduta dos indivíduos. Cf.: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

¹⁴⁶“É isso agenciar: estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior” (DELEUZE, PARNET, 2004, p. 79).

dessa escrita, tornando-os mais híbridos na afirmação de uma escola que ouse cada vez mais ouvir, criar e inventar.

Referências

ARANTES, Esther Maria de Magalhães; VAZ, Paulo. Entre delinquência e risco: notas sobre infância no contemporâneo. In: BATISTA, Vera Malaguti de Souza Weglinski (Org.). **Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012. 318 p. ISBN 978-85-7106-454-6.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002. 144p. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. Revisão técnica: Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, vol 1. Rio de Janeiro: editora 34, 1995.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 2004.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: FISCHER, Rosa M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 99 a112.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes de. **A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida**. Revista Psicologia & Sociedade, 24(n.spe.): 85-93, 2012.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007

PASSOS, Eduardo; KASTRUP Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2009.

_____; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2009b. P 17-31.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ZANELLA, Andrea Vieira. Verbete Escrever. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**. Um abecedário. Porto Alegre, Editora Salina, 2012.

EDUCAÇÃO E SAÚDE: ESTRATÉGIAS ANDRAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DO USO RACIONAL DE MEDICAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Shirlene Costa Junqueira¹⁴⁷

Resumo

Este artigo é a síntese do projeto de intervenção pedagógica, realizado em 2011, com alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma unidade educacional municipal de São Bernardo do Campo. A proposta intencionou aliar os eixos educação e saúde, utilizando-se da temática uso racional de medicamentos. Baseado em estratégias da teoria andragógica, intencionou-se a aprendizagem significativa e colaborativa, a promoção e o fomento do uso racional de medicamentos entre os alunos da EJA.

Palavras-chave: Uso racional de medicamentos; educação em saúde; educação.

Abstract

This article is the synthesis of pedagogical intervention project, conducted in 2011, with a group of students of Youth and Adults - EJA, in São Bernardo do Campo. The proposal to combine purposed axes education and health, using the theme rational use of medicines. Strategies based on the andragogical theory, purposed to meaningful and collaborative learning, promotion and the fostering of rational drug use among students of adult education.

Keywords: Rational use of drugs; health education; education.

¹⁴⁷Dra. Shirlene Costa Junqueira – Farmacêutica – Mestre em Farmácia pela UNIAN-SP. E-mail: shirlenefarma@gmail.com

O papel da educação na promoção da saúde

O difícil acesso aos serviços públicos de saúde, o marketing farmacêutico, a falta de informação, a cultura da vida saudável, a busca pela longevidade e os efeitos da vida moderna sobre a saúde estão entre as causas do uso indiscriminado de medicamentos. A automedicação não é apenas um problema contemporâneo de saúde pública, é uma característica cultural. Nossos ancestrais a utilizavam-se das ervas medicinais para curar ou prevenir doenças, aliando-as aos rituais e às crenças formou-se um acervo das mais variadas espécies vegetais com indicações terapêuticas para diferentes enfermidades. Esse compêndio folclórico e oral vem se perpetuando até os dias atuais.

Com a comercialização das primeiras substâncias em escala industrial as pessoas passaram a consumir mais medicamentos industrializados. O acesso fácil devido à falta de regulamentação, o lançamento de moléculas inovadoras aliadas às dificuldades de acesso aos serviços de saúde pública, quase inexistentes para a maioria da população brasileira – até meados dos anos 90 com a criação do Sistema Único de Saúde, contribuíram para a formação de uma cultura de automedicação.

Historicamente o conceito de promoção da saúde vem se disseminando desde os anos 1970, e tornou-se foco das discussões internacionais. A partir da implantação do Sistema Único de Saúde – SUS, a realidade da saúde brasileira tornou-se um conjunto de práticas efetivas, com objetivo de prevenção e de atenção integral à saúde. A constituição de 1988, em seu artigo de número 196, garante ao cidadão o direito à saúde mediante as políticas públicas sociais e econômicas, visando à redução de doenças e outros agravos, e o acesso à educação em saúde deve ser visto como uma estratégia para garantir o direito global do cidadão em relação à saúde.

Segundo a Carta de Ottawa (1986), o conceito de promoção de saúde é o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior capacitação no controle desse processo, sendo a saúde uma construção do individual, centrada no autocuidado e no cuidado com os outros e capacidade de tomar decisões. As ações em saúde exigem esforços coordenados dos

os setores envolvidos – governos, voluntários, autarquias, empresas, comunicação social, profissionais da saúde, da educação e as populações de todos os meios, que devem ser envolvidas enquanto indivíduos, famílias e comunidades. Faz parte do objetivo da promoção da saúde a avaliação sistemática do impacto da ação do homem sobre o meio ambiente e como isso se reflete em sua saúde e na saúde pública assim é imprescindível a transversalidade do tema saúde.

No ano de 2006, o Ministério da Saúde – MS em parceria com o Ministério da Educação, inaugurou a Câmara Intersetorial de Saúde e Educação. Em 2007, discutiu-se as linhas de ação e as propostas de articulação entre os setores de saúde e educação com o objetivo de integrar políticas públicas, estabelecer uma intersetorialidade entre educação e saúde, capacitação de profissionais da educação para multiplicação das informações em saúde e a promoção e integração da comunidade em ações de educação e saúde na escola. Neste mesmo ano, através de um decreto presidencial nº 6.286/2007, integrou-se os ministérios com o objetivo de ampliar as ações específicas aos alunos e alunas da rede pública de ensino através do Programa Saúde na Escola (PSE), tendo como foco a avaliação das condições de saúde, promoção e prevenção, educação permanente e capacitação dos profissionais e jovens. A experiência considerou como estratégias e ferramentas pedagógicas uma prática libertadora, reflexiva e transformadora de maneira a construir coletivamente o saber que reflete a realidade dos participantes. Propostas como estas evidenciam o fazer coletivo.

A educação para promoção da saúde centra-se na busca pela equidade em saúde, com o objetivo de reduzir as desigualdades existentes nos níveis de saúde das populações, assegurando a igualdade de oportunidade e recursos com vistas a capacitar as comunidades para a completa realização do seu potencial em saúde. Para atingir esse objetivo se faz necessário um meio que favoreça o acesso às informações, oportunize experiências práticas de exercício de atitudes saudáveis e de autocuidado.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais em seu bloco Meio Ambiente e Saúde (BRASIL, 2001, v. 9, p. 90) entende-se Educação para a saúde como fator de promoção à saúde e estratégia para a conquista da cidadania. Na relação Educação e

Saúde, destaca-se a importância do processo educativo na construção individual e social de valores e atitudes saudáveis. A inclusão do tema Saúde no currículo escolar como tema transversal se justifica pela importância da conscientização do indivíduo e da sociedade em geral, como peça chave para que o direito a saúde seja respeitado.

A saúde e a educação são áreas estratégicas da sociedade que trabalhadas a partir da escola, permitem ao cidadão posicionar-se como protagonista por sua saúde e qualidade de vida. A comunidade, a família e a escola são segmentos que interagem em íntima relação com o contexto social em que estão inseridos e, portanto não podem estar dissociados de um processo educativo mais integral (MOREIRA e QUEIROZ, 2001).

Esse conceito defende a conciliação entre saúde física e mental dos indivíduos, meio ambiente e estilos de vida saudáveis, pois é visível que indivíduos que possuem acesso a informações sanitárias apresentam menos problemas de saúde à medida que vão se apropriando de mais informações. A saúde não pode ser olhada com neutralidade, uma vez que para sua obtenção e manutenção colaboram aspectos sociais, ambientais, religiosos, econômicos, políticos, sociais entre outros (SBC-SEC, 2007, v. 1, p. 60).

É na prática escolar que se configura o quadro de convergências de propósito do setor da saúde e do setor da educação. É no cotidiano escolar que ficam também fortalecidas as formas de atuação e execução de planejamentos capazes de promover a autocapacitação dos indivíduos e dos vários grupos de uma sociedade para lidarem com os problemas fundamentais da vida cotidiana e determinantes de sua saúde (PEREIRA e SILVA, 2001).

E segundo Dantas (2009) a saúde deve ser concebida em uma perspectiva integral, como processo, que incorpora aspectos da subjetividade e a noção de direito, de qualidade de vida. Quando tratamos do tema saúde coletiva, estamos nos referindo a uma complexa rede de fatores intrínsecos, que não podem ser pensados sem uma interdisciplinaridade. A escola pode ser um dos espaços mais valiosos de mobilização e atuação dos diferentes atores envolvidos no processo de produção da saúde.

A prática educativa NO ensino – aprendizagem DE jovens E adultos – eja

Educar o adulto implica em compreender o ser humano na idade adulta, pois o adulto é um ser em desenvolvimento histórico, que diante da herança de sua infância, da sua passagem por sua adolescência e a caminhada para o envelhecimento, continua o processo de individualização de seu ser e de sua personalidade (VOGT, 2007).

A educação de jovens e adultos se difere da educação infantil ou infanto-juvenil pois esses alunos já possuem uma identidade social e uma bagagem cultural, e buscam as salas de aula para agregar elementos a suas ações cotidianas que tragam benefícios práticos como ler, escrever, contar, conhecer para evoluir profissionalmente ou academicamente, o que leva a uma valorização do indivíduo /educando em sua vida profissional e pessoal, pois nossa sociedade valoriza o saber como uma das ferramentas para inserção social e ascensão profissional.

A prática educativa na EJA, requer um olhar global em relação aos conhecimentos que serão transmitidos. Na educação de jovens e adultos o educador deve ter uma visão bem definida em relação ao alunado que está sendo atendido, de maneira a perceber que são sujeitos históricos com papéis sociais definidos, que chegam à escola com conhecimentos prévios muitas vezes relacionados ao senso comum, arraigados em seus hábitos, costumes e crenças, e por terem critérios seletivos de informação, se o conteúdo passado pelo professor não for de emprego prático na resolução de questões ligadas ao seu cotidiano, fatalmente serão deletados da memória dos educandos.

A compreensibilidade de uma formação integral, observando a capacidade e a diversidade do público atendido, portanto não se encerra em uma proposta estática, compactada e segmentada, muito menos desvinculada das demais disciplinas, mas como um todo multifacetado, onde interdependem os conhecimentos se englobam e se entrelaçam, e passa a ser útil e interessante para o aluno adulto.

Segundo Ausubel (1982) *apud* Pegoretti (2011) para que ocorra o processo de aprendizagem no público adulto, devem existir duas condições elementares: a inclinação particular do aluno em aprender e que o conteúdo tenha efetiva significação

para o educando. Caso esta última não seja atendida, o aprendizado será eminentemente mecânico. Ao aproximar-se do método andragógico, o professor obterá os subsídios necessários para o atendimento da clientela, proporcionando atividade diferenciadas e adequadas, visando o protagonismo ativo dos alunos, incentivando a descoberta e reflexão.

Poucos estudos foram relacionados sobre a forma como o adulto aprende, mas uma certeza podemos ter, as práticas pedagógicas e os materiais direcionados ao público infantil não são os mais adequados ao público adulto. O histórico da andragogia se inicia em 1833, com o professor alemão Alexander Kip, ficando em desuso até meados da década de 20 no relatório de Rosenstok onde ele defendia a idéia de que a educação de adultos necessitava de professores, método e filosofia diferenciada. S

Segundo Conner (2003) *apud* Vogt (2007) a educação de adultos na maioria dos textos sobre a Andragogia é citada apenas como um método de educação para adultos, porém não se restringe a apenas eles, uma vez que seu próprio idealizador entende que quatro dos cinco princípios andragógicos se aplicam igualmente a adultos e crianças, com a diferença que estas por terem menos experiências e crenças pré-estabelecidas do que os adultos, possuem poucos elementos para relações.

E segundo Marion (2007) *apud* Pegoretti (2011), são características do adulto enquanto aprendiz, possuir a experiência do convívio social e familiar, além de estar inserido no mundo do trabalho, esses aspectos podem ser utilizados como recursos para enriquecer o processo de aprendizagem através da interação e da troca de vivências.

Alunos adultos estão mais sujeitos às condições físicas das salas de aula, possuem hábitos, rotinas e preferências muito arraigados, a falta de conforto pode influenciar negativamente o processo de aprendizagem. Possuem muitos afazeres e respondem positivamente quando lhes são imputadas as responsabilidades, o tempo investido na aprendizagem deve ser adequado ao tempo do aluno e estudos devem refletir resultados, sendo importante destacar potencialidades, em lugar de buscar deficiências, e encontrar o que *eles* sabem em vez de descobrir o que *eles* não sabem,

pois alunos adultos anseiam pela resolução de problemas, e aplicabilidade prática do que aprendem, isto torna o processo de ensino/aprendizagem mais proveitoso. A aprendizagem não pode ser mais uma carga em seu cotidiano, o que requer um direcionamento por parte do professor, em relação ao processo de mediação.

Trazem para o ambiente escolar opiniões e conceitos pré-concebidos, um senso de absorção bastante incrementado, fortes impressões sobre a aprendizagem e medo do fracasso. Alterações bruscas, inconsistência rotina ou excesso de retórica provocam desconforto, o aluno adulto só ouve e absorve o que lhe interessa de fato, não relevando informações que são tidas como descartáveis. Adultos aprendizes precisam saber o motivo pelo qual estão aprendendo algo. Um conteúdo inócuo torna-se um agente desmotivador para uma classe de estudos. A motivação para o aprendizado na idade adulta advém de uma série de fatores externos que o pressionam para que angarie novos conhecimentos e isso gera medo do fracasso e, conseqüentemente evasão escolar.

Metodologia

O projeto de intervenção pedagógica baseou-se no modelo de projeto educativo para o ensino – aprendizagem, visando o protagonismo dos alunos da educação de jovens e adultos. A relevância dos projetos de intervenção pedagógica possui como dinâmica de trabalho a transdisciplinaridade com o objetivo de unir, ligar-se, inter-relacionar-se, integrar-se com outras ações educativas e sociais, para traçar e trabalhar ações coletivas e cooperativas como estratégias para envolver diferentes públicos e diferentes saberes e conhecimentos.

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido no ano de 2011, a escola de implementação selecionada foi a escola municipal de educação básica EMEB Vila São Pedro, na cidade de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo. O público, objeto desta intervenção, foram os alunos no curso noturno da Educação de Jovens e Adultos – EJA, turma de pós – alfabetização, correspondente ao 3º e 4º séries (ensino de 8 anos). A unidade atende no período noturno quatro salas de EJA, divididas entre

alfabetização (1ª e 2ª série) e pós – alfabetização (3ª e 4ª séries) e a idade dos alunos está compreendida entre 25 a 70 anos e entre eles temos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que participam do programa de inclusão. As atividades estenderam-se por 6 horas aulas, divididos em 5 momentos distintos. A iniciativa contou com a aprovação e colaboração dos gestares da unidade escolar e foi supervisionada pela coordenadora pedagógica da unidade, ao final dos trabalhos o registro e observações registrados foram agregadas ao plano de ação escolar com caráter de projeto especial esporádico, em complementação aos conteúdos mínimos para a área de Ciências Naturais e Saúde.

Projeto: “automedicação não é a solução”

Recorte temático: Uso racional de medicamentos.

Justificativa: Valorização do uso racional de medicamentos, através da abertura de espaço para reflexão e troca de informação em relação à qualidade de vida e exercício da cidadania.

Metas: Aliar estratégias da teoria andragógica para a difusão das informações relacionadas à saúde fomentando o uso racional de medicamentos na educação de jovens e adultos, estabelecendo ações voltadas para educação em saúde, com foco na construção de valores e atitudes saudáveis visando à qualidade de vida dos alunos.

Objetivo geral: Informar, refletir e valorizar ações de autocuidado relacionadas ao uso de medicamentos.

Objetivos específicos: Fomentar o uso consciente dos medicamentos de venda livre; a importância do descarte adequado de medicamentos vencidos; identificar as informações nas bulas; conhecer a utilização de algumas plantas medicinais mais conhecidas pelos alunos e refletir sobre os perigos relacionados ao uso indiscriminado de plantas medicinais;

Desenvolvimento da proposta:

Momento nº 1: Levantamento dos conhecimentos prévios e conceitos sobre o tema automedicação; definição de remédio, medicamento, chá, cura, doença entre

outros conceitos necessários a compreensão do tema. Roda de conversa sobre os hábitos dos alunos em relação à automedicação ou ao uso de medicamentos prescritos (farmacoterapia assistida). Com os dados obtidos confeccionou-se uma tabela e um gráfico de linhas. Com apoio audiovisual, passou-se a parte expositiva dos conceitos teóricos em relação aos motivos do descarte adequado, como conservar e armazenar medicamentos, encerrando esta etapa com a confecção de uma carta coletiva à direção da escola, com a sugestão implantação de um posto de coleta de medicamentos vencidos na escola.

Momento nº 2 – Leitura em grupo do material do IDEC, a cartilha para o usuário intitulada SUS: seu melhor plano de saúde. Roda de conversa para reflexão coletiva da leitura sobre os aspectos do sistema de saúde até os anos de 1990, traçando paralelos com os dias atuais. Com bulas e caixas de medicamentos trazidos de casa, abordamos o uso correto dos medicamentos, leitura de bulas e rótulos dos medicamentos, esclarecendo as dúvidas levantadas pelos alunos. Após a tarefa anterior, um questionário individual sobre o tema “Você é Hipocondríaco?” foi aplicado. Com o auxílio da cartilha publicada pela ANVISA “O que você precisa saber sobre medicamentos”, em grupo os alunos confeccionaram cartazes evidenciando os perigos da automedicação.

Momento nº 3 – Realizou-se uma roda de conversa sobre as plantas medicinais mais utilizadas pelos alunos e por suas famílias, o registro das informações foi realizado pelo professor. Em seguida receberam fichas informativas a serem preenchidas com dados obtidos em sites especializados em plantas medicinais. A partir dos registros realizados pelo professor, os alunos selecionaram uma planta medicinal da lista e utilizando o laboratório de informática e os livros disponíveis na biblioteca da escola, os alunos preencheram as fichas de pesquisa sobre a planta de escolhida. A tarefa coletiva de confecção de uma horta medicinal com reaproveitamento de garrafas PET's.

Momento nº 4 - Finalizamos as atividades com uma aula prática sobre manipulação e uso adequado as ervas, na cozinha da escola, os alunos escreveram uma receita de chá de gengibre com canela, e a receita de um bolo de capim limão,

neste momento os alunos trabalharam conhecimentos lógicos matemáticos com os conteúdos de medidas (volume\massa).

Momento nº 5: Com caráter formativo, a avaliação deu-se continuamente e durante todo o processo de aplicação do projeto, visando a autonomia e a participação ativa dos alunos em todos os momentos.

Conclusão

Antes de iniciamos o trabalho o projeto, os alunos foram consultados sobre a aceitação e participação nas aulas, a aceitação foi ampla e a participação foi ativa por parte dos alunos e por parte da gestão escolar, em favorecer as atividades e colaborar com o espaço e com os materiais necessários. Ao final de cada momento, os alunos envolvidos procuraram o professor orientador para sanar dúvidas sobre a administração de medicamentos de uso contínuo, que em sua maioria estavam sendo administrados nas patologias de Diabetes, Hipertensão e Depressão.

Ao serem questionados 100% dos alunos afirmaram se automedicar, com medicamentos isentos de prescrição ou de venda livre. Notou-se que mais de 50% dos alunos utilizam-se de plantas medicinais para tratamento de pequenos males, como gripes, resfriados, constipação, diarreia, entre outro; e esta utilização se dá concomitantemente ao uso de medicamentos contínuo e foram aconselhados a conversarem com meu médico, evitando possíveis interações.

Alguns alunos do grupo eram consumidores eventuais de bebidas alcólicas, e trouxeram dúvidas sobre o uso de medicamentos para hipertensão em concomitância com bebidas alcoólicas. Entre as mulheres, quando questionadas, uma minoria declarou já ter utilizado ou estarem utilizando antidepressivos, continuamente.

Tratar do tema que aborde o uso racional de medicamentos na Educação de Jovens e Adultos é abrir um espaço de reflexão e troca de informação em relação á qualidade de vida e exercício da cidadania. As atividades desenvolvidas na proposta, assim como os materiais de estudos, estão relacionadas de maneira sistematizada e interdisciplinar e podem ser aplicados não só no âmbito escolar como disciplina

curricular de ciências e saúde, mas com grupos diversificados em diferentes momentos e instituições que queiram trabalhar o tema como forma de promover a qualidade de vida através do uso racional de medicamentos. A iniciativa que levou a execução deste trabalho validou-se através do envolvimento do grupo escolar, gestores, professores e alunos da EJA. Os alunos participaram ativamente, ao final do processo demonstraram autonomia, demonstrando que o conhecimento apreendido foi bastante significativo, validando as expectativas iniciais do projeto.

Referências

BRASIL, 1986. Carta de Ottawa. In: Brasil, Ministério da Saúde; Fundação Osvaldo Cruz. **Promoção da Saúde: Cartas de Ottawa, Adelaide, Sundsvall e Santa Fé Bogotá**. Brasília: Ministério da Saúde, 1986. 2011>. Acesso em 02/09/2011.

BRASIL, 2001. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais [1ª a 4ª series]: Meio Ambiente e Saúde**. 3º ed. Brasília: MEC-SEF. 2001ª. V.9.

DANTAS, V. L.; REZENDE, R; PEDROSA, J. I.S. Integração das Políticas de Saúde e Educação. In: **Caderno de Educação e Saúde da TV Escola**. Ano XIX boletim 17 – Nov. 2009. P. 10 – 21.

FREIRE, P. R. N. **A Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, L.L.S; QUEIROZ, I.M.B. A Escola Promotora de Saúde. In: **Boletim: série de TV Salto para o futuro, TV Escola, 2001**). Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins.2011>. Acesso em 27/07/2011.

PARREIRA, C. SILVA, R.A. As Interfaces Saúde e Educação. In: **Boletim: Serie de TV Salto para o Futuro, TV Escola**. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/Boletins>

PEGORETTI, I. Método Andragógico. In: **Matemática financeira e o modelo andragógico**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós Graduação Lato Sensu em Finanças. Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Educação, Saúde e Meio Ambiente. In: **Proposta para a Educação Básica, Fascículo: III Temas Transversais**, pp. 120. SEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura. São Bernardo do Campo, 2007.

VOGT, M. S. L. **Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia**. 2007. 198 f. Tese de Doutorado em Ciências da Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2007

A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO NA EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A POPULAÇÃO NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Paulo Martins Dias¹⁴⁸

Resumo

O artigo "A Ideologia do Branqueamento na Educação e Implicações para a População Negra na Sociedade Brasileira"; visa contribuir para a aquisição de conhecimento étnico-cultural para a população brasileira, principalmente para educadores. Mostra-se a ideologia na concepção marxista: um instrumento de dominação na sociedade. Especifica-se a investigação do "branqueamento" em educação em nossa sociedade. Percebe-se isso nas relações interpessoais e em vários aspectos sociais como o econômico, político e cultural.

Palavras-chave: Ideologia; branqueamento; educação; negro; sociedade.

Abstract

The article "The Ideology of Whitening in Education and Implication for the Black Population of the Brazilian Society". We aim to contribute to the acquisition of knowledge for ethnic and cultural population, especially for educators. Show a history of ideology with the opinions of various authors. Specify the investigation of "whitening" in education in our society. It is noticed that the interpersonal relationships and with various social aspects such as economic, political and cultural.

Keywords: Ideology; whitening; education; black; society.

¹⁴⁸Graduado em Filosofia pela PUCCAMP (1984), graduação em História pelo Centro Universitário Amparense (1986), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Amparense (1988) e mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1994). Atualmente é vice-diretor educacional da Prefeitura Municipal de Campinas-SP. Área de Pesquisa: Educação. E-mail: pamardi@ig.com.br

Introdução

Ao pesquisar o tema: “A Ideologia do Branqueamento na Educação e Implicações para a População Negra na Sociedade Brasileira” pretende-se entender a ideologia como um instrumento de força atuante na vida das pessoas socialmente. Demonstra-se que a ideia de branqueamento pode ser percebida claramente, na sociedade brasileira.

A educação é a fonte de realização do presente trabalho, é um dos setores da sociedade em que visualizamos a ideia de branqueamento.

Quanto aos objetivos para o trabalho em questão, pretende-se constatar a existência da ideologia do branqueamento e consequências, e como atua no meio social, principalmente na educação; objetiva-se também proporcionar contribuição de conhecimento sobre as relações étnico-culturais para a população negra, aos educadores, estudantes e para a toda a comunidade escolar.

A descrição do presente artigo está sendo organizada da seguinte forma:

- Ideologia na concepção marxista
- A ideologia do “branqueamento”
- A ideologia do “branqueamento” na educação
- A Democracia racial
- Implicações da ideologia do “branqueamento” para a população negra

brasileira

Ideologia na concepção marxista

A ideologia vista na concepção marxista é expressa como: “um dos instrumentos usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUÍ, 1982, p. 86).

A ideologia nasce para fazer com que os homens criem que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (A Natureza, os deuses ou Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado) que existem em si e por si e às quais é legítimo e legal que se

submetam. Ora como a experiência vivida imediata e a alienação confirmam tais ideias, a ideologia simplesmente cristaliza em “verdades” a visão invertida do real. Seu papel é fazer com que no lugar dos dominantes apareçam ideias “verdadeiras”. Seu papel também é o de fazer com que os homens creiam que tais ideias representam efetivamente a realidade”. (CHAUI, 1982, p. 87). “A ideologia consiste na transformação das ideias da classe dominantes em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias) (CHAUI, 1982, p. 93-94).

Conforme Antônio Joaquim Severino:

Para Marx, ideologia é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza econômica. A classe racial dominante oculta seus verdadeiros propósitos, servindo-se para isto da ideologia (SEVERINO, 1986, p. 8).

“A ideologia se dá quando a consciência passa a ilusão de que as ações humanas decorrem de decisões livres e soberanas, não vendo sua vinculação à realidade social” (SEVERINO, 1986, p. 9).

Em síntese, para Marx, a ideologia é toda forma de pensamento teórico, cujo conteúdo se constituiu de representações ilusórias do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos interesses universais, mas correspondendo de fato aos interesses particulares das classes sociais e elaboradas com a finalidade de justificar o exercício do poder político sobre as outras classes ou grupos em decorrência do exercício do poder econômico fundado no domínio da propriedade privada (SEVERINO, 1986, p. 10).

Em Althusser, pode-se constatar que para Marx, ideologia é “o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1970, p. 69).

Para Althusser, é através dos Aparelhos Ideológicos de Estado que a ideologia funciona. Portanto, são Aparelhos Ideológicos de Estado:

O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.) (ALTHUSSER, 1970, p. 43-44).

Em Althusser, “Na ideologia, o que é representado não é o sistema das relações reais que governa a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem” (ALTHUSSER, 1970, p. 77-82). Neste sentido, uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas. A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos. Desta forma, só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos. O que se passa de fato na ideologia parece, portanto passar-se fora dela. É por isso que aqueles que estão na ideologia se julgam por definição fora dela: um dos efeitos da ideologia é denegação prática do caráter ideológico da ideologia, pela ideologia: a ideologia nunca diz “sou ideológica” (ALTHUSSER, 1970, p. 101). Pode-se entender que a ideologia procura ocultar a realidade vivida pelos homens, porém negando sê-la quem oculta tal realidade.

A ideologia do “branqueamento”

A ideologia do “branqueamento” tem como referência Thomas E. SKIDMORE: a teoria brasileira aceita pela maior parte da elite de 1888 a 1914 e a “Tese do branqueamento” (SKIDMORE, 1976, p. 81).

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia ‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca) (SKIDMORE, 1976, p. 81).

Obviamente, conclusão otimista dessa análise racial repousava sobre uma afirmação básica: a de que a miscigenação não produzia “degenerados”, mais uma população mestiça sadia capaz de tornar-se sempre mais branca, tanto cultural quanto fisicamente” (SKIDMORE, 1976, p. 81).

João Batista de Lacerda, que foi o único latino-americano a apresentar um relatório (OS MESTIÇOS DO BRASIL) no I Congresso Universal de Raças, em Londres em 1911; declarou que os “mestiços “obviamente inferiores aos negros” como “mão de obra agrícola”, tendo “pouca resistência às moléstias”; sua superioridade consistia, na sua opinião, em estarem “física e intelectualmente muito acima do nível dos pretos” (SKIDMORE, 1976, p. 82).

Todavia, Florestan Fernandes, em seu livro: O negro no mundo dos brancos; comenta sobre uma superioridade biológica do negro, porém, entendida como aparente superioridade do negro, porque em se tratando da posição social que inferioriza o negro, tal superioridade, de fato, trata-se de inferioridade para o próprio negro visto em sociedade.

A superioridade biológica e a posição social do negro: A superioridade biológica do negro, na tradição oral, refere-se a uma resistência física, longevidade e capacidade para trabalhos brutos. A análise das representações coletivas que significam uma superioridade biológica do negro pode ser feita, fecundamente, na paremiologia e em algumas quadrinhas do nosso folclore. A análise do material recolhido mostra que se trata de uma superioridade apenas aparente, pois os traços que poderiam caracterizar o negro como ser superior são aqueles que simbolizam uma verdadeira inferioridade e que definem a “besta”. Em se tratando de trabalhos de raciocínio, logo aparece o branco para dirigir o preto e mandar nele (FERNANDES, 1972, p. 205-206).

Pode-se notar que o branqueamento existe desde muito tempo, além de sê-lo presente nos dias atuais. A teoria da evolução das espécies e a sobrevivência dos mais aptos de Charles Darwin (1809-1882), um notável antiescravista, foi deturpada para servir sistema. Os escravistas usaram a teoria para demonstrar que uma das “espécies humanas” não evoluiu – a “espécie negra” (CHIAVENATO, 2012, p. 152). Gobineau, amigo de Pedro II, afirmava que os brasileiros não eram capazes de produzir nem reproduzirem. Para ele a única saída do Brasil seria purificar-se com o sangue europeu, para eliminar a “mistura” do negro (CHIAVENATO, 2012, p. 153).

De certa forma, no pensamento abolicionista pode-se constatar a presença do branqueamento racial. De modo geral, os abolicionistas brasileiros falando sobre o papel da raça na História previam um processo “evolucionista” com o elemento branco

triunfando gradativamente. A imigração europeia teria dois motivos básicos: obter mão-de-obra e acelerar o processo de “branqueamento” no Brasil. José do Patrocínio, um mulato, argumentava que o Brasil era mais abençoado historicamente que os Estados Unidos... “porque a colonização portuguesa, em vez de haver procurado destruir as raças selvagens, as assimilou, preparando-se assim, para resistir à invasão assolada do preconceito de raças” (SKIDMORE, 1976, p. 40).

A ideologia do “branqueamento” na educação

Em o livro: Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula, Ivone Martins de Oliveira, argumenta que “o branquear”, “clarear a pele”, persiste até os dias atuais intervindo no direcionamento das relações raciais (OLIVEIRA, 1994, p. 92). Para o branco da época pós-abolicionista, a ideologia do branqueamento implicava a possibilidade de uma sociedade mais “pura”, “bela”, “superior”, como a do “velho mundo”. Por outro lado, para o homem com traços físicos de negritude, livre, discriminado e marginalizado, sem possibilidade de ser aceito e de ascender social e economicamente em uma estrutura dominada por “brancos” – quanto maior o nível de embranqueamento maior a possibilidade de integração à estrutura social e econômica emergente ao fim da escravidão no país (OLIVEIRA, 1994, p. 93). Essa autora, a OLIVEIRA, observa que: de um modo geral, os profissionais que trabalham na Educação têm abordado questões relativas à não-aceitação do aluno por parte de “si próprio” ou de aspectos de “si próprio” como altamente prejudiciais ao desenvolvimento de uma personalidade “sadia”. Seja por considerar que interferem em seu desempenho como aluno, seja por considerar que dificultam seu desenvolvimento como “pessoa”, defendem que essas questões (problemas) devem ser trabalhadas pela escola (OLIVEIRA, 1994, p. 95).

A atribuição de superioridade ao branco tem suas raízes na escravidão, que enquanto rebaixava o negro, escravo; exaltava o branco, senhor de engenho. Sendo assim, o ideal de beleza, de sucesso seria associado com a ideia de brancura, levando a concluir que o melhor seria branco. Adotada a ideia de branco como sucesso; relação

entre negro e branco na educação, na família, na escola formal e em diversos outros meios de convívio social seria voltada para forçar a criança negra a perder suas características próprias para obter características do branco.

“O fato de os pais estarem sempre procurando, inconsciente ou conscientemente, se embranquecer, gera na criança uma perda ou desvalorização do seu eu” (CUNHA JÚNIOR; LUIZ; SALVADOR, 1979, p. 70). Possivelmente essa maneira de educação acaba acarretando para a criança insatisfação, passividade e ao mesmo tempo uma vida cheia de conflitos.

SER NEGRO no Brasil é uma das coisas mais cruéis que existe na face da terra, porque é viver em conflito permanente: dentro da família, no meio social, no meio cultural, no meio profissional. É muito difícil conseguir se sair bem, conciliando vida pessoal, social e profissional (LOPES, 1987, p. 38-39).

Em nossa sociedade, a experiência da escola, normalmente tem sido traumática para as crianças negras. Sendo a escola vista como um instrumento de reprodução das relações sociais, procura manter a superioridade do branco e a inferioridade do negro. Ideologicamente o professor é forçado a ser ligado à classe dominante. Exercendo o papel de agente da hegemonia dessa classe dominante o professor acaba produzindo o que lhe é exigido socialmente, formando um padrão de ser humano que corresponde ao homem ideal, limpo, calmo, obediente nas tarefas e branco. As formas pelas quais a discriminação racial se processa e se mantém na escola são sutis. A maneira de educar inculcada nos professores, principalmente primários, atribui às crianças negras e pobres a condição de problema. Acontece que na escola é difícil para a criança negra entender e ser entendida. Não é raro, é tratada como inferior no rendimento escolar; não levando em conta o preconceito e a discriminação racial no processo de aprendizagem. Se a criança destaca, é considerada como diferente, como exceção. Embora sendo de maneira velada o problema racial em nossa sociedade existe. Se verificarmos os livros didáticos tais como, de Comunicação e Expressão, Matemática, História, Educação Moral e Cívica, os Manuais de Catequese, etc.; podemos constatar com se constitui a discriminação do negro em nossa sociedade. O livro didático atinge alunos negros e brancos, porém reforçando a

imagem de que os negros são seres menores e os brancos superiores. De modo geral, a marginalização dos negros em nossa sociedade não é vista como consequência de um processo Histórico, mas sim tendo a própria raça negra como causa dessa situação. Os negros são considerados malandros, preguiçosos, com pouca inteligência, pobres, inferiores...

Nos livros didáticos, a negatividade contra os negros quando não é revelada explicitamente nos textos, pode ser percebida nas ilustrações. No ensino da História, geralmente os heróis são brancos, passando assim, para a criança negra a ideia de que ser importante é o outro e não ela.

A sociedade dominante, através dos livros didáticos, pretende perpetuar mitos e estereótipos de que nós, negros, como incapazes, somos algo negativo, que não presta que só faz o mal. Ser negro é feio. Branco é que é bonito. Branco é que é capaz. Branco é o que pode chegar a “ser” nesta sociedade. Então, é o branco que aparece como doutor, general, comerciante, dentista e até professor, mesmo sendo uma profissão mal remunerada, pois é uma profissão que se conquista através de bancos escolares. Então, nós negros, também não aparecemos como professores (TRIUMPHO, 1987, p. 94).

Na educação, pode-se perceber demonstrações do “branqueamento”, como por exemplo, através do livro didático de História do Brasil, pode-se notar:

O Compêndio de História do Brasil, reforça a teoria do “branqueamento” quando sutilmente, após a Abolição de 1888, deixa de expor as imagens positivas do negro, como líder e rebelde (qualidades que refletem interesses favoráveis a população negra), sugerindo pensarmos que o negro e a população brasileira têm se tornado cada vez mais brancos (DIAS, 1994, p. 26).

A democracia racial

Edward Eric Talles, em seu livro “Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica” afirma que Gilberto Freyre, foi “quem expressou, popularizou e desenvolveu por completo a ideia de democracia racial que dominou o pensamento sobre raça dos anos 30 até começo dos anos 90”, apesar de não ter criado o termo e

de os elementos do conceito já haverem sido promovidos bem antes (TALLES, 2003, p. 50).

Freyre acabou por acreditar que a mistura de raças produzira uma “unidade de opostos” entre os estoques raciais, incluindo os senhores brancos e os escravos negros. Nos anos 40, referiu-se ao Brasil como uma “democracia étnica”, onde o termo “étnica” pode ter sido usado em lugar da noção cientificamente falsa de raça. Ao usar “democracia” estava se referindo à conotação espanhola do termo, que significa irmandade ou relações sociais fluidas mais que uma referencia a um tipo de instituição política (TALLES, 2003, p. 51).

Conforme Abdias do Nascimento, Florestan Fernandes, “qualificou de mito” a democracia racial (NASCIMENTO, 1982, p. 77). Florestan Fernandes, referindo-se à “Democracia Racial” como mito e realidade proporcionavam questionamentos sobre a democracia racial no Brasil, confirmando que ela constituiu uma distorção, negação: “A ideia de que existiu uma democracia racial no Brasil vem sendo fomentada há muito tempo. No fundo, ela constitui uma distorção criada no mundo colonial como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das grandes famílias”, ou seja, como negação a mecanismos efetivos de ascensão social do mulato (FERNANDES, 1987, p. 26).

Se por um lado possa haver comentários sobre a existência de uma democracia racial em nossa sociedade, por outro, pode notar resistência à uma democracia racial sem a presença de discriminação do negro. Essa situação racial pode ser constatada, por exemplo, em Florestan Fernandes. Segundo esse autor, qualquer iniciativa autêntica de proteger a ascensão igualitária do negro e do mulato esbarraria com dissensões e oposições arraigadas (FERNANDES, 1965, p. 200). O “negro” jamais encontrou no “branco” um ponto de apoio efetivo às tentativas de tomada de consciência de melhoria de sua situação histórico-social (FERNANDES, 1965, p. 204).

Segundo Florestan Fernandes; acostumados à situação existente no Brasil e confundimos tolerância racial com democracia racial. Democracia significa, fundamentalmente, igualdade social, econômica e política. No Brasil, ainda hoje não conseguimos construir uma sociedade democrática nem mesmo para os “brancos” das elites tradicionais e das classes médias em florescimento.

O padrão brasileiro de relação racial, ainda hoje dominante, foi construído para uma sociedade escravista, ou seja, para manter o “negro” sob sujeição do “branco”. Enquanto esse padrão de relação racial não for abolido, a distância econômica social e política entre o “negro” e o “branco” será grande, embora tal coisa não seja reconhecida de modo aberto, honesto e explícito (FERNANDES, 1972, p. 40-41).

Implicações da ideologia do “branqueamento” para a população negra brasileira

Em nossa sociedade, ao negro são atribuídas várias imagens negativas. Há uma desvalorização do negro dos pontos de vista físico, intelectual, cultural e moral. De certa forma, a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos. A cultura e os costumes africanos são considerados primitivos, coisas de folclore. Há também, uma depreciação de sua inteligência e descrença na sua capacidade. Através da ideologia do branco, o negro é visto como primitivo e ignorante (BASTIDE, 1955, p. 159-192). O negro é discriminado também, quando lhe é atribuído a aparência de superioridade biológica. Refere-se a uma resistência física, longevidade e capacidade para trabalhos brutos (FERNANDES, 1972 p. 205-206). É uma superioridade aparente, pois se tratando de trabalhos que exigem maior preparo intelectual prefere-se o branco. Neste sentido, há cargos que para sua ocupação nem sempre negros são aceitos. Julgam os empregadores que as pessoas teriam dificuldade em manter contato ou aceitar funcionários negros em determinados cargos, Portanto, entendo que a ideologia do branqueamento, de fato, causa problemas em nossa sociedade; pois considerando o negro inferior ao branco, pode dificultar as relações entre as pessoas.

Uma questão de maior destaque nas implicações da ideologia do branqueamento para a população negra brasileira é a desigualdade de oportunidades na participação social, política e econômica; como pode-se observar na estrutura organizacional de cargos e funções no setor educacional da sociedade brasileira.

Quando se trata de serviços gerais, tais como, serventes, o negro é maioria.

Quando se trata de diretor, professor pós-graduado, mestre e doutor, o negro é minoria.

Quando o negro ocupa uma posição socialmente superior, geralmente é confundido com o branco. Isso é o que aconteceu com uma docente universitária; ela estranhou quando o pesquisador do Censo de 1980 anotou como branca a sua raça. Quando reclamou, alegando que sua cor estava mais para negro ou pardo, ouviu a seguinte resposta: “Mas a senhora não é professora da USP?” (NOVAIS, 1998, p. 231).

Implicação do branqueamento para a população negra pode ser observada como na FOLHA DE SÃO PAULO 25/06/95, quando confirma que – metade dos negros, diz concordar que “negro bom é negro de alma branca”. A partir da pergunta: “negro bom é negro de alma branca?”, foram obtidas as seguintes respostas: 36% concorda totalmente, 39% concorda em parte, 12% discorda totalmente, 8% discorda em parte e 5% não sabe (FOLHA DE SÃO PAULO, 1995, p. II). O resultado dessa pesquisa da FOLHA DE SÃO PAULO 25/06/95, com a pergunta: “negro bom é negro de alma branca?”, pode ser considerada implicação para a população negra porque demonstra certo desprestígio do negro, na medida em que a maioria dos entrevistados afirma que: “negro bom é negro de alma branca”.

Conclusão

Pelo que se pode entender referindo-se à ideologia, supõe-se um sistema de concepções para explicar uma situação, um fato ou um objeto. Em sociedade de classes, a ideologia poderá expressar e defender os interesses de uma ou outra classe.

A ideologia como um instrumento de controle das ideias e do comportamento das pessoas procura ocultar a realidade de exploração e dos interesses do poder dominante. Portanto, a ideologia tem como função assegurar uma determinada relação dos homens entre si e com suas condições de existência. Assim sendo, a ideologia procura adaptar os indivíduos às atividades prefixadas pelo poder dominante em nome de forças ocultas, superiores, destino, natureza ou da Sociedade.

A ideologia do branqueamento em nossa sociedade considera o negro inferior ao branco nas relações sociais; procura utilizar como suporte básico a considerada democracia racial. Com isso, quer convencer as pessoas de que temos uma convivência racial democrática. A suposta inferioridade do negro e superioridade do branco, sempre acontece de maneira velada. Para constatação do branqueamento social torna-se importante a observação criteriosa do funcionamento das relações entre negros e brancos, no mercado de trabalho, na educação, na religião, na política, no meio cultural e nos meios de comunicação em geral.

A educação familiar, até a educação formal merecem bastante destaque como transmissoras da ideologia do branqueamento. O ideal de branqueamento nas escolas poderá atender com bastante eficácia o objetivo de criar a dependência na pessoa negra, uma vez que a educação constitui um espaço social no qual a pessoa vivencia desde suas primeiras fases da vida. O livro didático é um instrumento bastante expressivo para observar o quanto a pessoa negra, e principalmente a criança é atingida pelo branqueamento em nossa sociedade.

A forma ideológica de branqueamento, ou seja, a ideologia do branqueamento, aceita pela maioria da elite brasileira após a Abolição da Escravatura continua presente em nosso meio social, porém, de maneira mais sutil. Desta forma faz-se necessário desconstruir essa ideologia e estabelecer a vida social entre as pessoas sem proporcionar valor maior para o ser branco. Desde os primeiros anos de vida deveriam ser oferecidas a todos indiscriminadamente oportunidades para tornarem-se cientes de sua capacidade e os meios de manifestarem suas potencialidades como integrantes de um povo multicultural/multirracial.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. SP: Mestre Jou, 1982.
- ALTHUSSER, Luis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa, Presença / SP: Martins Fontes, 1970.
- AZEVEDO, Thales. **Democracia racial: ideologia e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- BASTIDES, A. **Relações sociais entre brancos e negros em São Paulo**. UNESCO - Anhembi, 1955.

- CAPALBO, Creusa. **Ideologia e educação**. SP: Convívio, 1978.
- CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 9. ed. SP: Brasiliense, 1982.
- CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. SP: Cortez Editora, 2012.
- CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil: 1850 – 1888**. RJ: Civilização Brasileira, 1975.
- CUNHA JÚNIOR, H.; LUIZ, M. C.; SALVADOR, M..N. “**A criança (negra) e a educação**”. Cadernos de Pesquisa, nº. 31, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1979.
- DIAS, P. M. **As imagens do negro no livro didático de história do Brasil**. 1994. Dissertação. (Mestrado em Filosofia da Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1994.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**, volume I. SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1965.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. SP: Editora Difusão Europeia do Livro, 1972.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: Formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal**. 35ª ed. RJ: Record, 1999.
- GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 3. ed. SP: Ática, 1980.
- HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. SP: Editora UNESP, 2006.
- IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. RJ: Civilização Brasileira, 1966.
- LOPES, H.T. “Educação e identidade”. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.
- MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações raciais: negros em Campinas (1988 – 1921)**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1987.
- MOURA, Clovis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?** RJ: Conquista, 1977.
- NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. 2. Ed. RJ: Nova Fronteira, 1982.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Imaginário e dominação**. RJ: Tempo Brasileiro, 1978.
- RUFINO, Joel. **O que é racismo**. 9. Ed. SP: Brasiliense, 1985.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra -ideologia**. SP: EPU, 1986.
- SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. RJ: Paz e Terra, 1976.
- TALLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. RJ: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.
- TRIUMPHO, V. R. S. **O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros**. Cadernos de Pesquisa, nº. 63, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987.